



CIPE 2023

XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy



VALENCIA | 26 - 28 junio 2023

ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VALENCIA, 2023

Editores

Alcantud-Marín, Francisco
Alonso-Esteban, Yurena
Berenguer Forner, Carmen
Cantero López, María José
Meléndez Moral, Juan C.
Moliner Albero, Adoración Reyes
Rosello Miranda, Belén
Sánchez García, María del Mar
Sancho Requena, Patricia
Satorres Pons, Encarnación
Senent-Capuz, Nuria
Soriano-Ferrer, Manolo
Viguer Seguí, Paz
Ygual Fernández, Amparo

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art.270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

©Copyright by los autores
Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-366-6

Los contenidos y opiniones de los textos publicado en el texto “Actas del Xi Congreso Internacional de Psicología y Educación”, son responsabilidad exclusiva de los autores. Así mismo, en el caso de utilizar materiales originales (imágenes o resultados) de otros autores se responsabilizarán de haber obtenido los correspondientes permisos.

Los editores-compiladores informan que el envío de una comunicación al XI Congreso de Psicología y la Educación, se realizó utilizando las plantillas aportadas por la editorial Dykinson. Además, se recomendó el seguimiento de la guía de publicaciones científicas del APA en su 7ª edición. La calidad de las figuras y la legibilidad de las tablas son también responsabilidad de los autores. En algún caso, dadas las características de las tablas y el interés de los datos que aportaban, los editores-compiladores modificaron los formatos con la finalidad de que fueran lo más legibles posible.

Prólogo

Durante los últimos años, hemos vivido una de las crisis socio-sanitaria más grave del actual siglo XXI y probablemente del siglo pasado. Solo tres meses después de la aparición de los primeros casos de COVID-19 (SRAS-CoV-2) en Wuham (China), la OMS reconoció la gravedad y la rápida extensión de la pandemia. Las medidas de contención dictadas por las autoridades de prácticamente todos los países (confinamiento, cuarentenas, distancia social, etc.) han generado graves consecuencias que aún hoy en día tres años después, padecemos todos los que las vivimos. En el orden educativo, la interrupción de las actividades sociales, escolares y educativas, han producido un decalaje en el desarrollo de los niños y niñas que se encontraban en esta etapa educativa, los jóvenes adolescentes han visto mermadas sus posibilidades de socialización y las consecuencias, como veremos y analizaremos en este congreso, aún están siendo evaluadas.

Por otra parte, con la finalidad de paliar, en la medida de lo posible, los efectos de los necesarios confinamientos, se ha propulsado el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. A mediados de los años 90 del siglo pasado, se empezó a popularizar el uso de la red, impulsando el desarrollo de las redes sociales, plataformas OTT (Over the-top), e_learning, etc. Sin embargo, ha sido durante los años de pandemia del COVID-19, debido a las restricciones impuestas, cuando el uso de las pantallas ha crecido de forma exponencial. El proceso de digitalización generalizado de los servicios ha exigido que la población mejore sus competencias en el uso de estas herramientas, incrementando la desigual implantación que hasta la fecha ya se percibía entre diferentes grupos sociales. Las personas mayores han visto mermadas sus posibilidades de participación social por la falta de competencias digitales; los grupos sociales económicamente más vulnerables no solo han quedado segregados por la falta de competencias digitales, también por la inaccesibilidad a los medios tecnológicos necesarios. Por otra parte, debido a los confinamientos, la exposición excesiva a las pantallas está generando también efectos adversos, (adicciones, ansiedad y depresión, percepción distorsionada de la autoimagen, valores, etc.) riesgos todos ellos que se acentúan en la población infantil y juvenil.

El lema que hemos seleccionado para el XI Congreso Internacional de Psicología y Educación, “Bienestar Psicológico y Digitalización: el gran reto de la psicología hoy”, intenta reflejar la preocupación que los profesionales y científicos del área tienen sobre las consecuencias que tanto a corto, como a medio y largo plazo, puedan tener estos hechos en el desarrollo de la infancia y la juventud que ha vivido estas circunstancias. Por lo que invitamos a todos los investigadores y profesionales de la Psicología y de la Educación a aportar sus estudios y conclusiones sobre esta temática en el marco del XI CIPE el año 2023.

El lector podrá encontrar en las paginas de estas actas algunos de los trabajos presentados en el congreso y que han generado y generaran controversias, discusiones científicas y mas y mas investigación y desarrollo. Esperamos poder contribuir en la medida de lo posible al desarrollo armónico de la necesaria digitalización de nuestra sociedad sin menoscabo del bienestar psicológico de la población.

Francisco Alcantud Marín

Presidente del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

ÁREA 1: NEUROEDUCACIÓN

Dra. Amaro Ygual

Dra. Belén Rosello

Editoras

LA APORTACIÓN DEL VOCABULARIO PROFUNDO POLISÉMICO A LA COMPRESIÓN LECTORA

**María Asensio-Asensio, Lydia García-Gómez, Mercedes I.
Rueda**

mirueda@usal.es

*Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la
Educación, Universidad de Salamanca*

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el modelo “Simple View of Reading” o Modelo Simple de Lectura (Gough & Tunmer, 1986), la comprensión lectora es el resultado de la relación entre la decodificación y la comprensión del lenguaje, de modo que, en el momento en que se presenten dificultades en alguna de ellas, la comprensión lectora se verá perjudicada. Esta idea coincide con el estudio de Carlson et al. (2013) en el que se exponen dos modelos para explicar los déficits en comprensión lectora. El primero, haciendo referencia a aquel alumnado con una mala decodificación, pero buena comprensión del lenguaje, y el segundo argumentando que una mala comprensión lectora sería el resultado de una deficiente comprensión del lenguaje a pesar de poseer una buena decodificación.

En esta línea, es importante destacar la relación significativa existente entre el léxico y la comprensión lectora, donde la calidad de esta última dependería de la capacidad de los escolares en la decodificación y acceso al significado de las palabras. Estudios recientes indagan sobre la relación entre el rendimiento en la comprensión lectora y la profundidad del vocabulario (Hasan & Shabdin, 2017; Matsuo, 2018), en especial el papel de la polisemia y en qué medida explica la comprensión lectora (Li et al., 2020; Logan & Kieffer, 2017, 2021).

El vocabulario posee dos dimensiones: amplitud y profundidad. La amplitud hace referencia al número de entradas léxicas de la fonología (Ouellette, 2006), es decir, a la cantidad de palabras almacenadas por un individuo donde el conocimiento que se tiene sobre este léxico es mínimo. Esta relación ha sido estudiada en

numerosas ocasiones (Binder et al., 2017; Choi, 2017; García-Gómez & Rueda, 2022; Li et al., 2020; Ouellette, 2006; Potocki et al., 2021).

Cuando el sujeto posee un conocimiento mayor sobre la palabra, conoce la definición, sus diferentes usos, sus relaciones con otras palabras, se habla de profundidad del vocabulario (Hasan et al., 2016; Ouellette, 2006; Swart et al., 2017). Esta dimensión hace referencia a la calidad de la información que el individuo posee sobre una palabra. En este sentido, Perfetti (2007) apela a la Hipótesis de la Alta Calidad Léxica y determina el concepto de calidad como “la medida en la que la representación mental de una palabra especifica sus componentes de forma y significado de manera precisa y flexible” (p. 359).

La relación entre la profundidad del vocabulario y la comprensión lectora ha sido el objetivo de numerosas investigaciones en los últimos años convirtiéndose en un claro predictor de la comprensión lectora (Carlson et al., 2013; Li et al., 2020; Perfetti, 2007; Rahman & Iqbal, 2019).

Así, se ha observado que tanto la amplitud como la profundidad de vocabulario tienen una estrecha relación con la comprensión lectora (Binder et al., 2017; Choi, 2017; Hadley et al., 2018; Li et al., 2020; Matsuo, 2018; Ouellette, 2006; Perfetti, 2007; Suleiman, 2021; Swart et al., 2017; Tran et al., 2020).

El objetivo general de este estudio ha sido conocer en qué medida la amplitud y la profundidad del vocabulario explican la comprensión lectora del alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria.

Se han planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existe una relación directa y significativa entre las variables de profundidad del vocabulario y amplitud de vocabulario con la comprensión de texto en los escolares de 3 y 4º de primaria.

Hipótesis 2: Los indicadores de vocabulario profundo, polisemia y sinonimia, explican la comprensión de textos de forma más significativa que la amplitud de vocabulario.

Hipótesis 3: Entre los indicadores de vocabulario profundo polisemia y sinonimia no hay diferencias en la explicación de la comprensión de textos.

2. MÉTODO

2.1.- *Procedimiento*

A comienzos del mes de mayo se contacta con los centros, presentándoles el proyecto y el objetivo del estudio, obteniéndose por escrito el consentimiento informado de las familias de los escolares. Durante los meses de mayo y junio se realiza la evaluación en dos fases. En primer lugar, se realiza la parte grupal con el grupo clase aplicándose las pruebas: amplitud de vocabulario, sinónimos y Test de Matrices Progresivas, empleando 50 minutos. En segundo lugar se lleva a cabo la evaluación individual en la que cada escolar, en un espacio tranquilo, realizaba las pruebas de comprensión de textos y vocabulario polisémico, empleando aproximadamente 15 minutos por estudiante.

Se establecieron criterios de administración y de corrección de las pruebas para reducir la variabilidad en este procedimiento en el que participaron 5 evaluadores y de ellos solo tres correctores. Para garantizar la anonimización de los datos, a cada escolar se le atribuye un número, identidad que tomará a partir del mismo momento que se incluye en la base.

2.2. *Participantes*

Los participantes fueron 231 escolares (105 mujeres y 126 varones) pertenecientes a tres colegios públicos y uno concertado de la provincia de Salamanca. Los participantes cursaban 3º (118 escolares) y 4º (113 escolares) de Educación Primaria, siendo la edad media de 8,98 años. El 99,6% de la muestra tenía como lengua materna el castellano.

2.3. *Medidas*

Los instrumentos utilizados en la medición de cada una de las variables son las siguientes:

- Comprensión de Textos. Evaluada a través de la Subprueba De Comprensión De Textos PROLEC (Cuetos et al., 2014).
- Amplitud de Vocabulario. A través de la prueba receptiva Vocabulario en imágenes Peabody (Dunn et al., 1997)

- Profundidad De Vocabulario. A través de la sinonimia, utilizando la Subprueba de la Batería PEALE (Domínguez et al., 2013), y la polisemia, con la prueba de significados múltiples creada específicamente para el estudio (UADLE, 2022).

- Inteligencia no verbal. Test de Matrices Progresivas (Raven, 1936).

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos se analizan con el software estadístico SPSS 26. Se realizaron análisis de correlación de Pearson y análisis de regresión múltiple a través del método introducir.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las variables evaluadas

	1	2	3	4	5
1- Comprensión Lectora					
2- Palabra polisémica	.453**				
3- Sinónimos	.201**	.388**			
4- Amplitud PEABODY	.105	.371**	0.333**		
5- RAVEN	.158*	0.256**	0.370**	.272**	
M	3.12	21.85	25.777	19.37	49.16
DT	.937	7.415	7.4352	9.516	26.376
N	231	231	231	231	231

En el análisis de *Correlación de Pearson* se muestra una correlación directa y significativa entre la comprensión lectora y la profundidad del vocabulario, al contrario de lo que ocurre con la amplitud de vocabulario, donde no se muestra que la relación sea significativa, aunque sí directa. Atendiendo a la Tabla 1, la variable con la que más se relaciona la comprensión lectora es la polisemia, con una fuerza de correlación moderada y significativa ($r = .453$, $p < .01$), seguida de la sinonimia con una fuerza baja, aunque significativa ($r = .201$, $p < .01$). Del mismo modo, podemos destacar que aquellos escolares con mejores puntuaciones en RAVEN obtienen mejores resultados en las tareas de amplitud y profundidad del vocabulario.

Se realiza el análisis de Regresión Múltiple con comprensión como predictoras.

Tabla 2. Análisis de regresión múltiple. Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación	Durbin – Watson
1	.455	.207	.196	.840	2.020

Nota. Modelo 1 incluye las variables predictoras: (Constante), RAVEN, palabras polisémicas, sinónimos.

Los datos obtenidos explican el 20.7% de la varianza (Tabla 2), siendo la comprensión lectora explicada por las variables independientes de sinonimia, polisemia y RAVEN. Entre los análisis realizados, resaltamos los valores estadísticos de colinealidad ya que evidencian la inexistencia de correlación entre las variables independientes (polisemia, sinonimia, RAVEN y amplitud del vocabulario), ya que los valores FIV obtenidos son realmente bajos.

Tabla 3. Coeficientes de regresión.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta				Tolerancia	FIV
1 (Constante)	1.789	.223			8.028	.000		
Palabras polisémicas	.055	.008	.436		6.734	.000	.837	1.198
Sinónimos	.002	.008	.017		.250	.803	.772	1.298
RAVEN	.001	.002	.040		.630	.530	.849	1.179

Nota: FIV (Factor de Inflación de la Varianza)

En la Tabla 3 observamos los coeficientes no estandarizados, los cuales nos muestran que la variable con la que se corresponde un mayor cambio en la comprensión lectora es la correspondiente a la polisemia ($\beta = .055$), seguida de sinonimia ($\beta = .002$). Los datos muestran que a pesar de tratarse de un bajo peso ($\beta = .055$), la polisemia muestra una relación significativa también en el análisis de regresión ($p < .01$). En el mismo apartado (véase Tabla 3) se

observan los coeficientes estandarizados, gracias a los cuales podemos conocer cuál de las variables independientes es más importante para explicar la variable dependiente, de modo que, si atendemos a los datos resultantes, con un coeficiente Beta igual a .436, la polisemia es de nuevo la variable que mejor explica la comprensión lectora seguida de la sinonimia (Beta = .017).

En definitiva, los datos obtenidos en este estudio apuntan que, entre las cuatro variables independientes que se tomaron, aquellas que miden el rendimiento en la profundidad del vocabulario (sinonimia y polisemia) pueden explicar en mayor medida el nivel de la comprensión lectora que poseen los escolares. A su vez, los datos nos muestran que la amplitud del vocabulario parece tener una relación débil y no significativa con el rendimiento de los participantes en comprensión lectora, probablemente como consecuencia del potente aporte de la variable profundidad de vocabulario. Dentro del constructo de profundidad del vocabulario, la polisemia parece tener una mayor relación con la comprensión lectora que la variable de sinonimia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio ha sido conocer en qué medida la amplitud y la profundidad del vocabulario se relacionan y explican la comprensión lectora del alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria como se plantea en estudios previos (Baker et al., 2022; Binder et al. 2017; Choi, 2017; Hadley et al., 2018; Li et al., 2020; Ouellette, 2006; Rahman & Iqbal, 2019; Perfetti, 2007; Suleiman, 2021; Swart et.al., 2017; Tran et.al., 2020).

Los datos indican, para esta muestra de escolares de 3º y 4º de primaria, que la amplitud del vocabulario receptivo muestra una relación menor y no significativa con la comprensión de textos, lo cual coincide con parte de la literatura previa (Choi, 2017; Li et al., 2020; Ouellette, 2006). Por su parte, la profundidad del vocabulario muestra una correlación más alta y significativa con la comprensión lectora, en consonancia con estudios previos (Hasan et al., 2016; Li et al., 2020; Ouellette, 2006; Perfetti, 2007; Rahman & Iqbal, 2019; Swart et al., 2017). Estos datos confirma parcialmente la primera de las hipótesis planteadas. Los indicadores de vocabulario profundo sinonimia y polisemia muestran una mayor relación significativa con la comprensión de textos frente a la amplitud, lo que confirma la

segunda de las hipótesis, pero es sólo la polisemia la que entra en la recta de regresión como única variable que tiene un poder explicativo en la comprensión de textos en los escolares de 3º y 4º de primaria. Estos datos no permiten confirmar la tercera hipótesis en la que se establecía que ambos indicadores de vocabulario profundo podían tener una influencia análoga en la comprensión.

Con estos datos, tiene sentido plantear que un bajo nivel en calidad léxica y en el conocimiento profundo del léxico, podrían ser aspectos que ayudasen a explicar el origen de algunas de las dificultades en la comprensión lectora que pueden presentar los escolares de 3º y 4º de Educación Primaria. Los resultados han mostrado una relación significativa entre la calidad del vocabulario que poseen los escolares y su rendimiento en comprensión lectora, concretamente, la polisemia léxica muestran no solo una correlación moderada y significativa con la comprensión lectora, si no que colabora en la explicación del éxito en la comprensión de forma clara.

En definitiva, atendiendo a los resultados en este estudio y a la literatura existente (Alonso-Cortés-Fradejas et al., 2021), se deduce que una instrucción temprana en vocabulario tanto en la amplitud como y de manera específica en la profundidad del vocabulario, favorecería al desarrollo de la comprensión lectora. Esta idea se sustenta en numerosas investigaciones en las que se ha constatado la mejora en comprensión lectora tras realizar un entrenamiento en conocimiento de vocabulario (Logan & Kieffer, 2021; Potocki et al., 2021; Thorne et al., 2013). Según Schmitt (2014), es preciso que la enseñanza de palabras nuevas se encuentre contextualizada, lo que permitiría un aprendizaje más profundo sobre ellas. Esta idea concuerda con los planteamientos de Logan y Kieffer (2017), quienes sugieren trabajar con palabras polisémicas a partir de un texto donde la acepción que toma dicha palabra no es conocida por el escolar, lo que permite comprender el significado de las palabras favorecido por el contexto donde se sitúan en el texto. Estas estrategias podrían ser de utilidad para mejorar la calidad del conocimiento que los escolares poseen sobre las palabras, influyendo probablemente en su comprensión lectora, ya que cuando el estudiante se enfrente al texto será capaz de decodificar y activar las representaciones del léxico mental al mismo tiempo. Así pues, a mayor calidad léxica de las palabras, mayor activación de la

representación mental del léxico y, por lo tanto, mayor rendimiento en la comprensión lectora (Hadley et al., 2015; Logan & Kieffer, 2021; Swart et al., 2017).

En síntesis, los hallazgos presentados contribuyen al corpus de conocimiento relacionado con el papel del vocabulario en el lenguaje escrito. No obstante, en estudios posteriores sería interesante poder ampliar la muestra y los niveles escolares sometidos a estudio, así como establecer relaciones causales entre las variables que permitan una mejor comprensión del valor explicativo del vocabulario en la comprensión.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., López-Aguado, M., & Llamazares-Prieto, M. T. (2021). Vocabulary depth and its contribution to text quality in the early years of primary school (Profundidad de vocabulario y su contribución a la calidad textual en los primeros años de Educación Primaria). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 82-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848087>
- Baker, D. L., Alberto, P. C., Macaya, M. M., García, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Relation Between the Essential Components of Reading and Reading Comprehension in Monolingual Spanish-Speaking Children: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(1) 1-36. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1>
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E., & Vu, H. (2017). Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333-343. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069>
- Carlson, E., Jenkins, F., Li, T., & Brownell, M. (2013). The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 120-131. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.687791>

- Choi, Y. (2017). *Effects of Dimensions of Word Knowledge and Their Accessibility on Different Levels of Reading Comprehension in Adolescent EFL Learners*. ProQuest LLC.
- García-Gómez, L., & Rueda, M. I. (2022). Vocabulary depth as preliteracy skill. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(2), e79647-e79647. <https://doi.org/10.5209/rlog.79647>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1)6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Building Semantic Networks: The Impact of a Vocabulary Intervention on Preschoolers' Depth of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41-61. <https://doi.org/10.1002/rrq.225>
- Hadley, E., Dickinson, D., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Nesbitt, K. (2015). Examining the Acquisition of Vocabulary Knowledge Depth Among Preschool Students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181-198. <https://doi.org/10.1002/rrq.130>
- Hasan, K., & Shabdin, A. (2017). The Relationship of Sub-Components of Manifold Dimensions of Vocabulary Depth Knowledge and Academic Reading Comprehension among English as a Foreign Language Learners at Tertiary Level. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 21(1), 85-114.
- Hasan, M., Ahmad, H., & Shabdin, A. (2016). Conceptualization of Depth of Vocabulary Knowledge with Academic Reading Comprehension. *PASAA*, 51, 235-268. <http://dx.doi.org/10.14456/pasaa.2016.9>
- Li, L., Zhu, D., & Wu, X. (2020). The Effects of Vocabulary Breadth and Depth on Reading Comprehension in Middle Childhood: The Mediator Role of Listening Comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 37(4), 336-347. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1809585>
- Logan, J. K., & Kieffer, M. J. (2017). Evaluating the role of polysemous word knowledge in reading comprehension among bilingual adolescents. *Reading and Writing*, 30(8), 1687-1704. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9745-1>

- Logan, J. K., & Kieffer, M. J. (2021). Investigating the longitudinal and concurrent relationships between polysemous word knowledge and reading comprehension among Spanish-English bilingual middle school students. *Reading and Writing*, 34(1), 301-335. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10071-z>
- Matsuo, T. (2018). *The roles of lexical size, depth, and automaticity of word recognition on reading comprehension*. Temple University.
- Ouellette, G. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Potocki, A., Chailleux, M., Gimenes, M., & Pylouster, J. (2021). ProVoc: An app to train vocabulary depth in order to foster children's reading comprehension. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1324-1335. <https://doi.org/10.1111/jcal.12572>
- Rahman, Z. U., & Iqbal, Z. (2019). Relationship of Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension in Learning English. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 89-100.
- Raven, J. (1936). *Test de Matrices Progresivas: Escala coloreada*. Paidós.
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Suleiman, H. (2021). An Investigation of the Relationship between Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and English Language Proficiency Level of Saudi EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(2), 59-69. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.12n.2.p.59>
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in

- fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), 489-507.
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3-35.
<https://doi.org/10.18800/psico.201301.001>
- Tran, A. H., Tremblay, K. A., & Binder, K. S. (2020). The Factor Structure of Vocabulary: An Investigation of Breadth and Depth of Adults with Low Literacy Skills. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 335-350.
<https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO EN UN CASO DE SÍNDROME DE SILVER RUSSELL. ESTUDIO DE CASO.

Iria Botana Lois y Mónica Vilameá Pérez

iria.botana@udc.es

Universidad de La Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Silver Russell (SSR) es un desorden del crecimiento caracterizado por retardo severo del crecimiento intrauterino y el crecimiento postnatal. Descrito inicialmente por Silver en 1953 y en 1954 por Russell. En 1961, Black observando la similitud entre ambas descripciones utilizó la denominación Síndrome de Silver Russell. El SSR es un desorden congénito esporádico y clínicamente heterogéneo; con una incidencia de 1/15.866 (Yakoreva et. al, 2019) que afecta a ambos sexos por igual. Las dos causas genéticas más comunes son la pérdida de metilación en el cromosoma 11p15 (en alrededor del 50%) y la disomía uniparental materna para el cromosoma 7 (en el 5-10%). Además, existe un 35-40% sin evidencia de alteración genética que cumplen los criterios clínicos para el diagnóstico de SRS (Wakeling, 2021). La característica clínica más descrita es el retraso severo en el crecimiento intrauterino con consecuente baja talla y peso al nacer incluso niños con adecuada edad gestacional pueden pesar 1900g, se suele acompañar de malformaciones menores como clinodactilia del quinto dedo y orejas displásica.

No existe consenso referente a las habilidades cognitivas, algunos autores refieren que presentan retardo mental, alteraciones de aprendizaje y lenguaje, mientras que otros autores refieren que poseen un coeficiente intelectual normal. Lai (1994) reportó una desviación estándar por debajo de la población en habilidades de comunicación verbal y no verbal, bajo rendimiento en lectura y matemáticas, el índice de coeficiente intelectual un poco por debajo con respecto a niños de la misma edad, requiriendo educación remedial y terapia de lenguaje, sugiriendo que los pacientes con SSR en general tienen disminuidas las habilidades cognitivas (Grandas,

2012). Así como la investigación de Boon Hock et al (2019) en la que confirman unas puntuaciones inferiores en escalas de valoración cognitiva. En el lenguaje se presentan dificultades para comprender, leer y escribir (Pérez y Lapunzina, 2015). La literatura sobre el síndrome y en concreto sobre su desarrollo lingüístico es bastante escasa. Además, no se ha determinado con exactitud el tipo de dificultad de lenguaje que podrían presentar a pesar de que la investigación coincide en atribuirle importantes alteraciones en esta área.

En consonancia con lo anterior el objetivo del presente estudio se centra en:

- 1, Aportar datos sobre el desarrollo cognitivo general.
2. Comparar la trayectoria evolutiva del desarrollo del lenguaje de un niño con diagnóstico de Silver Rusell y analizar su perfil lingüístico a los 24 y a los 30 meses.
3. Detallar el rendimiento pragmático mediante TPP(e).

2. MÉTODO

2.1.-Diseño

Se empleó un estudio longitudinal con diseño de caso único. Como variables se tomaron los puntajes obtenidos en diferentes métodos de evaluación, completadas con las observaciones clínicas y patrones de conducta facilitados tanto por parte de los progenitores como por parte de la logopeda. Adicionalmente, se realizó una comparación de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario TPP(e) con grupos control con desarrollo típico.

2.2.-Participantes

El sujeto objeto de estudio fue un niño de 24 meses diagnosticado de Síndrome Silver Russell, derivados por el Centro de Atención Primaria al Centro de Atención Temprana para valorar un posible retardo en el desarrollo. Los padres refieren que fue un embarazo controlado y tolerado, se detecta baja talla en el octavo mes, pasando a ser considerado embarazo de riesgo. Parto eutócico provocado en la semana 37 por baja talla. En niño nació con un peso de 1.900gr, posteriormente 18 días de ingreso en neonatología. Entre los antecedentes personales no se resalta ninguna alergia, intolerancia o enfermedad relevante, únicamente fue operado por

anquiloglosia en el primer mes de nacimiento. No se refieren antecedentes familiares. Tocante al desarrollo motor, mantuvo control cefálico a los 4 meses, sedestación con apoyo a los 7 meses y volteo a los 9. Inicia deambulación autónoma a los 16 meses sin gateo previo, y la madre lo define como un niño muy inquieto. En lo referente al desarrollo del lenguaje la familia describe que no existió apenas balbuceo antes del año, además de dificultades en el uso de gestos de tipo social y comunicativo. A los 18 meses aparecieron las palabras papas y mamá, pero todavía no usaba el señalado. Los progenitores refieren que no siempre parece entender lo que se le dice. En cuanto a la alimentación no ha iniciado ingesta de sólidos de manera consistente.

A los 24 meses la familia manifiesta preocupaciones a familia expresa preocupación principalmente por aspectos comunicativos y de relación social; así como por su inquietud e impulsividad.

2.3.-Procedimiento e Instrumentos

Se planteó un programa de evaluación aplicado en dos períodos distantes en 6 meses.

Antes de realizar la evaluación se procedió a firmar un consentimiento ético por parte de los progenitores de participar de manera voluntaria en el estudio, y firmaron el consentimiento informado desde el inicio del proceso de evaluación.

En la evaluación se incluyeron las siguientes pruebas y métodos, estas se aplicaron a los 24 meses y se repitió su aplicación a los 30 meses de edad:

Cuestionario de cribado de ASQ-3(Squires et al, 2009).

-Escala de Desarrollo Merrill-Palmer-R Scale of Developmental (Roid et al. 2004).

-Inventario del desarrollo comunicativo McArthur (López-Ornat et al, 2005).

- Preschool Language Scale, Fifth Edition (PLS-5) (Zimmerman et al, 2011).

-The pragmatics Profile, adaptación española (TPP(e)) (Botana 2021).

- Observación clínica.

3. RESULTADOS

Terminadas las evaluaciones programadas se procedió a comparar tanto las puntuaciones cuantitativas obtenidas en las pruebas realizadas así la como información cualitativa recopilada mediante la observación.

3.1.-Objetivo 1. Aportar datos sobre el desarrollo cognitivo general

Los resultados obtenidos en las aplicaciones del cuestionario parental ASQ-3 (tabla 1) nos indican dificultades en comunicación y motricidad fina. Las restantes áreas no obtienen indicadores de alerta.

Tabla 1. Resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario de cribado ASQ-3

ÁREA	PUNTUACIÓN 24m	PUNTUACIÓN LÍMITE	PUNTUACIÓN 30 meses	PUNTUACIÓN LÍMITE
Comunicación	20	25.17	30	33.30
Motricidad gruesa	40	38.07	35	36.14
Motricidad fina	30	35.16	15	19.25
Resolución de problemas	30	29.78	30	27.08
Socio-Individual	50	31.54	40	32.01

En la tabla 2 se muestran puntajes obtenidas en diferentes áreas del desarrollo. Destaca un perfil con puntuaciones bajas en todas las áreas del desarrollo de más de una desviación típica por debajo de la media en cognición, velocidad de procesamiento, motricidad fina, coordinación y lenguaje.

Tabla 2. Resultados cuantitativos obtenidos en la escala de desarrollo Merril-Palmer-R

ÁREAS DE DESARROLLO	P. TÍPICA 24 meses	P. TÍPICA 30 meses
Índice global	55	75
Cognición	54	72
Motricidad fina	38	45
Lenguaje receptivo	65	72
Memoria	95	95

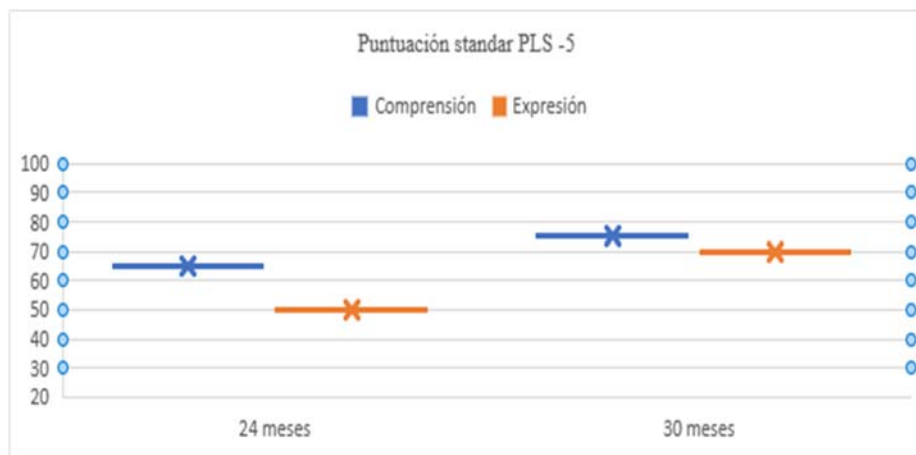
Velocidad de procesamiento	7	10
Coordinación visomotora	39	42
Motricidad gruesa	88	92
Lenguaje expresivo	69	80
Socioemocional	82	90
Conducta adaptativa y autocuidado	91	95

Nota: Se considera 100 la puntuación media y una desviación típica de 15 puntos.

3.2.-Objetivo 2. Comparar la trayectoria evolutiva del desarrollo del lenguaje de un niño con diagnóstico de Silver Rusell analizando su perfil lingüístico a los 24 y a los 30 meses.

A continuación, en la figura 1 se muestran los datos obtenidos en la prueba de lenguaje PLS-5 (Zimmerman et al, 2011). Las puntuaciones indican un perfil de lenguaje con afectación en el componente comprensivo y expresivo del mismo.

Figura 1. Puntuaciones obtenidas en el PLS-5.



Nota: Se toma una media de 100, y una Dt de 15.

En la figura 1 se pueden visualizar los logros de desempeño correspondientes a comprensión y expresión: primero, la medición realizada a los 24 meses, cuyo rendimiento está en el rango de 2-3 desviaciones típicas por debajo de la media esperada; el segundo dato se corresponde con la evaluación realizada a los 30 meses, cuyo rendimiento se encuentra 1 Dt por debajo de la media.

Tabla 3. Resultados obtenidos en las aplicaciones del McArthur a los 24 meses.

		Puntuación directa	Percentil o porcentaje de niños que realizan dicha acción a esa edad
PARTE O; VOCALIZACIONES	Vocalizaciones	11	5
	Producción temprana	Pregunta por el nombre: Si Nombra: no	97.06% 88.24%
PARTE I; PRIMERAS PALABRAS	Desarrollo del Vocabulario	Patrón de desarrollo lento y dificultoso	
	Vocabulario	37	≤5 94.12%
	Usos del lenguaje	Ausente: No Pasado: No Futuro: No Pregunta: No	85.29% 82.35% 88.24%
PARTE 2: GRAMÁTICA	Terminaciones de las palabras	0	≤5
	Verbos difíciles	0	
	Palabras sorprendentes	Sobregeneralizaciones de verbos: No	42.30%
		Sobregeneralizaciones de nombres: No	9.05%

Combinación de palabras	1	≤5
Complejidad morfosintáctica	5	≤5

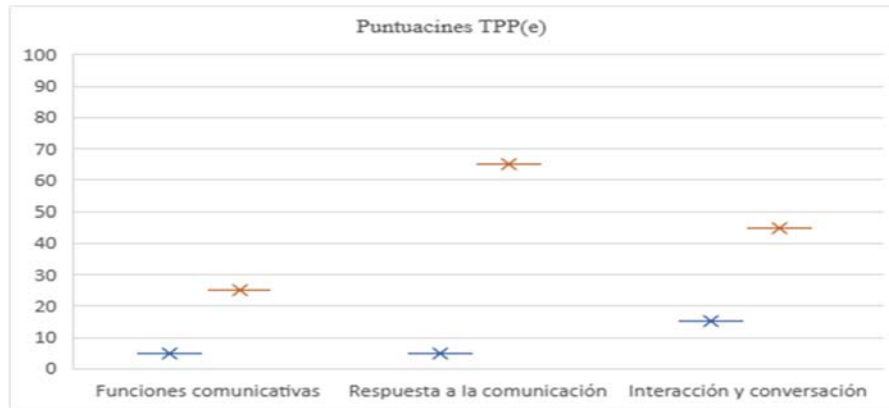
Tabla 4. Resultados obtenidos en las aplicaciones del McArthur a los 30 meses.

		Puntuación directa	Percentil o porcentaje de niños que realizan dicha acción a esa edad	
PARTE 0; VOCALIZACIONES	Vocalizaciones	24	99	
	Producción temprana	Pregunta por el nombre: Si Nombra: Si	97,56% 87,80%	
PARTE I; PRIMERAS PALABRAS	Desarrollo del Vocabulario	Patrón de desarrollo lento y dificultoso		
	Vocabulario	178	15	
	Usos del lenguaje	Ausente: Si Pasado: No Futuro: No Pregunta: Si	97,56% 92,68% 90,24% 99,24%	
		Terminaciones de las palabras	1	≤5
PARTE 2: GRAMÁTICA	Verbos difíciles	0	5	
	Palabras sorprendentes	Sobregeneralizaciones de verbos: No	61,1%	
		Sobregeneralizaciones de nombres: No	24,4%	
	Combinación de palabras	2,6	10	
Complejidad morfosintáctica	28	15		

La comparativa entre los resultados recogidos en la tabla 3 y la tabla 4 nos manifiesta logros significativos. En la parte de vocalizaciones se registra un incremento de vocalizaciones comunicativas y referenciales encontrándose dentro del promedio de edad a los 30 meses. En lo relativos al área léxico-semántica (parte 1: primeras palabras) se evidencia un incremento en el empleo y comprensión de léxico, mostrando un percentil inferior a 5 a los 24 meses y un percentil 15 a los 30 meses. En cuanto al área pragmática se evidencian la aparición de funciones comunicativas, emergiendo la habilidad de usar palabras para denominar, hablar sobre objetos y acciones presentes o preguntar. En lo relativo al desarrollo de competencias morfosintácticas, la comparativa de resultados de la parte 2 correspondiente a la gramática, muestra un incremento de competencias acordes al incremento del léxico, situándose en a los 30 meses en percentiles 10 y 15 en combinaciones de palabras y complejidad morfosintáctica respectivamente.

3.4.-Objetivo 3. *Detallar el perfil pragmático mediante TPP(e).*

Figura 3. Perfil de habilidades pragmáticas TPP(e)



La Figura 3 expone las puntuaciones obtenidas en desempeño pragmático en cada uno de los ejes evaluados. Del gráfico se desprende un logro bajo en los tres ejes analizados; funciones comunicativas, respuesta a la comunicación y conversación e intervención, situándose todos ellos en percentiles inferiores a 20 en la primera aplicación. Sin embargo, en la aplicación posterior se

objetiva mejoría en los tres ejes, especialmente en respuesta a la comunicación.

4. CONCLUSIÓN

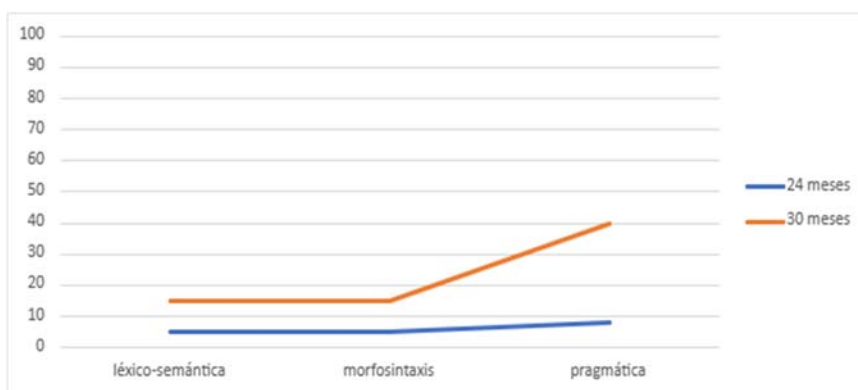
Los resultados de la evaluación de aptitudes confirman los hallazgos de la literatura existente sobre la afectación en competencia cognitiva en el SSR (Grandas, 2012, Boon Hock et al ,2019). Mostrando un perfil cognitivo inferior a la media, con mayores dificultades en motricidad, coordinación, velocidad de procesamiento y ejecución de tareas tanto de canal auditivo como visual en consonancia con los perfiles hallados en Boon Hock, et al, (2019). Sería interesante, por un lado, relacionar el patrón de desarrollo psicomotor previo a los 24 meses con los logros posteriores, ya que los datos apuntan a relaciones entre ambos que podrían adelantar la edad de detección de las dificultades cognitivas. Por otro, sería interesante relacionar el perfil de desarrollo lingüístico con el perfil de desarrollo cognitivo, la comparativa de los resultados entre los 24 y 30 meses del sujeto, apunta a una mejoría del perfil cognitivo en correlación con el incremento de competencias en el desarrollo del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo.

En lo referente al perfil lingüístico, en el área léxico-semántica los logros indican un retraso significativo en la adquisición y uso del mismo, con menor número de palabras a los 24 y a los 30 meses, cabe destacar una buena respuesta a la intervención con una mejora significativa en esta área. En lo relativo al desarrollo de competencias en el área morfosintáctica, los resultados apuntan a un perfil de desarrollo esperable, alcanzando hitos de desarrollo gramatical paralelos al incremento del léxico. Los escasos resultados aportados en el presente estudio apuntan a la necesidad de incrementar el estudio con muestra más amplia que puedan contribuir a mostrar perfiles de desarrollo morfosintáctico, incluyendo mediciones que indiquen perfiles de desarrollo de competencias en morfología nominal, verbal, pronominal y sintáctica.

Por último, en cuanto al desarrollo de la pragmática a los 24 meses se evidencian dificultades para la adquisición de las funciones comunicativas y la realización de actos propios de respuesta a la

comunicación, siendo las habilidades de interacción y conversación las más conservadas, lo que aproxima la alteración pragmática a una afectación secundaria. La evolución confirma este supuesto y evidencia una mejora a nivel pragmático tras la intervención con un salto especialmente significativo en respuesta comunicativa, una vez dispone de más recursos lingüísticos enseguida es capaz de realizar las respuestas requeridas. Si tenemos en cuenta la media de los percentiles obtenidos en léxico-semántica, morfosintaxis y pragmática podemos visualizar en el siguiente gráfico (Figura 2) el perfil lingüístico y su evolución, lo que claramente evidencia un desarrollo armónico con mejor competencia pragmática.

Figura 2. Perfil lingüístico 24 a 30 meses



Desde el ámbito de la logopedia es fundamental continuar planteando el análisis de los perfiles lingüísticos y comunicativos de los niños con síndrome genéticos filiados examinando detenidamente las habilidades estructurales y formales del lenguaje, así como su repercusión en el resto de los ámbitos lingüísticos y cognitivos. Todo ello con el objetivo esencial de ofrecer al niño la intervención más oportuna que le permita adaptarse funcionalmente al entorno en que se encuentra inmerso (Latorre y Puyuelo, 2016).

Es necesario ampliar el estudio con una muestra más amplia que permita aportar datos sobre perfiles de desarrollo del lenguaje en competencias léxico-semánticas, morfosintácticas y pragmáticas en el desarrollo lingüístico en el SRR, así como realizar estudios comparativos con otros síndromes de afectación psicomotora.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Grandas Ramírez, Á, Cardenas Niño, N. y Rincón Bermúdez, C. M. (2012). Síndrome de Silver-Russell, reporte de un caso. *Acta Odontológica Colombiana*, 2(2), 93–104. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/35543>
- Lai K, Skuse D, Stanhope R, Hindmarsh P. (1994) Cognitive abilities associated with the Silver-Russell syndrome. *Arch Dis Child*. 71: 490-496
- Martínez Amaral, S. A. (2020). Propuesta de intervención en el lenguaje en el Síndrome de Russell-Silver. Intención comunicativa y habilidades en el lenguaje a través de juegos
- Boon Hock Ban Meng, Benjamin Kee Ern, Guo Hui (2019). A Diagnostic Case Study of a Young Man with Russell-Silver Syndrome and Associated Comorbidities. *Asian J. Interdiscip. Res*, 12(29), 12.
- Latorre, C., & Puyuelo, M. (2016). Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., & Martínez, M. (2005). Inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur. *TEA, Ediciones*.
- Squires J, Bricker D. Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3): A Parent-Completed Child-Monitoring System. 3rd ed. Stanford: Paul Brookes Publishing Company, 2009.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2011). *Preschool Language Scale, Fifth Edition (PLS-5)*

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS TEMPRANAS A TRAVÉS DE LA ESCALA EDPRA Y DEL CUESTIONARIO PARENTAL TPP(e). PRIMEROS RESULTADOS EN UN GRUPO CON PERFILES TEA, TDL y R.L.

Iria Botana Lois y Manuel Peralbo Uzquiano

manuel.peralbo@udc.es

Universidad de La Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades pragmáticas son sin duda el principal soporte del desarrollo comunicativo, estas definen las posibilidades de interacción en el contexto próximo de un niño y por tanto la cantidad y el formato de los ensayos lingüísticos realizados. Un niño a partir de los 6 meses puede tener dificultades para emitir sonidos, pero sabe que su acción puede provocar cambios en la acción del otro y que sus actos transmiten información, de no ser así no realizaría los ensayos necesarios para lograr avanzar hacia el lenguaje. Para hacer realidad el creciente dominio del discurso y de la conversación, son necesarios no solo, prerequisites comunicativos, lingüísticos y sociales, sino también cognitivos y sensoriales. Cualquier divergencia en uno de los aspectos mencionados puede provocar una alteración pragmática, a su vez, cualquier alteración pragmática detectada puede estar indicando una alteración en uno de los aspectos anteriormente mencionados.

En los últimos años se han llevado a cabo diferentes intentos para formalizar y sistematizar la valoración pragmática, con el fin de contribuir a la identificación y a la caracterización de los posibles perfiles pragmáticos (Prieto et al, 2021). Para evaluar la afectación del componente pragmático y poder aproximarnos a una caracterización de perfiles, tal y como planteaba Monfort (2004), es necesario partir de una diferenciación entre afectación primaria y afectación secundaria. Hablamos de dificultad pragmática primaria cuando las dificultades pragmáticas son mayores y constituyen la

causa principal de sus errores y fracasos en situación de comunicación (Monfort, 2004). Por otro lado, hablamos de dificultades pragmáticas secundarias, cuando es otra la causa principal del problema, los errores pragmáticos son en su mayoría consecuencia de dificultades en otros aspectos del lenguaje.

Además de un sólido conocimiento sobre el desarrollo pragmático típico se necesita de un conocimiento detallado sobre las diferentes características pragmáticas asociadas a cada uno de los trastornos del neurodesarrollo. En este caso, nos centramos en tres perfiles pragmáticos de significativa prevalencia en los servicios de atención temprana, estos son, los trastornos de la comunicación y el lenguaje, más concretamente el TDL (trastorno del desarrollo del lenguaje), y el RL (retraso del lenguaje), ambas, afectaciones pragmáticas secundarias y el TEA (Trastorno del espectro del autismo) afectación pragmática primaria.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los logros pragmáticos en menores con afectación pragmática primaria y secundaria, a través de la aplicación de dos escalas TPP(e) y EDPRA. A la vez, se tratarán de caracterizar de forma diferencial los perfiles de cada uno de los trastornos considerados. Los datos disponibles permitirán también valorar la eficacia de la intervención temprana.

2. MÉTODO

2.1.-Participantes

La muestra fue seleccionada siguiendo un criterio de conveniencia. Participaron un total de 19 niños y 10 niñas (N=29) de edades comprendidas entre los 16 y 48 meses de edad que asisten al Servicio de Atención Temprana de la mancomunidad de Órdenes. Esta se dividió en tres grupos clínicos: trastorno del espectro autista, trastorno del desarrollo del lenguaje y retraso del lenguaje. Todos ellos con un tiempo de intervención en un S.A.T. inferior o igual a 30 meses. La distribución de la muestra por sexo en los tres grupos clínicos se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo según etiqueta diagnóstica

	TEA	TDL	RL	Total	
Sexo	Masculino	9	6	4	19
	Femenino	2	4	4	10
Total	11	10	8	29	

2.2.-Instrumentos

La EDPRA (Botana, 2021) es un instrumento de cribado de aplicación directa, dirigido a niños de 6 a 48 meses. Su estructura consta de tres ejes principales, siguiendo la clasificación de los trabajos de Dewart y Summers (1995):

A: Funciones comunicativas

B: Respuesta a la comunicación

C: Interacción en la conversación.

El TPP(e) (Botana y Peralbo, 2022) es un cuestionario parental basado en la entrevista del TPP preschool de Dewart y Summers (1995), mantiene la misma estructura en tres ejes que la EDPRA. El TPP(e) está formado por 35 preguntas de respuesta múltiple en el que los padres valoran de 1 y 3 la conducta que más se aproxima a la que a diario observan en sus hijos.

2.3.-Procedimiento

Para la recogida de los datos de la muestra se aplicaron los dos instrumentos de evaluación la EDPRA y el TPP(e). Se realiza una primera aplicación en el momento de entrada al servicio de atención temprana y una segunda aplicación entre 9 y 20 meses después de iniciar la intervención.

3.-RESULTADOS

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS v. 28 y a través de estadísticos no paramétricos dado el tamaño global de la muestra y el reducido número de personas en cada subgrupo clínico.

El primer objetivo fue comprobar si existen diferencias en los ejes de cada prueba (EDPRA y TPP) entre el grupo con afectación primaria y secundaria. Para ello se realizó un contraste no paramétrico entre ambos grupos con los datos obtenidos en el momento inicial de la detección. Los resultados de la *U* de Mann-Witney (ver Tabla 3) muestran que el grupo con afectación secundaria siempre obtiene mejores resultados que el de afectación primaria. Son significativas las diferencias en todos los ejes del EDPRA y del TPP(e).

Tabla 2. Descriptivos para los ejes del EDPRA y TTPe inicial

	Afectación	N	Rango promedio
EDPRA INICIAL EJE A	Primaria	11	7,05
	Secundaria	18	19,86
	Total	29	
EDPRA INICIAL EJE B	Primaria	11	6,00
	Secundaria	18	20,50
	Total	29	
EDPRA INICIAL EJE C	Primaria	11	8,86
	Secundaria	18	18,75
	Total	29	
EDPRA INICIAL TOTAL	Primaria	11	6,00
	Secundaria	18	20,50
	Total	29	
TPP INICIAL EJE A	Primaria	11	6,68
	Secundaria	18	20,08
	Total	29	
TPP INICIAL EJE B	Primaria	11	6,64
	Secundaria	18	20,11
	Total	29	
TPP INICIAL EJE C	Primaria	11	6,73
	Secundaria	18	20,06
	Total	29	
TPP_INICIAL_TOTAL	Primaria	11	6,64
	Secundaria	18	20,11
	Total	29	

Tabla 3. Diferencias entre afectación primaria y secundaria. Resultados obtenidos en la aplicación inicial del EDPRA Y TPP(e).

	EDPRA inicial EJE A	EDPRA inicial EJE B	EDPRA inicial EJE C	EDPRA inicial TOTAL	TPP inicial EJE A	TPP inicial EJE B	TPP inicial EJE C	TPP inicial TOTAL
Mediana	9,00	9,00	4,00	21,00	19,00	15,00	7,00	41,00
Rango	11	16	9	33	35	26	20	78
<i>U</i>	11,500	,000	31,500	,000	7,500	7,000	8,000	7,000
<i>p</i>	<,001	<,001	,002	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Los resultados indican claramente mejores competencias pragmáticas en los trastornos de afectación pragmática secundaria en las dos pruebas.

A continuación, se han analizado las diferencias entre los tres grupos en las dos pruebas y en los ejes de cada una de ellas. Todo ello en el momento inicial de la detección.

Los resultados pueden verse en las tablas 4, 5 y 6. Ya en el momento de la detección las pruebas son sensibles a la discrepancia entre el perfil pragmático presentado por el grupo de niños con TEA y el grupo de niños con TDL, mostrando diferencias significativas en todos los ejes a excepción del eje C del EDPRA (ver Tabla 5). Las puntuaciones obtenidas son mayores en los niños con TDL. En el caso de la comparativa entre los grupos de afectación secundaria tal y como se muestra en la Tabla 6, no existen diferencias significativas entre TDL y RL. En lo relativo a las diferencias entre el grupo TEA y RL de nuevo las diferencias se manifiestan en todos los ejes de las dos pruebas (ver Tabla7). Por lo tanto, hay un claro perfil del grupo con afectación primaria que se diferencia del grupo de afectación secundaria. Si bien, TEA y TDL tienden a mostrarse próximos en habilidades requeridas en el eje de interacción y conversación.

Tabla 4. Diferencias entre los grupos TEA y TDL en la aplicación inicial de la EDPRA y TPP(e)

	Diagnostico	N	Rango promedio	U	p
EDPRA INICIAL EJE A	TEA	11	6,95		
	TDL	10	15,45		
	Total	21		10,500	,001
EDPRA INICIAL EJE B	TEA	11	6,00		
	TDL	10	16,50		
	Total	21		,000	<,001
EDPRA INICIAL EJE C	TEA	11	8,86		
	TDL	10	13,35		
	Total	21		31,500	,073
EDPRA INICIAL TOTAL	TEA	11	6,00		
	TDL	10	16,50		
	Total	21		,000	<,001
TPP INICIAL EJE A	TEA	11	6,50		
	TDL	10	15,95		
	Total	21		5,500	<,001
TPP INICIAL EJE B	TEA	11	6,18		
	TDL	10	16,30		
	Total	21		2,000	<,001
TPP INICIAL EJE C	TEA	11	6,45		
	TDL	10	16,00		
	Total	21		5,000	<,001
TPP INICIAL TOTAL	TEA	11	6,45		
	TDL	10	16,00		
	Total	21		5,000	<,001

Tabla 5. Diferencias entre los grupos TDL y RL en la aplicación inicial de la EDPRA

	Diagnostico	N	Rango promedio	U	p
EDPRA INICIAL EJE A	TDL	10	7,90		
	RL	8	11,50		
	Total	18		24,000	,145
EDPRA INICIAL EJE B	TDL	10	6,90		
	RL	8	12,75		
	Total	18		14,000	,019
EDPRA INICIAL EJE C	TDL	10	8,15		
	RL	8	11,19		
	Total	18		26,500	,222
EDPRA INICIAL TOTAL	TDL	10	7,10		
	RL	8	12,50		
	Total	18		16,000	,032
TPP INICIAL EJE A	TDL	10	8,85		
	RL	8	10,31		
	Total	18		33,500	,559
TPP INICIAL EJE B	TDL	10	11,65		
	RL	8	6,81		
	Total	18		18,500	,048
TPP INICIAL EJE C	TDL	10	7,65		
	RL	8	11,81		
	Total	18		21,500	,093
TPP INICIAL TOTAL	TDL	10	9,05		
	RL	8	10,06		
	Total	18		35,500	,687

Tabla 6. Diferencias entre los grupos TEA y RL en la aplicación inicial de la EDPRA

	Diagnostico	N	Rango promedio	U	p
EDPRA INICIAL EJE A	TEA	11	6,09		
	RL	8	15,38		
	Total	19		1,000	<,001
EDPRA INICIAL EJE B	TEA	11	6,00		
	RL	8	15,50		
	Total	19		,000	<,001
EDPRA INICIAL EJE C	TEA	11	6,00		
	RL	8	15,50		
	Total	19		,000	<,001
EDPRA INICIAL TOTAL	TEA	11	6,00		
	RL	8	15,50		
	Total	19		,000	<,001
TPP INICIAL EJE A	TEA	11	6,18		
	RL	8	15,25		
	Total	19		2,000	<,001
TPP INICIAL EJE B	TEA	11	6,45		
	RL	8	14,88		
	Total	19		5,000	<,001
TPP INICIAL EJE C	TEA	11	6,27		
	RL	8	15,13		
	Total	19		3,000	<,001
TPP INICIAL TOTAL	TEA	11	6,18		
	RL	8	15,25		
	Total	19		2,000	<,001

A continuación, se realizaron los análisis sobre los perfiles pragmáticos mostrados tras el período de intervención establecido, manteniendo las diferencias significativas entre el tipo de afectación, una vez más con mejores resultados en los tres ejes de los grupos de afectación secundaria. Estos resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Diferencias entre afectación primaria y secundaria. Resultados obtenidos en la aplicación post-tratamiento de la EDPRA y TPP(e)

	EDPRA final EJE A	EDPRA final EJE B	EDPRA Final EJE C	EDPRA final TOTAL	TPP Final EJE A	TPP Final EJE B	TPP final EJE C	TPP final TOTAL
Mediana	20,00	9,00	6,00	34,00	41,00	23,00	17,00	82,00
Rango	20	11	6	33	46	23	22	88
<i>U</i>	5,500	4,500	5,000	2,500	40,000	12,500	8,500	19,000
<i>p</i>	<,001	<,001	, <,001	<,001	,008	<,001	<,001	<,001

Al comprobar la eficacia del tratamiento y su impacto en la competencia pragmática de los diferentes ejes obtenemos resultados positivos en todas las pruebas a excepción del eje C de la EDPRA (ver Tabla 8).

Tabla 8. Diferencias pre-postest en los ejes de la EDPRA Y TPP(e) en los tres grupos clínicos

	TEA		TEL		RL	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
EDPRA FINAL EJE A EDPRA INICIAL EJE A	-2,820	,005	-2,805	,005	-2,52	,012
EDPRA FINAL EJE B EDPRA INICIAL EJE B	-,984	,325	-1,490	,136	-2,536	,011
EDPRA FINAL EJE C EDPRA INICIAL EJE C	-1,724	,085	-,780	,435	-,712	,476
EDPRA FINAL TOTAL EDPRA INICIAL TOTAL	-1,775	,076	-2,397	,017	-2,205	,027
TPP FINAL EJE A TPP INICIAL EJE A	-2,950	,003	-2,807	,005	-2,524	,012
TPP FIN EJE B TPP_INICIAL EJE B	-2,952	,003	-2,668	,008	-2,533	,011
TPP FINAL EJE C TPP INICIAL_EJE C	-2,588	,010	-2,809	,005	-2,555	,011
TPP FINAL TOTAL TPP INICIAL TOTAL	-2,941	,003	-2,803	,005	-2,536	,011

Finalmente, a través de la correlación de Spearman se ha podido comprobar que los casos que tuvieron una detección más tardía se corresponden con aquellos cuyos resultados son inferiores en el Eje

C de la EDPRA, o lo que es lo mismo, se detectaron más precozmente los niños con puntuaciones bajas en funciones comunicativas y respuesta a la comunicación. Por otro lado, los niños que iniciaron su tratamiento de manera más precoz alcanzaron mejores puntuaciones tras el tratamiento en el Eje B del EDPRA. El TPP no ha demostrado sensibilidad a la edad de detección.

4. CONCLUSIONES

Las primeras aplicaciones de la EDPRA y el TPP(e) en grupo clínicos registran claras diferencias en la competencia pragmática entre los grupos de afectación pragmática secundaria y el grupo de afectación pragmática primaria, siendo objetivable esta discrepancia a través de todos los ejes de las dos escalas.

El grupo de niños con TEA obtiene puntuaciones significativamente más bajas que el grupo de niños con TDL y con RL.

El perfil de resultados obtenido en el grupo TDL coincide con la descripción de la literatura en la que se atribuye al mismo unas dificultades pragmáticas especialmente vinculadas a la interacción y conversación con limitaciones importantes en la coherencia y cohesión del discurso, próximas a las mostradas en los perfiles TEA. En el TDL las investigaciones han señalado la baja frecuencia de iniciativas conversacionales (Serra, 2002), este hecho contribuye a reforzar la idea de que en el trastorno específico del lenguaje existe una estrecha relación entre las limitaciones pragmáticas y cierta debilidad en las competencias sociales, y anima a profundizar en estudios que vinculan desarrollo lingüístico y conciencia social (Andrés-Roqueta et al., 2012). Esta caracterización pragmática resulta de especial interés si tenemos en cuenta que en estadios tempranos la diferencia entre TEA y TDL puede residir exclusivamente en la pragmática. El estudio realizado por Ramírez-Santana et al (2019), pone en manifiesto las coincidencias en el perfil lingüístico de ambos trastornos, constatando similitudes en la producción léxico- semántica y sintáctica entre ambos trastornos.

Por otro lado, cada uno de los grupos clínicos posee unas características pragmáticas específicas que mantienen su especificidad a pesar de la evolución debida al tratamiento. Se muestra un mayor impacto de la intervención en las afectaciones

pragmáticas secundarias, en las que los déficits pragmáticos tienen una base más estructural, a diferencia de la base social propia de las afectaciones primarias y más resistente a la intervención.

Finalmente, los resultados muestran datos interesantes relacionados con la edad de detección de los trastornos, indicando un retardo en la detección de aquellos niños con alteraciones únicamente en habilidades propias del eje de interacción y conversación, hecho esperable si tenemos en cuenta que las funciones comunicativas y la respuesta a la comunicación poseen hitos evolutivos de inicio previo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Andrés-Roqueta, C. A., Clemente Estevan, R. A., Flores Buils, R., (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1),59-69.
- Botana, I. y Peralbo, M. (2022). Adaptación al español y propiedades psicométricas de la escala The Pragmatics Profile. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 42(1), 3-16. <https://doi.org/10.1016/j.rlf.2020.05.004>
- Botana, I. (2021). *Elaboración de un instrumento para la evaluación de la pragmática en niños y niñas menores de cuatro años*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de A Coruña.
- Dewart, H. y Summers, S. (1995). *The Pragmatics TPP of everyday communication skills in children*. NFER-Nelson.
- Monfort, M., Sánchez, A. J., y Juárez, I. M. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Entha.
- Monfort I. y Monfort M (2010). La comprensión de preguntas:una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Neurología*, 50(3), 107-111.
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C. y Volkmar, F. (2009). Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115-125. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0607-1>

- Pavez, M. M., Coloma, C. J., Araya, C., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.07.004>
- Prieto, C., Sepúlveda, C., & Soto, G. (2021). Instrumentos de evaluación pragmática y comunicativa en español. *Logos (La Serena)*, 31(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.15443/rl3101>
- Ramírez G. M., Acosta, V. M., & Hernández S. (2019). A comparative study of language phenotypes in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Psicothema*. <http://doi:10.7334/psicothema2019.92>
- Serra, M. (2002). Trastornos del Lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII(2), 63-76. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76224-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76224-4)

ANÁLISIS DE UN CASO DE DISLEXIA Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

**Ana Cortés-García, Lydia García-Gómez y Mercedes I. Rueda
Sánchez**

mirueda@usal.es

*Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la
Educación, Universidad de Salamanca*

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es poner el foco en la complejidad que entraña en ocasiones poder diferenciar, en la práctica clínica/educativa, entre dos trastornos del neurodesarrollo íntimamente relacionados (Mendoza, 2016), como son el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y el Trastorno Específico en el Aprendizaje de la Lectura o Dislexia (DX) (DSM-5-TR, APA, 2022). En el TEL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, se puede ver afectada tanto el área expresiva como comprensiva del lenguaje oral (Leonard, 2014), así como los procesos morfosintácticos (Conti-Ramsden et al., 2001), pragmáticos, semánticos, léxicos o fonológicos (Bishop y Snowling, 2004). También puede verse afectada la lectura (Ripoll, 2023). Por su parte, la dislexia se caracteriza esencialmente por dificultades en la precisión y fluidez lectora (IDA, 2002).

Diversos estudios afirman que la DX y el TEL son trastornos diferentes (Bishop et al., 2009; Snowling et al., 2019). Otros defienden que pueden ser manifestaciones del mismo trastorno (Kamhi y Catts, 1986). Estudios más actuales incluyen el concepto de comorbilidad para referirse a la coexistencia de ambos trastornos en el mismo escolar (Ramus et al., 2013). En un estudio realizado por Snowling et al. (2019) se encontró que el 48% de los escolares con TEL también cumplían criterios de dislexia y el 58% de los estudiantes diagnosticados de dislexia también presentaban TEL. La investigación señala que los escolares con diagnóstico comórbido de TEL y dislexia presentan dificultades únicas y severas (Catts et al., 2005; Spanoudis et al., 2019). Todo ello dificulta la realización de

un diagnóstico diferencial preciso, así como la adaptación de la intervención en el aprendizaje de la lectoescritura a las dificultades y necesidades específicas.

En este estudio se pretende, a partir del análisis de un caso, describir la evaluación, diagnóstico y consiguiente intervención en un caso de comorbilidad TEL y dislexia.

2. MÉTODO

2.1 Participante

Estudiante de 6 años que cursa 1º de Educación Primaria, viene derivado por un servicio de salud e identificado como escolar con comportamiento disruptivo, ansiedad y dificultades para aprender. La familia refiere que presenta dificultades de rendimiento académico. No ha adquirido el código alfabético, mientras que sus compañeros ya leen y escriben. Tiene antecedentes de crisis de ansiedad y conductas disruptivas. En cuanto a las relaciones sociales, muestra interés por interactuar con sus iguales, aunque en ocasiones parece no comprender las reglas de los juegos y la toma de turnos. El desarrollo del lenguaje oral comenzó sobre los 12 meses de edad con un desarrollo irregular. En la actualidad el escolar aún omite algunos fonemas al hablar y, a veces, su habla es ininteligible. Además, frecuentemente no comprende con precisión lo que se le dice, lo que desencadena gran frustración y rabieta, fundamentalmente en casa. Estos datos iniciales posibilitan plantear una hipótesis de posible trastorno del aprendizaje de la lectura, además de sospechas de dificultades en el desarrollo del lenguaje. Por tanto, se orienta la evaluación a confirmar o descartar esas hipótesis, de manera que se encuentre a su vez una explicación de la conducta del escolar y de sus dificultades académicas.

2.2 Instrumentos

De acuerdo con las normas del Comité Ético de la Universidad de Salamanca, se obtuvo el consentimiento informado por parte de la familia para realizar la evaluación, intervención e investigación. En una exploración inicial se valora el conocimiento de las letras, lectura de sílabas y palabras y escritura de palabras. Para ello se utilizaron las tareas del Test de Análisis de Lectura y Escritura (Toro y Cervera, 1980). Las competencias metalingüísticas se evaluaron mediante pruebas de conteo de sílabas y conteo de fonos

(Domínguez et al., 2013). Ante la sospecha de TEL, se evaluó la producción y comprensión del lenguaje oral. Para ello, se aplicó el CELF-5 (Wiig et al., 2018), el PLON-R (Aguinaga et al., 2004), la Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG; Mendoza et al., 2005), la subprueba de Vocabulario del WISC-V (Weschler, 2015) y el Test Peabody (PPVT-III; Dunn et al., 2006). Además, se realizó un análisis funcional del lenguaje oral. La inteligencia no verbal se evaluó con la prueba de matrices progresivas de Raven (escala coloreada) (Raven, 1936)

2.3. Resultados de la evaluación inicial

Los resultados de la evaluación en lectura evidenciaron que el escolar únicamente identifica el nombre y el sonido de las vocales (*a, e, i, o, u*) y la consonante *x*. Su competencia escritora se circunscribía a escribir su nombre en mayúsculas. Debido a las grandes dificultades que presenta, no fue posible obtener resultados de las subpruebas de lectura de sílabas y palabras, ni de escritura. En competencia metalingüística el escolar obtuvo una puntuación directa de 8 en la tarea de conciencia silábica, lo que indica una dificultad severa, siendo la media para su grupo de referencia de 18,33. No obtuvo ninguna puntuación en la prueba de conciencia de fonos, al no conseguir resolver ninguno de los ítems planteados (la media para su edad es 5,79). Las severas dificultades en lecturoescritura inducen a un perfil de DX, no obstante, destacan algunas peculiaridades no observadas en los escolares con dislexia como trastorno único. En ocasiones miraba al evaluador como si no comprendiese lo que se le indicaba, le costaba expresar lo que deseaba con un vocabulario apropiado, no encontraba la palabra y se impacientaba si no podía hacerse entender con rapidez. Esos datos, unidos a los de su historia de frustración, rabietas y ansiedad, condujeron a establecer una hipótesis de dificultades en el lenguaje que hasta el momento no se había considerado.

La evaluación del lenguaje oral corroboró la hipótesis de TEL. Datos del CELF-5 evidenciaron un desarrollo del lenguaje oral por debajo de la media (PC=16), concretamente en Índice de Lenguaje Receptivo (98, PC=45), Índice de Lenguaje Expresivo (81, PC=10), Índice de Contenido Lingüístico (90, PC=25) e Índice de Estructura Lingüística (84, PC=14). Los resultados del PLON-R indicaron dificultades con el contenido y uso del lenguaje y un retraso en

fonología, morfología y sintaxis. En la prueba CEG, obtuvo una puntuación directa de 60 (PC=40) en *aciertos* y una puntuación directa de 8 (PC=40) en *bloques*, lo que pone de manifiesto un rendimiento ligeramente por debajo de la media para su edad en cuanto a comprensión sintáctica de algunas estructuras oracionales, especialmente en las que el objeto pasa a ser el sujeto, oraciones comparativas, con pronombres clíticos, pasivas, coordinadas disyuntivas y adversativas. Los resultados en la evaluación del vocabulario (Vocabulario WISC-V y test PPVT-III) mostraron que se encontraba por debajo de la media en vocabulario productivo y ligeramente por debajo en vocabulario receptivo. Finalmente, en el análisis funcional del lenguaje oral se observó la sustitución del fonema /z/ por el fonema /s/. No producía gran variedad de adjetivos, ni utilizaba los determinantes plurales, pero sí empleaba diferentes adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Se concluyó que el escolar se encuentra en una fase gramatical del lenguaje, debido a que producía oraciones simples y compuestas, aunque mal construidas. Los resultados de la prueba de inteligencia no verbal (Test de Matrices Progresivas de Raven) mostraron un rendimiento cognitivo medio (Percentil (PC)=50).

Se establece que el escolar se ajusta a un perfil lector compatible con un Trastorno Específico de la Lectura en coexistencia con un Trastorno Específico del Lenguaje. El escolar presentaba un rendimiento cognitivo medio, por lo que sus dificultades en lectoescritura y lenguaje oral no pueden atribuirse a una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo. Nos encontramos, por lo tanto, ante un posible caso de comorbilidad TEL-dislexia.

2.4 Intervención

Se plantea un programa de instrucción específico e individualizado de 13 sesiones de 45 minutos cada una durante 4 meses, orientado a mejorar la lectura. Una propuesta de intervención con base fonológica consolidada y basada en la evidencia empírica (Hernández, 2005; Rueda et al., 1990; Sánchez et al., 1989). El planteamiento es observar si un escolar con DX-TEL se beneficia de manera sustancial de la instrucción en competencias metalingüísticas y entrenamiento en la adquisición de las reglas del código en base a la evidencia considerable que muestra que las

intervenciones basadas en la fonología son efectivas para mejorar las dificultades de decodificación de los escolares con DX (Snowling y Hulme, 2011).

Para el logro de esa meta, se desarrollaron tareas de conteo, identificación y segmentación de palabras, sílabas y fonos. Se emplearon frases cortas y sintácticamente sencillas, formadas por palabras bisílabas, familiares y con estructura consonante-vocal-consonante-vocal (CV-CV). Se utilizaron apoyos visuales como cartulinas de diferentes colores y tamaños para representar las palabras (tarjetas grandes), las sílabas (tarjetas medianas) y los fonos (tarjetas pequeñas) (Sanz-Torrent y Andreu, 2022). Se fue incorporando la conciencia articulatoria a través del modelado (Becker y Sylvan, 2021), en consonancia con la teoría motora de la percepción del habla (Lieberman, 1999), que postula que la conciencia sobre los aspectos articulatorios de los fonemas ayuda a su representación y consolidación. Así, el escolar observaba e imitaba la posición de los órganos de articulación de la instructora en la producción de los fonemas que se trabajaron y, aunado a ello, se fue incluyendo la instrucción directa en conciencia fonémica. Finalmente, se identificaban los grafemas correspondientes a los fonemas articulados para establecer una asociación fonema-articulación-grafema. Por último, se introducen otras tareas: formar sílabas y palabras oralmente a partir de los grafemas y fonemas entrenados (A,E,I,O,U/B,D,F,L,M,N,P,R,S,T) y, posteriormente, escribirlas y leerlas.

3. RESULTADOS

Tras el programa de instrucción, el escolar obtiene 17 puntos en conciencia silábica frente a los 8 de la evaluación inicial, lo que le sitúa, casi en la media para su nivel escolar. Obtiene una puntuación de 2 en conteo de fonos, evidenciando que aún muestra severas limitaciones en la capacidad de análisis de los sonidos del lenguaje, necesaria para mejorar el código. Los avances en el conocimiento del código se cifraron en un aumento del conocimiento del sonido y nombre de las letras: fue capaz recordar y utilizar de forma adecuada las letras y fonemas trabajados. Lee correctamente sílabas, directas e inversas, y palabras en las que participan esas letras y fonemas (ejem. *op*, *os*, *lu*; *mamá*, *nene*, *abuelo*, *patata*). En cuanto a la escritura, el escolar es capaz de reproducir los grafemas instruidos

en el dictado de palabras. Comparando estos resultados con los de la evaluación inicial se puede concluir que el escolar ha experimentado un ligero progreso tras la intervención, con un gran esfuerzo y un importante conjunto de ayudas específicas para conseguir resolver las tareas. Es posible señalar que el escolar muestra una fuerte resistencia a la instrucción (Sánchez y Rueda, 1991), a pesar del gran interés que mostró en el aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio describe un caso de trastorno comórbido DX-TEL que, aún con todas sus limitaciones, pone de manifiesto el reto que supone para los profesionales el diagnóstico diferencial en los trastornos del neurodesarrollo, especialmente en aquellos que comparten características similares, como DX y TEL (Pennington y Bishop, 2009). Trastornos sobre los que se discute teóricamente si son diferentes o no, si se dan como trastorno único o es posible que coexistan (Bishop y Snowling, 2004; Ramus et al., 2013).

Así, en el caso descrito, cabe destacar que el motivo inicial de consulta fueron sus dificultades para aprender, pero poniendo el foco en su comportamiento disruptivo y dificultades de regulación emocional. No se había considerado la posibilidad de un trastorno comórbido de TEL y DX. Sin embargo, la evidencia de las dificultades en el acceso al código y la exploración exhaustiva de las habilidades de lenguaje oral, así como un análisis profundo de estudios de investigación en los que se demuestra que, por ejemplo, dificultades en el desarrollo emocional (Griffiths et al., 2020) y problemas de comportamiento (Curtis et al., 2018) pueden aparecer en los escolares con TEL, posibilitaron dar sentido a esa hipótesis de DX-TEL.

En relación con la pregunta de investigación planteada: ¿un escolar con dislexia y TEL se beneficia de manera sustancial de la instrucción en competencias metalingüísticas y reglas del código? Es posible concluir que, más allá de los avances referidos, se observa una potente resistencia a la instrucción. Queda por resolver, por tanto, si un tratamiento combinado en lenguaje oral y escrito de forma simultánea redundaría en mejores resultados en los casos de comorbilidad TEL-DX, pues algunos estudios sugieren que es necesario adaptar la intervención a las necesidades específicas de cada trastorno (Guimarães y Mousinho, 2021; Snowling, 2019).

En síntesis, el principal aporte de este estudio de caso es que subraya y enfatiza la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva de las habilidades de lenguaje oral y escrito en aras de detectar posibles comorbilidades de TEL y DX (Oliveira et al., 2021) y, por lo tanto, de orientar la intervención de forma precisa para que los escolares se puedan beneficiar de ayudas y soportes específicos lo antes posible (Sanz-Torrent y Andreu, 2022).

A pesar del interés que puede tener este estudio para la práctica educativa y profesional, dado que es un caso con el que se encuentra un profesional en su consulta, son evidentes las limitaciones con las que cuenta. El trabajo se podría enriquecer con una muestra más amplia de escolares en la que se pudiese comparar y contrastar los resultados de evaluación e intervención entre grupos de escolares con trastorno único de DX, TEL y grupo comórbido DX-TEL. Sería oportuno también reflexionar sobre el efecto de la combinación de tratamientos que recogiesen ayudas para el acceso al código y mejora de los aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje entre los diferentes grupos de escolares.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada*. TEA Ediciones.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision*.
- Becker, R., y Sylvan, L. (2021). Coupling Articulatory Placement Strategies With Phonemic Awareness Instruction to Support Emergent Literacy Skills in Preschool Children: A Collaborative Approach. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(2), 661–674. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00095
- Bishop, D., McDonald, D., Bird, S., y Hayiou-Thomas, M. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 593-605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x>

- Bishop, D., y Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., y Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *JSLHR*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Curtis, P., Frey, J., Watson, C., Hampton, L., y Roberts, M. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis *Pediatrics*, 142(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3551>
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., y Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. TEA Ediciones.
- Guimarães, S., y Mousinho, R. (2021). Dyslexia and developmental language disorder: Cognitive-linguistic differences in reading. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD11551>.
- Griffiths, S., Goh, S., Norbury, C., Gooch, D., Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., y Bishop, D. (2020). Early language competence, but not general cognitive ability, predicts children's recognition of emotion from facial and vocal cues. *PeerJ*, 8, e9118. <https://doi.org/10.7717/peerj.9118>
- Hernández, Y. C. (2005). *La formación de instructores*. USAL.
- International Dyslexia Association (2002). *The Nature of Learning Disabilities*. IDA Policy Statement on The Reauthorization of IDEA.

- Kamhi, A., & Catts, H. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 337-347.
- Leonard L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of child language*, 41(1), 38-47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M^a.D. (2005). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. TEA Ediciones.
- Oliveira, C., Vale, A., y Thomson, J. (2021). The relationship between developmental language disorder and dyslexia in European Portuguese school-aged children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 43(1), 46-65. <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101>
- Pennington, B., y Bishop, D. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual review of psychology*, 60, 283-306.
- Ramus, F., Marshall, C., Rosen, S., y van der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630-645. <https://doi.org/10.1093/brain/aws356>
- Raven, J. (1936). *Test de Matrices Progresivas: Escala coloreada*. Paidós.
- Ripoll, J.C. (2023). La lectura en alumnado hispanohablante con trastorno del desarrollo del lenguaje. Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Rueda, M., Sánchez, E., y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 39-52.
- Sánchez, E., y Rueda, M. I. (1991). Segmental awareness and dyslexia: Is it possible to learn to segment well and yet

- continue to read and write poorly?. *Reading and Writing*, 3, 11-18.
- Sánchez, E., Rueda, M. I., y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(4), 101-111.
- Sanz-Torrent, M. y Andreu, Ll. (2022). *El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Una mirada desde la investigación hacia la práctica*. Pirámide.
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *Br J Educ Psychol*. 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Snowling, M. J., Nash, H., Gooch, D., Hayiou Thomas, M., y Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), 548-564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Toro, J., y Cervera, M. (1980) *TALE. Test de Análisis de la Lectoescritura*. Visor.
- Wechsler, D. (2015). WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Pearson
- Wiig, E., Eleanor, S., y Wayne A. (2018). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - CELF 5*. Pearson.

DESEMPEÑO MATEMÁTICO EN NIÑOS(AS) CON TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE: APORTES DESDE LA EVIDENCIA EMPÍRICA

Laura Espinoza¹ y Amparo Ygual²

amparo.ygual@uv.es

1. Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile,

2. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,

Universidad de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje matemático es trascendental, útil para la resolución de problemas cotidianos y la adaptación en contextos académicos y no académicos. Sin embargo, es posible que algunos niños(as) presenten dificultades matemáticas, pues implica alta demanda cognitiva (Cerde et al., 2018). Las dificultades matemáticas pueden manifestarse en diferentes trastornos del neurodesarrollo infantojuvenil, como el Trastorno por Déficit de Atención (Kanevski et al., 2021), Trastorno del Espectro Autista (Pekleri, 2019), entre otros. Actualmente, se indaga sobre dificultades matemáticas en niños(as) con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), donde se ha observado que cometen errores en diferentes tipos de tareas.

El presente capítulo presenta una revisión de estudios empíricos efectuados con niños(as) con TDL. A nivel metodológico, se realizó una revisión narrativa, con el propósito de responder a dos preguntas: ¿Cuáles son los dominios matemáticos donde peor se desempeñan los niños(as) con TDL?, y ¿Qué papel tiene el lenguaje en el desempeño matemático de estos niños(as)?

2. DESEMPEÑO DURANTE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA EN NIÑOS(AS) CON TDL

Con frecuencia, el TDL se detecta durante la educación infantil o al iniciar educación primaria, pues es el momento en que las demandas curriculares y educativas hacen evidentes las dificultades lingüísticas. La literatura ha evidenciado que niños(as) con TDL suelen manifestar de forma consecutiva dificultades en otros

aprendizajes instrumentales. Respecto de la lectoescritura, pueden presentar dificultades de decodificación lectora (Catts et al., 2005), comprensión lectora (Nation et al., 2004), escritura (Alfonso et al., 2019). Estas dificultades pueden tener un impacto en asignaturas de otra índole, cuando implican la comprensión/expresión de información oral y/o escrita. Respecto del área matemática, la literatura evidencia que estos niños(as) presentan rendimiento descendido en evaluaciones de carácter curricular (Aguilar-Mediavilla et al., 2019). Desde una perspectiva cognitiva, estas dificultades se presentarían solo en algunos dominios matemáticos y no en todos (Donlan et al., 1999; Kleemans et al. 2012).

3. DESEMPEÑO MATEMÁTICO EN NIÑOS(AS) CON TDL

A continuación, se abordan las investigaciones categorizadas según nivel educativo de los(as) participantes. Se presentan de manera narrativa y con criterio cronológico, analizando posteriormente en la discusión y conclusiones aquellos puntos críticos de los hallazgos, que permitan dar respuesta a las preguntas planteadas.

1.1. Hallazgos sobre TDL y matemáticas en educación infantil

Los estudios efectuados en niños(as) de temprana edad son escasos y los hallazgos no son concluyentes. Uno de los primeros estudios fue el de Kamhi (1981), quien exploró los Trastornos Primarios del Lenguaje (TPL) en niños(as) estadounidenses entre 4 y 6 años de edad. Fueron divididos en tres grupos: TPL, más jóvenes igualados en nivel lingüístico, y desarrollo típico (DT) igualado en edad cronológica. El autor evaluó operaciones lógicas, evidenciando que los niños(as) con TPL rinden peor que sus pares con DT, pero mejor que sus pares más jóvenes igualados en nivel lingüístico.

Durante los noventa, Fazio realizó estudios en niños(as) preescolares estadounidenses con TDL. Se halló que rinden peor que sus pares con DT y que sus pares más jóvenes igualados en nivel lingüístico, en las tareas de conteo oral y conteo de elementos concretos, aunque en esta última tarea rinden un poco mejor (Fazio, 1994). Por su parte, Jordan et al. (1995) indagaron sobre el cálculo en niños(as) estadounidenses de educación infantil y primero de primaria. Compararon cuatro grupos: con TDL, con DT, con

lenguaje normotípico pero habilidades espaciales descendidas, con retrasos generales. Los niños(as) resolvieron sumas y restas de un dígito con material concreto, escritas con notación arábiga, y cálculo oral. Los niños(as) con TDL rindieron peor que los de DT en las tareas de cálculo oral, pero no en tareas de cálculo escrito ni cálculo con material concreto.

En los años dos mil, Arvedson (2002) estudió a niños(as) estadounidenses con TDL de 3 a 5 años, comparándolos con niños(as) con DT y niños(as) de similar desempeño gramatical. Resolvieron tareas de reproducción de conjuntos de elementos, numerosidad de conjuntos, suma/resta de conjuntos y conservación del número. Los niños(as) con TDL rindieron peor que sus pares con DT en tareas que involucraban manejo de conteo oral; además, rindieron de manera similar a sus pares igualados en desempeño gramatical. En 2010, Sepúlveda indagó en niños(as) chilenos(as) considerando tres grupos de último año de educación infantil: TDL mixto, DT igualados en edad cronológica, y DT menores de similar nivel lingüístico. El grupo con TDL rindió peor que sus pares con DT en tareas de conteo y de cardinalidad; no obstante, el rendimiento de los niños(as) con TDL era más cercano al de los niños(as) con DT menores de similar nivel lingüístico. En 2011, y posteriormente en 2012, Kleemans y colaboradores compararon niños(as) holandeses de 5-6 años con TDL y con DT. Los primeros rinden peor en tareas de operaciones lógicas y representaciones numéricas, pero no en estimaciones numéricas. Asimismo, determinaron variables que predicen el rendimiento en estimación de cantidades –CI y memoria visoespacial-, así como operaciones lógicas y representaciones numéricas –conciencia fonológica y capacidad gramatical-, mientras que la velocidad de procesamiento predice el rendimiento en todas las tareas matemáticas mencionadas (Kleemans et al., 2011). En 2012 evidencian hallazgos similares: la velocidad de procesamiento es un predictor del desempeño en cálculo simple (Kleemans et al., 2012).

Años después, Rodríguez et al. (2020) indagaron en niños(as) chilenos(as) con TDL y DT. La investigación longitudinal implicó que cursaran desde educación infantil hasta primer año de primaria. Se aplicaron tareas de comparación de magnitudes y lectura de numerales, diferenciadas según las cargas lingüística, de información simbólica y de dominio específico matemático. Los

hallazgos afirman que niños(as) con TDL rinden peor en tareas de alta demanda lingüística y no en otras. Por último, Iturra-Osorio et al. (2021) investigaron niños(as) chilenos(as) de 4 a 7 años con DT y TDL, quienes rindieron peor en conteo, conocimiento numérico y operaciones lógicas. Los autores sugieren que este desempeño podría relacionarse a dificultades de procesamiento fonológico y de recuperación de etiquetas verbales, además de la carga verbal de las tareas.

1.2. Hallazgos sobre TDL y matemáticas en edad escolar

La mayor parte de estudios sobre matemáticas en niños(as) con TDL se concentran en educación primaria. En 1993, Donlan comparó niños(as) ingleses de 6-7 años con TDL y DT. Ambos grupos rindieron similar en tareas de conteo, lectura y escritura de numerales de un dígito; las diferencias entre grupos se observaron en ámbitos numéricos mayores. Fazio (1996), reevaluó a niños(as) de educación primaria estadounidenses con TDL, DT e igualados en desempeño lingüístico que inicialmente exploró en 1994. Adicional a las dificultades de conteo, se detectaron dificultades de cálculo mental. Cuando estos estudiantes cursaban 4° y 5° de primaria se mantenían estas dificultades, sumadas a dificultades en cálculo escrito cronometrado, empleando conteo con dedos (Fazio, 1999). En 1998, nuevamente Donlan et al. compararon niños(as) ingleses de 6-7 años, esta vez con TDL y con DT igualados lingüísticamente. Evaluaron comparación simbólica y no simbólica, no hallando diferencias entre grupos. Cuando estos niños(as) tenían 7-8 años, evaluaron asociaciones de etiquetas verbales con su notación arábiga hasta la decena, además de comparaciones de números. Tampoco se hallaron diferencias relevantes (Donlan et al., 1999).

En los dos mil, Cowan et al. (2005) compararon a niños(as) ingleses de 7 a 9 años, agrupados en: TDL de centro educativo especial, TDL de centro educativo convencional, DT equiparado en edad y razonamiento no verbal, DT jóvenes igualado en nivel lingüístico. Los niños(as) con TDL rindieron peor en conteo, resolución de problemas y transcodificación. Como predictores del desempeño matemático, identificaron el razonamiento no verbal, lenguaje comprensivo, memoria de trabajo e instrucción. En 2006, Koponen et al. compararon niños(as) finlandeses desde preescolar a 3° de primaria con TDL y DT. Determinaron un desempeño

heterogéneo en TDL, e identificaron la velocidad de procesamiento como predictor del desempeño. En 2007, Donlan et al. nuevamente investigaron niños(as) ingleses de primaria con TDL, además de DT igualados en edad y DT menores igualados en nivel lingüístico. Los niños(as) con TDL mostraron peor rendimiento en conteo oral, cálculo mental y comparación de números escritos mayores, evidenciando errores de valor posicional.

Posteriormente, Mainela-Arnold et al. (2011) compararon niños(as) estadounidenses de 8 a 11 años con TDL expresivo, TDL mixto y DT. En TDL se evidenciaron mayores dificultades en tareas de sumas y equivalencia matemática; además, el grupo con TDL mixto rindió peor que TDL expresivo. Durkin et al. (2013) estudiaron longitudinalmente a niños(as) ingleses con TDL de 7-8 años. Hallaron que el lenguaje como proceso global explica de manera importante el desempeño matemático total. Nys y Leybaert (2013) evaluaron niños(as) belgas de 7 a 14 años de edad con TDL, con DT y DT con rendimiento similar de vocabulario. Los(as) niños(as) con TDL rindieron peor en aritmética exacta, relacionándose el deterioro del lenguaje con la reducción de habilidades aritméticas, más no con habilidades numéricas aproximativas. Alt et al. (2014) examinaron niños(as) estadounidenses de 7 a 9 años con TDL, niños(as) aprendices de inglés y niños con DT nativos anglosajones; se evidenció en TDL que rinden peor en tareas matemáticas con mayor demanda lingüística. Paredes (2015) comparó tres grupos de niños(as) chilenos(as): TDL de 7 años, DT igualado en edad, DT menores de similar nivel lingüístico. Los niños(as) con TDL rindieron peor que sus pares con DT en todas las tareas, excepto conteo. Los niños(as) con TDL rinden peor que los niños(as) con DT menores de similar desempeño lingüístico, en tareas de cálculo, resolución de problemas y reconocimiento de números.

Por último, los trabajos más recientes consideraron niños(as) chilenos(as) con TDL de primaria (Iturra-Osorio et al., 2021; Rodríguez et al., 2020), fueron detallados anteriormente, pues consideraron también a niños(as) de educación infantil en la muestra.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios que indagan desempeño matemático en niños(as) con TDL han sido realizados desde los años ochenta; sin embargo, siguen siendo escasos.

Sobre la primera pregunta planteada en este trabajo, y respecto de los estudios en niños(as) con TDL de educación infantil, la mayoría consideraron participantes anglosajones -estadounidenses-, en menor medida en idioma español -chilenos- y en idioma holandés. A esta edad, se evidencian dificultades de conteo oral, cálculo mental, operaciones lógicas (Arvedson, 2002; Iturra-Osorio et al., 2021; Kamhi 1981, Rodríguez et al., 2020). Asimismo, en tareas orales, con alta demanda del procesamiento lingüístico. Por el contrario, rinden mejor en estimación de cantidades, estimaciones numéricas; tareas con apoyo escrito, pictórico o concreto (Jordan et al., 1995; Kleemans et al., 2011, 2012).

Sobre estudios efectuados en TDL durante educación primaria, se observa algo similar: muestras con participantes anglosajones -ingleses, además de estadounidenses-, en menor medida en idioma español -chilenos- y en idioma finés y francés -belgas-. En niños(as) de edad escolar, se observa un peor desempeño en tareas que implican contar oralmente, leer, escribir y comparar numerales sobre la decena, valor posicional de cifras, cálculo escrito, cálculo mental y resolución de problemas (Cowan et al., 2005; Fazio, 1996, 1999; Mainela-Arnold, 2011; Nys y Leybaert, 2013). Rinden mejor en tareas que consideran ámbito numérico igual o menor a la decena (Donlan 1993, 1999), e implican una menor carga lingüística (Alt et al., 2014).

Por otra parte, en educación infantil los(as) menores con TDL rinden peor que sus pares con DT, pero rinden casi igual que sus pares menores igualados a nivel lingüístico (Arvedson, 2002; Fazio, 1994; Sepúlveda, 2010). A medida que avanzan a educación primaria, la evidencia sobre este fenómeno no es concluyente (Donlan et al., 2007; Donlan et al., 1998, 1999; Paredes, 2015). Esto podría relacionarse con la complejidad de las tareas aplicadas, dominios matemáticos considerados y ámbito numérico utilizado.

Respecto a la segunda pregunta planteada, sobre las variables que pueden explicar este desempeño matemático, los hallazgos

plantean que van a depender del tipo de tarea matemática. Aquellas tareas matemáticas que implican la estimación de cantidades o numéricas, o que consideran apoyos manipulables o gráficos, tendrán una mayor participación de procesos como la memoria visoespacial e incluso del CI (Kleemans et al., 2011, 2012). Sin embargo, las tareas que implican el conteo oral y de mayor demanda lingüística requieren, además de procesamiento ejecutivo y habilidades de dominio específico, la participación de la velocidad de procesamiento (Koponen et al., 2006), habilidades de tipo gramatical y conciencia fonológica (Kleemans et al., 2011, 2012), lenguaje comprensivo (Cowan et al., 2005) y lenguaje global (Durkin et al., 2013).

Como conclusión, es necesario profundizar la investigación sobre desempeño matemático en TDL, pues la literatura existente es escasa. Asimismo, hay evidencia de que algunos procesos lingüísticos estarían implicados, aunque quedan otros aún sin explorar. Se releva la necesidad de profundizar sobre todo en edad infantil y en otros idiomas diferentes al inglés lo que permitirá contribuir en la optimización de los apoyos logopédicos y pedagógicos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, O., Conelly, V. & Barnett, A.L. (2019). Struggling with writing: An examination of writing difficulties in specific language impairment, developmental dyslexia and developmental coordination disorder. In C. Perret & T. Olive (Eds.). *Spelling and Writing Words: Theoretical and methodological advances* (112-127). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004394988_007
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V.A., & Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Alt, M., Arizmendi, G.D., & Beal, C.R. (2014). The relationship between mathematics and language: Academic implications for children with specific language impairment and English

- language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 220-233. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0003
- Arvedson, P.J. (2002). Young children with specific language impairment and their numerical cognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 970-982. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/079\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/079))
- Catts, H.W., Adlof, S.M., Hogan, T.P., & Weismer, S.E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Cerda, G., Pérez, C., Aguilar, M., & Aragón, E. (2018). Algunos factores asociados al desempeño académico en matemáticas y sus proyecciones en la formación docente. *Educação e Pesquisa*, 44, e155233. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706155233>
- Cowan, R., Donlan, C., Newton, E., y Lloyd, D. (2005) Number skills and knowledge in children with specific language impairment. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 732-744. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.732>
- Cross, A.M., Joannisse, M.F., & Archibald, L.M.D. (2019). Mathematical abilities in children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(1), 1-14. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0041
- Donlan, C. (1993). Basic numeracy in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 9(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/026565909300900201>
- Donlan, C., Bishop, D.V.M., & Hitch, G.J. (1998). Magnitude comparisons by children with specific language impairments: Evidence of unimpaired symbolic processing. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(2), 149-160. <https://doi.org/10.1080/136828298247802>

- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E.J. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, 103(1), 23-33.
<http://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.02.007>
- Donlan, C., & Goulay, S. (1999). The importance of non-verbal skills in the acquisition of place-value knowledge: Evidence from normally-developing and language-impaired children. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1348/026151099165113>
- Durkin, K., Mok, P.L.H., & Conti-Ramsden, G. (2013). Severity of specific language impairment predicts delayed development in number skills. *Frontiers in Psychology*, 4, 581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00581>
- Fazio, B. (1994). The counting abilities of children with specific language impairment: A comparison of oral and gestural tasks. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 358-368.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3702.358>
- Fazio, B. (1996). Mathematical abilities of children with specific language impairment: A 2-Years follow up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 839-849.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3904.839>
- Fazio, B. (1999). Arithmetic calculation, short-term memory, and language performance in children with specific language impairment: A 5-year follow up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 42, 420-431.
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.420>
- Iturra-Osorio, D., Espinoza, L., Vásquez, F., & Ygual, A. Habilidades matemáticas tempranas en niños chilenos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Un estudio comparativo. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 89-100.
<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.69580>
- Jordan, N.C., Levine, S.C., & Huttenlocher, J. (1995). Calculation abilities in young children with different patterns of cognitive

- functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 53-64.
<https://doi.org/10.1177/002221949502800109>
- Kamhi, A. (1981). Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 446-453.
<https://doi.org/10.1044/jshr.2403.446>
- Kanevski, M., Booth, J. Oldridge, J., McDougal, E., Stewart, T., McGeown, S., & Rhodes, S. (2022). The relationship between cognition and mathematics in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Child Neuropsychology*, 28(3), 394-426.
<https://doi.org/10.1080/09297049.2021.1985444>
- Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2011). Precursors to numeracy in kindergartners with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2901-2908. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.013>
- Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2012). Naming speed as a clinical marker in predicting basic calculation skills in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 33(3), 882-889.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.12.007>
- Koponen, T., Mononen, R., Rasanen, P., & Ahonen, T. (2006). Basic numeracy in children with specific language impairment: Heterogeneity and connections to language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(1), 58-73. [https://doi.org/10.1044/10924388\(2006/005\)](https://doi.org/10.1044/10924388(2006/005))
- Mainela-Arnold, E.; Alibali, M.W.; Ryan, K. & Evans, J.L. (2011). Knowledge of Mathematical Equivalence in Children with Specific Language Impairment: Insights from Gesture and Speech. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 18-30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0070\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0070))
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in Children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing*

Research, 47, 199–211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))

Nys, J., & Leybaert, J. (2013). Impact of language abilities on exact and approximate number skills development: Evidence from children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 956-971. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0229\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0229))

Paredes, M.E. (2015). *La noción del número en niños con trastorno específico del lenguaje* [Tesis de Magíster, Universidad de Talca]. Biblioteca Universidad de Talca.

Peklari, E. (2019). Mathematical skills in autism spectrum disorder. *Asian Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 111-123. <https://ssrn.com/abstract=3341658>

Rodríguez, C., González, S., Peake, C., Sepúlveda, F., & Hernández-Cabrera, J. (2020). Number processing skill trajectories in children with specific language impairment. *Psicothema*, 32(1), 92-99. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.104>

Sepúlveda, L. (2010). *Habilidad matemática de conteo y principio de cardinalidad en niños preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje* [Tesis de Magíster, Universidad de Talca]. Biblioteca Universidad de Talca.

¿CÓMO DIFERENCIAR ENTRE EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA DISLEXIA? UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Lydia García-Gómez y Mercedes I. Rueda Sánchez

mirueda@usal.es

Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio ha sido revisar si es posible diferenciar tempranamente entre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (DX). Ambos trastornos muestran una gran prevalencia en los primeros años de escolaridad (Snowling, 2000; Tomblin et al., 1997).

El TDL es un trastorno severo y persistente que involucra a uno o varios componentes del lenguaje a nivel expresivo y/o receptivo (Bishop et al., 2017). La DX es un Trastorno Específico en el Aprendizaje de la Lectura que se caracteriza por dificultades en la lectura precisa y/o fluida de palabras y pseudopalabras (Peterson & Pennington, 2012). El TDL y la DX son trastornos del neurodesarrollo (DSM-5-TR, APA, 2022) que persisten a lo largo de la vida. Por ello, el diagnóstico precoz y la intervención específica resultan imprescindibles. Un obstáculo importante en el diagnóstico es la falta de consenso sobre cómo identificar esas dificultades, debido a la presencia de diferentes síntomas que podrían atribuirse a ambos trastornos (Spanoudis et al., 2019). Por tanto, resulta complicado establecer una estricta división entre ambas categorías diagnósticas (Adlof y Hogan, 2018; Macedo et al., 2022) y algunos modelos buscan explicar su solapamiento y/o diferenciación.

El “modelo de gravedad” (Kamhi y Catts, 1986) señala que el TDL y la dislexia son diferentes manifestaciones de un déficit en el procesamiento fonológico en el que el TDL representaría una forma más grave de la dificultad. El “modelo de déficit adicional” (Bishop y Snowling, 2004) postula que ambos trastornos comparten un

déficit en el procesamiento fonológico, pero en el caso del TDL se añade un déficit adicional que provoca dificultades en el lenguaje oral. El “modelo de comorbilidad” (Catts et al., 2005; Ramus et al., 2013) plantea que son dos trastornos distintos, con diferentes déficits cognitivos y manifestaciones conductuales que pueden existir solos y/o en comorbilidad.

Así, se observa que no hay consenso empírico que posibilite definir con claridad la relación entre el TDL y dislexia. Por ello, este estudio explora el rendimiento de los escolares con TDL, dislexia y la condición de comorbilidad DX+TDL (en adelante COM) en lectura, vocabulario y conciencia fonológica, para valorar la existencia o no de diferencias entre ambos trastornos y de este modo poder tener elementos que permitan el diagnóstico diferencial. Se plantean las siguientes hipótesis:

H1. Los escolares con DX tienen mayores dificultades en lectura que los estudiantes con TDL.

H2. Los escolares con DX muestran mejor conocimiento de vocabulario que los escolares con TDL.

H3. Los escolares con DX tienen más dificultades en conciencia fonológica que en los estudiantes con TDL.

H4. Los escolares del grupo COM tienen un rendimiento inferior a los grupos de trastorno único en vocabulario, lectura y conciencia fonológica.

2. MÉTODO

Esta revisión sistemática siguió las directrices PRISMA 2020. Los estudios incluidos cumplieron los siguientes criterios: a) publicación posterior al 2009, b) en lengua inglesa y castellana, c) empíricos y en revistas científicas, d) que comparen los dos o tres grupos clínicos y e) que exploren las variables lectura, conciencia fonológica y vocabulario.

La búsqueda se realizó en 11 bases de datos: *Academic Search Complete*, *APApsycArticles*, *APApsycInfo*, *APApsicoDoc*, *CINAHL Complete*, *ERIC*, *Medline*, *ProQuest*, *PubMed*, *Scopus* y *Web of Science*. Se obtuvo un total de 735 artículos, de los cuales 34 cumplieron los criterios de inclusión. Las palabras clave

utilizadas fueron: “specific language impairment or SLI or developmental language disorder or DLD or trastorno específico del lenguaje”, “dyslexia or reading disability or developmental learning disorder with impairment in reading or dislexia” y “vocabulary or decoding or phonological awareness”.

3. RESULTADOS

El 71% de los estudios que comparan los grupos de déficit único (DX o TDL) encuentran que el rendimiento en lectura de los escolares con TDL es significativamente mayor que el de los escolares con dislexia en lectura. Hay tres estudios que distinguen entre lectura de palabras y pseudopalabras y refieren un mejor rendimiento de los escolares con TDL en lectura de pseudopalabras y una diferencia no significativa en lectura de palabras. El 29% de estudios no encuentran diferencias significativas entre los grupos. En la comparación entre el grupo con DX y el grupo COM, el 64% de las investigaciones no reportan diferencias significativas entre los grupos. El 36% sí encuentran diferencias, pero los resultados son dispares entre sí en función de si la medida es lectura de palabras o de pseudopalabras. En la comparación de los grupo TDL y COM, el 100% de los estudios encuentran que el rendimiento de los escolares con TDL es significativamente mayor.

En el caso del vocabulario, el 83% de los estudios constatan que el rendimiento del grupo DX es significativamente mejor que el del grupo TDL. El 17% restante no encuentra diferencias significativas entre los dos grupos. El 100% de los estudios encuentran que el desempeño de los escolares con DX es significativamente superior al del grupo COM. Por su parte, el 73% de los estudios revisados encuentran que el rendimiento de los grupos TDL y COM es similar, frente al 23% restante que encuentran que el rendimiento del grupo TDL es mayor al del grupo COM solo cuando la medida es de vocabulario expresivo.

El 79% de los estudios que exploran la conciencia fonológica en DX y TDL no encuentran diferencias significativas entre ellos o son contradictorios, en dos estudios se indica que los escolares con dislexia tienen un rendimiento significativamente mayor que los escolares con TDL, y en otras dos investigaciones el hallazgo inverso. El 44% de los artículos revisados encuentran que el rendimiento del grupo DX es significativamente superior al del

grupo COM y el 56% no encuentra diferencias significativas entre los grupos. Por último, en la comparación entre el grupo de TDL y COM, el 50% de los estudios revisados refiere un mejor rendimiento en los escolares con TDL y el 50% restante de los estudios no encuentra diferencias significativas entre los grupos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera conclusión que se obtiene de esta revisión es que aún no hay una clara consistencia en los resultados obtenidos. No obstante, podemos apuntar algunas conclusiones que nos permitan avanzar en el conocimiento de esta compleja relación.

Los escolares con TDL alcanzan puntuaciones superiores a las obtenidas por los grupos DX y COM, lo que parece corroborar las hipótesis 1 y 4 planteadas en el estudio. Los escolares con dislexia (sólo dislexia y dislexia+TDL) muestran un rendimiento similar en lectura, lo que no permite corroborar la hipótesis 4 y sugiere que la comorbilidad de la dislexia y el TDL no está relacionada con la gravedad de las dificultades en lectura.

Sí parece haber cierto consenso en las evidencias que apuntan que los escolares con dislexia muestran un mayor conocimiento de vocabulario en relación con el grupo TDL y el grupo COM. Este resultado permite corroborar la hipótesis 2, e invita a pensar que la medida de vocabulario puede ser útil en aras de realizar un diagnóstico diferencial más preciso. En cuanto a la relación entre el grupo comórbido y el TDL, la mayoría de los estudios no encuentra diferencias significativas entre los grupos, por lo que la hipótesis 4 no puede ser corroborada.

En conciencia fonológica la mayoría de estudios indican que no existen diferencias significativas entre los grupos de TDL y dislexia, resultado que no permite corroborar la hipótesis 3 y que difiere de lo expuesto en el modelo de severidad, que apunta que los estudiantes con TDL y dislexia podrían tener déficits fonológicos parcialmente diferentes (Pennington y Bishop, 2009). No hay suficiente evidencia tampoco para discernir si el rendimiento de los escolares con trastorno único es superior o análogo al de aquellos que tienen los dos trastornos, lo que tampoco permite verificar o falsear la hipótesis 4. Parece necesario, por tanto, profundizar en el estudio del

desarrollo fonológico de los tres grupos e incorporar otras medidas de procesamiento fonológico para valorar posibles diferencias más sutiles.

En síntesis, los escolares con dislexia (grupo DX o en grupo COM) presentan un rendimiento significativamente inferior en habilidades lectoras y los escolares con TDL (grupo TDL o en grupo COM) muestran un rendimiento inferior en vocabulario. En conciencia fonológica no se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos analizados. Este estudio induce a pensar que el TDL y la dislexia muestran una serie de similitudes y diferencias, lo que, en línea con el modelo de comorbilidad (Ramus et al., 2013), podría explicar que son trastornos diferentes con puntos de convergencia que pueden existir solos y simultáneamente (Adlof y Hogan, 2018).

El conjunto de hallazgos referidos se encuentra sujeto a una serie de limitaciones. Es posible que la gran variabilidad entre los resultados encontrados pueda estar influido por la inclusión de estudios procedentes de distintas lenguas que, además, utilizan diferentes instrumentos de evaluación. Además, se revisa un moderado número de trabajos de investigación, debido en parte a la relativamente reciente aceptación de la comorbilidad entre los dos trastornos, lo que ha implicado que todavía no existan muchas investigaciones que tengan en cuenta el diagnóstico comórbido. En esta línea, es probable que en algunos estudios que exploran las diferencias entre los trastornos únicos algunos escolares tengan TDL o DX concurrente y, por tanto, las conclusiones sobre características de un trastorno pueden verse influidas por la presencia de individuos en la muestra con el otro trastorno (Adlof et al., 2021). Todo este panorama dificulta la generalización de los resultados, pero posibilita esbozar una serie de conclusiones que permiten orientar las futuras líneas de investigación y la dirección de las prácticas educativas.

Desde este marco, futuros estudios podrían aclarar aún más la compleja relación entre el TDL y la dislexia incluyendo otras variables lingüísticas y cognitivas, con el propósito último de delimitar indicadores de riesgo de uno y otro trastorno y su condición de comorbilidad que permitan tomar decisiones diagnósticas y

responder a las necesidades de los escolares lo más temprana y específicamente posible.

5. BIBLIOGRAFÍA

(Las referencias marcadas con asterisco se incluyeron en la revisión sistemática)

*Adlof, S. M., Baron, L. S., Bell, B. A., & Scoggins, J. (2021). Spoken word learning in children with developmental language disorder or dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2734-2749. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00217

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 762-773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

*Alt, M., Gray, S., Hogan, T. P., Schlesinger, N., & Cowan, N. (2019). Spoken word learning differences among children with dyslexia, concomitant dyslexia and developmental language disorder, and typical development. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(4), 540-561. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0138

*Bascuñán, J., Collao, I., De Barbieri, Z., Carreño, M. y Hernández, P. (2021). Estudio comparativo de habilidades lingüísticas y lectoras entre un grupo de niños con TEL y un grupo de niños con dislexia. *Onomázein*, 53, 154-175. <https://doi.org/10.7764/onomazein.53.08>

*Bishop, D. V., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 593-605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x>

Bishop, D., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., et al. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and

- multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- *Caccia, M., & Lorusso, M. L. (2021). The processing of rhythmic structures in music and prosody by children with developmental dyslexia and developmental language disorder. *Developmental science*, 24(1), e12981. <https://doi.org/10.1111/desc.12981>
- *Casani, E. (2020). Distinguir la dd del sli. Perfiles lingüísticos de niños disléxicos italianos con y sin trastorno específico del lenguaje. *Pragmalingüística*, 2, 45-69. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.iextra2.03>
- Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- *De Bree, E., Lammertink, I., van Witteloostuijn, M., & Rispens, J. (2022). Word-level spelling of children with dyslexia and developmental language disorder. *Spraak-en Taalpathologie*, 27, 24-52. <https://doi.org/10.21827/32.8310/2022-SG-24>.
- *De Groot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2015). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children With Reading Disabilities and/or SLI: Differentiating Processes? *JSLHR*, 58(5), 1538-1548. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0019
- *Ehrhorn, A. M., Adlof, S. M., Fogerty, D., & Laing, S. (2021). Probing phonological processing differences in nonword repetition for children with separate or co-occurring dyslexia and developmental language disorder. *Scientific Studies of Reading*, 25(6), 486-503. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1849223>
- *Fraser, J., Goswami, U., & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and specific language impairment: The role of phonology and

- auditory processing. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 8-29.
<https://doi.org/10.1080/10888430903242068>
- *Guimarães, S. B., & Mousinho, R. (2021). Dyslexia and developmental language disorder: Cognitive-linguistic differences in reading. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD11551>.
- *Guirado, J., Sánchez, V., Adrover, D., Valera, M., & Aguilar, E. (2021). Intervención en el control inhibitorio en niños con y sin trastorno de lenguaje dentro del aula. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11, 115-128. <https://doi.org/10.5209/rlog.69256>
- *Helenius, P., Parviainen, T., Paetau, R., & Salmelin, R. (2009). Neural processing of spoken words in specific language impairment and dyslexia. *Brain*, 132(7), 1918-1927. <https://doi.org/10.1093/brain/awp134>
- Kamhi, A., & Catts, H. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 337-347. <https://doi.org/10.1044/jshd.5104.337>
- *Lauterbach, A. A., Park, Y., & Lombardino, L. J. (2017). The roles of cognitive and language abilities in predicting decoding and reading comprehension: comparisons of dyslexia and specific language impairment. *Annals of dyslexia*, 67(3), 201-218. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0139-x>
- *Loucas, T., Baird, G., Simonoff, E., & Slonims, V. (2016). Phonological processing in children with specific language impairment with and without reading difficulties. *International journal of language & communication disorders*, 51(5), 581-588. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12225>
- Macedo, L., Azevedo, A., Messias, B., Vasconcelos, M., & Azoni, C. (2022). Dislexia e transtorno do desenvolvimento da linguagem são quadros isolados ou comórbidos? Uma revisão integrativa. *Revista CEFAC*, 24(3), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202224312021s>

- *Marshall, C. R., Ramus, F., & van der Lely, H. (2010). Do children with dyslexia and/or specific language impairment compensate for place assimilation? Insight into phonological grammar and representations. *Cognitive neuropsychology*, 27(7), 563-586. <https://doi.org/10.1080/02643294.2011.588693>
- *McArthur, G., Atkinson, C., & Ellis, D. (2009). Atypical brain responses to sounds in children with specific language and reading impairments. *Developmental Science*, 12(5), 768-783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00804.x>
- *McArthur, G., & Castles, A. (2011). Phonological processing deficits in specific reading disability and specific language impairment: same or different? *Journal of Research in Reading*, 36(3), 280-302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01503.x>
- *McCarthy, J. H., Hogan, T. P., & Catts, H. W. (2012). Is weak oral language associated with poor spelling in school-age children with specific language impairment, dyslexia or both? *Clinical linguistics & phonetics*, 26(9), 791-805. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.702185>
- *Nithart, C., Demont, E., Majerus, S., Leybaert, J., Poncelet, M., & Metz-Lutz, M. (2009). Reading disabilities in SLI and dyslexia result from distinct phonological impairments. *Developmental Neuropsychology*, 34(3), 296-311. <https://doi.org/10.1080/87565640902801841>
- *Oliveira, C., Vale, A., & Thomson, J. (2021). The relationship between developmental language disorder and dyslexia in European Portuguese school-aged children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 43(1), 46-65. <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101>
- Peterson, R., & Pennington, B.F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Pennington, B., & Bishop, D. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual review of psychology*, 60, 283-306.

- *Ramus, F., Marshall, C., Rosen, S., & van der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, *136*(2), 630-645. <https://doi.org/10.1093/brain/aws356>
- *Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., Kornilov, S., & Grigorenko, E.(2013). Spelling well despite developmental language disorder: what makes it possible? *Annals of dyslexia*, *63*, 253-273. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0084-x>
- *Rispens, J., & Baker, A. (2012). Nonword repetition: The relative contributions of phonological short-term memory and phonological representations in children with language and reading impairment. *JSLHR*, *55*(3), 683-694. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0263\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0263))
- *Rispens, J., Baker, A., & Duinmeijer, I. (2015). Word recognition and nonword repetition in children with language disorders: The effects of neighborhood density, lexical frequency, and phonotactic probability. *JSLHR*, *58*(1), 78-92. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0393
- *Robertson, E., Joanisse, M., Desroches, A., & Ng, S. (2009). Categorical speech perception deficits distinguish language and reading impairments in children. *Developmental Science*, *12*(5), 753-767. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00806.x>
- *Robertson, E. K., Joanisse, M. F., Desroches, A. S., & Terry, A. (2013). Past-tense morphology and phonological deficits in children with dyslexia and children with language impairment. *Journal of learning disabilities*, *46*(3), 230-240. <https://doi.org/10.1177/0022219412449430>
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford Blackwell.
- *Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, *90*(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>

- *Snowling, M. J., Hayiou□Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- *Spanoudis, G. C., Papadopoulos, T. C., & Spyrou, S. (2019). Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? *Journal of learning disabilities*, *52*(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0022219418775111>
- *Talli, I., Sprenger-Charolles, L., & Stavrakaki, S. (2016). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities*, *49*, 339-353. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.014>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *JSLHR*, *40*(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- *Wong, A., Kidd, J., Ho, C., & Au, T. (2010). Characterizing the overlap between SLI and dyslexia in Chinese: The role of phonology and beyond. *Scientific Studies of Reading*, *14*(1), 30-57. <https://doi.org/10.1080/10888430903242043>
- *Wong, A., Ho, C., Au, T., Kidd, J., Ng, A., Yip, L., & Lam, C. (2015). (Dis) connections between specific language impairment and dyslexia in Chinese. *Reading and Writing*, *28*, 699-719. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9546-3>
- *Wong, A., Ho, C., Au, T., McBride, C., Ng, A. H., Yip, L. P. W., & Lam, C. (2017). Reading comprehension, working memory and higher-level language skills in children with SLI and/or dyslexia. *Reading and Writing*, *30*, 337-361. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9678-0>

ESTUDIO DE LA AUTOESTIMA Y ANSIEDAD EN ESCOLARES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Mónica González Santamaría y Mercedes I. Rueda

mirueda@usal.es

Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Autoestima y ansiedad son dos conceptos clave para el desarrollo humano. Estos aspectos se tornan más importantes en sociedades como la nuestra, donde los ritmos de vida, las necesidades económicas y sociales condicionan el desarrollo integral de las personas. Si, además, a esas dificultades que surgen de la interacción social, le incorporamos Dificultades de Aprendizaje (en adelante DA), nos encontramos con situaciones realmente graves en nuestros escolares. Por ello, es necesario realizar un cambio en los procesos de enseñanza de los estudiantes de Educación Primaria (en adelante E.P.) y Educación Secundaria Obligatoria (en adelante E.S.O.), pues sus niveles de autoestima disminuyen considerablemente, mientras que, sus niveles de ansiedad, por el contrario, aumentan.

Por esta razón, es imprescindible llevar a cabo, en las aulas, una intervención temprana, sistemática y explícita con el fin de desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes, principalmente de aquellos que presentan DA, pues está demostrado que, como consecuencia del continuo fracaso escolar y el bajo rendimiento académico, sus niveles de autoestima son menores que los de sus iguales sin DA (Sainio et al., 2019) y sus niveles de ansiedad son mayores, síntomas que, si no se gestionan, pueden desencadenar en trastornos de ansiedad (Zupardo et al., 2020). Asimismo, diferentes estudios como el de Perales et al. (2019) y Orenes (2015), evidencian la existencia de diferencias de género en autoestima y ansiedad en estudiantes con DA, obteniendo las mujeres peores resultados desde el punto de vista emocional.

Así, los objetivos de este estudio han sido (1) Evaluar el nivel de autoestima de estudiantes con y sin DA de 3º y 4º de Educación Primaria y de 1º y 2º de E.S.O. (2) Valorar el nivel de ansiedad de estudiantes con y sin DA de los mismos cursos educativos y (3) Identificar diferencias de género en autoestima y ansiedad en estudiantes con DA.

Considerando los objetivos, se han planteado las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: Los niveles de autoestima de los estudiantes con DA son menores que los de los estudiantes sin dificultades.

Hipótesis 2: Los niveles de ansiedad de los estudiantes con DA son mayores que los de los estudiantes sin dificultades.

Hipótesis 3: Existen diferencias de género en autoestima y ansiedad en estudiantes con DA.

2. MÉTODO

1.1 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el colegio explicándole los objetivos de la investigación y se facilitó un consentimiento informado para que los padres o tutores legales de los estudiantes confirmaran la participación en el mismo.

La aplicación de las pruebas se realizó de forma colectiva en una sola sesión por clase, administrando, en primer lugar, el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE), en segundo lugar, el Test de Autoestima Escolar (TAE) y, por último, el Test de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS). Una vez recogidos los datos, desde el centro se facilitó una hoja de registro en la que se especificaban el número de alumnos de cada clase, las Dificultades de Aprendizaje que presentaban y su fecha de nacimiento.

Para la configuración de los grupos que forman el estudio, se ha utilizado el criterio diagnóstico facilitado por el equipo de orientación del centro, quienes tienen acceso a la ATDI y conocen las necesidades de los estudiantes, y los resultados de la prueba TECLE, puesto que este instrumento permite identificar posibles Dificultades de Aprendizaje en Lectura.

De este modo, nos encontramos con un grupo de estudiantes que no tiene DA, otro que no presenta diagnóstico, pero sí puntuaciones bajas en lectura, y un tercer grupo que se encuentra diagnosticado por el equipo de orientación y pertenece a la ATDI.

Una vez justificada la existencia de estos tres grupos, para el tratamiento de datos y los análisis realizados, únicamente se han considerado dos, el primer grupo, formado por los estudiantes que no presentan DA, y el segundo, lo conforman alumnos con dificultades con y sin diagnóstico preestablecido.

1.2 Participantes

En este estudio han participado 237 estudiantes de 3º y 4º de E.P. y de 1º y 2º de E.S.O. de un centro educativo concertado de Salamanca. Es una muestra de conveniencia condicionada por los objetivos del estudio y los instrumentos utilizados para la evaluación.

La distribución por curso, el número de alumnos diagnosticados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, con posibles dificultades en lectura según TECLE y sin dificultades aparece en la Tabla 1.

Tabla 1 Alumnado participante del estudio distribuido por curso y necesidades que presentan.

Curso	N	Diagnóstico de dificultades	Posibles dificultades con	
			TECLE	Sin dificultades
3º E.P.	43	11	2	30
4º E.P.	43	10	3	30
1º E.S.O.	76	16	29	31
2º E.S.O.	75	14	26	35

1.3 Medidas

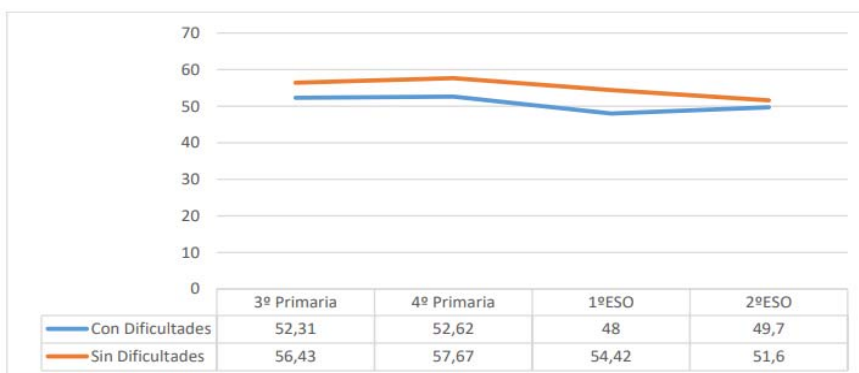
Con el objetivo de evaluar los niveles de lectura global de los estudiantes y detectar aquellos que pueden presentar Dificultades en lectura, se utilizó el Test Colectivo de Eficacia Lectora (Marín y Carrillo, 1999); para valorar el nivel de autoestima escolar, el Test

de Autoestima Escolar (Marchant et al., 2000); y para evaluar el nivel de ansiedad, la versión española de la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (Spence, 1997).

3. RESULTADOS

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de la variable Autoestima. Para su evaluación, se utilizó la prueba Test de Autoestima Escolar (TAE), cuyos puntajes T nos ayudan a situar el nivel de autoestima de los escolares en tres categorías: autoestima alta (puntuación igual o mayor a 40), autoestima baja (puntuación entre 30 y 39) y autoestima muy baja (puntuación igual o menor a 30). En la Figura 1, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la prueba en función del diagnóstico de Dificultades de Aprendizaje, representando la línea naranja a los alumnos sin DA, y la línea azul, a los estudiantes con DA, es decir, aquellos que están diagnosticados por el equipo de orientación y aquellos que han obtenido puntuaciones por debajo de la puntuación límite de su curso en lectura en TECLE.

Figura 1 Puntuaciones medias en TAE en los participantes en función del diagnóstico de DA.

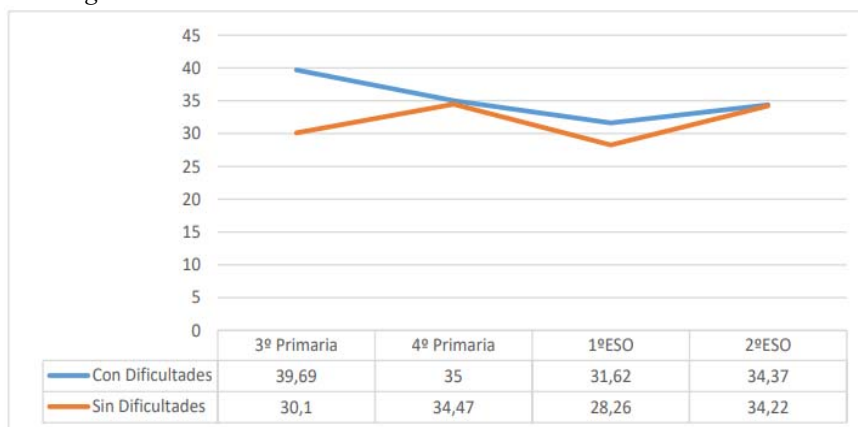


Como es posible observar, las puntuaciones medias de los participantes de todos los cursos, con y sin DA, en la prueba TAE, les sitúa, como grupo, en la categoría “Autoestima normal”, si bien, los estudiantes con DA de todos los cursos presentan un nivel de autoestima inferior que el de sus iguales sin DA. Con estos

resultados, se confirma la hipótesis de la que partíamos, es decir, en todos los cursos, el nivel de autoestima es menor en el grupo de estudiantes con DA.

En segundo lugar, se realizaron análisis descriptivos de la variable Ansiedad. Para su evaluación, se utilizó la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS) cuya puntuación global nos ayuda a situar el nivel de ansiedad general de los escolares en tres categorías: ansiedad leve (puntuación menor a 50), ansiedad moderada (puntuación entre 50 y 59, ambas inclusive), y ansiedad alta (puntuación igual o superior a 60). En la Figura 2 se presentan las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en SCAS en función del diagnóstico de DA.

Figura 2 Puntuaciones Medias en SCAS en los participantes en función del diagnóstico de DA.



Se aprecia que las puntuaciones medias de los participantes de todos los cursos, con y sin DA, en la prueba SCAS, les sitúa, como grupo, en la categoría “Ansiedad Leve”, si bien, los estudiantes con DA de todos los cursos presentan un nivel de ansiedad superior que el de sus iguales sin DA. Con estos resultados, se confirma la hipótesis de la que partíamos, es decir, en todos los cursos, el nivel de ansiedad es mayor en el grupo de estudiantes con DA.

Por último, para comprobar si se cumple la parte de la tercera hipótesis planteada para este estudio referida al nivel de autoestima, se han comparado las puntuaciones medias obtenidas por los

participantes en TAE en función de las variables género y dificultades (véase Tabla 2).

Tabla 2 Puntuaciones medias de los participantes en la prueba TAE en función de las variables género y dificultades.

		3º E.P.	4º E.P.	1º E.S.O.	2º E.S.O.
	Masculino	61.00	59.00	51.90	51.21
	Femenino	44.86	42.40	44.58	46.17
Sin DA	Masculino	54.95	57.80	59.15	50.67
	Femenino	59.00	57.41	45.82	52.30

Las puntuaciones medias de los participantes de todos los cursos, tanto las mujeres como los hombres, con y sin DA, en TAE, les sitúa, como grupo, en la categoría “Autoestima normal”, si bien, las estudiantes con DA de todos los cursos presentan un nivel de autoestima inferior que el de sus iguales varones, también con DA, aspecto que no ocurre en el caso de las estudiantes sin DA de 3º de E.P. y 2º de E.S.O. Con estos resultados, se confirma la hipótesis de la que partíamos, es decir, en todos los cursos, el nivel de autoestima de las mujeres con DA es menor que el de sus iguales varones, también con DA.

Para comprobar si se cumple la otra parte de la tercera hipótesis planteada para este estudio referida al nivel de ansiedad, se han comparado las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la prueba SCAS en función de las variables género y dificultades (véase Tabla 3).

Tabla 3 Puntuaciones medias de los participantes en la prueba SCAS en función de las variables género y dificultades.

		3° E.P.	4° E.P.	1° E.S.O.	2° E.S.O.
Con DA	Masculino	32.83	27.88	26.81	29.82
	Femenino	45.57	46.40	35.83	45.00
Sin DA	Masculino	30.74	34.70	22.30	24.87
	Femenino	29.00	34.00	39.09	41.20

Como se puede apreciar, las puntuaciones medias de los participantes de todos los cursos, tanto las mujeres como los hombres, con y sin DA, en SCAS, les sitúa, como grupo, en la categoría “Ansiedad leve”, si bien, las estudiantes con DA de todos los cursos presentan un nivel de ansiedad superior que el de sus iguales varones, también con DA, aspecto que no ocurre en el caso de las estudiantes sin DA de 3° y 4° de E.P. Con estos resultados, se confirma la hipótesis de la que partíamos, es decir, en todos los cursos, el nivel de ansiedad de las mujeres con DA es mayor que el de sus iguales varones, también con DA.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hoy se sabe que las Dificultades de Aprendizaje no afectan únicamente al ámbito académico de las personas que las presentan, sino que también influyen en lo emocional, pues el hecho de tener un rendimiento académico bajo y un fracaso escolar continuo, provoca que su nivel de autoestima sea menor (Zamora, 2012), y su ansiedad, mayor (Horowitz et al., 2007).

Es por esta razón que los objetivos planteados para este estudio estaban dirigidos a evaluar los niveles de ansiedad y autoestima de estudiantes de 3° y 4° de E.P. y de 1° y 2° de E.S.O., y a identificar posibles diferencias de género en estudiantes con DA. A partir de los mismos, se formularon tres hipótesis de investigación, y para su confirmación o descarte, se evaluaron a 237 estudiantes con y sin DA a través de las pruebas TECLE (Marín y Carrillo, 1999), TAE (Marchant et al., 2000), y SCAS (Spence, 1997).

La primera hipótesis planteada hacía referencia a que los estudiantes con DA presentan niveles de autoestima menores que los estudiantes sin Dificultades. Los resultados muestran que todos los grupos de estudiantes con DA, presentan unos menores niveles de autoestima en comparación con sus iguales sin DA. Estos resultados son similares a los mencionados por Zamora (2012) y Sainio et al., (2019) quienes demostraron que, cuanto mayor era el éxito escolar de los alumnos, mayor era su autoestima y, por el contrario, quienes tenían un fracaso escolar mayor, como los estudiantes con DA, presentaban una menor autoestima; por Zuppardo et al., (2020), exponiendo en su investigación la relación recíproca entre el bajo rendimiento académico provocado por las DA y el menor nivel de autoestima; y por Zenarruzabeitia-Alonso (2014), quien demostró la influencia que tiene la autoestima en el rendimiento académico, pues es el motor que les impulsa a afrontar las dificultades y lograr los objetivos propuestos.

De igual modo, la segunda hipótesis, en la que se planteaba que los estudiantes con DA presentan un nivel de ansiedad mayor que sus iguales sin DA, también se ha confirmado. Estos resultados concuerdan con los de Villagrán et al. (2017), quienes demuestran la existencia y el progresivo aumento del *Efecto San Mateo* en cuanto a las competencias académicas de los estudiantes con DA, quienes presentan una mayor ansiedad que sus compañeros sin DA ante la realización de las tareas escolares, las cuales tienden a evitar; y con los de Rivas (1995) y Zuppardo et al. (2020), investigadores que explicaron la relación recíproca entre el mayor nivel de ansiedad y el bajo rendimiento académico del alumnado con DA.

La tercera hipótesis planteada, relacionada con la existencia de diferencias de género en autoestima y ansiedad en estudiantes con DA, también se confirma. Estos resultados son coherentes con los presentados por Garaigordobil y Amigo (2010) y Perales et al. (2019), quienes demostraron que las estudiantes con DA presentan un menor nivel de autoestima que sus iguales varones, también con DA, y con los de Horowitz et al. (2007), Orenes (2015) y Zuppardo et al. (2020), quienes demostraron que las estudiantes con DA, presentan un menor nivel de autoestima que sus iguales varones, también con DA.

Como conclusiones principales de este estudio, destaca la importancia de llevar a cabo una identificación precoz y una intervención temprana, explícita y sistemática, no sólo en los aspectos académicos, sino también en los emocionales de todos los estudiantes, principalmente de aquellos que presentan DA, los cuales, como se ha demostrado, presentan un menor nivel de autoestima y un mayor nivel de ansiedad que sus iguales sin Dificultades. Para desarrollar una buena autoestima en el alumnado y enseñarles a gestionar los síntomas de ansiedad que puedan aparecer ante situaciones de fracaso escolar, debemos fomentar en el aula la educación emocional, que consiste en proporcionarles las herramientas necesarias para sustituir los sentimientos o pensamientos negativos por otros que produzcan bienestar, hacer frente a sus dificultades, buscar soluciones a los problemas y tomar decisiones autónomamente, aspectos que van a implicar un mayor rendimiento académico y, en consecuencia, un mayor nivel de autoestima y un menor nivel de ansiedad.

En lo referente a la prospectiva, como líneas de futuro, se plantean, en primer lugar, la comparación de los niveles de autoestima y ansiedad de los estudiantes con DA de más centros educativos, de carácter concertado y público, para comprobar si la gestión educativa en los diferentes centros influye en el desarrollo de factores de riesgo y protección de ambas variables; en segundo lugar, la evaluación de los estudiantes con y sin DA, de toda la etapa obligatoria, con el objetivo de analizar el proceso de desarrollo de los aspectos evaluados, de forma más concreta, de los cursos 6º de E.P. y 4º de E.S.O., para comprobar si el cambio de etapa influye en sus niveles de autoestima y ansiedad; en tercer lugar, la evaluación de los niveles de autoestima y ansiedad de los estudiantes de 3º de la E.S.O, pues es un curso muy exigente en el que los escolares ya deben tomar decisiones, como la elección de determinadas asignaturas; y, por último, la realización de un estudio longitudinal en el que se compruebe si los niveles de autoestima y ansiedad de los estudiantes con DA aumentan o disminuyen con el paso del tiempo y el incremento de las exigencias educativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Garaigordobil, M., y Amigo, R. (2010). Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27(2), 229–245. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18018446003>
- Horowitz, J. L., Garber, J., Ciesla, J. A., Young, J. F., y Mufson, L. (2007). Prevention of depressive symptoms in adolescents: a randomized trial of cognitive-behavioral and interpersonal prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 693-706. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.75.5.693>
- Marchant, T., Haeussler, I. y Torreti, A. (2000). *Batería de test de autoestima escolar*. UCCH. S.A.
- Marín, J. y Carrillo, M. S. (1999). *Test Colectivo de Eficacia Lectora* (TECLE). Universidad de Murcia. Disponible en A. Cuadro, D. Costa, D. Trias, y P. Ponce de León (2009). Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE).
- Orenes, A. M. (2015). *Evaluación de la ansiedad por separación y prevención escolar de las dificultades emocionales* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Perales, R. G., González, I. C., y Martínez, A. C. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos entre sexos. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 24, 77-93. <https://doi.org/10.18172/con.3934>
- Rivas, M. (1995). *Psicopatología en la edad escolar*. Universidad de Cantabria.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., y Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, 52(4), 287-298. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219419841567>

- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280-297. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.106.2.280>
- Villagrán, M. A., Mendizabal, E. A., Guzmán, J. I. N., Casas, C. D., y Consejero, E. M. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Zamora, M. J. (2012). *El desarrollo de la autoestima en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. UNIR.
- Zenarruzabeitia-Alonso, L. (2014). *Autoestima: propuesta de intervención con alumnado de 1º de Bachillerato en el marco de un programa tutorial* [Trabajo Fin de Máster]. UNIR.
- Zuppardo, L., Rodríguez, A. V., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

DOES INTENSITY OF EMOTIONS COUNT? PANDEMIC AND THE IMPACT OF LOVE ON EMPATHY, ANXIETY, ATTENTION, MEMORY AND CREATIVITY

Valentin Ionescu

vallentinionescu@yahoo.com

Research associate, University of Bucharest, Faculty of Biology

1. INTRODUCTION

Our previous research suggested that sampling the subjects by their brain-personality emotional temperature is supported by the fact that the self-cognition coefficient varies according to the very low empathy, normal or very high anxiety situation. On this assumption we designed the Hot Brain-Personality Hypothesis that connects the emotional temperature and the cognitive functions. To test this hypothesis, we can experimentally compare the behavior of subjects according to the passionate love scale score, verifying if the intensity of emotions (in this case, love) impacts affective and cognitive variables describing personality system's behaviour.

1.1 Objectives

The present research compares the brain-personality functioning with or without the experimental factor (love) to see if the emotional temperature has an impact on empathy, anxiety, attention, memory and creativity.

2. MATERIALS AND METHODS

The experimental design consisted in coordinating several rogersian encounter group sessions as classes in a high-school institution for subjects of 14 to 17 years. Using the passionate love scale for adolescents we constructed the experimental group (N=24) and the control group (N=31) and imparted questionnaires for empathy, anxiety, attention, memory and creativity to measure the corresponding variables. At the same time, we did a second sampling of subjects according to the low empathy (the supercold brain-personality type) normal empathy and anxiety (the hot brain-personality type) and very high anxiety (the superhot brain-

personality type). Following Carl Rogers fully functioning personality concept we measured the perceived empathy, the perceived sincerity and the perceived positive interaction using a feedback questionnaire to compare the quality of group interaction for subjects belonging to the experimental (in love) or to the control group (not in love). To measure the self-perception, we computed a self-cognition coefficient (Eselfcogn), dividing perceived and real empathy, and we observed its variation across the three brain personality types.

3. RESULTS

Figure 1 Values of variables for in love subjects (up) and not in love subjects (down).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
passionate_love	24	96	262	208,33	48,034
empathy	23	-25	111	43,43	37,072
anxiety	22	4	47	25,41	12,489
attention	20	24	89	48,95	14,166
memory	19	12	90	50,68	20,787
creativity	18	115	214	158,22	26,390
Fst	18	6	30	23,17	6,810
Fteach	18	25	30	28,44	1,854
Fgr	18	15	30	25,06	4,304
Eselfcogn_mod	18	,04	2,42	,9078	,83426
empathy_girls	18	-25	98	40,28	37,107
empathy_boys	4	16	71	40,75	26,171
Eselfcogn_girls	14	,11	2,42	,9514	,84458
Eselfcogn_boys	3	,04	2,07	,8233	1,09144
Valid N (listwise)	0				

The first sampling of subjects was in two groups: in love and not in love subjects. The data for the measured variables (figure 1) show that for in love subjects, empathy increases, anxiety is comparable, slightly higher, attention is approximatively the same,

memory increases and creativity remains the same. The self-cognition coefficient is 4,67 times better for in love subjects (the coefficient measures the distance from perfect self-cognition, being better when close to 0).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
empathy	32	-28	85	34,53	29,231
anxiety	32	8	43	23,44	10,435
attention	32	17	69	49,72	12,685
memory	31	11	76	47,68	19,664
creativity	31	99	212	158,61	25,651
Fst	30	13	30	24,90	4,574
Fteach	30	25	30	29,20	1,562
Fgr	29	18	30	26,00	3,732
Eselfcogn_mod	30	,03	31,56	4,2197	7,88985
empathy_girls	23	-28,00	85,00	36,8696	29,83638
empathy_boys	9	-5,00	79,00	28,5556	28,40823
Eselfcogn_girls	21	,03	31,56	3,9719	7,48100
Eselfcogn_boys	9	,17	29,05	4,7978	9,23066
Valid N (listwise)	0				

The values of fluidity are comparable in both groups and the values for the fluidity of the teacher/coordinator are close to the maximum value (30). The fluidity equation holds in both cases, as we can see in fig. 2 a and b:

Figure 2a In love subjects.

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	281,528	2	140,764	4,165	,036 ^a
Residual	506,972	15	33,798		
Total	788,500	17			

a. Predictors: (Constant), Fgr, Fteach

b. Dependent Variable: Fst

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	-21,056	22,117		-,952	,356
Fteach	,990	,910	,269	1,087	,294
Fgr	,642	,392	,405	1,636	,123

a. Dependent Variable: Fst

Figure 2 b Not in love subjects.

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	193,254	2	96,627	9,411	,001 ^a
Residual	266,953	26	10,267		
Total	460,207	28			

a. Predictors: (Constant), Fgr, Fteach

b. Dependent Variable: Fst

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
	1 (Constant)	-6,007	11,187				-,537	,596
Fteach	,547	,407	,214	1,345	,190
Fgr	,591	,172	,544	3,425	,002

a. Dependent Variable: Fst

$Fst = 0,99 * Fteach + 0,642 * Fgr - 21,056$ (fluidity equation, in love case),

$Fst = 0,547 * Fteach + 0,591 * Fgr - 6,007$ (fluidity equation, not in love case).

It is interesting that girls not in love have the empathy higher than boys but when in love the situation reverses. Empathy increases for all in love subjects compared to not in love subjects. The same situation is for the self-cognition coefficient (it is better for in love subjects and for boys in love compared to girls in love). A future task would be to compare cortisol levels in both cases to see if the reaction and flexibility of HPA axis explains the difference, apart from different coping strategies.

But if the Hot Brain-Personality Hypothesis works, then there would be differences in the behaviour of cognitive parameters (the self-cognition coefficient included) according to each brain-personality type. This assertion is difficult to test here because the samples for the three brain-personality types is very small and the relevance of the results is inconclusive. But we know from the research on fluidity in face-to-face and online situations that the self-cognition coefficient is bigger for the supercold and superhot brain-personality types, indicating a cognitive bias. Here are some differences that can be found and are to be investigated further with a bigger sample.

For the hot brain-personality type, in the extremely in love case, the empathy is double for in love subjects, anxiety is lower, attention is bigger, memory comparable but creativity smaller.

For the whole hot brain-personality group of in love subjects, the empathy for in love subjects remains very high, smaller than

double, anxiety smaller, attention higher but in a smaller degree, and memory and creativity decrease.

For the supercold brain-personality group, it is very interesting that love worsens the condition, keeping in mind that the two extreme brain-personality types have clinical value: empathy decreases more (8 times worse), anxiety increases, attention decreases, but memory and creativity increase, as if the increase in emotional temperature restores the cognitive functions.

For the superhot brain-personality group, the situation is similar: for the in love subjects the condition worsens, anxiety increases, attention decreases. But empathy, memory and creativity increase.

5. CONCLUSION

The results show a clear difference in the behaviour of the variables between the three brain-personality types, categories created using the emotional intensity, below (supercold) or above (superhot) normal, for the extreme types. The results for the experimental group (in love) and the control group (not in love) describe the global impact of passionate love on brain-personality functioning for the variables measured, as expected: love improves subjects functioning, being not just an emotional state but a motivational one. When we increase the calibration of sampling according to these three additional types of brain-personality functioning, the differences between subjects become important.

The classification according to functioning above or below the normal emotional temperature has a clinical value, argued by the worsen of each condition when the emotional temperature increases with the independent variable, love. Each clinical differentiation criteria (very low empathy or very high anxiety) accentuates significantly for the corresponding experimental group-type. Subjects in love become more un-empathic, if they are supercold brain-personality subjects, or more over-anxious, if they are superhot brain-personality subjects.

But if we take into consideration the cognitive variables, the situation of the supercold or superhot brain-personality subjects improves. Memory and creativity increase for supercold and superhot subjects, as if love is a factor of recovery of those cognitive functions affected by the cognitive bias, showed by the self-

cognition coefficient that is worse than for the normal group of subjects.

A possible explanation for this effect is given by the brain-personality equation discovered in the stress test experiment that we performed in another research, which shows that the cognitive outcomes are proportional to the emotional intensity and so, the improvement observed for the very low empathy or very high anxiety subjects makes sense.

One misconception that the present research addresses is that love makes us have our heads high in the clouds, that in love people have trouble functioning because of the high emotional involvement. Although our three brain-personality types prove that emotional temperature does impact cognitive functioning and behavior, love is not transporting subjects to a higher-than-normal brain-personality functioning. Normal subjects (hot brain-personality type) behave according to the same brain-personality type when in love, and the extreme brain-personality type subjects even more, as they show a worsen in the emotional condition-criteria of their corresponding category. Love is also a motivational process, not just an affective process, and this fact may explain this aspect, but love considered here as an experimental variable was passionate love, not crystallized love, so to speak, so, the emotional temperature was higher than a normal increase in emotional involvement. For this reason, the present research is an important step further to test the Hot Brain-Personality Hypothesis.

Hot Brain-Personality Hypothesis considers emotional temperature as a key factor of cognitive functioning, based on the amygdala's projection to all cortical layers of prefrontal cortex. We pre-tested the hypothesis in the stress test experiment, measured biological variables (cortisol values) and connected biological, cognitive and emotional variables in a brain-personality equation that allows us to predict the behavior of subjects under different emotional temperature conditions. Although love is a motivational state also, not just an emotional one, as passionate love is involved, the intensity of emotion, the emotional temperature, is the main experimental factor in the research presented here. So, we have compared in fact two experimental situations with or without

increased emotional temperature, to see the impact of the emotional temperature on cognition, as the in love/not in love groups' variables value show.

Although it may seem at first glance unimportant, we remind that the experimental situation was a day-to-day classroom interaction practicing fluid interactions in a democratic group and giving arguments and counterarguments for different points of view, in a critical thinking, Socratic manner. If this are the results of the impact of love on subjects of all three brain-personality types, then the fluid interaction method is addressing all kinds of subjects, as the high fluidity values show, and this highlights the fact that this type of approach to education and therapy is flexible and suitable for both learning contexts, for both educational and psychotherapeutic learning. It is also suitable for both online/face-to-face interaction and pandemic/normal contexts. So, the present research not only extends the domain of impact for a fluid interaction, but also, combined with the stress research, argues for a neurobiological support for the humanistic approach of Rogers and Maslow.

6. BIBLIOGRAPHY

- Ionescu, Valentín (2017). *¿Filosofía de los molinos de viento? Don Quijote, filosofía y neurociencias*. Tehura, Madrid, p.93-103.
- Ionescu, Valentín (2020). *La cultura fluida y el hombre fluido. Un ensayo filosófico de neuroantropología humanista*. Aries. Anuario de antropología iberoamericana.
- LeDoux, Joseph (2000). *Emotion circuits in the brain*. Annual Review of Neuroscience, 2000. 23:155–184.
- Maslow, Abraham (1997). *Motivation and personality*. Pearson, London.
- Rogers, Carl Ransom (1995). *On becoming a person*. Mariner Books, New York.
- Sousa, David (2017). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona, Ediciones Obelisco.

PANDEMIC AND C. ROGERS ADAPTED TO CLASSROOM. DOES THE PEDAGOGICAL INTERACTION CHANGE FROM FACE-TO-FACE TO ONLINE COMMUNICATION?

Valentín Ionescu

vallentinionescu@yahoo.com

Research associate, University of Bucharest, Faculty of Biology

1. INTRODUCTION

Carl Rogers introduced three features that the therapist must have to ensure the quality of the therapeutic interaction: empathy, sincerity or openness and positive interaction with the client. He also extended this type of interaction to the pedagogical interaction between the teacher and the student and to any human interaction that has meaning and value. Here we argue that the three qualities can be regarded as a unitary personality structure, that they are deeply connected and they depend on each other. We name this possible unitary structure fluidity, as the term indicates the main issue of the kind of person the therapist is: a facilitator of change that has the ability to change in himself/herself.

Objectives

If we consider, hypothetically, that fluidity is a complex formed by empathy, sincerity and positive interaction, and take F (fluidity) as a sum of the three perceived qualities for every participant of a group interaction, we can test two assertions that follow from this: 1. That this quality is maintained for all the participants, meaning that they all perceive fluidity as describing the personality of each member of the group, including the facilitator, and 2. that this perceived unitary quality remains the same during online interaction.

2. MATERIALS AND METHODS

The experimental situation is represented by several classes given in a high-school institution for students of 14 to 17 years old (N=99) compared to the same classes given online due to the pandemic (N=109). The students filled a feedback questionnaire (18 items, Cronbach $\alpha=0.8$) that has items measuring on a scale from 1 to 10 the variable of fluidity for the teacher (F_{teach}), the student (F_{st})

and the group (Fgr). The group is a rogersian encounter group, characterised by tolerance and democratic interactions, and the classes are imparted in a fluid way (in the sense defined above) and also as a debate and exchange of ideas and arguments in a Socratic, critical thinking facilitating, manner.

To verify if the fluidity equation is valid in any condition of emotional intensity (high/low empathy or anxiety), a comparison between during and after pandemic was used due to lack of values for emotional variables for the period before. The limit values for the emotional variables were the limit values for normality included in the questionnaires for empathy and anxiety. All the values with the lowest empathy or the highest anxiety, respectively, were considered a separate category. So, we constructed three categories: supercold brain-personality type (low empathy), hot brain-personality type (normal empathy and anxiety) and superhot brain-personality type (high anxiety). The fluidity equation was tested against each of the three categories resulting from the limit of intensity of the emotional variables measured (low, normal, high).

3. RESULTS

The first point of argumentation is supported by the regression equation for the data obtained before the pandemic (as we can see in fig.1):

Figure 1 Regression coefficients, before pandemic.

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	745,534	2	372,767	30,702	,000 ^a
Residual	1165,577	96	12,141		
Total	1911,111	98			

a. Predictors: (Constant), Fgr, Fteach

b. Dependent Variable: Fst

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-7,923	5,439		-1,457	,148
1 Fteach	,646	,188	,279	3,435	,001
Fgr	,567	,091	,506	6,221	,000

a. Dependent Variable: Fst

$$Fst=0,646 * Fteach + 0,567 * Fgr - 7,923 \text{ (fluidity equation, before pandemic data),}$$

the coefficients for the fluidity variables being positive, the fluidity for the teacher and for the group being directly proportional with the fluidity for the student. If empathy, sincerity and positive interaction would be perceived as having no connection, as the items in the questionnaire are deliberately mixed and no connection between them is suggested, the coherence of the behaviour of the sum of variables that constitutes fluidity is due to subject's perception. So, the personality of each member of the group, of the facilitator or of the group itself, considered as a whole, is described as having the three qualities in a constant proportion of their mixture.

The fluidity values are high (maximum value, F=30), as we can see in fig. 2:

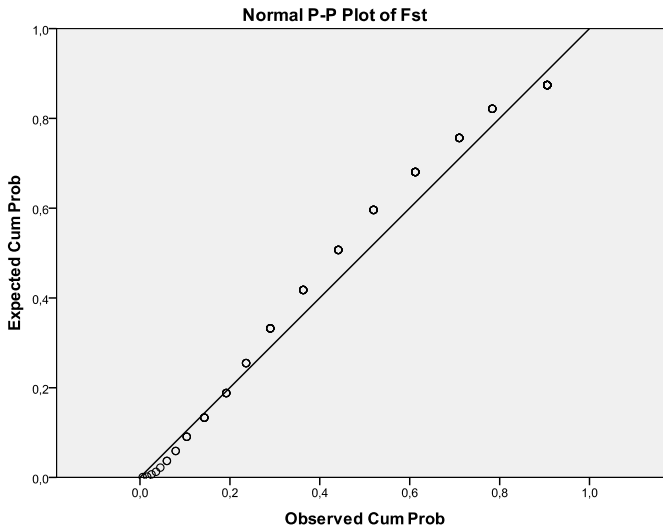
Figure 2 Fluidity values for student, teacher and group, before pandemic.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fst	102	11	30	24,92	4,429
Fteach	103	18	30	28,75	1,882
Fgr	100	13	30	24,98	3,939
Valid N (listwise)	99				

The predictive accuracy for fluidity can be observed in fig. 3:

Figure 3 Predictive accuracy of fluidity equation, before pandemic results.



For the online experimental situation, when the transfer was unexpected and sudden, as an emergency solution to the lockdown, the data obtained for the online class sessions give the following regression equation (as we can see in fig. 4):

Figure 4 Regression coefficients, during pandemic.

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	577,978	2	288,989	25,704	,000 ^a
	Residual	1191,765	106	11,243		
	Total	1769,743	108			

a. Predictors: (Constant), Fgr, Fteach

b. Dependent Variable: Fst

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
	1 (Constant)	-10,715	5,338				-2,007	,047
Fteach	,922	,208	,403	4,439	,000
Fgr	,356	,126	,256	2,822	,006

a. Dependent Variable: Fst

Fst=0,922*Fteach +0,356*Fgr-10,715 (fluidity equation, during pandemic data),

all coefficients for the fluidity variables being positive, the fluidity values for the teacher and for the group remain directly proportional with the fluidity values for the student, having the same behavior as before the pandemic.

The fluidity values remain high (maximum value, F=30) as we can see in fig. 5:

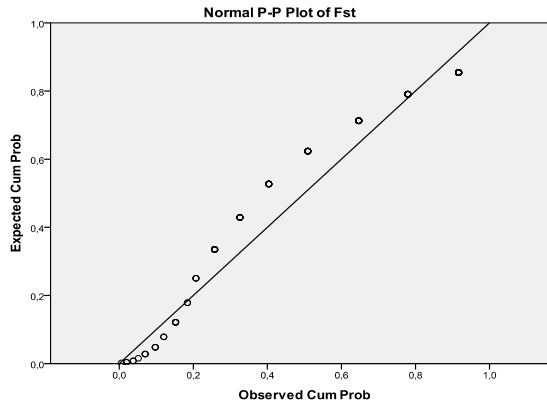
Figure 5 Fluidity values for student, teacher and group, during pandemic.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fst	109	14	30	25,72	4,048
Fteach	109	19	30	29,08	1,770
Fgr	109	16	30	27,08	2,913
Valid N (listwise)	109				

The predictive accuracy for fluidity can be observed in fig. 6. Being a natural experimental situation, meaning, being similar to a before and after situation, following the introduction of a change in the context of the classroom interaction, the transfer from face-to-face to online communication exclusively, the fluidity equation remaining valid, the connection of the three fluidity variables cannot be simply due to chance, the R coefficient having a similar value: 0,625 before and 0,571 after the lockdown.

Figure 6 Predictive accuracy of fluidity equation, during pandemic results.



The second argument comes from the qualitative analysis of two open items included in the feedback questionnaire. The first one asked the subjects to describe the utility of the interaction for them, what profit they gained from interacting with others in a democratic and tolerant group. Some descriptors given by the subjects were: trust in myself, not being afraid to speak in public, my thinking evolved, I have changed my perception of things, I have learned new things, I have realized how wrong can be understood an idea, participating to an interesting discussion, helping me understand daily problems I confront with, I have listened to others' opinions, I have learned to express myself, I felt good expressing my opinion, I developed my logical thinking, etc. Some descriptors of the qualities of the teacher were: understanding, dedication, calmness, friendly, makes the students like the class and want to be present, well prepared, patient, understanding person, punctuality, good coordinator, clarity of ideas communicated, opened to new ideas, good listener, enthusiastic, knows how to capture our attention, fairness, smart, open, motivated, kindness, passionate about his work, smart, tolerant, etc. The descriptors are used by the subjects for both situations, no matter if they are face-to-face or online situations.

As the fluidity equation works indistinctively for both online and face-to-face situations, it is sufficient to test if this equation works, the splitting in three categories of emotional temperature/intensity being made. For the very low empathy case, called supercold brain-personality type, or for the very high anxiety

case, called superhot brain-personality type, the regression equation brakes, holding only for the normal case, called hot brain-personality type.

4. CONCLUSION

As the hypothesis regards the way subjects perceive the mixture of the three characteristics of the personality considered (empathy, sincerity and positive interaction), the fluidity equation offers an argument for the fact that the perception remained unchanged and that the way the subjects experienced the communication and the interaction with the teacher and the group is described in a similar manner as before the pandemic. The three characteristics proposed to the subjects to describe the personality of participants with whom they interact (empathy, sincerity and positive interaction), connected in a similar way, supporting a similar representation of the personality and, indirectly, a similar behavior of others' personality and of the subject him/herself. So, the perception of the self of others or his/her own self is the same, at least measured with the feedback questionnaire used.

The quality of the descriptors the subjects themselves used for the interaction highlights that the interaction gave them benefit, not just for learning but for being in a different way, and the coordinator is perceived as having characteristics compatible with the three qualities that compose the personality dimension of fluidity. As the perception of the self is part of the self through the self-empathy and self-awareness, we can conclude that the perception of the interaction in face-to-face and in online communication was the same, being impossible to distinguish if one description refers to one or the other of the two experimental situations if it was not known which feedback questionnaires were given before and which during the pandemic.

As the real empathy wasn't measured before the pandemic, but only during and after, the classification of the subjects according to having low empathy or high anxiety or both being normal, to assess if the fluidity equation can be used to indicate normality or pathology, is possible for the during and after experimental situation only. As the fluidity equation brakes for the two extreme brain-personality types and holds only for the normal brain-personality type, this argues for considering the fluidity equation a potential

marker of normality, independently from the criteria used to construct each of the three categories/types.

The group being structured as a rogersian encounter group used as a learning group at the same time, being a way to organize the pedagogical interaction in the classroom, the results argue that minimum differences can be found between the online situation and the face-to-face situation and the interaction is the same, namely a fluid interaction (empathic, sincere and positive).

The humanistic approach to teaching and learning, used as an adaptation of Rogers' client centered therapeutic approach, maintains the same qualities before and during pandemic, the variables measured with the feedback questionnaire, perceived empathy, perceived sincerity and perceived positive interaction, behaving in the same way in each experimental context, as the fluidity equation connecting them proves.

For Rogers empathy, sincerity and positive interaction make a fully functioning personality, meaning that fluidity is crucial for a personality to flourish and develop. The descriptors used by the subjects for the group interaction prove this facilitating nature of a fluid interaction. Another very important element in the encounter group used as a learning group is Maslow's self-actualizing tendency, the top of the pyramid of needs corresponding to the fully functioning person but making a big step further, to reach the potential of every student, which the group sessions work on, as the students responses prove for both items referring to what benefit they gained from participating and what other qualities the facilitator has. At this point the tolerance, freedom and understanding felt in the group interactions play an important role, as the fluidity equation shows through the connection between the three fluidity variables, for the student, for the teacher and for the group, always positively correlated.

To see if the fluid interaction is specific to the hot brain-personality type, we further investigated if biological parameters, for example cortisol values, are consistent with the three brain-personality types and with the psychological variables mentioned (empathy, anxiety, depression) and we extended the perspective from a humanistic psychology alone, to a neuropsychological perspective, to verify if the fluidity equation is consistent with the

biological parameters that describe the hot brain-personality type only, at the same time offering a biological anchor for the humanistic psychology and a neurohumanistic educational and therapeutic perspective put to the test.

5. BIBLIOGRAPHY

- Fernandez-Pinto, Irene et al. (2008). *Empatía: medidas, teoría y aplicaciones en revisión*. Anales de psicología, vol 24, nº2 (diciembre), pp.284-298.
- Immordino-Yang, M. H. & Faeth, M. (2009). *The role of emotion and skilled intuition in learning* (pp.66-81). Mind, Brain and Education, Bloomington, David Sousa (Ed.) Solution Tree Press.
- Ionescu, Valentín (2019). *Enseñar filosofía como experiencia de transformación. Cuando Sócrates encontró a Don Quijote*. Actas del III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía, Barcelona, p.188-197.
- Ionescu, Valentín (2020). *La cultura fluida y el hombre fluido. Un ensayo filosófico de neuroantropología humanista*. Aries. Anuario de antropología iberoamericana.
- Maslow, Abraham (1997). *Motivation and personality*. Pearson, London.
- Pascual-Leone, Alvaro et al. (2005). *The plastic human brain cortex*. Annual Review of Psychology, pp. 377-401.
- Rogers, Carl Ransom (1965). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, Carl Ransom (1995). *On becoming a person*. Mariner Books, New York.

PANDEMIC AND STRESS. HOT BRAIN-PERSONALITY HYPOTHESIS: THE IMPACT OF EMPATHY ON A NEW TYPE OF INTERACTION

Valentin Ionescu

vallentinionescu@yahoo.com

Research associate, University of Bucharest, Faculty of Biology

1. INTRODUCTION

The results of our previous research are an argument for the hypothesis asserting the influence of emotion's intensity on cognitive functions and the difference between three brain-personality types named after the emotional temperature: supercold (very low empathy), hot (normal empathy and anxiety) and superhot (very high anxiety) brain-personality type. Each time, the experimental context was an encounter group interaction based on Carl Rogers humanistic client centered approach, where a fluid (empathic, sincere and positive) interaction is practiced in a democratic and tolerant group.

The fluidity equation:

$$F_{st}=0,646*F_{teach}+0,567*F_{gr}-7,923,$$

obtained with data before pandemic, proves that the perception of empathy, sincerity and positive interaction is correlated in all participants, forming a consistent perception of group interaction.

We already showed that the intensity of emotion (love, in that case) makes a different impact on cognitive function according to each brain-personality type. If managing the intensity of emotions through the facilitator's fluid personality, through his/her empathy, sincerity and positive interaction, is the main characteristic of this humanistic approach in both the educational and therapeutic situation, it follows that the Hot Brain-Personality Hypothesis explaining the possibility of a fluid interaction needs a biological extension. This is a better way to understand how emotions function at the neurobiological level to explain the outcome, the positive impact of the facilitator's empathy on each subject.

1.1 Objectives

For this reason, we measured biological parameters (cortisol values) for subjects interacting in an encounter group, to describe differences according to the emotional temperature (low empathy, normal empathy and anxiety, high anxiety).

2. MATERIALS AND METHODS

We constructed an experimental context with two steps for the experimental group (N=12, students aged 14 to 17 years): a social stress test of speaking in public in front of a commission interview (two actors instructed previously to behave in that way), followed by an encounter group coordinated by me. Each subject self-took 4 cortisol samples: at 8 AM (cortisol 1), when arriving at school (cortisol 2), after the stress test (cortisol 3) and after the fluid interaction (cortisol 4).

3. RESULTS

Because the sample of subjects was small (due to pandemic safety precautions for the subjects, as saliva is a spreading agent for COVID-19), the fluidity equation for the fluidity of the teacher/facilitator, for the student and for the group, doesn't hold, due to the mixture of subjects belonging to all three brain-personality type categories. We already proved that the equation holds for the hot brain-personality type only.

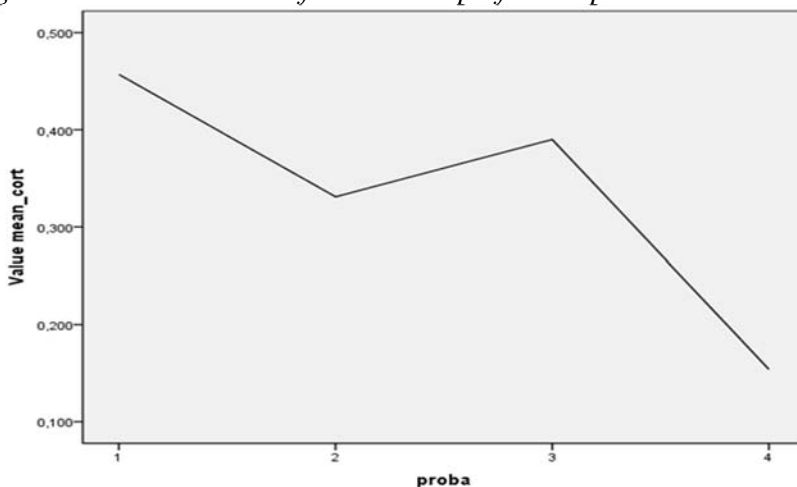
The most important finding is that cortisol values decrease after the fluid interaction (cort3cort4difference is positive), for all subjects, meaning the fluid interaction has a therapeutic, relaxing value and diminishes stress levels (figure 1). So, the biological impact we were searching for is present for each brain-personality type. Cortisol levels are increasing more and dropping more for supercold brain-personality subjects and less for superhot brain-personality subjects, showing a higher flexibility or a lower flexibility of the HPA axis than normal for the two extreme categories. This behaviour of HPA axis gives a biological fundament for classifying the brain-personality types.

Figure 1 Cortisol values and psychological variables for the stress test experiment.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
cortisol1	12	,273	1,160	,45783	,239653
cortisol2	12	,166	1,050	,33183	,245588
cortisol3	12	,127	1,120	,39000	,272898
cortisol4	12	,054	,413	,15408	,098224
cort3cort4difference	12	,008	,707	,23675	,202695
cort3cort2difference	12	-,087	,178	,05800	,093914
empatia	12	9	76	51,92	22,101
depresion	12	0	14	5,58	4,852
ansiedad	12	3	25	13,42	8,140
Fst	12	24	30	28,17	2,290
Fteach	12	29	30	29,83	,389
Fgr	12	26	30	28,75	1,485
Eselfcogn	12	,073	16,976	1,74033	4,804817
Valid N (listwise)	12				

Cortisol values increased after the stress test and decreased after the fluid interaction, as we can see in figure 2:

Figure 2 Cortisol values after each step of the experiment.



Fluidity values, perceived empathy, perceived sincerity and perceived positive interaction for participants and for the facilitator, are very high, showing the quality of the interaction and the intense experience. Also the two open items of the feedback questionnaire prove that impact for each participant. For the benefit the subjects had, the descriptors used by the subjects are: improving the way we express emotions, sharing similar experiences, relaxation, a sense of liberation, knowing myself better and sharing what I feel with others, selfcognition, relaxation, a good experience for me, knowing new points of view, understanding other's emotions, etc. For the coordinator's qualities the descriptors used by the subjects are: being interested in childrens' opinion, respect, patience, consideration, wishes that all participants feel good, sociability, good leader, kindness, understanding, paying attention, dedication, toleration, flexible, well informed, good sense of humour, not judging anybody, good advizer, is trying to understand what we feel, etc.

The self-cognition coefficient has higher values than normal, showing a cognitive bias, for the extreme categories, as previously observed, proving that the subjects' self-perception varies with the emotional intensity of their brain-personality type.

The second important finding regards the following functions: f (cortisol function)= p , g (self-cognition coefficient function)= V and h (emotional temperature function)= T and their connection:

$$f \cdot g / h = \text{constant (the brain-personality equation),}$$

with the SD very small ($6,9 \cdot 10^{-7}$), as we can see in figure 3:

Figure 3 Brain-personality equation mean values and SD.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pV_T	12	,0000000	,0000024	,000000201	,0000006911
Valid N (listwise)	12				

This brain-personality equation explains why increasing emotional temperature modulated by the cortisol percent variation is directly proportional with the HPA axis flexibility and indirectly proportional with the self-cognition coefficient per cortisol variation. So, the degree of variation of cortisol levels is responsible for the impact of emotional temperature on cognitive function (self-cognition coefficient in this case). I redid the experiment with a bigger sample of subjects (N=39) and the equation works also for other cognitive variables or emotional variables, indicating indeed the behaviour of the brain-personality system under changes in emotional temperatures.

4. CONCLUSION

The new type of interaction called fluid (empathic, sincere and positive), constructed from Carl Rogers' features of a fully functioning personality, that I practice as a teacher or as a counsellor, proves to be therapeutic and growth-promoting, decreasing cortisol levels for all subjects, even for subjects having pathologies (anxiety, depression, for subjects belonging to superhot brain-personality type). The brain-personality equation shows how this impact is possible by the precise connection between the biological variables (cortisol in this case), the cognitive variables (self-cognition coefficient in this case) and the emotional temperature variables (anxiety, depression, empathy).

One of the goals of the counselling groups coordinated by me and under research is working on the self-actualizing tendency proposed by Maslow as the top of the pyramid of needs. If the fluid interaction has the impact the research data presented here show, then we can get close to an interesting finding that Maslow describes when the ultimate need to self-actualization is reached: the whole personality and degree of satisfaction of the other needs changes and, also, Maslow says, an equilibrium between conscious and unconscious is present. The same ideal of psychological equilibrium that Jung was considering when talking about the conflictive nature of the conscious and the unconscious in Freud's theory or about a compensatory function applied to them in his own theory.

If the brain-personality equation is correct, then the three functions that are directly or indirectly proportional with each other, would explain why an experimental increase in one lead to the

decrease or increase in others, keeping in mind that the equation is always constant. This can give educators or therapists an instrument with great predictive power to use in his/her individual or group interaction. I gave only a hint for how the brain-personality equation looks like, because, although the equation I have discovered on this sample of subjects (N=12), I redid the experiment to be sure the small sample didn't affect the behavior of the variables that the f (biological) function, g (cognitive) function and h (emotional temperature) function describe. This equation also responds to a provocative question like: ¿can we predict the value of anxiety only with two values of cortisol and one empathy questionnaire? The equation proves that the answer is yes. A very good colleague and close personal-friend gave me this problem to solve, so, honestly, I should name this Mădălina's question-problem.

The fact that the equation works for all brain-personality type subjects is an argument for the fact that the fluid interaction described here has therapeutic value. It proves that the humanistic (Rogers-Maslow modified) approach presented here is both a pedagogical and a therapeutic method. Because the stress test experiment was done in pandemic time, the therapeutic value increases more, but we should keep in mind that the fluid interaction is practiced as a day-to-day way of being, so the research results double its importance because they give a neurobiological and psychological fundament of this type of interaction.

It would be relevant to investigate further if the number of participants in the encounter group modifies the percent of subjects with cortisol decrease, that for the present sample of subjects is 100%, as Rogers states the limit to 15-20 members of a counselling group.

Also, if emotions are the brain-personality temperature and their functioning changes as the three brain-personality types prove, then a more precise approach to pathology can be addressed. A better description of each type is needed to identify more precisely the limit or the interval-limit for passing from one type to another, and for that purpose a bigger sample of subjects for the extreme types is needed to make this description more accurate.

The brain-personality types sketched here would make the reverse turn that Freud had made, namely not from neurology to

psychology but the other way around and initiate a line of research to argue that the unification of neurobiology and psychology is beneficial not just as a theoretical step forward in our knowledge but also as a much better way of helping our students, our clients or our patients. The perspective of the connection between brain and personality, between neurobiology and psychology, would change from parallel processes to emergent-unified processes as Popper and Eccles proposed in *The Self and it's Brain*. This would give an anatomical and physiological fundament for the fluid interaction teaching method and for the fluid interaction driven emotion centered therapy presented here.

5. BIBLIOGRAPHY

- Gunnar, Megan&Quevedo, Karina (2007). *The Neurobiology of Stress and Development*. Annual Review of Psychology. 58:145–73.
- Ionescu, Valentín (2020). *El hombre fluido y el futuro de la enseñanza. Una perspectiva de la psiconeuroendocrinología social y afectiva*, Editorial Academica Española, Riga.
- Ionescu, Valentín (2019). *Enseñar filosofía como experiencia de transformación. Cuando Sócrates encontró a Don Quijote*. Actas del III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía, Barcelona, p.188-197.
- Ionescu, Valentín (2017). *¿Filosofía de los molinos de viento? Don Quijote, filosofía y neurociencias*. Tehura, Madrid, p.93-103.
- Maslow, Abraham (1997). *Motivation and personality*. Pearson, London.
- Rogers, Carl Ransom (1965). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Selye, Hans (1950). *Stress and the general adaptation síndrome*. British Medical Journal, June 17, p 4667.
- Tonegawa, Susumu, Kim, Joshua et al (2016). *Antagonistic negative and positive neurons of the basolateral amygdala*. Nature Neuroscience, 19(12): 16336-1646.

ATENCIÓN, APOYOS Y CALIDAD DE VIDA TRAS EL NACIMIENTO PREMATURO

Lacalle, L.¹, Martínez-Shaw, M. L.², Benavente-Fernández, I.³
y Sánchez-Sandoval, Y.²

laura.lacalle@uca.es

1. Universidad de Cádiz, 2. Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INIBICA), 3. Unidad de Neonatología, Servicio de Pediatría, Hospital Puerta del Mar, Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aportar evidencia empírica al estudio de la calidad de vida a largo plazo tras el nacimiento prematuro. El riesgo que supone nacer de manera prematura hace más probable la presencia prolongada de dificultades en el desarrollo (Twilhaar et al., 2018). En España, el 2% de los niños y niñas menores de 15 años presentan discapacidad y los últimos datos del Observatorio de la discapacidad indican que la discapacidad del desarrollo es uno de los tipos de deficiencia con mayor prevalencia.

En el caso de los niños prematuros, a pesar de las condiciones adversas en su nacimiento, se observa una amplia variabilidad. Hasta donde sabemos, la condición de prematuridad en sí no es determinante para la presencia de dificultades posteriores, aunque sí aumenta el riesgo para ello. Estudios recientes indican que el desarrollo del niño/a que nace de manera prematura, tiende a asemejarse al de los niños nacidos a término, destacando así su capacidad de resiliencia (Poehlmann-Tynan et al., 2014). Este hecho pone el foco de atención en las variables contextuales que acompañan al niño durante su infancia y que podrían estar teniendo un papel protector en su desarrollo.

En la actualidad, existen servicios asistenciales destinados a atender y prevenir las dificultades del desarrollo transitorias o permanentes durante los primeros años de vida, basados en la alta plasticidad y maleabilidad del desarrollo en esa importante etapa (Buttelmann & Karbach, 2017). Ejemplo de ello son los servicios de Atención Infantil Temprana, que pretenden dar respuesta lo antes

posible desarrollando intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, su familia y su entorno (GAT, 2005). En el foco de intervención se encuentran tanto niños con trastornos del desarrollo como aquellos con riesgo de padecerlos, como sería el caso de los niños nacidos prematuros. Si no se recibe alta por evolución, este recurso finaliza por protocolo a la edad de 6 años. La literatura, en cambio, muestra que es a partir de esta edad, en la etapa escolar, cuando las dificultades de los niños nacidos prematuros se hacen más notables (Johnson, 2007).

En el contexto de un proyecto de investigación realizado en colaboración entre la Universidad de Cádiz, el Hospital Universitario Puerta del Mar, y el Instituto de Investigación e Innovación en Ciencias Biomédicas de la Provincia de Cádiz (INiBICA), se está estudiando el neurodesarrollo del niño/a prematuro/a a la edad de 8 años. En este trabajo, se presentan algunos datos y análisis preliminares con el objetivo de describir el perfil de atención asistencial recibida, la presencia de comorbilidades asociadas a la prematuridad en la infancia media y las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) durante la edad escolar. Además, se analiza la relación de estas variables con factores individuales como la edad gestacional (EG), el sexo o el peso al nacimiento, y respecto a la calidad de vida autopercibida del niño e informada por sus padres.

1.1.1. Hipótesis

Se plantean como hipótesis que (i) la mayoría de los niños prematuros recibieron atención temprana durante la primera infancia y continúan necesitando apoyo asistencial o educativo tras el alta por edad a los 6 años; (ii) los niños/as prematuros/as presentan diagnósticos de enfermedades o trastornos en mayor proporción a lo esperado en la población normativa, (iii) siendo sensiblemente mayor la prevalencia en niños. (iv) Una menor edad gestacional y un menor peso al nacimiento se relaciona más frecuentemente con presencia de diagnósticos y/o necesidades específicas de apoyo educativo en la infancia, (v) y la calidad de vida del niño/a prematuro/a en la infancia media está relacionada con la presencia de diagnósticos y/o necesidad de apoyo.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

De una cohorte inicial de 199 niños y niñas nacidos antes de las 37 semanas de edad gestacional (EG) y peso inferior a 2500g al nacimiento, una muestra de 146 participantes completaron la valoración psicológica. Los participantes presentaron una EG media de 29 semanas, de una cohorte de niños (52.7%) y niñas (47.3%). El 24.0% fueron extremadamente prematuros (<28 semanas EG), el 54.8% muy prematuros (28-31 semanas EG) y el 21.2% prematuros moderados o tardíos (32-36 semanas EG). Respecto al peso, el 28.1% nació con extremado bajo peso (<1000g), el 51.4% con muy bajo peso (1000-1499g) y el 20.5% con bajo peso (1500-2500g). La media de edad en el momento de la valoración fue de 8.18 años (DT= 0.94).

Table 2 Características de la muestra

	Min.	Máx.	Media (DE)
Edad Gestacional (semanas)	24	34	29,37 (2,22)
Peso al nacimiento (gramos)	500	2345	1269,53 (359,79)
Edad actual (años)	6	11	8,18 (0,95)

DE: Desviación estándar.

2.2 Medidas e instrumentos

Entrevista ad hoc (SES). Entrevista a los padres en la que se recoge (i) información sociodemográfica, (ii) información académica actual, (iii) información sobre Atención Temprana y (iv) otros servicios o apoyos que haya requerido.

KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer et al., 2007). Cuestionario de Calidad de vida relacionada con la salud para niños y adolescentes, autoinformada por los padres sobre su hijo. Cuenta con 27 ítems y 5 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y vida familiar, amigos y apoyo social, y entorno escolar.

KIDSCREEN-10 (Ravens-Sieberer et al., 2010). Cuestionario de Calidad de vida relacionada con la salud para niños y adolescentes de entre 8 y 18 años. Evalúa mediante 10 ítems en

una escala tipo Likert de 1 a 5, la salud y el bienestar autopercebido del niño mediante una puntuación global de cribado.

2.3 Procedimiento

Este trabajo forma parte del Proyecto PRETERM, un amplio estudio de diseño transversal retrospectivo sobre el neurodesarrollo a los 8 años de edad, en una cohorte de niños nacidos prematuros entre 2011 y 2014 en el Hospital Puerta del Mar de Cádiz. El Proyecto fue aprobado por el comité de Bioética de la Universidad de Cádiz.

Tras obtener los datos de la cohorte de la base de datos del Hospital, se contactó con las familias *informando* sobre la investigación. Las familias que accedieron fueron citadas para realizar la valoración en modalidad presencial, donde tras firmar el consentimiento informado, se les realizaba la evaluación. Padres e hijos autocumplimentaban sus correspondientes cuadernillo de cuestionarios con ayuda, si era necesario, de un técnico previamente entrenado.

2.4 Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 21, para codificar y analizar los datos recogidos. Se realizaron análisis descriptivos sobre la muestra y los datos sociodemográficos referentes a la información académica, información relativa a la salud, información sobre Atención Temprana y/o otros servicios u apoyos. Se aplicaron pruebas de *Chi Cuadrado* para identificar asociaciones entre los datos sociodemográficos y las variables individuales. Además, se aplicaron pruebas *t* y *U* de Mann Whitney para realizar comparaciones de medias respecto a la calidad de vida autopercebida e informada por los progenitores a los 8 años, según la presencia/ausencia de discapacidad, enfermedades, trastornos en el desarrollo y/o necesidades específicas de apoyo educativo.

3. RESULTADOS

Atención en centros de Atención Infantil Temprana

Los resultados muestran que el 78,6% de los participantes había recibido atención en Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT), siendo más frecuente la atención en el área de fisioterapia (57,8%). El 41,6% fueron atendidos en el área de logopedia y el 35,4% en el

servicio de psicología. Algunos padres no supieron informar el área en el que sus hijos fueron atendidos. De los niños y niñas que recibieron atención temprana, el 64,2% fueron dados de alta entre los 0 y 3 años de edad. El 19,3% de los niños que acudieron a AT recibieron alta en el servicio a la edad máxima de 6 años. La edad media de alta en CAIT fue a los 3 años (DE = 2).

Table 3 Distribución de atención en CAIT según clasificación por prematuridad (EG y peso) y sexo.

	Clasificación EG				Clasificación Peso				Sexo		
	%	%	%	<i>p</i>	%	%	%	<i>p</i>	Niños	Niñas	<i>p</i>
	EPT (n=35)	VPT (n=80)	MLPT (n=31)		ELBW (n=41)	VLBW (n=75)	LBW (n=30)				
Ha recibido AT (n= 146)											
<i>Si</i>	97,1	76,3	63,3	,003*	87,8	78,7	65,5	,081	70,6	85,7	,027*
<i>No</i>	2,9	23,8	36,7		12,2	21,3	34,5		29,4	14,3	
Psicología (n=142)											
<i>Si</i>	31,5	61,1	7,4	,012*	47,5	37,3	25,9	,200	32,4	43,2	,182
<i>No</i>	51,4	58,2	85,7		52,5	62,7	74,1		67,6	56,8	
Fisioterapia (n=142)											
<i>Si</i>	88,6	57,0	46,4	<,001**	75,0	65,3	37,0	,005*	52,9	71,6	,021*
<i>No</i>	11,4	43,0	53,6		25,0	34,7	63,0		47,1	28,4	
Logopedia (n=142)											
<i>Si</i>	57,1	40,5	32,1	,111	50,0	44,0	29,6	,247	41,2	44,6	,681
<i>No</i>	42,9	59,5	67,9		50,0	56,0	70,4		58,8	55,4	

EG: Edad gestacional; EPT: Extremadamente prematuros; VPT: Muy prematuros; MLPT: Prematuros moderados o tardíos; AT: Atención Temprana.

p: significación de Chi Cuadrado; **p*<,05, ***p*<,001

En la Tabla 1 se observa la distribución de los participantes en función de la clasificación por prematuridad y sexo. Las niñas fueron atendidas en una proporción significativamente mayor que los niños. Se encontraron asociaciones significativas entre la edad gestacional y la atención recibida en CAIT ($\chi^2 = 11,582$; *p* = ,003). Los niños

nacidos EPT recibieron en mayor proporción AT, siendo principalmente atendidos por fisioterapeutas. La clasificación por peso mostró diferencias significativas respecto a la atención desde el área de fisioterapia, recibiendo en mayor medida este tipo de atención a menor peso. No se encontraron correlaciones significativas entre la edad de alta en el CAIT y la EG ($r = -,152, p = ,133$), pero sí con el peso al nacimiento ($r = -,231, p = ,016$).

Información referente a la etapa escolar

Tras los 6 años, el 20,5% de los participantes necesitará algún apoyo o refuerzo. El 16,7% tenía alguna necesidad educativa especial diagnosticada y el 22,6% contaba con alguna medida de apoyo o adaptación escolar, siendo más frecuente el apoyo de pedagogía terapéutica (n=8), audición y lenguaje o logopedia (n=5) y adaptación curricular (n=6). Un 6,9% de los participantes había repetido curso. Los padres perciben un buen rendimiento académico en sus hijos, puntuándoles con 8 puntos sobre 10.

Tabla 2 Distribución necesidades y apoyo escolar según clasificación por prematuridad (EG y peso) y sexo.

	Clasificación EG				Clasificación Peso				Sexo		
	EPT (n=35)	VPT (n=80)	MLPT (n=31)	p	ELBW (n=41)	VLBW (n=75)	LBW (n=30)	p	Niños	Niñas	p
% Han repetido (n=145)											
Si	5,7	6,3	9,7	,783	12,5	6,7	0,0	,123	8,7	5,3	,415
No	94,3	93,7	90,3		87,5	93,3	100		91,3	94,7	
% NEAE (n=144)											
Si	31,4	16,3	0,0	,004*	24,4	13,7	13,3	,292	21,7	12,0	,117
No	68,6	83,8	100		75,6	86,3	86,7		78,3	88,0	
% Apoyo o adaptación curricular (n=146)											
Si	34,3	20,0	16,1	,151	31,7	20,0	16,7	,242	24,6	20,8	,578
No	65,7	80,0	83,9		68,3	80	83,3		75,4	79,2	

EG: Edad gestacional; EPT: Extremadamente prematuros; VPT: Muy prematuros; MLPT: Prematuros moderados o tardíos; NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo p: significación de Chi Cuadrado; * $p < ,05$

Tal y como se aprecia en la Tabla 2, no se encontraron relaciones significativas entre las variables individuales en relación a haber repetido curso, presentar diagnóstico de NEAE ni recibir apoyos o adaptaciones curriculares. El diagnóstico de NEAE fue más frecuente a menor EG ($\chi^2 = 11,301, p = ,004$).

Diagnósticos y discapacidad reconocida

El 82,2% de los niños nacidos prematuros no tienen diagnóstico de enfermedad o trastorno. Entre aquellos que presentaban diagnóstico, el más frecuente era de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ($n=10$). El 16,4% cuentan con grado de discapacidad reconocido, de ellos, 2 presentaban discapacidad leve (<24%), 10 discapacidad moderada (25-49%) y 7 grave (50-95%). No se encontraron relaciones significativas entre el diagnóstico de enfermedades o trastornos y la EG, el peso al nacimiento y el sexo de los participantes. El grado de discapacidad no correlacionó con la EG ni el peso, ni se encontraron diferencias significativas entre niños (17,4%) y niñas (17,7%).

Calidad de vida en relación a presentar diagnósticos y/o NEAE.

La calidad de vida autopercibida no difiere entre los niños prematuros que presentan un grado de discapacidad reconocido ($\bar{x} = 4,24$) y aquellos que no ($\bar{x} = 4,24; U = 1104,50, p = ,783$). No obstante, los padres cuyos hijos presentan discapacidad, perciben significativamente una menor calidad de vida respecto al bienestar físico de sus hijos ($U = 639,00, p = ,002$). No se encontraron diferencias significativas respecto a la percepción del bienestar psicológico de sus hijos, la autonomía y vida familiar, el apoyo social y el entorno escolar.

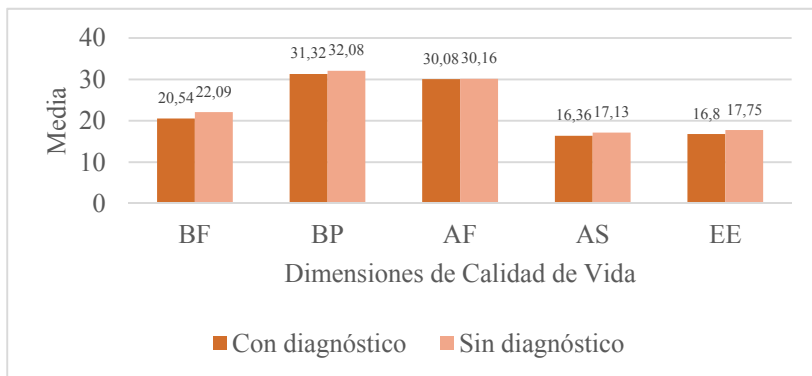
Los padres cuyos hijos tienen diagnosticada alguna enfermedad o trastorno, perciben un menor bienestar físico ($U = 1290,50, p = ,052$) y una menor calidad de vida en el entorno escolar ($U = 1117,50, p = ,051$). También los padres cuyos hijos reciben apoyo o adaptación curricular perciben menor calidad de vida en la dimensión de bienestar físico ($U = 1132,00, p = ,013$), de estado de ánimo ($U = 1342,00, p = ,050$) y en el entorno escolar ($U = 1232, p = ,011$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo trata de aportar evidencia empírica al estudio del desarrollo del niño prematuro a largo plazo. Más concretamente, expresa una visión descriptiva del riesgo de comorbilidad de

diagnósticos asociados a la prematuridad durante la infancia media. Define de manera retrospectiva el perfil de atención en CAIT del niño prematuro y las proporciones de diagnósticos, discapacidades y necesidades asistenciales que confluyen en edades postempranas, ya en la etapa escolar. Los resultados mostraron que la mayoría de los niños acudieron a los servicios de AT, cumpliéndose así los criterios de derivación (Lopez et al., 2014) El hecho de que la mayoría recibieran el alta durante los 3 primeros años de vida, podría ser un indicador de la adecuación de estos servicios para la promoción del desarrollo del niño prematuro. Aun así, se observa que el 20,5% de los niños prematuros continúan necesitando apoyo tras la edad de alta máxima de 6 años, sin estar éste claramente relacionado con la EG y el peso al nacimiento. Se plantea así la necesidad de considerar otros indicadores de riesgo a la hora de realizar derivaciones y altas, como el índice de riesgo médico neonatal o bien considerar otros aspectos como la presencia de condiciones y competencias familiares favorecedoras para el desarrollo del niño prematuro.

Figura 1 . Calidad de vida de los niños con/sin diagnósticos de enfermedades o trastornos



Nota: Puntuaciones media de calidad de KIDSCREEN-27. BF: Bienestar físico; BP: Bienestar psicológico; AF: Autonomía y vida familiar; AS: Apoyo social; EE: Entorno escolar.

A pesar de los avances médicos y asistenciales, el presente trabajo corrobora que los niños prematuros presentan durante la edad escolar diagnósticos asociados y discapacidad reconocida en mayor proporción a la población normativa. Según los últimos informes del observatorio de la discapacidad EDAD (INE, 2008), 2% de los niños

menores de 15 años presentan discapacidad. En la muestra de este estudio se encuentra un porcentaje superior al 16% de niños con grado de discapacidad reconocido. En cambio, no se encontraron mayores proporciones de niños con discapacidad respecto a las niñas.

Se destaca la importancia de asegurar la atención al niño prematuro, su familia y su entorno más allá de la primera infancia. Y de considerar otros factores neonatales y del entorno para la explicación de la variabilidad del desarrollo tras un nacimiento prematuro. Este trabajo ha señalado que ciertos aspectos de la calidad de vida del niño están relacionados con la presencia de diagnósticos o NEAE. Cabe insistir, más allá de la prevención de comorbilidades asociadas a la prematuridad, en la necesidad de inclusión de todos los niños en su propio entorno.

Debido a que en este estudio los datos referentes a AT y académicos han sido informados por los padres, se plantean como futuras líneas de investigación indagar en datos obtenidos de los propios CAIT y las escuelas infantiles y primarias, para describir de manera más certera el perfil asistencial y de necesidades del niño prematuro.

Nota: Se ha utilizado en este documento el masculino genérico. El término "niño/s" hace referencia al plural de niños y niñas.

Financiación

Este estudio se enmarca en el contexto de los siguientes proyectos sobre Prematuridad y Neurodesarrollo a los 8 años. P20-00915 (Proyecto cofinanciado en un 80% por la Unión Europea, en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 «Crecimiento inteligente: una economía basada en el conocimiento y la innovación»). Proyecto financiado por la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y

5. BIBLIOGRAFÍA

- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana GAT. (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad, Documentos 55.
- Hernández, A., Aguilar, C., Paradell, E., & Vallar, F. (2015). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V. Buttellmann, F., & Karbach, J. (2017). Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. http://www.ine.es/daco/daco42/discapa/edad_cui.pdf
- Johnson, S. (2007). Cognitive and behavioural outcomes following very preterm birth. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 12(5), 363-373. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2007.05.004>
- López, P., Cabrerizo, R., Peña, J. L. (2014). Atención Temprana. Recursos. Criterios de derivación. *Form Act Pediatr Aten Prim*. 7;133-8
- Poehlmann-Tynan, J., Gerstein, E. D., Burnson, C., Weymouth, L., Bolt, D. M., Maleck, S., & Schwichtenberg, A. J. (2014). Risk and resilience in preterm children at age 6. *Development and Psychopathology*, 760, 843-858. <https://doi.org/10.1017/S095457941400087X>
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gorsh, A., Rajmil, L.,

- Bruil, J., Power, M., Duer, W., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J., & the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, *16*(8), 1347-1356. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9240-2>
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., & Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, *19*(10), 1487-1500. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9706-5>
- Twilhaar, E. S., Wade, R. M., De Kieviet, J. F., Van Goudoever, J. B., Van Elburg, R. M., & Oosterlaan, J. (2018). Cognitive outcomes of children born extremely or very preterm since the 1990s and associated risk factors: A meta-analysis and meta-regression. *JAMA Pediatrics*, *172*(4), 361-367. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5323>

ANÁLISIS DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASOS

**Lázaro- González, César¹, Martín- Ruiz, Isaías², Pastó-
González, Aida³, Barba-Quintero, María-José⁴, Jiménez-
Garzón, María Celina⁵**

cesar@psicosol.es

*1.Psicosol Centro psicoeducativo, 2.CA Málaga, UNED, 3.Colegio
Cerrado Calderón, 4.Facultad de Psicología y Logopedia (UMA),
5.Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental*

1. INTRODUCCIÓN

El profesional de la Psicología Educativa tiene numerosas funciones, entre las que destaca la detección e identificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), ya sea en la consulta privada o en el centro educativo. Sin embargo, esta tarea puede desarrollarse de modo muy distinto debido principalmente, a las distintas perspectivas o enfoques psicológicos o la propia legislación educativa.

Las Dificultades en el Aprendizaje (DA) es una de las NEAE más frecuentes en la población escolar, cuya prevalencia puede oscilar entre el 5 y el 20 %, según la definición, criterios y clasificaciones profesionales o investigadores. En una lengua transparente como es el castellano, la prevalencia puede oscilar entre el 3 y el 7 % de la población (Jiménez, 2019; Martín et al., 2021). En Andalucía, es el grupo más numeroso de las NEAE, con más de 39.500 alumnos detectados, suponiendo el 2% en Educación Primaria, y el 5 % en Educación Secundaria Obligatoria (Consejo Escolar de Andalucía, 2020).

El DSM 5 (APA, 2013) y el CIE-11 (OMS, 2018) presentan una descripción nosológicas de las DA como trastornos del neurodesarrollo y lo denominan como Trastorno Específico del Aprendizaje. Esta edición presenta novedades con respecto a la ofrecida en ediciones anteriores. Una de ellas, es la denominación de “específico”, queriendo destacar la importancia de concretar el

diagnóstico en un área o aptitud concreta, en los procesos subléxicos de la lectoescritura (la exactitud o fluidez lectora y/o escritora), los procesos supraléxicos (la comprensión lectora y/o la composición escrita) o las matemáticas (cálculo y razonamiento matemático). Otra novedad ha sido incluir en las notas la denominación de Dislexia, referida a las dificultades de la exactitud y fluidez lectora y escritora con o sin déficit de comprensión lectora.

El proceso de identificación de las DA suele hacer referencia a las decisiones que el psicólogo va tomando para establecer el diagnóstico, es decir, por lo que se establece una secuencia de pasos donde en cada uno de ellos hay que comprobar que se cumplen o no una serie de elementos (CNIIE, 2012; González y Martín, 2020; Kavale y Forness, 2000).

El primer nivel consiste en constatar la existencia de discrepancia entre la capacidad real y potencial del sujeto. En el segundo nivel se evalúa la especificidad de los déficits que presenta el sujeto en las habilidades instrumentales básicas: lenguaje, lectura, escritura y matemáticas. En este sentido, debe presentar problemas en uno o varios de esos dominios. El tercer nivel se comprueba la eficacia del aprendizaje, es decir, la calidad de las Estrategias de Aprendizaje, entendida como habilidades para organizar y estructurar las tareas de aprendizaje; así como la Tasa de Aprendizaje, es decir, la velocidad en la que adquisición de la información. El cuarto nivel está destinado a definir operativamente los procesos psicológicos básicos implicados en el aprendizaje: atención, memoria, procesos lingüísticos, cognición social, percepción y metacognición. Por último, el quinto nivel está destinado al criterio excluyente, es decir, en diferenciar las DA de otros problemas de aprendizaje como el déficit sensorial, la discapacidad intelectual, problemas de conducta y emocionales graves, déficits socioculturales o instrucción inadecuada.

La toma de decisiones en la identificación de un sujeto con DA se interrumpe cuando uno de los niveles no se puede completar satisfactoriamente. Cada nivel resulta ser necesario, pero no suficiente. Los cinco niveles se pueden resumir en tres (González y Martín, 2020; Ortiz, 2012): el nivel 1 sobre la presencia o ausencia de falta de rendimiento académico; los niveles 2,3 y 4 trata de

simplificar la naturaleza compleja de las DA; y el nivel 5 establece las DA como un diagnóstico independiente a otros.

El objetivo de este trabajo es describir y analizar las evaluaciones y diagnóstico de sujetos que presentan DA en primer ciclo de educación Primaria, según las variables, criterios, instrumentos de evaluación y medidas educativas utilizados.

2. MÉTODO

2.1 Procedimiento

Tras obtener la autorización de la Dirección de los centros educativos, y el consentimiento informado de los usuarios, se procedió a seleccionar al azar el 25 % de los casos entre los alumnos con diagnóstico de DA de primer ciclo de Educación Primaria. Se han realizado análisis descriptivos de los informes psicoeducativos de los sujetos seleccionados.

Este estudio cumple con los principios éticos y código deontológicos, según protocolo N.º 577-50-2019 H del Comité ético de experimentación de la Universidad de Málaga (CEUMA) y forma parte la investigación denominada “*Proposal of a protocol for the evaluation of Dyslexia*”, de la Universidad de Málaga.

2.2 Participantes

La muestra del estudio está formada por 55 alumnos que cumplen los criterios diagnósticos de Dificultad de Aprendizaje de Educación Primaria (CEJA, 2017), lo que supone el 5.21 % de los alumnos matriculados (ver Tabla 1). Los alumnos pertenecen a tres colegios de la capital de Málaga, uno del distrito escolar Málaga Centro y otros dos de Málaga Este. Un colegio es público, otro concertado y otro privado.

Tabla 1. Distribución de muestra y selección de sujetos.

	Alumnos E.P.	Alumnos NEAE - DA		Alumnos seleccionados
		n	%	n
Colegio 1	600	30	5	6
Colegio 2	303	17	5.61	3
Colegio 3	152	8	5.26	2
Total	1055	55	5.21	11

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Nota. E.P. Educación Primaria; NEAE-DA: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de tipo Dificultad de Aprendizaje

La selección de los casos para el análisis se ha realizado eligiendo al azar el 20 % de la muestra, es decir, 11 sujetos en total, distribuidos proporcionalmente según el número de diagnósticos de cada centro.

Tabla 2. Descripción de los sujetos

	Sujetos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Edad	9.33	10.83	9.75	7.25	8.5	9	8.42	8.5	7.75	8.3	7.7
Sexo	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
Nacionalidad	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Tipo centro escolar	2	1	3	3	3	2	1	1	3	3	3
Curso	4	5	4	2	3	4	2	2	2	2	2
Permanencia	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2

Nota. Sexo (1. varón, 2. mujer), nacionalidad (1. español, 2. extranjero), tipo de centro escolar (1. privado, 2. público, 3. concertado), permanencia (1. Si, 2. no)

Como se puede apreciar en la Tabla 2, la edad de los sujetos se encuentra en torno a los 8 años de edad (Media=7.96; DT=1.03). La mayoría de los sujetos cursan 2º de EP (54.55%), predominantemente españoles (81.82%), sin permanencia (90.91%). Existe cierta igualdad en cuanto al sexo (seis varones frente a cinco mujeres), con predominio del colegio concertado (54.55%).

2.3 Medidas

Se han definido distintas variables de evaluación, así como el empleo de diversos instrumentos para la evaluación de las DA, a saber: rendimiento en lectura y escritura, capacidad cognitiva general, conocimiento fonológico, RAN y otras, como se observa en la Tabla 3.

2.4 Diseño

El diseño seguido es observacional y descriptivo (Ato et al., 2013). Se basa en la revisión de informes de evaluación

psicoeducativos, estableciendo diversas categorías de comparación: diagnóstico, medidas educativas y pruebas de evaluación.

Tabla 3. Variables del estudio e instrumentos de evaluación utilizados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TALE	X	X								
PROLEC	X									
PROESC		X								
PEABODY	X							X		
LEE	X	X		X						
MATRICES			X							
K-BIT			X					X		
WISC IV			X		X	X	X	X		X
FACTOR G			X							
EVALÚA	X	X	X			X	X	X	X	X
BADYG	X	X	X			X	X	X	X	X
PECO				X						
DST-J	X	X		X	X	X	X	X		X
HARRIS							X			
CARAS						X				
TEDI-MATH									X	
PLON-R								X		
PPV-III								X		
SENA										X

NOTA. 1 (Lectura), 2 (Escritura), 3 (Capacidad cognitiva), 4 (conocimiento fonológico), 5 (RAN), 6 (Atención), 7 (Percepción), 8 (Lenguaje), 9 (Rendimiento en matemáticas), 10 (Otras).

3. RESULTADOS

3.1 Análisis del diagnóstico y medidas educativas

Como se observa en la Tabla 4, se han indicado los diagnósticos realizados por los psicólogos educativos, así como las medidas de intervención.

La mayoría (72.73%) de los sujetos presentan un Trastorno Específico de Aprendizaje con dificultad en la lectura. Se observa que varios de los sujetos (45.45%) presentan dificultad en la expresión escrita principalmente. Menos frecuente (27.27%) es la presencia de dificultades en matemáticas. Respecto a la comorbilidad, seis sujetos presentaban dos trastornos (54.55%), predominando aquellos en que se dan dificultades en la lectura y la expresión escrita. Ningún sujeto presentaba comorbilidad triple y uno de los sujetos, a pesar de estar tener un diagnóstico por Trastorno

Específico del Aprendizaje, no se ubicaba en ninguno de los subtipos.

Muchos de los sujetos (45,45%) reciben apoyo logopédico previo. También destaca cuatro sujetos (36.36%) con déficits en el lenguaje oral (dislalia).

Tabla 4. Diagnósticos y medidas educativas.

Variables	Aclaraciones	Sujetos										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
315.00 (F81.0) con dificultad en la lectura	Presencia	X	X	X			X	X	X	X		X
	Grado	X	X				X					X
315.2 (F81.1) con dificultad en la expresión escrita	Presencia					X	X	X	X			X
	Grado						X					
315.1 (F81.2) Trastorno específico del aprendizaje matemático	Presencia	X	X									X
	Grado		X									
Apoyo logopédico			X		X	X				X	X	
Dislalias			X		X						X	X
Respuesta educativa	ACNS										X	X
	PT										X	X
	Apoyo	X	X			X		X	X	X	X	
	AL				X	X						

Nota. Se reseña la presencia o no de cada trastorno, y si el grado es moderado o superior. ACNS (adaptación Curricular no significativa). PT (maestro Pedagogía Terapéutica), Apoyo (maestro de apoyo al curriculum). AL (maestro audición y lenguaje)

Por último, las medidas más frecuentes consisten en asignar recursos de apoyo al currículum (en el 63.64% de los casos), siendo la única medida para la mayoría de los sujetos.

3.2 Descripción de las pruebas

El *rendimiento en lectura y escritura* se ha definido como la exactitud de letras, sílabas, palabras y pseudopalabras, así como la comprensión lectora (frases y textos) y composición escrita (textos). El rendimiento en lectura y escritura se ha evaluado mediante el uso de varias pruebas, a saber: TALE (Toro y Cervera, 1995), PROLEC-R (Cuetos et al., 2014), y LEE (Defior et al., 2006), como con pruebas de screening como la Batería Evalúa (García et al., 2007), BADyG (Yuste, 2007) y DST-J (Fawcett et al., 2010).

La *capacidad cognitiva general* se ha operativizado como memoria verbal, velocidad de procesamiento, razonamiento verbal y visoespacial entre otras. La evaluación se ha realizado mediante las siguientes pruebas, según el caso: Matrices Progresivas (Raven et al., 1998), K-BIT (Kaufman et al., 2011), WISC IV (Wechsler, 2011), Factor G (Cattell & Cattell, 1994), Batería Evalúa (García et al., 2007), y BADyG (Yuste, 2007).

El *conocimiento fonológico* se ha definido en términos de conocimiento fonémico, conocimiento silábico e intra silábico. Ha sido evaluado mediante tres pruebas: test LEE (Defior et al., 2006), PECO (Ramos & Cuadrado, 2006) y la prueba de screening DST-J (Fawcett et al., 2010).

El *RAN* se ha operativizado en términos de velocidad y eficacia en la denominación rápida de elementos alfanuméricos y no alfanuméricos. Se ha evaluado mediante WISC IV (Weschler, 2011) y DST-J (Fawcett et al., 2010).

También se han definido *otras variables* no coincidentes entre los distintos informes psicoeducativos, como son la atención, percepción visoespacial, el lenguaje oral, vocabulario, rendimiento en matemáticas y otras variables (competencia social, autoestima, etc.). La Atención ha sido evaluada mediante varias pruebas como WISC IV (Weschler, 2011), Batería Evalúa (García et al., 2007), y BADyG (Yuste, 2007), DST-J (Fawcett et al., 2010) y test de CARAS- R (Thurstone & Yela, 2012). La Percepción visoespacial se ha evaluado mediante el WISC IV (Weschler, 2011), Evalúa (García et al., 2007), BADyG (Yuste, 2007), DST-J (Fawcett et al.,

2010) y test de dominancia lateral de Harris (Harris, 1947). La capacidad lingüística se ha evaluado mediante el WISC IV (Weschler, 2011), Evalúa (García et al., 2007), BADyG (Yuste, 2007), DST-J (Fawcett et al., 2010), PLON-R (Aguinaga et al., 2005) y PPV-III (Dunn et al., 2010). También se ha evaluado el rendimiento en matemáticas, mediante Evalúa (García et al., 2007), BADyG (Yuste, 2007), y Tedi-Math (Grégoire, et al., 2005). Por último, se han evaluado otras variables como las socioafectivas mediante el Evalúa (García et al., 2007) o BADyG (Yuste, 2007), problemas psicológicos (SENA, de Fernández-Pinto, 2015) o la estabilidad postural o coordinación (DST-J, de Fawcett et al., 2010).

Tabla 5. Fiabilidad y validez de las pruebas usadas en las evaluaciones.

	Fiabilidad	Validez
TALE	.76-.87	.67
PROLEC	.79	0,97
PROESC	.82	.69
LEE	.50-.82	.59-.60
MATRICES	.74	.25-.44
K-BIT	.97	.80
WISC IV	.88	.80
FACTOR G	.72	.60
EVALÚA	.85-.93	.30-.61
BADYG E2	.90	.81
PECO	.86	.50-.56
DST-J	.74-.94	.88-.95
HARRIS	*	*
CARAS	.91	.49-.53
TEDI-MATH	.88	.69
PLON-R	.89	.69
PPV-III	.90	.80-.90
SENA	.86	.65

* Prueba cualitativa sin datos psicométricos.

Nota. Pruebas psicométricas de fiabilidad (Alpha de Cronbach) y validez externa (correlaciones con criterios externos) o interna (factorial)

La Tabla 5 recoge las características psicométricas de fiabilidad y validez, con adecuados índices.

También se ha empleado la entrevista semiestructurada de familias y maestros para evaluar otras variables, como el

rendimiento académico general, competencias sociales, desarrollo evolutivo, etc.

3.3 Pruebas utilizadas en la evaluación

En primer lugar, se presentan las pruebas de evaluación usadas en los distintos informes psicoeducativos, y su frecuencia, como se puede observar en la Tabla 6

La evaluación del rendimiento de la lectura y escritura se ha realizado de modo más frecuente con la prueba PROLEC (54.55%) y TALE (36.36%).

Tabla6. Pruebas realizadas en la evaluación de las DA

Variables	Pruebas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Rendimiento de lectura y escritura	TALE						X		X		X	X	4
	PROLEC		X	X	X					X	X	X	6
	PROESC					X	X						2
	LEE									X			1
	PEABOD Y III											X	1
Capacidad Cognitiva General	MATRICES									X	X	X	3
	K-BIT				X								1
	WISC		X				X			X	X	X	5
	FACTOR G								X				1
	EVALÚA								X				1
	BADYG	X		X				X					3
	TEA					X							1
CF	PECO										X		1
RAN	DST-J	X			X			X	X	X	X		6
Otras variables	HARRIS							X	X				2
	SENA	X	X	X				X					4
	OTRAS	2				1	1	1	1	1	1		7
Total		5	3	3	3	3	3	5	5	6	6	7	49

Nota. En el caso de Otras: se contabilizan otras pruebas aplicadas, de atención (D2 y caras), de creatividad (CREA), personalidad (CPQ)...

Respecto a la evaluación de las capacidades cognitivas generales, se ha empleado la prueba WISC de modo mayoritario (45.45%), aunque también se han usado las pruebas de RAVEN y

BADYG (27.27% en ambos casos). En cuatro sujetos se hizo uso de dos pruebas, predominando la combinación WISC y RAVEN.

El RAN ha sido evaluado mediante la prueba de screening DST-J en seis ocasiones (54.55%).

Por otro lado, se han evaluado otras variables como la lateralidad (Harris), habilidades espaciales (Caras), la atención (D2) la conciencia fonológica (PECO), el Lenguaje oral (PLON-R), el vocabulario (PPTV- III), el rendimiento matemático (TEDI-MATH y Evalúa) y otras variables socioafectivas (SENA).

Las pruebas más usadas por los psicólogos educativos han sido el DST-J y el PROLEC, seguida de la pruebas de capacidad cognitiva WISC, de la prueba de lectoescritura TALE y de variables socioafectivas SENA.

Finalmente, se puede observar que los psicólogos educativos han usado un número de pruebas que oscilan entre tres (45% de los casos) y siete.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era describir y analizar las evaluaciones y diagnóstico de sujetos que presentan DA en primer ciclo de educación Primaria, teniendo presente las variables evaluadas, criterios diagnósticos e instrumentos.

Los casos revisados presentan Trastorno Específico de Aprendizaje en lectura y escritura, según el DSM-5 (APA, 2013) y catalogado de DEA (CEJA, 2017). No se ha utilizado el resto de las categorías señaladas por las Instrucciones de la CEJA (2017).

Por otro lado, la evaluación de la inteligencia es una cuestión innegable, bien sea por la aplicación del criterio de exclusión o por la discrepancia (Kavale & Forness, 2000), ambos criterios aceptados en las clasificaciones más relevantes (APA, 2013; CEJA, 2017). El rendimiento en lectura, escritura, y en su caso, las habilidades matemáticas son evaluados por los psicólogos en clara referencia al segundo nivel de especificidad (Kavale & Forness, 2000). Sin embargo, no está extendido la evaluación del lenguaje oral ni los procesos y las estrategias de aprendizaje metacognitivas.

La conciencia fonológica aparece raramente evaluada de modo específico, pese a la relevancia en la explicación de las DA

(Snowling, et al., 2003; Soriano y Miranda, 2010.), bien como causa única o en relación de otras variables como la memoria operativa o el RAN (Gomez et al., 2010; González, et al., 2015; Moura et al., 2020; Wolf y Bowers, 1999).

En ocasiones, la práctica cotidiana refleja las limitaciones de tiempo y recursos personales para realizar un diagnóstico claro, necesitando de herramientas rápidas y fiables que sirvan para el diagnóstico de las DA. En este sentido se usa el DST-J o las Matrices Progresivas de Raven que sirvan de screening que guíen la evaluación de otros factores.

En conclusión, la evaluación de las DA necesita de la evaluación del rendimiento lectoescritor, capacidades cognitivas (atención, memoria, percepción, RAN), y lingüísticas (conciencia fonológica, vocabulario) y otras variables psicoafectivas (Fletcher et al., 2019; González, 2017; González y Martín, 2020; Jiménez, 2019).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2005). *PLON-R: prueba de lenguaje oral navarra revisada: manual*. TEA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Cattell, R., & Cattell, A. (1994). *Tests de Factor "g": escalas 2 y 3: manual (7ª ed)*. TEA.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el Protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y

organización de la respuesta educativa.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>

- Consejo Escolar de Andalucía (2020). *Informe sobre el estado y situación del SISTEMA EDUCATIVO en ANDALUCÍA CURSO 2017/18*. Consejería de Educación. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/17-18.pdf
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, & Arribas, D. (2014) PROLEC-R, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores REVISADA. TEA.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., & Aldrey, A. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Arribas, D. (2010). PPVT-III Peabody: Test de vocabulario en imágenes (2a ed.). TEA.
- Fawcett, A., Nicholson, R., Fernández-Pinto, I., Corral Gregorio, S., & Santamaría Fernández, P. (2010). *DST-J: test para la detección de la dislexia en niños*. TEA.
- Fernández- Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez Sánchez, F., Carrasco, M. A. & del Barrio, V. (2015). SENA: sistema de evaluación de niños y adolescentes: *manual técnico*. TEA.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.
- García Vidal, J., Martínez García, M., González Manjón, D., & García Ortiz, B. (2007). *Batería psicopedagógica evalúa-2: manual* (Versión 2.0, 2ª ed.). EOS.
- Gómez, F. R., González, A. A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- González-Valenzuela, M.J. (2017). Current Perspectives on Prevention of Reading and Writing Learning Disabilities. In C. S. Ryan. *Learning Disabilities: An International*

Perspective (pp 63-81). Intech.
<http://dx.doi.org/10.5772/65822>

González-Valenzuela, M., & Martín-Ruiz, I. (2020). Assessing Dyslexia at Six Year of Age. *Journal of Visualized Experiments : JoVE*, 159. <https://doi.org/10.3791/60858>

González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E.(2015). Efectos de la intervención en conocimiento fonológico y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura, *Aula Abierta*, 43 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>.

Grégoire, J., Noël, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2005). TEDI-MATH; Test para el Diagnóstico de las Competencias Básicas en Matemáticas. Madrid: TEA Ediciones.

Harris, A.J. (1947). Review of Harris Tests of Lateral Dominance [Review of the software *Harris tests of lateral dominance*, by A. J. Harris]. *Journal of Consulting Psychology*, 11(4), 224. <https://doi.org/10.1037/h0050521>

Jiménez, J.E. (2019). Modelo de Respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje. Pirámide.

Kaufman, A.S, Cordero Pando, A., Calonge Romano, I., & Kaufman, N. L. (2011). *K-Bit: manual. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Pearson.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

Martin-Ruiz, I., Gonzalez Valenzuela, M.J., & Jordan-Galera, I. (2021). Evaluation and Psychoeducational Intervention of Learning Disabilities: A Case Study. *Universal Journal of Educational Research*, 9(9), 1699 - 1712. DOI: 10.13189/ujer.2021.090910

Moura, O., Pereira, M., Moreno, J., & Simoes, M.R. (2020). Investigating the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth. *Ann. of Dyslexia* 70, 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00190-1>

- Organización Mundial de la Salud (2018). *CIE-11*. Retirado de <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/2099676649/mms/unspecified>
- Ortiz, M. (2012). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Pirámide.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. EOS.
- Raven, J., Raven J.C., & Court, J.H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales, Section 2: The Coloured Progressive Matrices*. Oxford Psychologists Press.
- Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia in continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*, 358 – 373.
- Soriano, M., & Miranda, A. (2010). Developmental dyslexia in a transparent orthography: A study of Spanish dyslexic children. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 23*, 95-114.
- Thurstone, L., & Yela, M. (2012). *CARAS-R: test de percepción de diferencias: revisado: manual*. Madrid: TEA.
- Toro, J., & Cervera, M. (1995). *TALE: test de análisis de lectoescritura: [manual] (4ª ed)*. Visor.
- Wechsler, D. (2011). *WISC-IV: escala de inteligencia de Wechsler para niños- IV: manual técnico y de interpretación*. Pearson.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 85*, 83-103.
- Yuste Hernanz, C. (2007). *BADYG-E2: [batería de aptitudes diferenciales y generales]: manual técnico (6ª ed. renovada)*. CEPE.

TAREA COMPUTARIZADA DE RESOLUCIÓN DE OPERACIONES MATEMÁTICAS: ESTUDIO CON EYE TRACKING EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Malena Manchado Porras, María del Carmen Canto López

malena.manchado@uca.es

Grupo de investigación en psicología (HUM-634), Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el rendimiento académico en matemáticas en España y en países con un nivel socioeconómico equivalente presenta un amplio margen de mejora (OCDE, 2019; OCDE, 2016). Según Lafay et al. (2019), las dificultades de aprendizaje de las matemáticas en sentido amplio (DAM) reflejan una prevalencia que oscila entre el 1 y el 10%, en función de las condiciones de las distintas investigaciones. Estas dificultades interfieren tanto en el aprendizaje de la materia en el aula como en las actividades de la vida diaria (Lafay, et al., 2019). Esto es importante además por las consecuencias a largo plazo, ya que los estudiantes que tienen dificultades con la materia eligen no estudiarla en la educación secundaria o superior, limitando así las posibilidades laborales en el ámbito de la matemática (Passolunghi y Costa, 2016). Además, el bajo rendimiento en matemáticas está condicionado por diversos factores, incluyendo las actitudes y creencias negativas frente a la materia, por lo que es necesario profundizar en los aspectos del contenido curricular y la metodología de enseñanza que podrían estar influyendo en los factores tanto cognitivos como afectivos (Aguilar, et al., 2015; Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2019).

Ante esta situación, han surgido a lo largo de los últimos años métodos de enseñanza alternativos e innovadores, como el método de cálculo “Abierto Basado en Números” (ABN) (Martínez-Montero, 2018). De acuerdo con los desarrolladores, Martínez-Montero y Sánchez-Cortez (2021), el método ABN procura alejarse de los mecanismos memorísticos y desvinculados de la realidad que implican algunos sistemas tradicionales de enseñanza, por ejemplo, el método de enseñanza Cerrado Basado en Cifras (CBC), mayoritariamente utilizado en el sistema educativo español. Este

método apuesta por una metodología más abierta y conectada con la realidad, en la que el alumnado aprende a comprender los conceptos matemáticos a través de materiales manipulativos, adaptando el aprendizaje al progreso individual de cada alumno y fomentando una actitud positiva hacia la materia. Además, deja en un segundo plano los algoritmos rígidos, apostando por la diversidad en las formas de solución y por el entrenamiento de habilidades esenciales en matemáticas como es el cálculo mental.

Por otra parte, la investigación sobre educación matemática ha ido aumentando, incluyendo estudios que conectan la neurociencia cognitiva con la investigación educativa (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020). Entre esos estudios en auge se encuentran aquellos que emplean la técnica de seguimiento ocular o Eye Tracking (ET) como herramienta para estudiar la cognición y el aprendizaje matemático (Strohmaier et al., 2020). Todavía existen numerosas preguntas científicas que resolver, por lo que son necesarias más investigaciones en el área utilizando este dispositivo (Schindler y Lilienthal, 2018; Almfjord y Hallberg, 2021).

En relación con el dispositivo de ET, es importante destacar que, a priori, su utilidad podría ser registrar la secuencia de procesos cognitivos que ocurren mientras que la persona realiza una tarea u observa un estímulo visual (Chen y Yang, 2014). Esto se sustenta en la hipótesis ojo-mente (EMA¹), por la cual aquello que se visualiza con los ojos también se procesa a nivel cognitivo. Esta premisa supone una simplificación, ya que el seguimiento ocular sólo proporciona una proyección de los procesos cognitivos en los movimientos oculares. No obstante, la ambigüedad no parece razón suficiente para descartar la hipótesis como punto de partida, simplemente exige que los investigadores sean conscientes de los límites de sus inferencias e interpretaciones (Schindler y Lilienthal, 2018). Por tanto, a pesar de estas limitaciones, el seguimiento ocular es una herramienta con alto potencial para la investigación en educación matemática, teniendo en cuenta que permite realizar inferencias, especialmente en entornos específicos y controlados, por ejemplo, en tareas cognitivas presentadas visualmente de forma computarizada (Obersteiner y Tumpek, 2015). En cuanto a las medidas de seguimiento ocular, existen distintos parámetros empleados en las diversas investigaciones en función del proceso cognitivo que se desee evaluar: tiempo de fijación, número de

fijaciones, número de movimientos sacádicos, diámetro pupilar, etc. Por ejemplo, el número de fijaciones y el tiempo de fijación en las Áreas de Interés (AOI²), pueden considerarse indicadores del grado de atención visual o esfuerzo cognitivo (Strohmaier et al., 2020).

¹ Siglas en inglés de *Eye Mind Assumption* (EMA)

² Áreas del estímulo que son especialmente informativas sobre lo que se evalúa

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente estudio tiene como objetivo general realizar una comparativa entre alumnado que aprende las matemáticas a través de una metodología tradicional (grupo CBC) y alumnado que lo hace a través de la metodología Abierta Basada en Números (grupo ABN). Los objetivos específicos son:

1. Comparar el rendimiento de ambos grupos en una tarea computarizada de cálculo mental.
2. Analizar las posibles diferencias cognitivas entre grupos a la hora de resolver una tarea computarizada de cálculo mental.

Partiendo de estos objetivos específicos, se arrojan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El grupo ABN obtendrá un rendimiento superior al grupo CBC en la tarea computarizada de cálculo mental.

Hipótesis 2: El grupo ABN obtendrá un menor tiempo de fijación en las AOI que el grupo CBC, para la prueba al completo, reflejando un menor esfuerzo cognitivo.

Hipótesis 3: El grupo ABN obtendrá un menor tiempo de fijación en las AOI que el grupo CBC, en cada una de las tres condiciones de la tarea³, reflejando un menor esfuerzo cognitivo.

³ La prueba contenía tres condiciones: el espacio para responder a la operación podía encontrarse a la derecha (estructura tradicional), a la izquierda (estructura alternativa), o en el centro (estructura tipo incógnita).

3. MÉTODO

1.1 Procedimiento

El procedimiento del estudio fue el siguiente: en primer lugar, se estableció el contacto con los centros participantes, elegidos en función del método de enseñanza de la matemática que emplean en sus aulas; en segundo lugar, se obtuvieron los permisos correspondientes, tanto por parte de los centros como de los familiares del alumnado; en tercer lugar, se administró la tarea de forma individual con cada alumno, en una sala vacía del centro, libre de ruidos y distracciones y en horario escolar; finalmente, se analizaron los datos registrados, tanto los relativos al rendimiento en la tarea (nivel conductual) como los relativos a los movimientos oculares (nivel cognitivo), y se inició el proceso de discusión de los resultados y difusión científica de los mismos.

1.2 Participantes

El estudio empírico contó con un total de 6 participantes de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso), con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Todos los participantes estaban escolarizados en centros educativos de la provincia de Cádiz. De ellos, 3 seguían una metodología tradicional de enseñanza de la matemática (grupo CBC) y 3 seguían una metodología alternativa, el método de cálculo Abierto Basado en Números (grupo ABN). Se controló que los 6 participantes tuvieran un rendimiento matemático medio, seleccionando alumnos con una puntuación similar en el Test para el Diagnóstico de las Competencias Básicas en Matemáticas (TEDI-MATH GRANDS; Noël y Grégoire, 2015).

1.3 Instrumentos y medidas

Los instrumentos de evaluación empleados fueron una prueba computarizada de cálculo mental y un dispositivo de seguimiento ocular. En cuanto a la prueba computarizada, estuvo compuesta por 27 operaciones matemáticas de dificultad ascendente, incluyendo sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, operaciones combinadas y ecuaciones de primer grado, a resolver a través del cálculo mental. El objetivo de la tarea fue que el alumnado participante observara las operaciones en pantalla, pulsara la tecla *espacio* cuando llegara mentalmente a la respuesta, y seguidamente la verbalizara para que el examinador pudiera anotarla. Después, el estudiante podía indicar

de nuevo su respuesta, pero esta vez eligiéndola entre cuatro opciones. La prueba contenía tres condiciones, en función de la posición de la incógnita en cada una de las operaciones. Es decir, el espacio para responder a la operación podía encontrarse a la derecha (estructura tradicional), a la izquierda (estructura alternativa), o en el centro (estructura tipo incógnita). Esto puede verse en la Figura 1. En cuanto al dispositivo de seguimiento ocular o Eye Tracking (Eye-Tracker Tobii X2-60, Tobii AB, Stockholm), este está constituido por un sensor colocado en la pantalla del ordenador, por lo que no requiere uso de gafas ni otros dispositivos. Por tanto, el ET es un dispositivo no invasivo para los participantes. En la figura 2 puede apreciarse dicho dispositivo colocado en un ordenador portátil, así como las teclas donde los participantes indicaban su respuesta.

Figura 1. *Tres condiciones: estructura tradicional, alternativa y tipo incógnita*

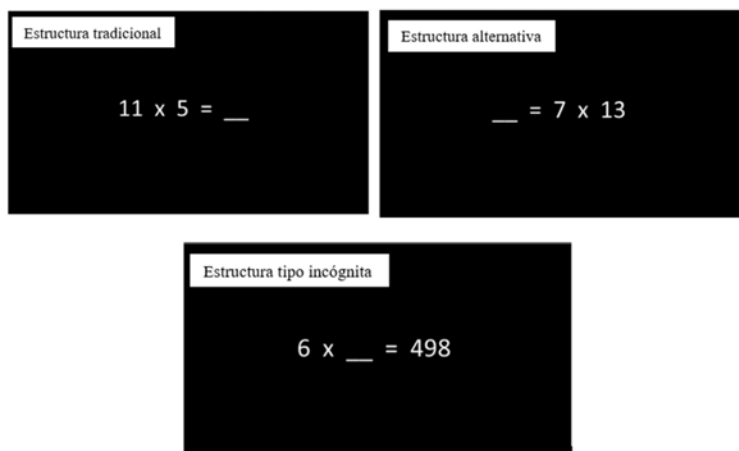


Figura 2. *Dispositivo de Eye Tracking y teclas de respuesta*



En cuanto al primer objetivo específico, la medida establecida para evaluar el rendimiento en cálculo mental fue el número de respuestas correctas en la prueba informatizada de cálculo mental. Es decir, la puntuación directa. Se registró la media de esta puntuación total para cada grupo de participantes.

En cuanto al segundo objetivo específico, la medida de seguimiento ocular elegida fue el tiempo total de fijación (en milisegundos) en las AOI de los distintos ítems. Primero, el tiempo total de fijación en las AOI de todos los ítems de la prueba al completo, y posteriormente el tiempo total de fijación en las AOI de los ítems de cada una de las tres condiciones de la tarea. Según la literatura existente, este parámetro constituiría un indicador del grado de atención visual manifiesta que el sujeto invierte en un determinado elemento, o lo que es lo mismo, del grado de esfuerzo cognitivo y profundidad en el procesamiento de la información (Hodds, et al., 2014). Es decir, a mayor tiempo total de fijación en las AOI de los ítems, más recursos atencionales se están invirtiendo en los mismo.

1.4 Diseño

El diseño del estudio es cuasiexperimental, ya que no existe aleatorización de la muestra. Se trata de una muestra seleccionada de manera incidental, en función del método de enseñanza de la matemática. Es un estudio cuantitativo, que incluye el análisis descriptivo de los datos, así como la comparación de medias y contraste de significación, a través de estadísticos no paramétricos como la U de Mann-Whitney, dado el tamaño de la muestra.

4. RESULTADOS

Los resultados del presente estudio pueden dividirse en dos bloques, uno por cada objetivo de investigación planteado.

En cuanto a los resultados relativos al primer objetivo, es decir, comparar el rendimiento entre grupos en la tarea computarizada de cálculo mental, el grupo ABN obtuvo en la prueba una puntuación global superior al grupo CBC ($\bar{X}_{CBC} = 15.67$; $\bar{X}_{ABN} = 17.66$), pero las diferencias entre grupos no son significativas ($p = .200$).

Por otro lado, en cuanto a los resultados relativos al segundo objetivo, es decir, analizar las posibles diferencias cognitivas entre

grupos a la hora de resolver la tarea, el tiempo de fijación en las Áreas de Interés (AOI) de la prueba al completo refleja una media inferior, en milisegundos, en el grupo ABN ($\bar{X}_{CBC} = 2312.38$; $\bar{X}_{ABN} = 1318.04$), siendo estas diferencias significativas ($U = 45235.00$ $p = .001$). La duración inferior de las fijaciones en el grupo ABN frente al CBC ocurre para las tres condiciones (estructura tradicional, estructura alternativa y estructura tipo incógnita). Las diferencias entre grupos son significativas tanto para la estructura alternativa como para la tradicional, pero no para la estructura tipo incógnita. Ver tabla 1.

Tabla 1. Tiempo de fijación (ms) en las AOI de los ítems que componen las tres condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo		<i>U</i>	<i>p</i>
	CBC	ABN		
Estructura tradicional	2259.33	1397.00	3960.00	.034
Estructura alternativa	2695.81	1755.71	1781.50	.014
Estructura tipo incógnita	2120.98	1869.33	5998.00	.872

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el primer bloque de resultados, relativo al rendimiento en la tarea computarizada de cálculo mental (nivel conductual), el grupo ABN refleja una mayor puntuación que el grupo CBC. Se puede concluir que el alumnado ABN realiza cálculos mentales con mayor precisión y fluidez, dada la naturaleza flexible y abierta de la metodología ABN, cuya prioridad no son los algoritmos escritos (Martínez-Montero y Sánchez-Cortez, 2021). A pesar de haber seleccionado incidentalmente participantes con un resultado similar en una batería de rendimiento matemático, el grupo ABN se muestra superior al grupo CBC a la hora de calcular mentalmente. Sin embargo, de forma lógica teniendo en cuenta la dificultad ascendente de la tarea y la inclusión de contenido complejo como las operaciones combinadas y las ecuaciones de primer grado, estas diferencias entre grupos no se han mostrado estadísticamente significativas.

En cuanto al segundo bloque de resultados, relativo a las diferencias cognitivas entre grupos a la hora de resolver la tarea (nivel cognitivo) se destacan las siguientes conclusiones:

1. El tiempo total de fijación en las AOI de todos los ítems que componen la prueba es inferior en el grupo ABN, por lo que puede inferirse que el grado de atención visual y esfuerzo cognitivo de este grupo a la hora de resolver la tarea es inferior al del grupo CBC (Hodds, et al., 2014). Esto es coherente con la literatura, ya que el método ABN destaca, entre otros aspectos, por su énfasis en el entrenamiento del cálculo mental (Martínez-Montero y Sánchez-Cortez, 2021).

2. Esa inversión inferior de recursos atencionales en el grupo ABN frente al grupo CBC, ocurre de forma significativa cuando las operaciones se presentan con una estructura alternativa (con el espacio para responder a la izquierda). Esto podría estar relacionado con la naturaleza del método ABN, caracterizada por la flexibilidad y la diversidad de formas de presentación y solución de las operaciones matemáticas. El alumnado ABN no necesita invertir más recursos atencionales cuando se le presenta una operación de forma “no convencional” (Martínez-Montero y Sánchez-Cortez, 2021).

3. Paradójicamente, el grupo ABN también refleja un menor esfuerzo cognitivo cuando las operaciones se presentan con una estructura tradicional (con el espacio para responder a la derecha). Esto podría parecer contradictorio, pero se encuentra muy relacionado con el punto anterior. Es decir, el alumnado ABN trabaja la resolución de operaciones con distintos tipos de estructura o forma de presentación, mientras que el alumnado CBC trabaja principalmente la resolución de operaciones colocadas en vertical, alineadas por el valor posicional de las cifras, no en horizontal (Canto, et al., 2022).

4. Finalmente, las diferencias entre grupos en el grado de atención visual invertido en las operaciones de tipo incógnita (con el espacio para responder en el centro), no se muestran significativas. Esto podría explicarse porque este tipo de operaciones conllevan un mayor nivel de dificultad, tanto para el grupo CBC como para el grupo ABN.

En definitiva, estos resultados sugieren que las metodologías innovadoras, diversas, abiertas y flexibles, como el método ABN, fomentan un manejo más fluido de los números y una resolución más eficiente de las operaciones de cálculo mental, sea cual sea su estructura o forma de presentación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Aragón, E., y Navarro, J. I. (2015). Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM). Estado del arte. *Revista de Psicología y Educación*, 10(2), 13-42.
- Almfjord, J., y Hallberg, L. (2021). What Eye Tracking Tells Us About Mathematical Difficulties: A Systematic Review. Recuperado de: <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/9039131>
- Araya-Pizarro, S. C., y Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Behe, B. K., Bae, M., Huddleston, P. T., y Sage, L. (2015). The effect of involvement on visual attention and product choice. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 24, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.01.002>
- Canto, M. D. C., Manchado, M., Piñero, J. C., Mera, C., Delgado, C., Aragón, E. y García, M. A. (2022). Description of Main Innovative and Alternative Methodologies for Mathematical Learning of Written Algorithms in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913536>
- Chen, Y.C. y Yang, F.Y. (2014) Probing the Relationship Between Process of Spatial Problems Solving and Science Learning: An Eye Tracking Approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(3), 579-603. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9504-y>
- Hodds, M., Alcock, L., y Inglis, M. (2014). Self-explanation training improves proof comprehension. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(1), 62-101. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.45.1.0062>
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., y van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1976). Eye Fixations and Cognitive Processes. *Cognitive Psychology*, 8(4), 441-480. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90015-3)
- Lafay, A., St-Pierre, M.-C. y Macoir, J. (2019). Impairment of Non-Symbolic Number Processing in Children with Mathematical Learning Disability. *Journal of Numerical Cognition*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.5964/jnc.v5i1.177>
- Martínez-Montero, J. y Sánchez-Cortez, C. (2021). ¿Por qué los escolares fracasan en matemáticas? Madrid: Wolkers Kluwer
- Martínez-Montero, J. (2018). El cálculo ABN. Un enfoque diferente para el aprendizaje del cálculo y las matemáticas. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (376), 52-59. <https://doi.org/10.14422/pym.i376.y2018.008>
- Martínez-Vicente, M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias según el género y tipo de centro. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 73-89. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.286>
- Noel M-P y Gregoire J. (2015). *TEDI-MATH GRANDS - Test diagnostique des compétences de base en mathématiques pour les enfants du CE2 à la 5ème*. Pearson.
- Obersteiner, A. y Tumpek, C. (2015). Measuring fraction comparison strategies with eye-tracking. *ZDM—Mathematics Education*, 48(3), 255-266. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0742-z>
- OECD (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2018) Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf
- OECD (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2015). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Passolunghi, M. C. y Costa, H. M. (2016). Working memory and early numeracy training in preschool children. *Child Neuropsychology*, 22(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.971726>
-

- Schindler, M., y Lilienthal, A. (2018). Eye-Tracking For Studying Mathematical Difficulties: Also In Inclusive Settings. Proceedings of Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME-42), 4, 115–122.
- Strohmaier, A. R., MacKay, K. J., Obersteiner, A., y Reiss, K. M. (2020). Eye-tracking methodology in mathematics education research: A systematic literature review. *Educational Studies in Mathematics*, 104, 147-200. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09948-1>
- van der Laan, L. N., Hooge, I. T., De Ridder, D. T., Viergever, M. A., y Smeets, P. A. (2015). Do you like what you see? The role of first fixation and total fixation duration in consumer choice. *Food Quality and Preference*, 39, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2014.06.015>

SRS-2 (ESCALA DE CAPACIDAD DE RESPUESTA SOCIAL): RESULTADOS PRELIMINARES DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA EN LA VERSIÓN PREESCOLAR.

Helena Moreno Gelis, Ana Sánchez Mora, Paula Sesé Martínez, Lubna el Kaadouchi Talhaoui, Francisco Alcantud-Marin

helenamoge@gmail.com

Universitat de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

La Escala de Respuesta Social (SRS-2 (Constantino & Gruber, 2012) evalúa la gravedad de los síntomas más comunes de autismo en niños, jóvenes y adultos (de 2 a 89 años) y es el resultado de la evolución de versiones previas (Constantino & Gruber, 2005). La versión actual, está compuesta por 65 ítems de respuesta tipo Likert de cuatro puntos. Los ítems se han clasificado en cinco áreas: Conciencia Social, Cognición Social, Comunicación Social, Motivación Social y conductas repetitivas (manierismos) e intereses restringidos. Presenta cuatro formas diferentes en función de la edad y en función del evaluador. Así, existe una forma para preescolar (2 a 6 años), edad escolar (4 a 18 años) y adultos (19 a 89 años), todas ellas contestadas por el cuidador principal o el profesor. En la edad adulta (19 años o más) existe, además, una forma de autoinforme. La SRS-2 es un instrumento que se ha incorporado a las baterías diagnósticas del autismo y es ampliamente utilizado por su facilidad de uso y sus propiedades psicométricas. En numerosos estudios (Bölte, 2012; Chan, Smith, Hong, Greenberg, & Mailick, 2017; Shur-Fen Gau, Lie, Wu, & Chiu, 2013; Wigham, McConachie, Tandos, Le Couteur, & team, 2012), ha manifestado buenos indicadores de consistencia interna.

Aún existe poca investigación sobre la capacidad discriminante de la SRS-2 respecto a otros trastornos del neurodesarrollo (Cholemkey, Kitzrow, Rohrman, & Freitag, 2014), sin embargo se ha evidenciado que tiene una alta consistencia respecto al

diagnóstico de autismo comparando sus resultados con gold standard como el ADOS (Duvekot & Greaves-Lord, 2015) y ADI-R (Constantino, y otros, 2003). Los resultados de la SRS han sido contrastados en diferentes adaptaciones y traducciones a diversos idiomas (Bölte, 2012; Shur-Fen Gau, Lie, Wu, & Chiu, 2013) mostrando una consistencia transcultural (Bölte, Poustka, & Constantino, 2008).

Aunque existe una versión en español, ésta fue desarrollada en USA y presenta matices lingüísticos diferenciales, por lo que nos hemos propuesto el proyecto de la traducción y adaptación de la SRS-2 para España. En esta comunicación presentaremos los resultados del estudio piloto de la versión preescolar.

2. MÉTODO

Nos pusimos en contacto con los propietarios del copyright para obtener su aprobación y se inició el proceso de traducción y adaptación. se procedió a la misma siguiendo las normas internacionales (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). En primer lugar, se hizo la traducción por dos psicólogos bilingües. Se compararon y contrastaron las diferencias llegando a una primera versión en castellano. Como segundo paso, se procedió a realizar una traducción al inglés (back-translation) que fue evaluada por los autores de la prueba.

El instrumento adaptado y traducido se ha aplicado a un grupo de niños a nivel de estudio piloto. En total, el grupo de niños quedo constituido por 57 niños (45,61% masculino y 54.38% femenino). Los padres presentaban una edad media de 38 años las madres y 40 años los padres.

Tabla 1 distribución de los participantes en el grupo piloto según edad y sexo

	Sexo	
	Masculino	Femenino
Menos de dos años	2	2
24 a 30 meses	10	12
31 a 36 meses	8	13
37 a 42 meses	6	3
43 o más meses	0	1
Total	26	31

2.1 Medidas

Se administro el SRS-2 a los padres y madres de niños de preescolar de la Comunidad Valenciana. Al mismo tiempo, a los niños se les administro e Peabody III (Dunn, Dunn, & Arribas, 2010) y la Early Sociocognitive Battery, (Roy, Chiat, & Warwick, 2019).

3. RESULTADOS

En la tabla 2, se presentan los estadísticos descriptivos para el grupo de niños evaluados y en la tabla 3, las correlaciones entre ellas. Obsérvese como las puntuaciones totales, al tratarse de una combinación línea de las subpruebas, mantienen coeficientes de correlación altos y significativos, tanto para el total de la escala como para el subtotal del dominio de comunicación SCI.

Tabla 2 Valores medios y desviaciones estándar para las subpruebas de la SRS-2

	Media	Desv. estándar
Conciencia Social	6,74	3,73
Cognición Social	6,23	3,99
Comunicación Social	8,33	5,15
Motivación Social	5,59	3,57
SCI	26,68	12,11
Intereses Restringidos y Conductas Repetitivas	4,26	3,66
Total SRS 2	30,90	14,40

Tabla 3 Correlaciones entre las diferentes subescalas de la SRS-2

	Conciencia Social	Cognición Social	Comunicación Social	Motivación Social	Intereses Restringidos y Conductas Repetitivas	SCI
Cognición Social	,334**					
Comunicación Social	,565**	,571**				
Motivación Social	,160	,279*	,335**			
Intereses Restringidos y Conductas Repetitivas	,239	,427**	,557**	,306*		
SCI	,690**	,746**	,883**	,575**	,532**	
SRS_2	,638**	,734**	,884**	,561**	,703**	,976**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La consistencia interna evaluada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach nos ofrece un aceptable valor (.84) dado el escaso numero de sujetos. Es de esperar alcanzar valores superiores a .90 conforme consigamos una muestra mas alta, confirmando la consistencia interna obtenida en otros estudios del mismo instrumento en población escolar y adulta (Shur-Fen Gau, Lie, Wu, & Chiu, 2013; Wigham, McConachie, Tandos, Le Couteur, & team, 2012).

Respeto a la validez del instrumento, se ha correlacionado con el total de la ESB. Teniendo en cuenta que la ESB mide habilidades o capacidades comunicativas y que la SRS-2 son por el contrario signos o síntomas de la gravedad de autismo, es lógica la correlación negativa. También es lógica la falta de correlación entre los resultados de la ESB y la subprueba de Intereses restringidos y conductas repetitivas dado que en la ESB es un factor no evaluado.

Tabla 4 Correlaciones de las subescalas de la SRS-2 y el total de la ESB

	ESB
Cognición Social	-,35**
Comunicación Social	-,07**
Motivación Social	-,37**
Intereses Restringidos y Conductas Repetitivas	-,01
SCI	-,32*
SRS_2	-,28*

Se ha intentado confirmar la estructura factorial de la SRS-2, lamentablemente debido a lo reducido de la muestra, el modelo no se ha podido confirmar. Sin embargo, en estudios con escolares y adultos (Frazier, y otros, 2014), la estructura de dos factores (Intereses restringidos y conductas repetitivas por una parte y Comunicación Social por otra) se ha confirmado. Este hecho, convierte la SRS-2 en un instrumento adaptado a los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013).

4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta comunicación es evidenciar los resultados del estudio piloto sobre el cuestionario traducido de la SRS-2 que nos permita seguir el muestro para obtener los normotipos con seguridad. Los resultados aportados, aunque sobre una muestra muy reducida, nos ofrecen una perspectiva positiva tanto respecto a la consistencia interna, como con respecto a la validez concurrente. En el momento de disponer de muestra suficiente, se intentará desarrollar un AFC con la finalidad de confirmar la estructura en población preescolar tal como ya se ha realizado en población escolar y adulta.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed.* Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bölte, S. (2012). The Social Responsiveness Scale for Adults (SRS-A): Initial results in a German cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1998-1999. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1424-5>
- Bölte, S., Poustka, F., & Constantino, J. (2008). Assessing autistic traits: cross-cultural validation of the social responsiveness scale (SRS). *Autism Research*, 1(6), 354-363. doi:<https://doi.org/10.1002/aur.49>
- Chan, W., Smith, L., Hong, J., Greenberg, J., & Mailick, M. (2017). Validating the social responsiveness scale for adults with autism. *Autism Research*, 10(10), 1663-1671. doi:<https://doi.org/10.1002/aur.1813>
- Cholemkey, H., Kitzerow, J., Rohrmann, S., & Freitag, C. (2014). Validity of the social responsiveness scale to differentiate between autism spectrum disorders and disruptive behaviour disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 81-93. doi:<https://doi.org/10.1007/s00787-013-0427-5>
- Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2005). *Social Responsiveness Scale (SRS)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Constantino, J. N., Davis, S. A., Todd, R. D., Schindler, M. K., Gross, M. M., Brophy, S. L., . . . Reich, W. (2003).

- Validation of a Brief Quantitative Measure of Autistic Traits: Comparison of the Social Responsiveness Scale with the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 427-433. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1025014929212>
- Constantino, J., & Gruber, C. (2012). *Social responsiveness scale (2nd ed.) (SRS-2). Manual*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Dunn, L., Dunn, L., & Arribas, D. (2010). *Peabody: test de vocabularion en imágenes*. Madrid: TEA Hogrefe.
- Duvekot, J. v., & Greaves-Lord, K. (2015). The Screening Accuracy of the Parent and Teacher-Reported Social Responsiveness Scale (SRS): Comparison with the 3Di and ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1658-1672. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2323-3>
- Frazier, T. W., Ratliff, K. R., Gruber, C., Zhang, Y., Law, P. A., & Constantino, J. N. (2014). Confirmatory factor analytic structure and measurement invariance of quantitative autistic traits measured by the Social Responsiveness Scale-2. *Autism*, 18(1), 31-44. doi:<https://doi.org/10.1177/1362361313500382>
- Muñiz, J., Elosua, E., & Hambleton, R. (2013). Guidelines for the translation and adaptation of the tests: second edition. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi:[10.7334/psicothema2013.24](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24)
- Roy, P., Chiat, S., & Warwick, J. (2019). *Early Sociocognitive Battery. Manual*. Oxford: Hogrefe.
- Shur-Fen Gau, S., Lie, L., Wu, Y., & Chiu, Y. (2013). Psychometric properties of the Chinese version of the Social Responsiveness Scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 349-360. doi:<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.10.004>
- Wigham, S., McConachie, H., Tandos, J., Le Couteur, A., & team, G. M. (2012). The reliability and validity of the Social Responsiveness Scale in a UK general child population.

Research in Developmental Disabilities, 33(3), 944-950.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.12.017>

NO ES PAÍS PARA VIEJOS... TAMPOCO EN EL SEXO

Isabel Piñeiro, Raquel Saavedra y María Cabana

isabel.pineiro.aguin@udc.es

Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)

1. INTRODUCCIÓN

La concepción sobre la vejez que ha dominado el pensamiento colectivo es el de un período de pobreza, inactividad laboral, exclusión de la vida sociocultural y, sobre todo, de enfermedad (Maravall, 1997). Uno de los ámbitos donde ha predominado esta concepción como una etapa de pérdida es el sexual. Es lo que López (2012) denominó modelo de declive o de deterioro, que respondería a la creencia social de que las personas mayores no tienen relaciones ni deseos de carácter sexual (Walz, 2002). Las propias personas mayores tienden a ver la vejez como un periodo de involución y deterioro, considerando que su sexualidad y actividad erótica están anuladas (Rodríguez-Llorente et al., 2018).

Esta concepción como un periodo de deterioro sexual convive, actualmente, con una perspectiva o modelo joven que sugiere evitar u ocultar los procesos de envejecimiento, en su apariencia y en su vida sexual; buscando mantenerse jóvenes el mayor tiempo posible, recurriendo a las ayudas que sean precisas (cosméticos, fármacos, etc.) (López, 2012).

Todo ello condiciona la visión y la actitud que la sociedad, en general, tiene sobre la actividad sexual en la vejez. Si bien es un hecho que a lo largo del ciclo vital se producen cambios a nivel físico que pueden afectar a la vida sexual, estos no impiden a las personas adaptarse y continuar con su actividad sexual. En este sentido, la actividad sexual se mantiene en personas septuagenarias; y las mujeres que hoy están en la década de los 70 años informan mayor actividad sexual que las que tenían esa edad hace treinta años (Farré y Salas, 2009).

Las creencias sobre la sexualidad constituyen verdaderos condicionantes socioculturales y educativos del deseo y/o la

actividad sexual en las personas mayores. Ghidara (2019) mantiene que los estereotipos establecidos alrededor de la sexualidad en la vejez promueven la inhibición de las personas mayores en busca de nuevas relaciones y comportamientos placenteros.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación fue conocer los estereotipos negativos hacia las personas mayores y las actitudes hacia su sexualidad y su relación con diferentes variables de una muestra de personas mayores y jóvenes. En concreto, planteamos como objetivos específicos analizar la relación entre los estereotipos negativos hacia las personas mayores y las actitudes negativas hacia su sexualidad y (a) diferentes aspectos sociodemográficos (sexo, edad, pertenecer al ámbito de la educación social, nivel de formación, cursar materias relacionadas con la gerontología...); y (b) las características de la interacción con la persona mayor (tipo de convivencia, frecuencia con que se relaciona...) y el déficit que ésta pueda presentar.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Contamos con un total de 210 participantes. Las mujeres constituían el 84,8% del total. La media de edad era de 25,38 años (DT= 8,63), con una edad mínima de 18 y una máxima de 62 años. El 59% de los participantes pertenecían al ámbito de la educación social (59%) y el 62,9% afirmaron haber cursado materias relacionadas con la gerontología. En cuanto al tipo de convivencia, un 9,5% vivían solos/as; el 45,2% vivía con sus padres/madres/tutores legales; un 5,7% con sus abuelos/as; un 28,1% vivía con su pareja; el 11,4% con amigos; un 4,3% con hijos/as; el 20% con personas no familiares y el 2,4% restante mantenía otro tipo de convivencia.

En cuanto a la *frecuencia de relación con personas mayores*, un 38,1% mantenían una relación frecuente con personas mayores y un 32,4% mantenían una relación diaria; siendo en su mayoría (70,5%) relaciones familiares, en cuanto al *tipo de relación*.

Con respecto a los participantes que mantenían contacto con personas mayores, un 50% afirmaba que éstas *presentaban algún tipo de déficit* (físico, cognitivo y/o conductual).

2.2. Variables e instrumentos de medida

Se empleó el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos sobre la Vejez (en adelante, CENVE). Se trata de un cuestionario que mide los estereotipos negativos hacia las personas mayores, elaborado a partir de Montorio e Izal (1991) y de Palmore (1988), considerados suficientemente aceptados en la literatura (Blanca et.al, 2005). El nivel de fiabilidad mediante Alpha de Cronbach resultó ser de ,83. Esta escala consta de 15 ítems de formato de respuesta tipo Likert (de 1= muy en desacuerdo a 4= muy de acuerdo). Para el análisis de datos, establecimos tres grupos según los siguientes puntos de corte: nivel bajo de estereotipos negativos presentes (de 15 a 23 puntos); nivel medio (de 24 a 28 puntos); y nivel alto (de 29 a 43 puntos).

Con el objetivo de conocer las actitudes de los participantes del estudio hacia la sexualidad en la vejez, se utilizó la Escala de Actitudes sobre la Sexualidad en la Vejez (White, 1982; adaptaciones y ampliación de López, 2012). Esta escala está compuesta por 37 ítems con la ampliación de López (2012), con un formato de respuesta tipo Likert (de 1= muy en desacuerdo a 7= muy de acuerdo). Para el análisis de datos, se establecieron tres grupos según los siguientes puntos de corte: bajo nivel de actitudes negativas (de 44 a 66 puntos); medio nivel (de 67 a 78 puntos); y alto nivel (de 79 a 230 puntos). El Alpha de Cronbach resultó ,89.

Atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, se incluyeron también, una serie de cuestiones sobre diferentes características sociodemográficas: sexo; edad; pertenencia o no al ámbito de la educación social; curso más alto en el que están matriculados o si tienen título académico; si cursaron materias relacionadas con la gerontología; con quién conviven; la frecuencia de relación con personas mayores; el tipo de relación con personas mayores; y, si las personas mayores con las que se relacionan presentan algún déficit físico, cognitivo y/o conductual.

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio correlacional transversal de valores implementado mediante encuesta por cuestionario que se aplicó tanto a jóvenes como a personas adultas.

Se explicaron los objetivos de la investigación, así como se salvaguardaron los principios éticos de anonimato y confidencialidad. El procedimiento en este estudio cumplió con el Código Ético de Investigación del Comité de Ética da la Universidad de A Coruña (UDC, 2019), así como los establecidos en la Declaración de Helsinki.

2.4. *Análisis de datos*

Además de los correspondientes análisis descriptivos, media, estadísticos de dispersión y de distribución de las variables; se analizaron las diferencias entre los estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad en función de las distintas variables sociodemográficas, mediante las pruebas *t* de Student y ANOVAs.

Para la realización de todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS (Versión 20).

3. RESULTADOS

3.1. *Estereotipos negativos hacia la vejez y actitudes hacia su sexualidad*

La puntuación media que se puede obtener en la Escala CENVE es de 37,5 puntos. En nuestra investigación, la puntuación media resultante fue de 27,42 puntos, por lo que podemos afirmar que nuestros participantes poseen un nivel inferior de estereotipos negativos con respecto a la puntuación media del CENVE. Por otro lado, la puntuación media en la Escala de Actitudes sobre la Sexualidad en la Vejez es de 168 puntos. En nuestra muestra hemos obtenido una puntuación media de 78,62 puntos, presentando, por lo tanto, un nivel de actitudes negativas inferior a la puntuación media posible en esta escala (Véase Tabla 1).

Tabla 4 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de las escalas utilizadas.

	N	Mín.	Máx.	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Puntuación total del CENVE	210	15	43	27,42	6,34	0,45	-0,36
Puntuación total de la escala de actitudes	210	44	230	78,62	25,17	2,71	10,00
N válido	210						

3.2. Relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y distintas variables sociodemográficas

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas entre los estereotipos negativos hacia la vejez de los participantes y su *edad*, realizamos una comparación de medias mediante la prueba *t* de Student, tomando como variable de agrupación la edad con dos niveles: entre 18 y 25 años; y entre 26 y 70 años. Los resultados reflejan que existen diferencias significativas [$t=3,371, p<,01$] entre la puntuación que obtienen las personas que tienen entre 18 y 25 años, y las que se encuentran entre los 26 y los 70 años. Presentan un mayor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez las personas más jóvenes.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los estereotipos negativos hacia vejez en función de *pertenecer o no al ámbito de la educación social*. Sin embargo, centrándonos en el grupo de las personas que sí forman parte del campo de la educación social, con el objetivo de comprobar si hay relación entre *el curso en el que se encuentran* y su nivel de estereotipos negativos, realizamos una comparación de medias mediante ANOVA de un factor, tomando como factor el curso con cinco niveles: las personas que cursan 1º de educación social; las personas de 2º; las de 3º; las de 4º; y las personas que ya están tituladas. Los resultados del análisis muestran que sí existe diferencias significativas [$F_{(4,584)} = 4,252, p<,01$] entre las personas que cursan 1º de educación social y las personas ya tituladas. Son las personas tituladas las que muestran un menor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez.

En cuanto a la variable *“cursé materias relacionadas con la gerontología”*, los análisis estadísticos mediante la prueba *t* de Student muestran que existen diferencias significativas [$t=4,603, p<,001$] entre las personas que cursaron materias relacionadas con la gerontología y las que no lo hicieron. Son las personas que sí cursaron materias de gerontología las que presentan un menor nivel de estereotipos negativos hacia vejez.

Analizamos, a su vez, si existen diferencias significativas en cuanto al *tipo de convivencia*. Los resultados muestran diferencias significativas entre vivir en pareja o no [$t=2,167, p<,05$], vivir con amigos o no [$t=-3,236, p<,05$], y vivir con personas no familiares o no [$t=-2,634, p<,05$], y los niveles de estereotipos negativos. Las

personas que viven en pareja presentan un menor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez que aquellas que no viven con su pareja, y aquellas que viven con amigos o personas no familiares presentan un nivel mayor de estereotipos negativos hacia la vejez que aquellas que no viven con amigos y aquellas que viven con personas familiares.

No se encontraron diferencias significativas entre el sexo de los participantes, el hecho de *que la persona mayor que conocen presente o no algún déficit físico, cognitivo y/o conductual*, la *frecuencia y el tipo de relación con personas mayores* y el nivel de estereotipos negativos hacia la vejez.

3.3. Relación entre las actitudes hacia la sexualidad en la vejez y distintas variables sociodemográficas

Los análisis estadísticos reflejaron que no había diferencias significativas entre las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y las variables *sexo y edad*.

En cuanto a *formar parte o no del ámbito de la educación social* y su relación con las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez, comprobamos, mediante la prueba estadística *t* de Student, que existen diferencias significativas [$t=3,726$, $p<,001$] entre pertenecer o no a dicho ámbito. En concreto, las personas que pertenecen al ámbito de la educación social presentan un menor nivel de actitudes negativas que las personas que no forman parte de este. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas entre *el curso en el que se encuentran* y las actitudes hacia la sexualidad. De la misma manera, el *haber cursado materias relacionadas con la gerontología* no diferenciaba las actitudes hacia la sexualidad en la vejez.

Por otra parte, encontramos diferencias significativas entre las *personas que vivían con sus abuelos/as y las que no* [$t=-2,766$, $p<,01$]. Son las personas que conviven con sus abuelos/as las que presentan un mayor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez.

Analizamos también la relación entre la presencia de actitudes negativas hacia la sexualidad geriátrica y el *tipo de relación con la persona mayor*. Tras realizar la prueba estadística *t* Student, comprobamos que existen diferencias significativas [$t=2,081$,

$p < .05$]; son las personas que tienen una relación profesional las que muestran un menor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez. En los restantes tipos de relación no se encontraron diferencias significativas.

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y *vivir solo/a, vivir con los padres, madres o tutores, vivir en pareja, con amigos, con hijos, con personas no familiares u otro tipo de convivencia*.

En cuanto a la relación entre las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y la *frecuencia de relacionarse con una persona mayor* y si ésta tiene o no *algún déficit físico, cognitivo y/o conductual*, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas.

3.4. Relación entre el nivel de estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez

Con el objetivo de comprobar si existe relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y las actitudes hacia su sexualidad, realizamos un análisis estadístico mediante la prueba ANOVA de un factor, tomando como factor el nivel de estereotipos negativos hacia la vejez presentes en toda nuestra muestra. Los resultados muestran que existen diferencias significativas [$F(2,552)=21,120, p < .01$] entre los estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez. Un nivel alto de estereotipos negativos se relaciona significativamente con presentar mayor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las personas mayores sufren una doble discriminación en cuanto a los estereotipos negativos hacia la vejez y a las actitudes negativas alrededor de su sexualidad (del Carmen, 2010). En esta línea, nuestros resultados indican una relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y las actitudes negativas hacia su sexualidad. Aun así, nuestros participantes puntúan, en general, por debajo de la media estadística tanto con respecto a los estereotipos negativos hacia la vejez como a las actitudes negativas hacia la sexualidad de las personas mayores.

Formar parte del *ámbito de la educación social* podría favorecer la adopción de posturas más comprometidas en cuanto a la sexualidad en la vejez. En este sentido, la mitad de los participantes de nuestro estudio forman parte del ámbito de socioeducativo, más del 50% de los participantes (62,9%) *han cursado materias de gerontología*, lo cual, probablemente, explique el bajo nivel de estereotipos y actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad observado. La perspectiva que aporta el ámbito socioeducativo sobre el envejecimiento nos abre a una visión de este, no solo desde un punto de vista médico sino también pedagógico (Brigueiro y de Género, 2006), y ayuda a mitigar las creencias erróneas sobre la sexualidad en la vejez (Linares et.al, 2009).

Por otra parte, la *edad* podría condicionar la adopción de estereotipos negativos hacia la vejez y su sexualidad. Rend (2020) encontró que eran las personas jóvenes las que presentaban los niveles más altos de estereotipos negativos. En esta línea, hemos encontrado que, efectivamente, son las personas de entre 18 e 25 años las que sostienen más estereotipos negativos. Probablemente la lejanía de los jóvenes con la realidad geriátrica dificulte tanto el acceso a la información sobre dicha realidad como su comprensión.

Hemos encontrado también una relación entre el *tipo de convivencia*, la *frecuencia* y *el tipo de relación con las personas mayores* y los estereotipos y actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad. Las personas que viven con amigos o con personas no familiares tienen un mayor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez en general; sin embargo, las personas que conviven con abuelos/as presentan actitudes más negativas hacia su sexualidad. La cercanía con la realidad de las personas mayores podría ser la explicación para el primer caso; sin embargo, son los participantes que viven con sus abuelos/as los que tiene una peor actitud hacia la sexualidad de los mayores. Es posible que esto esté relacionado con el desconocimiento de los cambios fisiológicos que se producen en el funcionamiento sexual a medida que nos hacemos mayores, con la asunción del modelo joven de la sexualidad o con los estereotipos hacia la vejez y su sexualidad que tanto las propias personas mayores como sus familias pueden presentar (Moreno e Suñol, 2020).

Tanto el modelo joven de sexualidad como el modelo de declive de la vejez (López, 2012) deja en nuestro imaginario colectivo la idea de que ser mayor implica presentar algún tipo de déficit o enfermedad que impide seguir manteniendo una sexualidad activa. La vigencia de este tipo de creencias negativas hacia la vejez y su sexualidad probablemente radica en el desconocimiento que puede provocar que la sociedad se estanque en estereotipos negativos. Así, parece relevante incluir una educación sexual que asuma la consideración de que la edad no es una limitación para disfrutar de la sexualidad. Tanto los profesionales del ámbito geriátrico como la comunidad en general necesitamos ser educados en los cambios que se producen en el funcionamiento sexual durante el envejecimiento (Iacub et al., 2020).

5. BILIOGRAFÍA

- Blanca, M. J., Sánchez, C., y Trianes, M. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Rev. multidiscipl. gerontol.*, 212-220.
- Brigeiro, M., y de Género, E. D. E. (2006). La gerontología como un saber sobre la sexualidad y las nuevas configuraciones del curso de vida sexual. *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*, 63-86.
- del Carmen, L. (2010). Envejecer en el Siglo XXI: “no siempre querer es poder”. Hacia la de-construcción de mitos y la superación de estereotipos en torno a los adultos mayores en sociedad. *Trabajo social hoy*, (59), 49-82.
- Farré, A. F., y Salas, B. L. (2009). El secreto mejor guardado: la sexualidad de las mujeres mayores. *Revista Política y Sociedad*, 46(1-2), 191-203.
- Ghidara, E. (2019). Mientras haya vida, hay todo: una mirada en la sexualidad del adulto mayor. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 22(1), e001105. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v22i1.4219>
- Iacub, R., López, P. H., Winzeler, M. O., Bourlot, V., de Muro, M. L. G., Paz, M., ... y Boggiano, P. (2020). Desarticulando las fronteras del erotismo en la vejez. *Research on ageing and social policy*, 8(1), 1-24.

- Linares, J. J. G., Pérez-Fuentes, M.C., Torres, M. F., Sánchez, L. G., Ruiz, I., y Díaz, A. (2009). Estereotipos sobre la vejez y su relación con la formación en gerontología: un estudio intergeneracional. *European journal of education and psychology*, 2(3), 263-273.
- López, F. (2012). *Sexualidad y afectos en la vejez*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- Maravall, H. (1997). La atención a la dependencia: El gran reto de la política social hacia las personas mayores. *Investigaciones Psicológicas*, 6, 9-19.
- Montorio, I. e Izal, M. (1991). *Cuestionario sobre estereotipos hacia la vejez. Edición experimental*. Trabajo no publicado, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, D. M. y Suñol, A. C. (2020). La sexualidad en el adulto mayor. Una mirada desde lo social. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (2020-02).
- Palmore, E. (1988). Facts on aging: A short quiz. *The gerontologist*, 17(4), 315-320.
- Rend, M. D. (2020). *Análisis de las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10187>
- Rodríguez-Llorente, C., Regueiro, B., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Estévez, I. y Freire, C. (2018). Práctica Sexual y Salud Percibida en Personas Mayores. Póster presentado a Congreso Internacional. 4º *Congresso da Ordem dos Psicólogos portugueses*. Braga (Portugal).
- Universidade da Coruña [UDC]. (2019, 27 de febrero). Código ético de la investigación de la UDC [UDC Ethical Code of Research]. <https://www.udc.es/es/investigacion/hrs4r/codigo-etico/>
- Walz, T. (2002). Cronos, dirty old men, sexy seniors: Representations of the sexuality of older persons. *Journal of Aging and Identity*, 7(2), 99-112.

White, C. B. (1982). Sexual interest, attitudes, knowledge, and sexual history in relation to sexual behavior in the institutionalized aged. *Archives of Sexual Behavior*, 11(1), 11-21

COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE ADOLESCENTES CON TEA. PODER DE DISCRIMINACIÓN DE FACTORES COGNITIVOS Y DISPOSICIONES PERSONALES EN LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN

**Belén Roselló Miranda¹; Carmen Berenguer Forner¹;
Inmaculada Baixauli Fortea² y Ana Miranda Casas¹**

ana.miranda@uv.es

- 1. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Valencia,*
- 2. Universidad Católica de Valencia San Vicente-Mártir, Valencia, España*

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de la lectura influye decisivamente en el éxito académico social y laboral, siendo por consiguiente una de las competencias importantes a lograr durante el proceso de aprendizaje escolar. Los investigadores han elaborado modelos que tratan de identificar diferentes. El “modelo simple de lectura” (MoSL) (Gough & Tumber, 1986), explica la comprensión del texto como producto de dos habilidades, la lectura de la palabra y el lenguaje oral. A pesar de que el MoSL cuenta con apoyo empírico, se han identificado otros procesos que podrían enriquecerlo, como los procesos activos de autorregulación (Duke & Cartwright 2021).

Las dificultades en la comprensión de la lectura en niños con TEA muestran cifras entre el 30%-50% (McIntyre et al., 2017), con mayor gravedad en la comprensión inferencial (Tirado & Saldaña, 2016). Aunque existe una asociación entre estas dificultades con la competencia para leer palabras y el lenguaje oral (Duncan et al., 2021), la explicación mejoraría incorporando a los predictores clásicos del MoSL componentes de la autorregulación. Por ejemplo, los déficits en flexibilidad cognitiva del TEA podrían acarrear dificultades para desplegar estrategias flexibles en las tareas de lectura. Además, las pobres disposiciones para el aprendizaje, relacionadas con la motivación, implicación, persistencia y flexibilidad de estrategias, podrían influir en la competencia lectora más allá del reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje (Cartwright, et al., 2020; Roselló et al., 2018).

El presente estudio exploró 1) el poder de un modelo complejo de lectura para predecir la comprensión lectora de adolescentes con TEA y de adolescentes con desarrollo típico (DT); 2) la capacidad de los componentes del modelo (vocabulario, comprensión oral, decodificación, funcionamiento ejecutivo y conductas de aprendizaje) y de disposiciones personales (ansiedad hacia el rendimiento autoconcepto académico, conductas de aprendizaje) para discriminar entre estudiantes con TEA con dificultades (TEA+DCL) y sin dificultades en comprensión lectora (TEA-DCL).

2. METODO

2.1. Participantes.

Participaron 56 adolescentes escolarizados en centros públicos y concertados, con edades entre los 12 y 14 años; 30 habían recibido un diagnóstico de TEA en servicios de salud mental (28 varones) y 26 eran adolescentes con un desarrollo típico (DT, 17 varones). Todos tenían un funcionamiento intelectual dentro de la normalidad en el K-Bit test (Kauffman & Kauffman, 2000). Ambos grupos estaban equiparados en edad, CI y vocabulario en el subtest del WISC-IV (Wechsler, 2003)

El diagnóstico de autismo se confirmó mediante la aplicación por un psicólogo del equipo del Cuestionario de Comunicación Social (Rutter et al., 2003) y la Entrevista para el Diagnóstico de Autismo revisada (ADI-R; Rutter et el., 2006). Además se tuvo en cuenta los criterios del DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, quinta edición 2013; American Psychiatric Association), basándose en la información aportada por los padres y profesores.

La mayoría de adolescentes con TEA tenían apoyos en la escuela. Solo siete (23.33%) asistían a clases ordinarias a tiempo completo, nueve (30%) recibían apoyo educativo para necesidades educativas especiales y 14 (46.66%) estaban ubicados en aulas específicas de comunicación y lenguaje. Además 8 adolescentes con TEA (26.66%) tenían dificultades de comprensión lectora, determinadas por un percentil inferior a 25 en las dos pruebas de comprensión utilizadas en esta investigación.

Los 26 adolescentes con DT no tenían una historia de psicopatologías o remisiones a unidades pediátricas de salud mental

(USMI) de acuerdo con los registros escolares ni cumplían criterios diagnósticos de TEA del DSM-5 en el cribado que se llevó a cabo antes de comenzar la evaluación.

Los criterios de exclusión para todos los participantes fueron evaluados a través de una anamnesis que se realizó con las familias. Incluyeron enfermedades neurológicas o genéticas conocidas, lesiones cerebrales, sensoriales, auditivas o déficits motóricos y puntuación de CI inferior a 85.

2.2. Medidas

Se administró a los participantes, padres o profesores, una batería de tests que evaluaron diferentes habilidades de lectura, lenguaje y disposiciones para el aprendizaje.

Lenguaje: El vocabulario se evaluó con la subprueba de Vocabulario del Wisc-IV (Wechsler, 2003) y la comprensión oral con el subtest del PROLEC-R (Cuetos et al, 2014).

Decodificación en lectura. Fue evaluada a través del subtest de lectura de palabras de la batería PROLEC-SE (Evaluación de Procesos Lectores para Estudiantes de Secundaria, Ramos & Cuetos, 1999). Consta de 40 palabras que varían en longitud, frecuencia de uso y complejidad de su estructura silábica. Índice de fiabilidad alfa de Cronbach en el estudio = 0.74.

Comprensión lectora. Se aplicó la tarea de la batería PROLEC-SE (Ramos & Cuetos, 1999) que requiere leer en silencio dos textos expositivos (“Los esquimales” y los Papúes australianos”) y responder a cinco literales y cinco inferenciales, asignándose. Índice de fiabilidad alfa en este estudio =0.73

La flexibilidad cognitiva para seleccionar estrategias y modificar procesos cognitivos en respuesta a los cambios se valoró mediante el subtest de Flexibilidad Mental del test “Leer para Comprender” (Abusarra et al., 2010).

Funcionamiento ejecutivo. Los profesores cumplimentaron el Inventario del Funcionamiento Ejecutivo (Gioia et al., 2009) que consta de 8 escalas (inhibición, cambio, regulación emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y supervisión). Se usó el Índice general que corresponde a la suma de la puntuación de las escalas, con $\alpha = 0.82$.

Conductas de aprendizaje. Se utilizó una adaptación del LBS (Learning Behavior Scale; McDermott et al., 2001) cumplimentada por los profesores. Se utilizó la puntuación total de la suma de las 4 escalas: motivación/competencia, actitudes hacia el aprendizaje, persistencia/atención y estrategia de aprendizaje/flexibilidad. En nuestra muestra la consistencia interna fue $\alpha = 0.93$.

Autoconcepto académico. Se seleccionó la escala del cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5 de García & Musitu, 2014) para valorar la percepción del individuo en el desempeño de su papel académico/profesional. Consta de cinco ítems que correlacionan con el rendimiento académico.

Ansiedad ante el rendimiento. Se usó la adaptación de una subescala del autoinforme de ansiedad para niños con TEA (ASC-ASD) (Rodgers et al., 2016). Los ítems, que presentan cuatro alternativas de respuesta, valoran el miedo ante situaciones relacionadas con el contexto escolar.

Ansiedad escolar. Los profesores cumplimentaron la versión española de la escala de ansiedad escolar de Lyneham et al. (2008), formada por 12 ítems y dos subescalas: ansiedad social y ansiedad generalizada. Se utilizó el sumatorio de las dos escalas. En la adaptación española: fiabilidad =.91, test-retest=.87 y validez (Orgilés et al., 2017).

2.3 Procedimiento

La evaluación fue realizada en los Institutos en espacios que reunían condiciones óptimas. Los padres (generalmente las madres) aportaron información de factores sociodemográficos y los profesores cumplimentaron cuestionarios sobre funciones ejecutivas, conductas de aprendizaje y ansiedad escolar. Todos los participantes y sus familias dieron por escrito su consentimiento. Los procedimientos se llevaron a cabo siguiendo los estándares éticos del Comité de Ética de la Universidad de Valencia (Procedimiento H14252842585439). Se consiguió también la autorización de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana.

2.4. *Análisis Estadísticos*

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS v 26.0), estableciendo la significación estadística en un valor $p \leq .05$

La distribución y normalidad de las variables fue analizada aplicando la prueba de Shapiro-Wilks. Solo la ansiedad valorada por el profesor no se ajustó a la curva normal. Posteriormente se llevaron a cabo análisis de regresión con el grupo TEA y con el grupo con DT para determinar la varianza explicada de comprensión lectora por las variables del modelo complejo de lectura, en las dos pruebas de comprensión utilizadas.

Por último se realizaron análisis discriminantes para determinar la capacidad de factores del modelo complejo de lectura y de disposiciones hacia el aprendizaje para diferenciar estudiantes con TEA+DCL y estudiantes con TEA-DCL.

3. RESULTADOS

Predictores de la comprensión lectora del modelo de lectura: Vocabulario, decodificación, comprensión oral, funcionamiento ejecutivo, conductas de aprendizaje

Grupo de adolescentes con TEA. Los análisis de regresión indicaron que los predictores del modelo explicaron conjuntamente un 54% de la varianza del total de comprensión lectora del PROLEC-SE, siendo el vocabulario ($\beta = .26$, $t = 2.24$, $p = .03$) y la comprensión oral ($\beta = 1.06$, $t = -2.32$, $p = .02$) dos predictores individuales significativos.

TABLA 1 | Regresión Múltiple de Factores del MosL prediciendo la comprensión Lectora en TEA y DT.

	Grupo TEA				Grupo DT			
	B	DE	β	t	B	DE	β	T
Comp. Prolec-SE	$F(5,25) = 7.70^{**}; R^2 = 0.54$				$F(5,21) = 67.46^{**}; R^2 = 0.89$			
Vocabulario	0.26	0.11	0.40	2.24*	0.32	0.05	0.65	7.01**
Decodificación lectora	-0.60	0.04	-0.22	-1.58	-0.40	0.02	-0.13	-1.65
Comp. Oral	1.06	0.46	0.43	2.32*	0.91	0.24	0.33	3.88**
Cond. Aprendizaje LBS	-0.02	0.10	0.03	-0.15	-0.03	0.11	-0.05	-0.17
Índice Ejecutivo BRIEF	-0.01	0.03	-0.07	-0.31	-0.01	-0.02	-0.05	-0.60
Comp Flexibilidad Mental	$F(5,25) = 2.29^*; R^2 = 0.28$				$F(5,21) = 2.36^*; R^2 = 0.29$			
Vocabulario	0.80	0.07	0.24	1.09	-0.01	0.04	-0.05	-0.19
Decodificación Lectora	-0.02	0.02	-0.18	-1.08	-0.01	0.02	-0.19	-0.84
Comp. Oral	0.47	0.28	0.40	1.72	0.46	0.17	0.60	2.71*
Cond. Aprendizaje LBS	-0.04	0.06	-0.18	-0.67	-0.02	0.11	-0.05	-0.17
Índice Ejecutivo BRIEF	-0.02	0.02	0.21	-0.80	-0.01	0.01	-0.04	-0.21

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Los análisis de regresión del test de flexibilidad mental indicaron que los predictores del modelo explicaron un 28% de la varianza, siendo la comprensión oral el único predictor que quedó cerca de la significación estadística ($\beta = .47$, $t = 1.72$, $p = .09$).

Grupo de adolescentes con DT. Los análisis indicaron que todos los predictores del modelo explicaron colectivamente un 89% de la varianza del total de comprensión lectora en el PROLEC-SE. El vocabulario ($\beta = .32$, $t = 7.01$, $p = .01$) y la comprensión oral ($\beta = .91$, $t = -3.88$, $p = .01$) fueron dos predictores significativos. En los análisis de regresión para predecir la puntuación del test de flexibilidad los predictores explicaron conjuntamente un 29% de la varianza total. La comprensión oral fue el único predictor con significación estadística ($\beta = .46$, $t = 2.71$, $p = .01$) (Ver Tabla 1).

Capacidad de los componentes del modelo y de disposiciones personales hacia el aprendizaje para discriminar grupos con TEA+DCL y TEA-DCL

El primer análisis discriminante con vocabulario, decodificación comprensión oral, funcionamiento ejecutivo y conductas de aprendizaje como variables independientes y el grupo (TEA+DCL vs TEA-DCL) como variable dependiente, aportó Wilks' lambda $\lambda = 0.40$, $\chi(2) = 20.72$, $p < 0.001$, indicando que todas las variables conjuntamente discriminaron significativamente entre grupos. Un 85.7% de casos TEA+DCL y un 95% de casos TEA-DCL fueron clasificados correctamente

El segundo análisis discriminante, con variables independientes autoconcepto académico, ansiedad ante el rendimiento y ansiedad escolar y el grupo (TEA+DCL vs TEA-DCL) como variable dependiente, aportó una Wilks' lambda $\lambda = 0.60$, $\chi(2) = 12.77$, $p < 0.02$, indicando que todas las variables discriminaron significativamente entre grupos. Un 72.7% de casos TEA+DCL y un 87.5% de casos TEA-DCL fueron clasificados correctamente.

4-DISCUSIÓN

Un primer objetivo fue analizar el poder de un modelo complejo de lectura, que incluía vocabulario, comprensión oral, decodificación, funcionamiento ejecutivo y conductas de aprendizaje, para predecir la comprensión lectora de adolescentes con TEA y adolescentes con DT. El test típico de respuesta a preguntas literales e inferenciales explicó un porcentaje superior de la varianza de comprensión en el grupo con DT (89%) que en el grupo con TEA (54%), siendo dos variables lingüísticas, el vocabulario y la comprensión oral, los predictores individuales significativos en ambos grupos. Valores más bajos se observaron en la capacidad para predecir el rendimiento en el test de Flexibilidad Mental, explicando un 29% de la varianza en adolescentes con DT versus 28% en adolescentes con TEA. Además, solo la comprensión oral en el grupo con DT alcanzó un valor de significación estadística. Por una parte, los resultados, que coinciden con otros estudios (Duncan et al., 2021; Norbury & Nation, 2011), evidencian los retos que supone la predicción de la comprensión de la lectura en estudiantes de Secundaria con TEA, que se incrementan en textos que requieren flexibilidad mental. Por otra parte, sugieren que la comprensión lectora puede explicarse en gran medida, tanto en adolescentes TEA como en DT, por el conocimiento semántico la comprensión oral y la decodificación así como por factores ligados

a la autorregulación (FE y estrategias). Esta perspectiva corresponde a una visión más activa de la lectura que la que presenta el MoSL (Duke., & Cartwright., 2021)

En cuanto al segundo objetivo, los análisis discriminantes revelaron que los componentes del modelo y en menor medida las disposiciones personales hacia el aprendizaje discriminaron entre los grupos de TEA+DCL y TEA-DCL. Se confirma que los estudiantes con autismo y dificultades de comprensión lectora experimentan, además de dificultades en el lenguaje, más ansiedad hacia el rendimiento, más ansiedad escolar y peor autoconcepto académico que sus compañeros con TEA-DCL (Hogge et al., 2022),

Los hallazgos de este estudio deben considerarse preliminares, teniendo en cuenta las limitaciones relativas al tamaño y características de homogeneidad de la muestra (CI, nivel socioeconómico medio de la familia, mayoría de participantes de sexo masculino) o a la evaluación realizada sobre todo mediante cuestionarios cumplimentados por adolescentes padres y profesores. La implicación fundamental para la práctica es que el conocimiento semántico, comprensión del lenguaje oral, las habilidades básicas de lectura el funcionamiento ejecutivo son objetivos para potenciar la comprensión lectora de estudiantes con autismo. Sin embargo, no conviene olvidar que en las intervenciones educativas para estudiantes con TEA es esencial reducir la ansiedad y mantener la motivación en el uso de estrategias de comprensión (Tárraga-Mínguez et al., 2021).

Financiación

Este trabajo fue financiado por el proyecto PSI2016-78109 (AEI/ FEDER, UE) y por la Generalitat Valenciana (GV/2020/C/005).

Agradecimientos

Agradecemos a las familias, niños/adolescentes y profesores su participación en esta investigación

5. REFERENCIAS

- Abusarra, V., Perreres, A., Ratter, A., Beni, D., & Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires. Paidós.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Cartwright, K.B., Lee, S.A., Taboada Barber, A., DeWyngaert, L.U., Lane, A.B., & Singleton, T. (2020). Contribution of executive function and intrinsic motivation to university students' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55, 345–369. <https://doi.org/10.1002/rrq.273>
- Cuetos, F., Rodriguez, B., Ruano, E & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Duke, N.K., & Cartwright, K.B. (2021). The science of reading progresses : Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duncan, T.S., Karkada, M., Deacon, H., & Smith, I.M. (2021). Building meaning: Meta-analysis of component skills supporting reading comprehension in children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 14 (5), 840-858. <https://doi.org/10.1002/aur.2483>
- García, F., & Musitu, G. (2014). . *AF-5. Autoconcepto Forma 5* (4ª Edición). Madrid TEA
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., & Kenworthy, L. (2009). Test review. Behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6, 235-238.
- Gough, P.B & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability, *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6–10.
- Hogge, K.C, "Perceptions Regarding Reading Comprehension and Self-Efficacy in Students with Autism Spectrum Disorder: An Embedded-Multiple Case Study" (2022). *Doctoral*

Dissertations and Projects. 3786. <https://digitalcommons.Liberty.edu/doctoral/3786>

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. I. (2000). *Test breve de inteligencia de Kauffman [Kauffman brief intelligence Test]*. Pearson.

Lyneham, H.J., Street, A.K., Abbott, M.J., & Rapee, R.M (2008). Psychometric properties of the School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22 (2), 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.001>

McDermott, P.A., Green, L.F., & Francis, J.M. (2001). *Learning Behaviour Scale*, Philadelphia, PA: Edumatic and Clinical Service.

McIntyre, N., Solari, E.J., Grimm, R.P., Lerro E, Gonzales, J., & Mundy, P.C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom. *Journal of Autism and Delopmental Disorders*, 47, 1086-101.

Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191–210.

Orgilés, M., Fernández-Martinez,I., Lera-Miguel, S., Marzo, J.C., Medrano, L., & Espada, J.P (2017). Spanish Validation of the School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR). *Child Psychiatry & Human Developent*, 48, 714-720. Doi: 10.1007/s10578-016-0695-7

Ramos, J. S., & Cuetos, F. (1999). *PROLEC-SE. Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria*. Madrid: Tea Ediciones.

Rodgers, J., Wigham, S., McConachie, H., Freeston, M., Honey, E., & Parr, J.R. (2016). Development of the anxiety scale for children with autism spectrum disorders (ASC-ASD). *Autism Research*, 9, 1205-1215. doi: 10.1002/aur.1603.

Roselló, B., Berenguer, C., Baixauli, I., Colomer, C., & Miranda, A. (2018). ADHD syptoms and learning behaviors in children with ASD without intellectual disability. A mediation analysis of executive functions. *PLOS ONE*, 13 (11), e0207286.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207286>

- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *SCQ The Social Communication Questionnaire*. Torrance, CA. Western Psychological Services.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2006). *ADI-R. Entrevista Clínica para el Diagnóstico de Autismo Revisada*. [Autism diagnostic interview-revised]. TEA Ediciones
- Tárraga-Minguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2021). Interventions for improving Reading comprehension in children with ASD: A systematic review. *Behavioral Science*, *11*, 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Tirado, M.J., & Saldaña, D. (2016). Readers with autism can produce inferences, but they cannot answer inferential questions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 1025-1036
- Wechsler, D. (2003). *Escala de inteligencia Weschler para niños* [Wechsler intelligence scale for children]. TEA Ediciones.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES MOTRICES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Yolanda Sánchez-Matas , Andrea Hernández- Martínez y David Gutiérrez

Yolanda.Sanchez@uclm.es

Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha, España

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC) es un trastorno del neurodesarrollo motor, caracterizado por un retraso en la adquisición y ejecución de habilidades motrices coordinadas (American Psychiatry Association, APA, 2013; Blank et al., 2019). Los escolares que tienen TDC o probable TDC tienen dificultades para aprender a realizar todo tipo de habilidades motrices en la vida cotidiana, mientras que sus iguales con un desarrollo típico parecen adquirirlo casi sin esfuerzo (Smits-Engelsman y Verbecque, 2022).

Si se tiene en cuenta que la primera infancia es una etapa crucial del desarrollo en cuanto al establecimiento de un estilo de vida activo (Bell et al., 2019), y que la práctica de actividad física (AF) durante la infancia es un componente clave para desarrollar estilos de vida saludables, no solo a corto sino también a largo plazo (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2019), la promoción de la AF a través de deportes organizados y una Educación Física de calidad, parece ser fundamental para garantizar un correcto desarrollo de las habilidades y competencia motriz (CM) en los escolares (Drenowatz, 2021).

Sin embargo, y a pesar de la importancia que ha demostrado tener la AF, pocos escolares con 5 años de edad, cumplen las recomendaciones de 60 minutos de AF moderada o vigorosa al día (Bull, 2020). En este sentido, los escolares que han adquirido una amplia gama de habilidades de movimiento y se desempeñan con un

alto nivel de Competencia Motriz son fácilmente reconocibles por la forma en que exploran e interactúan con su entorno (Rudd et al., 2020), con lo que ello puede suponer en la práctica de AF organizada.

Por tanto, la identificación temprana de los escolares con baja CM, es fundamental para minimizar los problemas asociados con los retrasos del desarrollo motriz (Smits-Engelsman y Verbecque, 2022). Según Neto et al. (2010), la observación del comportamiento motriz de los escolares debería llevarse a cabo en el contexto escolar

De este modo, con la formación e instrumentos adecuados, los maestros podrían generar estrategias para la detección temprana de los escolares más vulnerables en el desarrollo de la CM. Esta cuestión es fundamental dado que los maestros son señalados como uno de los agentes socializadores que mejor pueden informar sobre la CM de los escolares (Estevan et al., 2018; Estevan et al., 2022). Pueden llegar a ser un elemento clave para que los niños y las niñas superen sus dificultades motrices (Camden et al., 2016) animándolos a participar en actividades físicas (Estevan et al., 2018), utilizando la organización del entorno físico como estrategia para crear ambientes significativos y atractivos mediante los que potenciar la práctica de AF (Akamoglu et al., 2019), proporcionando oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de la CM de los escolares (Figuerola et al., 2019).

En este sentido, debido a la gran cantidad de tiempo que los escolares pasan en el colegio, se convierte en el contexto más adecuado para el desarrollo de programas de AF (Amador-Ruiz et al., 2018), y evitar de algún modo la baja participación en juegos y prácticas deportivas (St Johns et al., 2021). Además, debido a que la escuela cuenta con los recursos e infraestructura necesarios para promover la AF, debería incluirla más allá del plan de estudios formal a través de recreos y programas extraescolares (Boonekamp et al., 2022; Lermenda et al., 2023).

Por lo expuesto en líneas anteriores, el objetivo de este estudio fue conocer si el maestro-tutor es capaz de identificar a los escolares con dificultades motrices.

2. MÉTODO

2.1. - *Diseño y Procedimiento*

Se llevó a cabo un estudio transversal de tipo descriptivo, sin ningún tipo de manipulación de variables (Ato et al., 2013). Los participantes fueron seleccionados por muestreo por conveniencia y por la accesibilidad a los mismos. Se pidió a las maestras-tutoras que cumplimentase la dimensión de la motricidad global de la Escala de Observación Motriz de Groningen (Van Dellen et al., 1990). Por otro lado, el equipo investigador midió de manera objetiva la CM del alumnado mediante la Batería de evaluación del movimiento para escolares MABC-2 (Henderson, 2007).

2.2.- *Participantes*

La muestra incluyó a 102 escolares, de los cuales 56.1% fueron niños (*Medad* = 4.84, *DT* = 0.37) y 43.9% niñas (*Medad* = 4.84, *DT* = 0.38) pertenecientes a 10 grupos naturales de Educación Infantil, de ocho colegios de la provincia de Ciudad Real. Además, participaron las 10 maestras (tutoras de los grupos) que contaban con una experiencia docente de 24.4 años (*DT* = 8.03).

2.3.- *Instrumentos*

2.3.1. *Percepción del profesor sobre la competencia motriz:*

La percepción de la tutora sobre las habilidades motrices de los escolares, se recogió con la Escala de Observación Motriz de Groningen (Van Dellen et al., 1990). Se seleccionaron los seis ítems de la lista de control que componen la dimensión Motricidad global (p.ej., ¿ha percibido algún escolar que realice movimientos inadecuados para la acción a realizar?, ¿Hay algún escolar que necesite pensar los movimientos que sus compañeros realizan de forma automática?). Las respuestas se categorizaron con un uno a los escolares que tenían dificultad en el ítem y con un dos a los escolares que no presentan dificultad en el ítem, de manera que, a menor puntuación peor motricidad global. Se evaluó la consistencia interna de la dimensión utilizada en la muestra de este estudio a través del Alfa de Cronbach (0.68).

2.3.2. *Batería de evaluación de movimiento infantil (MABC-2); Henderson, 2007).*

Esta prueba de rendimiento motor estandarizado se administra individualmente, se divide en tres rangos de edad (tres-seis años; siete-10 años; y 11-16 años) e incluye ocho subpruebas divididas en tres dimensiones: destreza manual, puntería y atrape, y equilibrio, así como una puntuación total. Todas las puntuaciones brutas obtenidas por los participantes en cada una de las pruebas se normalizaron siguiendo las escalas del manual. Las sumas de todas las puntuaciones se utilizaron para clasificar las dificultades de movimiento en tres categorías: i) dificultad de movimiento (inferiores a 63), ii) riesgo de tener dificultad de movimiento (intervalo 63-69), y iii) sin dificultad de movimiento (superior a 69).

2.4 - *Análisis de datos*

El análisis de datos se llevó a cabo con el paquete estadístico IBM-SPSS versión 24. En primer lugar, se calculó el Alpha de Cronbach para evaluar la consistencia interna de la dimensión de Motricidad global de la Escala de Observación Motriz de Groningen (Van Dellen et al., 1990). En segundo lugar, se realizó un análisis exploratorio para comprobar la normalidad de las variables, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$ casos). Las variables no cumplían con los criterios de normalidad, por tanto, se utilizaron pruebas no paramétricas. En tercer lugar, se calculó el Kappa de Cohen para evaluar la concordancia entre lo observado por las maestras-tutoras y lo evaluado a través del MABC-2. Los valores por debajo de 0.40 se consideran pobres, entre 0.40 y 0.75 moderados, y excelentes los superiores a 0.75 (Crawford et al., 2001). Finalmente, se calculó el coeficiente de Spearman entre las puntuaciones obtenidas en los dos instrumentos.

3. RESULTADOS

3.1. - *Concordancia*

Se obtuvo un coeficiente de Kappa ($n = 102$) 0.63 ($p < 0.001$). Los datos indican que existe un acuerdo moderado entre lo observado por las maestras-tutoras y lo objetivamente evaluado con

la batería MABC-2. El 65.13% de los escolares que tenía TDC o probable TDC fueron detectados por las maestras. En la Tabla 1 se recogen los coeficientes de Kappa y porcentajes de escolares detectados por colegios.

Tabla 1. *Coefficientes Kappa y escolares detectados por colegios*

Colegio	Sesiones Educación Física (Reales)	Kappa	% de escolares con TDC O pTDC detectados
1	2	0.78	81.8
2	0	0.48	50
3	1	0.51	51.3
4	0	0.33	34.6
5	1	0.60	62.1
6	1	0.67	68.4
7	0	0.98	99
8	2	0.80	81.6

Nota: Las sesiones de Educación Física fueron contabilizadas por observación sistemática de alumnas que estaban realizando el Practicum II, del último curso de la formación del Grado de Maestro en Educación Infantil (¿mención?)

En líneas generales, los resultados parecen indicar que, en aquellos colegios en los que se imparten de manera sistemática más sesiones de Educación Física, las maestras-tutoras identifican de manera más evidente a aquellos escolares que parecen tener dificultades motrices. En el colegio número 7, a pesar de no impartirse sistemáticamente sesiones de Educación Física, el porcentaje de escolares detectados es muy elevado, lo que podría deberse al bajo número de alumnado que había en el grupo-clase (7 escolares), que podría ser un elemento facilitador para la observación y detección.

3.2. Correlaciones entre las puntuaciones de la observación de las maestras-tutoras y el MABC-2

Se calculó el coeficiente Rho de Spearman para establecer la asociación entre las puntuaciones totales de la batería MABC-2 y la

percepción de las maestras-tutoras. Se obtuvo una correlación alta con un valor de $Rho_{(100)} = 0.67$, ($p < 0.001$) y un intervalo confianza del 95% de (0.56-0.76).

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue conocer si la maestra-tutora es capaz de percibir a los niños y niñas con dificultades motrices. Los resultados obtenidos muestran que las maestras participantes en este estudio, en líneas generales, tal y como indican Estevan et al. (2018); Estevan et al. (2022), detectan entre el alumnado a aquellos escolares que presentan dificultades motrices, a pesar de no tener una formación específica en Educación Física,

Sin embargo, en un análisis detallado de los resultados, se observa que, en aquellos colegios en los que se imparten de manera sistemática más sesiones de Educación Física, las maestras-tutoras identifican de manera más evidente a aquellos escolares que tienen dificultades motrices. Este hecho parece indicar que, las y los maestros-tutores en la etapa de Educación Infantil, que se involucren y tengan los conocimientos suficientes para trabajar contenidos de Educación Física atendiendo a la edad y al contexto educativo (Essiet et al., 2021) pueden ser más conscientes de las posibilidades motrices de los niños y niñas (Lund y Kirk, 2019). De la misma manera, proporcionar apoyo suficiente y formación durante el desarrollo profesional de estos profesionales es fundamental para aumentar la práctica de AF en la escuela (Vazou et al., 2020).

Por otro lado, ninguno de los casos observados por las maestras-tutoras habían sido informados a los padres y madres ni derivados a ningún especialista. Estos resultados indican que, a pesar de haber sido capaces de detectar a los niños y niñas que presenta dificultades, no se concede la suficiente importancia a las repercusiones que pueden tener dichas dificultades en los escolares (Smits-Engelsman y Verbecque, 2022). Es importante considerar los datos de un estudio realizado en España el cual mostró que solo el 1,1% de los niños y niñas de entre cuatro y seis años recibió diagnóstico de TDC (Carballal-Mariño et al., 2018) en comparación con el 9,9% de prevalencia hallado en el mismo rango de edad (Amador-Ruiz et al. 2018). Este hecho sugiere que, en España, el TDC es un trastorno desconocido e infradiagnosticado (Delgado-Lobete et al., 2019) por lo que requiere que se establezcan protocolos de detección en el

contexto escolar. La falta de alineación curricular, ausencia del término Educación Física, y práctica obligatoria, hace que los maestros-tutores no consideren la enseñanza y evaluación de la CM dentro de sus competencias profesionales (Essiet et al., 2021). De tal modo que sería necesaria una revisión de la práctica y política curricular en la etapa de Educación Infantil, tal y como revela el estudio a nivel mundial realizado por Howells et al. (2023), que determina que no existen directrices claras que especifiquen cómo y cuándo el educador de Infantil debe realizar AF.

Par concluir, se debería promover una Educación Física de calidad que favorezca el desarrollo integral de los escolares, así como prevenir, detectar y apoyar a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades de movimiento o riesgo de padecerlas (Amador-Ruiz et al., 2018) a través del diseño de programas específicos (Shahzad y Jameel, 2022) y proporcionar mecanismos o recursos adecuados para atender a las necesidades de los escolares.

5. BIBLIOGRAFÍA

Amador-Ruiz, S., Gutiérrez, D., Díaz-Vizcaíno, V., Gullías-González, R., Pardo-Guijarro, M. J., y Sánchez-López, M. (2018). Motor competence levels and prevalence of Development Coordination Disorder in Spanish Children: The MOVY-KIDS Study. *Journal of School Health*, 88(7), 538-546. <https://doi.org/10.1111/josh.12639>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5a Edición) (DSM- V): American Psychiatric Publishing.

Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.17851>

Bell, L. A., Fletcher, E. A., Timperio, A., Vuillermin, P., y Hesketh, K. (2019). Preschool children's physical activity and cardiovascular disease risk: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(5), 568-573. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.11.021>

- Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B. Sugden, D., Wilson, P., y Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(3), 242-285. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14132>
- Boonekamp, G. M., Dierx, J. A., y Jansen, E. (2022). Shaping Physical Activity through Facilitating Student Agency in Secondary Schools in the Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9028. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159028>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P.C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C.M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. ... y Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Camden, C., Foley, V., Anaby, D., Shikako-Thomas, K., Gauthier-Boudreault, C., Berbari, J., Y Missiuna, C. (2016). Using an evidence-based online module to improve parents' ability to support their child with Developmental Coordination Disorder. *Disability and Health Journal*, 9(3), 406-415. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.04.002>
- Carballal -Mariño, M. C., Ageitos, A. G., Alvarez, J. A., del Rio Garma, M., Cendón, C. G., Castaño, A. G., Y Nieto, J. P. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *Anales de Pediatría*, 89, 153-161). <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>
- Crawford, S. G., Wilson, B. N., Y Dewey, D. (2001). Identifying Developmental Coordination Disorder: consistency between

- tests. *Physical & Occupational Therapy in Paediatrics*, 20(2/3), 29-50.
- Delgado-Lobete, L., Santos-del-Riego, S., Pértega-Díaz, S., y Montes-Montes, R. (2019). Prevalence of suspected developmental coordination disorder and associated factors in Spanish classrooms. *Research in Developmental Disabilities*, 86, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.004>
- Drenowatz, C. (2021). Association of motor competence and physical activity in children-does the environment matter?. *Journal of Physical Education & Sport*, 21. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2021.s1055>
- Essiet, I. A., Salmon, J., Lander, N. J., Duncan, M. J., Eyre, E. L., y Barnett, L. M. (2021). Rationalizing teacher roles in developing and assessing physical literacy in children. *Prospects*, 50(1), 69-86. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09489-8>
- Estevan, I., Bowe, S. J., Menescardi, C., & Barnett, L. M. (2022). Self and proxy (parents and teachers') reports of child motor competence: A three-year longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102331. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102331>
- Estevan, I., Molina-García, J., Bowe, S. J., Álvarez, O., Castillo, I., & Barnett, L. M. (2018). Who can best report on children's motor competence: Parents, teachers, or the children themselves?. *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.09.002>
- Figueroa, R., Barnett, L., Estevan, I., y Wiley, A. R. (2019, February). How well can family childcare providers report on preschoolers' motor skill competence?. *Child & Youth Care Forum*, 48, 19-28. Springer US. <https://doi.org/10.1007%2Fs10566-018-9470-1>
- Henderson, S. E., Sudgen, D. A., y Barnett, A. (2007b). *Movement Assessment Battery for Children-2 Second Edition (Movement ABC-2)*. The Psychological Corporation.
- Howells, K., Jerebine, A., Cools, W., D'Hondt, E., De Martelaer, K., Coppens, E., Sienaerty, H., Hall, N., Dong, J., Soini, A.,

- O’Keeffe, C., Coulter, M., McNally, S., McCaffrey, P., Tortella, P., Costa, A.M., Hernández-Martínez, A., Sollerhed, A.C., Urtel, M., y Sääkslahti, A. (2023). Physical play-How do we inspire and motivate young children to be physically active through play? An international analysis of twelve countries’ national early years curriculum policies and practices for physical activity and physical play. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(1), 253-276.
- Lermanda, C. R., Martínez, N. L., Villarroel, F. H., Tapia, C. A. G., y Álvarez, N. G. (2023). Efectos de programas de ejercicio físico basados en un entorno escolar para mejorar el disfrute de la actividad física, desarrollo motor y condición física en niños y adolescentes con trastorno del desarrollo de la coordinación: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 302-310. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.92305>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., y Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Lund, J. L., y Kirk, M. F. (2019). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Human Kinetics.
- Neto, C., Lopes, J., Sato, T. D. O., y Tudella, E. (2018). Socio-demographic factors influences on guardians’ perception of Developmental Coordination Disorder among Brazilian schoolchildren. *Motriz: Revista de Educação Física*, 24(2). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-6574201800020002>.
- Organización Mundial de las Salud (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
- Rudd, J. R., Crotti, M., Fitton-Davies, K., O’Callaghan, L., Bardid, F., Utesch, T., Roberts, S., Boddy, L.M., Cronin, C.J., Knowles, Z., Foulkes, J., Watson, PM., Pesce, C., Button, C., Lubans, DR., Buszard, T., Walsh, B., y Fowweather, L. (2020). Skill Acquisition Methods Fostering Physical Literacy in Early-Physical Education (SAMPLE-PE): Rationale and study protocol for a cluster randomized controlled trial in 5–6-year-

- old children from deprived areas of North West England. *Frontiers in Psychology*, 11, 1228. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01228>
- Shahzad, N., y Jameel, H. T. (2022). Physical Activity and Literacy Interventions for Children with Developmental Coordination Disorder: Present and Future Preferences. *Journal of Educational Sciences*, 9(1), 01-16.
- Smits-Engelsman, B., & Verbecque, E. (2022). Pediatric care for children with developmental coordination disorder, can we do better?. *Biomedical Journal*, 45(2), 250-264. <https://doi.org/10.1016/j.bj.2021.08.008>
- St. John, L., Dudley, D., y Cairney, J. (2021). A longitudinal examination of enjoyment of physical education in children with developmental coordination disorder through a physical literacy lens. *Prospects*, 50, 127-139.
- Van Dellen, T., Vaessen, W., y Schoemaker, M. M. (1990). Clumsiness: Definition and selection of subjects. In A.F. Kalverboer (Ed.), *Developmental biopsychology: Experimental and observational studies in children at risk* (pp. 135-152). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Vazou, S., Webster, C. A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C. A., Pennell, A., y Russ, L. B. (2020). A systematic review and qualitative synthesis resulting in a typology of elementary classroom movement integration interventions. *Sports Medicine*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0218-8>

EARLY SOCIOCOGNITIVE BATTERY (ESB): ESTUDIO PILOTO DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA.

Paula Sesé Martínez, Lubna el Kaadouchi Talhaoui , Helena Moreno Gelis, Ana Sánchez Mora,Autor/, Francisco Alcantud-Marín

helenamoge@gmail.com

Universitat de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN:

El desarrollo infantil esta jalonado por distintos hitos. Quizás uno de los más significativos es el desarrollo de la intersubjetividad (Trevarthen C. , 1998; Trevarthen & Aitken, 2001) y con ella habilidades comunicativas y del lenguaje (Hayes, 1984). La cognición social implica un conjunto de habilidades que nos permiten comprender e interactuar con los demás. El desarrollo de estas habilidades puede condicionar la aparición o el retraso en el desarrollo de habilidades básicas como el lenguaje. El retraso en la aparición del lenguaje o de la intención comunicativa es considerado un signo de alteración del neurodesarrollo (Alcantud-Marín & Alonso-Esteban, 2022). Las habilidades sociocognitivas (capacidad de imitación, atención conjunta, representación simbólica, etc.) se relacionan con el desarrollo del lenguaje y suelen estar alteradas en niños y niñas que presentan dificultades en la comunicación social pragmática y niños y niñas que presentan Trastorno del Espectro Autista. Durante el desarrollo del niño es posible observar conductas precursoras del desarrollo socio cognitivo. Los precursores del lenguaje pueden entenderse, no solo porque aparecen primero en la vida humana, también porque son habilidades necesarias para la adquisición de habilidades socio comunicativas posteriores como el reconocimiento facial, la respuesta emocional o la atención conjunta (Charman, y otros, 2000; Happé & Frith, 2014) La ESB (Early Sociocognitive Battery, (Roy, Chiat, & Warwick, 2019) es una herramienta que evalúa habilidades fundamentales para la interacción interpersonal. En particular, la capacidad de respuesta social (no verbal), atención conjunta (fijación del foco de atención

común con el interlocutor) y comprensión simbólica (comprensión de gestos y usos de objetos).

El objetivo de esta comunicación es presentar los primeros resultados de la traducción y adaptación de la ESB a población española.

2. MÉTODO:

Se contactó con los propietarios del copyright y una vez autorizada la traducción y adaptación se procedió a la misma siguiendo las normas internacionales (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). En primer lugar, se hizo la traducción por dos psicólogos bilingües. Se compararon y contrastaron las diferencias llegando a una primera versión en castellano. Como segundo paso, se procedió a realizar una traducción al inglés (back-translation) que fue evaluada por los autores de la prueba.

2.1 Participantes:

El instrumento adaptado y traducido se ha aplicado a un grupo de niños a nivel de estudio piloto. En total, el grupo de niños quedó constituido por 57 niños (45,61% masculino y 54,38% femenino). Los padres presentaban una edad media de 38 años las madres y 40 años los padres.

Tabla 5 distribución de los participantes en el grupo piloto según edad y sexo

	Sexo	
	Masculino	Femenino
Menos de dos años	2	2
24 a 30 meses	10	12
31 a 36 meses	8	13
37 a 42 meses	6	3
43 o más meses	0	1
Total	26	31

2.2 Medidas

Se administró la ESB junto con la escala Peabody III (Dunn, Dunn, & Arribas, 2010). De forma paralela, los padres contestaron

el cuestionario de preescolar de Respuesta Social SRS-2 (Constantino & Gruber, 2012)

2.3 Resultados:

En la tabla 2 se presentan los resultados descriptivos de las medidas utilizadas. En primer lugar, el objetivo de utilizar la medida de comprensión lingüística evaluada mediante la escala Peabody fue la de evitar que se incluyera en la muestra final, ningún niño o niña con algún tipo de discapacidad intelectual que pudiera justificar la alteración o el retraso en el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas. EN este sentido, todos los niños presentaron puntuaciones por encima de un CI de 85.

Tabla 6 Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones estándar) para las medidas utilizadas.

	Media	Desv. estándar
Puntuación Directa PPV	21,52	9,91
Respuesta Social	10,57	2,26
Atención Conjunta	14,52	2,86
Simbólico	13,29	3,94
Total, ESB	38,38	7,30
Conciencia Social	6,74	3,73
Cognición Social	6,23	3,98
Comunicación Social	8,33	5,15
Social Motivación	5,59	3,57
Intereses restringidos y conductas repetitivas	4,26	3,66
SCI	26,68	12,11
SRS-2 puntuación total	30,90	14,40

Consistencia interna:

La ESB esta compuesta por tres subpruebas que a su vez presentan diferentes métricas. La subprueba de Respuesta Social (RS) está compuesta por seis ítems o situaciones de interacción en las que el clínico observa la reacción del niño codificándola en tres puntuaciones en función del tiempo del cruce las miradas entre ellos (2, 1 o 0). La subprueba de Atención Conjunta (AC) se compone de dos partes, la primera evalúa la alternancia de la mirada entre el objeto mostrado y el interlocutor (si =1 y no=0). La segunda parte, seguimiento de la mirada al señalar el objeto se evalúa

(monitorización de la mirada) en una escala diferente (con indicación de la mirada =2, después de señalar el adulto=1 y 0 si no hay respuesta observable). La Escala de Comprensión Simbólica (CS) esta compuesta por tres subpruebas. La prueba de Gestos (seis ítems), consiste en identificar el objeto por el gesto que lo representa o representa la acción que se realiza con él (respuestas dicotómicas Si=1 ; No =0). La prueba de Miniaturas (seis ítems), presenta objetos cotidianos que el niño debe identificar cuando se le presenta la miniatura (respuestas dicotómicas Si=1 ; No =0). Por último, la prueba de Objetos Sustitutos implica el desarrollo de un pensamiento simbólico mayor. Consiste en seis ítems que representan seis objetos a los que, en la demostración se les da un uso. Posteriormente, se presentan los objetos con los que en la realidad se realiza la acción y se solicita que repliquen la acción con el objeto sustituto (respuestas dicotómicas Si=1 ; No =0). Aunque se ha tenido especial cuidado en que cada subprueba tenga la misma longitud (numero de ítems), su métrica no es la misma, y en consecuencia nos obliga a un tratamiento diferencia para cada una de las subpruebas. Utilizaremos el coeficiente KR20 (equivalente al Alpha de Cronbach para ítems dicotómicos (Nunnally, 1978)), mientras que utilizaremos el Alpha de Cronbach en la prueba con métrica no dicotómica. Aunque existe una relación directa entre el valor de la consistencia interna y la longitud del test (número de ítems) (Raykov, 1998), podemos considerar los resultados como aceptables al tratarse de una aplicación piloto con un reducido numero de participantes.

Tabla 7 Consistencia interna para las tres subpruebas de la ESB

	Alpha de Cronbach	KR 20
Respuesta Social		.76
Atención Conjunta Alternancia mirada		.77
Atención Conjunta Seguimiento de la mirada	.46	
Gestos		.65
Miniaturas		.76
Objetos Sustitutos		.71
Comprensión Simbolica		.83

Siguiendo el análisis interno, se ha calculado también las correlaciones entre los diferentes componentes de la ESB tal como

se muestra en la tabla 4. Obsérvese como todas las subpruebas de la ESB, mantienen correlaciones positivas y significativas entre si con la excepción de la prueba de sustitutos que no alcanza valores significativos al correlacionar con la Respuesta Social y la prueba de Monitorización de la Mirada. Entendemos que este resultado es anecdótico debido a que en la muestra piloto está formada mayoritariamente por niños menores de 36 meses y por debajo de esta edad, el pensamiento simbólico esta aún en desarrollo. Por tanto, lo tomamos en cuenta a la hora del análisis final con la muestra de tipificación completa.

Tabla 8 Coeficientes de correlación entre las diferentes componentes de la ESB

	Respu sta Social	Direcció n de la mirada	Monitor ización de la mirada	Atenci ón Conjun ta	Gestos	Miniat uras	Sustitu tos	Total Simbó lico
Respuesta Social	1							
Dirección de la mirada	,595**	1						
Monitorización de la mirada	,551**	,457**	1					
Total Atención Conjunta	,659**	,773**	,917**	1				
Gestos	,339**	,309*	,325**	,370**	1			
Miniaturas	,309*	,358**	,455**	,485**	,604**	1		
Sustitutos	,215	,283*	,177	,253*	,468**	,399**	1	
Total Simbólico	,348**	,387**	,378**	,443**	,839**	,791**	,803**	1
Total ESB	,754**	,694**	,732**	,833**	,701**	,711**	,598**	,819**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Validez de la medida

Se han calculado las correlaciones entre las subpruebas de la ESB y los resultados de la Peabody y de los datos aportados por los padres en el cuestionario SRS-2. Tal como se muestra en la tabla 5, la comprensión verbal se correlaciona positivamente tanto con la subprueba de Atención Conjunta como con el total Simbólico y la puntuación total de la ESB. No se aprecia correlación entre Respuesta Social y Comprensión Verbal del Peabody. Aunque la muestra es muy reducida, podemos concluir que la ESB evalúa capacidades que tienen relación con la comprensión del lenguaje verbal.

Respecto a las subpruebas de la Escala SRS-2 contestada por los padres, observamos que las correlaciones son no significativas pero negativas lo que apunta precisamente en la dirección adecuada. Las puntuaciones altas en la SRS-2 se interpretan como un desajuste en el desarrollo mientras que las puntuaciones en la ESB valoran por el contrario habilidades normativas. Dado que el grupo piloto esta formado por niños y niñas de desarrollo neurotípico es lógica esta relación inversa. Se destaca la significación de subprueba de Comunicación Social de la SRS-2 con las pruebas de respuesta Social, Atención Conjunta y Simbólico de la ESB.

Tabla 9 Correlaciones entre las subpruebas de la ESB y la SRS-2

	PDPPV	RS	Atención Conjunta	Simbólico	ESB
Conciencia Social	-,035	-,279*	-,361**	-,232	-,350**
Cognición Social	-,032	,016	-,099	-,059	-,065
Comunicación Social	-,334*	-,262*	-,370**	-,268*	-,368**
Social Motivación	-,018	-,005	-,009	-,099	-,058
Intereses restringidos y conductas repetitivas	,069	-,114	-,059	,088	-,011
SCI	-,197	-,205	-,321*	-,248	-,320*
SRS-2 puntuación total	-,146	-,204	-,287*	-,188	-,275*

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

3. CONCLUSIONES

La ESB es una escala de evaluación de habilidades socio-cognitivas relacionadas con el desarrollo del lenguaje. Dada su tiempo de aplicación y su edad suelo puede convertirse en un excelente instrumento de detección y diagnóstico. Este estudio piloto ha servido para verificar que el comportamiento de la ESB traducida al castellano es, desde el punto de vista psicométrico. La consistencia interna manifestada permite concluir que es un instrumento adecuado, las correlaciones con otros instrumentos de evaluación permiten vaticinar una validez adecuada y en consecuencia podemos continuar con el proceso de muestreo hasta alcanzar el tamaño muestral necesario para poder desarrollar la tipificación de la misma.

Con la muestra de tipificación (esperamos alcanzar un número superior a los 300 casos) podremos contestar a las preguntas que aun nos quedan pendientes como la validez de constructo mediante un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio). Por otra parte, debemos afrontar el desafío de determinar la validez diagnóstica de este instrumento que aún queda pendiente mediante el contraste entre un grupo de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno de la Comunicación Pragmática, Trastornos del Lenguaje y Trastornos del Espectro del Autismo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud-Marín, F., & Alonso-Esteban, Y. (2022). *Trastornos del Espectro del Autismo: Bases para la intervención psicoeducativa*. Madrid: Piramide.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00037-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5)
- Constantino, J., & Gruber, C. (2012). *Social Responsiveness Scale (Second Edition)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Dunn, L., Dunn, L., & Arribas, D. (2010). *Peabody: test de vocabularion en imágenes*. Madrid: TEA Hogrefe.
- Happé, F., & Frith, U. (2014). Annual research review: towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 553-577. doi:<https://doi.org/10.1111/jcpp.12162>
- Hayes, A. (1984). Interaction, engagement, and the origins of communication: some constructive concerns. En L. Feagans, C. Garvey, & R. Golinkoff, *The origins and growth of communications*. New Jersey: Ablex.
- Muñiz, J., Elosua, E., & Hambleton, R. (2013). Guidelines for the translation and adaptation of the tests: second edition. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi:[10.7334/psicothema2013.24](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24)

- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Raykov, T. (1998). Coefficient Alpha and Composite Reliability With Interrelated Nonhomogeneous Items. *Applied Psychological Measurement*, 22(4), 375-385. doi:10.1177/014662169802200407
- Roy, P., Chiat, S., & Warwick, J. (2019). *Early Sociocognitive Battery. Manual*. Oxford: Hogrefe.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Braten, *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (págs. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. doi:https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN Y PRODUCCIÓN DE HABLA Y LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO

Miriam Zarzo Benlloch¹, Amparo Ygual Fernández²

amparo.ygual@uv.es

Universidad Católica de Valencia¹, Universitat de València²

1. INTRODUCCIÓN

La investigación ha evidenciado que las habilidades de procesamiento fonológico están fuertemente relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito, especialmente la conciencia fonológica (CF), considerándose una habilidad de prealfabetización de gran utilidad para la prevención e identificación temprana de niños con riesgo de dificultades de aprendizaje (Caravolas et al., 2012; National Early Literacy Panel, 2008; Stackhouse & Wells, 1997; Wagner & Torgesen, 1987).

La población de niños con Trastorno Fonológico (TF) (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2014) se ha descrito como grupo con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito por los déficits encontrados en las habilidades de CF (Bird et al., 1995; Hayiou-Thomas et al., 2017; Jain et al., 2020; McNeill et al., 2017; Rvachew et al., 2003), aunque no todos están en la misma situación (Brosseau-Lapré & Rvachew, 2017; Lewis et al., 2000; Nathan et al., 2004; Rvachew, 2007; Schuele, 2004), lo que hace pensar en la existencia de otros indicadores en el desarrollo del habla (percepción y producción) todavía más tempranos que hagan posibles actualizaciones de prevención más eficaces y que expliquen la variabilidad de rendimiento en CF.

Bajo esta hipótesis, una parte de la investigación ha encontrado correlaciones (Nathan et al., 2004; Sutherland & Gillon, 2005) y relaciones de predicción (Rvachew, 2006; Rvachew & Grawburg, 2006) entre las habilidades de percepción de habla y la CF. Sin embargo, la escasa investigación y la falta de homogeneidad en la muestras de niños con TF estudiadas y en los constructos de

percepción del habla y CF utilizados, dificultan la obtención de conclusiones sólidas.

Por otro lado, hay estudios que se han ocupado de analizar la relación entre la producción de habla y la CF en esta población clínica. Atendiendo a la severidad (medida mediante Porcentaje de Consonantes Correctas, percentiles o cantidad de errores), la investigación no ha encontrado que esta variable pueda explicar el rendimiento obtenido en CF (Preston & Edwards, 2010; Rvachew, 2006); otros muestran cierta relación, aunque la tendencia no fue significativa (Larrivee & Catts, 1999; Lewis et al., 2011; Rvachew et al., 2007; Rvachew & Grawburg, 2006).

Considerando la naturaleza y tipología de los errores de producción de habla, algunos trabajos se inclinan a señalar que los niños caracterizados por presentar procesos de error atípicos en su habla desarrollan habilidades de CF significativamente más pobres y peores puntuaciones en medidas de lectura y escritura a largo plazo (Broomfield & Dodd, 2004; Holm et al., 2008; Leitão & Fletcher, 2004; Mann & Foy, 2007; Preston & Edwards, 2010; Rvachew et al., 2007).

En resumen, la relación entre el habla, la CF y el aprendizaje del lenguaje escrito es compleja y no se conocen con precisión los aspectos específicos del habla (percepción y producción) que podrían ser indicadores de riesgo y, por tanto, ser útiles para predecir mejor qué niños con TF experimentarán dificultades en dicho aprendizaje.

Es por ello que este trabajo se propone profundizar en el conocimiento sobre la relación entre la percepción y producción de habla y la CF en niños con TF de edad preescolar. Analizaremos, por un lado, la relación entre la percepción de habla y las habilidades de CF y, por otro, analizaremos la relación entre la producción de habla y las habilidades de CF desde dos puntos de vista: 1. A partir de medidas de precisión articuladora global; 2. A partir de los tipos y naturaleza de los procesos de simplificación fonológica.

1.1 Relación entre la percepción de habla y la CF en niños con TF

La investigación reciente no difiere en la esencia de lo informado en los trabajos previos realizados con niños con TF (Rvachew, 2006; Rvachew y Grawburg, 2006). El estudio de Zarzo-

Benlloch (2021) mostró que los niños con TF de edad preescolar con mejores habilidades de percepción de habla obtienen mejores puntuaciones en CF, de modo que es una variable que predice de manera significativa la varianza de CF, por sí sola y tras controlar la edad y vocabulario receptivo. En esta línea, Benway et al., 2021 respaldan el hecho de que la agudeza perceptiva, una medida de la percepción de habla, continúa prediciendo la habilidad de CF en niños en edad escolar con errores de habla residuales.

La relación longitudinal no se ha investigado recientemente. El estudio previo de Rvachew (2006) encontró una relación predictiva significativa entre estas variables, de modo que el vocabulario receptivo y las habilidades de percepción de habla a los 4 años explicaron un 37% de la varianza en la CF a los 5 años. Contrariamente, el estudio de Nathan et al. (2004) no halló evidencia de relaciones predictivas entre la percepción de habla a los 4 años y la CF un año más tarde o la alfabetización dos años después, aunque sí correlaciones de bajas a moderadas.

Interpretamos estos resultados bajo la idea de que los procesos de análisis que subyacen a las tareas de percepción de habla son comunes, al menos en parte, a los requeridos en las tareas de CF. Todas ellas exigen analizar los sonidos de la cadena hablada para, posteriormente, realizar otra operación que puede ser de discriminación y reconocimiento fonológico en el caso de las tareas de percepción de habla o de manipulación para las tareas de CF. Por otro lado, es posible que los déficits de percepción de habla generales supongan un primer obstáculo que dificultan la creación de representaciones fonológicas precisas, siendo necesarias para desarrollar otras capacidades más complejas como la manipulación de los sonidos del habla propia de las habilidades de CF.

1.2 Relación entre la producción de habla y la CF en niños con TF

1.2.1 Medidas de precisión articulatoria global

En la literatura se discute si la gravedad del TF cuantificada mediante medidas de precisión articulatoria global es un buen predictor de la CF. Una parte de la investigación más reciente apoya esta relación. Por ejemplo, Masso et al. (2017) encontraron que la severidad del TF, cuando se mide en base a la precisión de palabras

polisílabas, se relaciona con el rendimiento obtenido en las tareas de procesamiento fonológico en general, y de CF en particular. Acorde con estos hallazgos, el estudio de Brosseau-Lapré y Rvachew (2017) evidenció que la CF junto con las habilidades de codificación y memoria explicaron una variación única significativa de la precisión articulatoria, incluso después de controlar las diferencias individuales en el lenguaje receptivo y la educación materna. Asimismo, Zarzo-Benlloch (2021) mostró que los niños con TF con mayor precisión articulatoria obtienen mejores puntuaciones en CF, considerándose un predictor fiable de la CF en niños que presentan trastornos más severos, pero pierde su potencia en niños con trastornos de moderados a leves en los que es la percepción de habla la que mejor explica la variabilidad encontrada en este grupo.

En contraste con esta línea de resultados, el estudio longitudinal de Hayiou y Thomas et al., 2017 no encontró relación entre la severidad medida a los 3.6 años y el posterior rendimiento obtenido en CF a los 5.6 años. Estos hallazgos van en la dirección de lo obtenido en estudios previos longitudinales (Rvachew, 2006; Rvachew et al., 2007) y transversales (Preston y Edwards, 2010; Rvachew y Grawburg, 2006).

Los trabajos que han analizado la percepción y producción de habla de manera conjunta como posibles variables explicativas de la variabilidad de la CF (Rvachew y Grawburg, 2006; Zarzo-Benlloch, 2021) coinciden en que, en presencia de la percepción de habla, ni la precisión articulatoria global ni ninguna medida de producción explicó una varianza adicional de la CF.

Por tanto, aunque las medidas globales de precisión son ampliamente utilizadas y se han relacionado con la gravedad del TF (Shriberg y Kwiatkowski, 1982), parece que no siempre constituye un predictor fiable del desarrollo de las habilidades de CF. Puede suceder que ante niveles de precisión similares, la gravedad del trastorno varíe sustancialmente dependiendo de la naturaleza y tipos de error producidos (típicos vs atípicos; distorsiones vs sustituciones; segmentarios vs estructurales) (Rvachew et al., 2007). Es posible que la relación entre la precisión articulatoria y la CF se debilite con el tiempo debido a que los niños pueden recurrir a mecanismos compensatorios, derivados del mismo aprendizaje del lenguaje escrito, que ayudan al desarrollo de la CF a pesar de los

déficits tempranos de habla. Además, las investigaciones apuntan a que cuando se tienen en cuenta otras variables como la percepción de habla, la producción global queda en un segundo plano.

2. Tipos y naturaleza de los procesos de simplificación fonológica

Son escasos los estudios que se han ocupado de relacionar los errores de habla con la CF. Brosseau-Lapré y Roepke (2019) encontraron que las omisiones y los errores atípicos fueron los únicos tipos de error de habla que predijeron la CF más allá de la edad y el vocabulario, explicando una varianza adicional del 8.4% y 9.3%, respectivamente. Cuando además se controlaron las habilidades de lenguaje receptivo, solo las omisiones hicieron una contribución significativa al modelo.

Las diferencias en la categorización de los errores de habla, han llevado al estudio de Zarzo-Benlloch (2021) a resultados ligeramente distintos. En este caso, los errores contextuales y la presencia de cierta cantidad de errores atípicos parecen ser los indicadores más fiables de un sistema fonológico más deteriorado relacionado con la abstracción y la manipulación de los sonidos del habla que conduce a mayores déficits en CF y, en última instancia, dificultará el proceso de adquisición del código alfabético. Así también, en la línea de Boada et al. (2022) y Preston et al. (2013), obtuvieron que los errores de distorsión no se relacionan con el desarrollo de la CF, una habilidad que parece ser independiente de los aspectos puramente motores del habla.

Contrariamente a los antecedentes (Holm et al., 2008; Leitão & Fletcher, 2004; Preston & Edwards, 2010; Rvachew et al., 2007), Hayiou-Thomas et al. (2017) no encontraron pruebas sólidas de que los errores del habla atípicos fuesen indicativos de deficiencias más graves en CF, a menos que existan problemas concurrentes como TL o riesgo familiar de dislexia. Es posible que el rango de errores atípicos fuese pequeño y, por ello, no se obtuvieran relaciones, aunque no se informa de este dato en el estudio.

Por su parte, Boada et al. (2022) demostraron que los errores de secuenciación son los que predicen una variación única de la CF en niños con TF de 5-6 años, en comparación con los errores de articulación y fonológicos. Ahora bien, cuando solo se consideraron estos últimos tipos de error, los errores fonológicos predijeron de

manera significativa las habilidades de CF, incluso siendo la mayoría de los errores de naturaleza típica.

En conjunto, los resultados obtenidos por los estudios apuntan a que algunos tipos de error de habla están más estrechamente relacionados con las habilidades de CF, lo que indica que pueden vincularse con un mayor déficit fonológico relacionado con la abstracción y la manipulación de los sonidos del habla que, en última instancia, dificultará el proceso de adquisición del código alfabético. Ahora bien, las diferencias en el análisis y clasificación de los tipos de error de habla hacen que los resultados no sean coincidentes. Además, se necesita más investigación para identificar puntos de corte clínicamente significativos para cada tipo de error.

2. CONCLUSIONES

En la búsqueda de indicadores tempranos de riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura, los estudios sugieren que ciertos aspectos de la producción, pero especialmente las habilidades de percepción de habla, podrían ser indicadores de riesgo temprano, ya que la percepción de habla empieza a desarrollarse desde los primeros momentos de vida y puede ser evaluada tempranamente, incluso antes que la CF.

Los niños con mejor percepción de habla establecen representaciones fonológicas más específicas y detalladas que, a su vez, es la base que les permite analizar los componentes de las palabras con mayor precisión, es decir, desarrollar más habilidades de CF.

Por tanto, la intervención dirigida a mejorar las habilidades de CF no se puede desligar del entrenamiento de la percepción de habla, contemplando siempre aquellos fonemas y estructuras silábicas en los que exista una dificultad. Son dos habilidades que se deben trabajar conjuntamente en los programas de intervención con el fin de asentar las bases tempranas del aprendizaje del lenguaje escrito y, de este modo, reducir los efectos negativos que éstas tienen en el proceso de aprendizaje.

3. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®) (5ª Ed)*. American Psychiatric Publishing.
- Benway, N. R., Garcia, K., Hitchcock, E., McAllister, T., Leece, M. C., Wang, Q., & Preston, J. L. (2021). Associations Between Speech Perception, Vocabulary, and Phonological Awareness Skill in School-Aged Children With Speech Sound Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-12. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00356
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 446-462. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.446>
- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching & Therapy*, 20(2), 135-151. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct267oa>
- Brosseau-Lapr e, F., & Roepke, E. (2019). Speech Errors and Phonological Awareness in Children Ages 4 and 5 Years With and Without Speech Sound Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(9), 3276-3289. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-S-17-0461
- Brosseau-Lapr e, F., & Rvachew, S. (2017). Underlying manifestations of developmental phonological disorders in French-speaking pre-schoolers. *Journal of Child Language*, 44(6), 1337-1361. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000556>
- Caravolas, M., Lerv ag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsk y, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Sch offelov a, M., Defior, S., Mikulajov a, M., Seidlov a-M alkov a, G., & Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies.

Psychological Science, 23(6), 678-686.
<https://doi.org/10.1177/0956797611434536>

Hayiou□Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, co□ occurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(2), 197-205.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12648>

Holm, A., Farrier, F., & Dodd, B. (2008). Phonological awareness, reading accuracy and spelling ability of children with inconsistent phonological disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(3), 300-322.
<https://doi.org/10.1080/13682820701445032>

Jain, C., Priya, M. B., & Joshi, K. (2020). Relationship between temporal processing and phonological awareness in children with speech sound disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(6), 566-575.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1671902>

Larrivee, L. S., & Catts, H. W. (1999). Early Reading Achievement in Children With Expressive Phonological Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(2), 118-128. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0802.118>

Leitão, S., & Fletcher, J. (2004). Literacy outcomes for students with speech impairment: Long-term follow-up. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 245-256. <https://doi.org/10.1080/13682820310001619478>

Lewis, B. A., Avrich, A. A., Freebairn, L. A., Taylor, H. G., Iyengar, S. K., & Stein, C. M. (2011). Subtyping Children With Speech Sound Disorders by Endophenotypes. *Topics in language disorders*, 31(2), 112-127.
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318217b5dd>

Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Follow-Up of Children with Early Expressive Phonology Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 433-444.
<https://doi.org/10.1177/002221940003300504>

- Mann, V. A., & Foy, J. G. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 51-74. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0002-1>
- Masso, S., Baker, E., McLeod, S., & Wang, C. (2017). Polysyllable Speech Accuracy and Predictors of Later Literacy Development in Preschool Children With Speech Sound Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(7), 1877-1890. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-16-0171
- McNeill, B. C., Wolter, J., & Gillon, G. T. (2017). A Comparison of the Metalinguistic Performance and Spelling Development of Children With Inconsistent Speech Sound Disorder and Their Age-Matched and Reading-Matched Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 456-468. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-16-0085
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties: A Test of the Critical Age Hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377-391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031))
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Preston, J.L., & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 44-60. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0021))
- Preston, J. L., Hull, M., & Edwards, M. L. (2013). Preschool speech error patterns predict articulation and phonological awareness outcomes in children with histories of speech sound disorders. *American journal of speech-language pathology / American Speech- Language-Hearing*

Association, 22(2), 173-184. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/12-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/12-0022))

- Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 165-176. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/016))
- Rvachew, S. (2007). Phonological Processing and Reading in Children With Speech Sound Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 260-270. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/030))
- Rvachew, S., Chiang, P.-Y., & Evans, N. (2007). Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delayed Phonological Awareness Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 60-71. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/006))
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers With Speech Sound Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(1), 74-87. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/006))
- Rvachew, S., Ohberg, A., Grawburg, M., & Heyding, J. (2003). Phonological Awareness and Phonemic Perception in 4-Year-Old Children With Delayed Expressive Phonology Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 463-471. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/092\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/092))
- Schuele, C. M. (2004). The impact of developmental speech and language impairments on the acquisition of literacy skills. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 176-183. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20014>
- Shriberg, L. D., & Kwiatkowski, J. (1982). Phonological disorders III: A procedure for assessing severity of involvement. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(3), 256-270. <https://doi.org/10.1044/jshd.4703.256>
- Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). *Children's speech and literacy difficulties*. Whurr Publishers Ltd.

- Sutherland, D., & Gillon, G. T. (2005). Assessment of Phonological Representations in Children With Speech Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 294-307. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/030))
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Zarzo-Benlloch, M. (2021). *Relaciones entre la percepción y producción de habla y las habilidades de procesamiento fonológico en niños con Trastorno Fonológico* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València, Valencia.

ÁREA 2: EVALUACIÓN Y COUNSELING

Dr. Juan C. Meléndez

Editor

MALESTAR PSICOLÓGICO EN PACIENTES CON CÁNCER AVANZADO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

**Caterina Calderon¹, Berta Obispo², Raquel Hernández³,
Patricia Cruz-Castellanos⁴, Luka Mihic-Góngora⁵, Mónica
Antoñanzas⁶, Teresa García⁷, Jacobo Rogado², Elena Asensio⁸,
Paula Jiménez-Fonseca⁵**

ccalderon@ub.edu

1. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, España, 2. Hospital Universitario Infanta Leonor, Madrid, España, 3. Hospital Universitario de Canarias, Tenerife, España, 4. Hospital Universitario La Paz, Madrid, España, 5. Hospital Universitario Central de Asturias, Oviedo, España, 6. Hospital Universitario Clínico San Carlos, Madrid, España, 7. Complejo Hospitalario Santa Lucia, Murcia, España, 8. Hospital Universitario General de Elche, España

1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019, surgió en China una neumonía viral novedosa de causa desconocida. Tras un extenso análisis de secuenciación de muestras del tracto respiratorio inferior, se descubrió que este nuevo virus pertenecía a la familia de los coronavirus y se denominó "síndrome respiratorio agudo severo coronavirus-2" (SARS-CoV-2) (Wang et al., 2020). La enfermedad causada por el SARS-CoV-2, conocida como Enfermedad por Coronavirus 2019 (COVID-19), se propagó rápidamente por todo el mundo y fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Desai et al., 2020). Desde el primer caso, se han reportado más de 135 millones en todo el mundo, incluyendo más de 2.5 millones de muertes (Desai et al., 2020).

Para muchos pacientes, recibir un diagnóstico de cáncer y los procedimientos de tratamiento posteriores se perciben como estresantes (Jimenez-Fonseca et al., 2018). Los pacientes de oncología pueden ser más susceptibles a la depresión o la ansiedad por diferentes razones, como la reacción al diagnóstico de cáncer, la

presencia de síntomas secundarios al tumor en sí o a los tratamientos recibidos y la incertidumbre que rodea al riesgo de recurrencia o progresión de la enfermedad (Cruz-Castellanos et al., 2022). En este contexto, los pacientes con cáncer corren un mayor riesgo de sufrir problemas psicológicos en comparación con los individuos sanos (García-García et al., 2019; Hinz et al., 2010). Los estudios sugieren que los problemas psicológicos no tratados en pacientes con cáncer (especialmente la depresión) se asocian con una serie de resultados destructivos, como una peor adherencia al tratamiento, tasas de supervivencia más bajas, incremento de los costes sanitarios y peor calidad de vida (Calderón et al., 2019; Vyas et al., 2017).

Se han descrito varios factores predictores de ansiedad y depresión en pacientes con cáncer. Algunos estudios han demostrado que la edad, el género, el nivel educativo y otros factores están asociados con el estado de ánimo en pacientes con cáncer (Linden et al., 2012; Vyas et al., 2017). También se han realizado estudios para evaluar los efectos de los recursos psicológicos positivos, como la esperanza, la autoeficacia, el optimismo y el apoyo social, sobre la ansiedad y la depresión en pacientes con cáncer (Calderon et al., 2022; Linden et al., 2012).

Los pacientes con cáncer son más vulnerables a la infección por COVID-19 debido a la inmunosupresión causada por los tratamientos antineoplásicos, comorbilidades y visitas hospitalarias frecuentes (Rodríguez-González et al., 2023). Las sociedades científicas y expertos recomiendan evitar o retrasar el inicio del tratamiento inmunosupresor, modificar la frecuencia y dosis del tratamiento, reducir las visitas y promover la telemedicina. La pandemia también ha causado tasas de problemas psicológicos en pacientes con cáncer, como la alta depresión y la ansiedad (Gallagher et al., 2021; Mihic-Góngora et al., 2022).

A través de este estudio, nuestro objetivo es determinar la incidencia de ansiedad y depresión en pacientes que iniciaron tratamiento sistémico para el cáncer avanzado durante la pandemia de COVID-19, analizar la asociación entre factores clínicos y sociodemográficos y los síntomas psicopatológicos.

2. MÉTODO

2.1. *Participantes*

Estudio prospectivo, multicéntrico y transversal en pacientes con cáncer avanzado reclutados consecutivamente en 15 departamentos de oncología médica en España entre febrero de 2020 y marzo de 2021. La mayoría de los pacientes fueron reclutados durante la segunda y tercera ola de Covid-19. Se incluyen pacientes confirmados histológicamente con cáncer avanzado y excluidos aquellos con contraindicaciones para recibir tratamiento antineoplásico o con condiciones que dificultan su capacidad para participar en el estudio.

2.2. *Procedimiento*

Esta investigación se realizó de acuerdo con los principios éticos actuales y recibió la aprobación previa de los Comités de Revisión Ética de cada institución y de la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS; código de identificación: ES14042015). El estudio consistió en la cumplimentación de varios cuestionarios y la recopilación de datos clínicos a través de entrevistas y registros médicos. Los procedimientos de recopilación de datos similares fueron en todos los hospitales y los datos relacionados con los participantes se obtuvieron de las instituciones donde recibieron tratamiento. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado previo a la inclusión. Los datos fueron recopilados y actualizados por el oncólogo médico, www.neoetic.es

2.3. *Medidas*

Los pacientes proporcionarán información demográfica, incluyendo edad, sexo, estado civil, nivel educativo y situación laboral, así como los cuestionarios por escrito. Los cuestionarios fueron completados por el paciente en su hogar en el intervalo entre la primera visita al oncólogo y el inicio del tratamiento sistémico

El Inventario Breve de Síntomas (BSI, por sus siglas en inglés) es uno de los instrumentos más ampliamente utilizados para evaluar ansiedad y depresión en casos clínicos (Derogatis, 2001). La escala consta de 18 elementos, pero solo se analizaron los 12 elementos relacionados con las escalas de ansiedad y depresión, y no la escala de somatización, porque esta última podría confundirse con síntomas

físicos. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de 5 puntos y la puntuación para cada subescala varía de 0 a 24, siendo las presiones más altas indicativas de una mayor ansiedad o depresión. Las bases brutas se basan en bases T basadas en datos normativos específicos por género. De acuerdo con los valores de corte recomendados por Derogatis (Derogatis, 2001), los pacientes cuya puntuación $T \geq 67$ fueron considerados como “posible ansiedad o depresión”, y una puntuación $T \geq 63$ se clasificaron como “probable ansiedad o depresión”. El alfa de Cronbach para l ansiedad y depresión fue de 0,80 y 0,75 respectivamente (Calderón et al., 2020).

La incertidumbre fue evaluada mediante la Escala de Incertidumbre en la Enfermedad de Mishel (MUIS, por sus siglas en inglés), que consta de cinco ítems (Mishel, 1990). Este cuestionario examina las reacciones a la incertidumbre, situaciones ambiguas y el futuro. Escala de Likert que va de 1 (nada característico de mí) a 5 (totalmente característico de mí), a más altas indican mayor incertidumbre. El alfa de Cronbach fue de 0.83 (Mishel, 1990).

La esperanza fue evaluada mediante el Índice de Esperanza de Herth (HHI, por sus siglas en inglés), que consta de 12 ítems. La esperanza se caracteriza por la fuerza del paciente y la confianza que la muestra en sí mismo y/o en el equipo médico para hacer frente a su incertidumbre. Escala de Likert de 4 puntos, a más bajas indicativas de mayor desesperación. El alfa de Cronbach para la escala fue de 0.97 (Sánchez-Teruel et al., 2021).

La Escala de Preocupación por el Cáncer (CWS, por sus siglas en inglés) evalúa las preocupaciones por la recurrencia del cáncer y el impacto de estas preocupaciones en el funcionamiento diario, lo cual es una preocupación importante en pacientes con cáncer metastásico (Lerman et al., 1994). Escala de Likert de 4 puntos, a más altas indicativas de una mayor preocupación. En este estudio, el alfa de Cronbach para la escala fue de 0.90.

2.4. Análisis de datos

Se expresaron las características sociodemográficas y clínicas de los sujetos en medias y desviaciones estándar para variables continuas, y en números y proporciones para variables categóricas. Se realizaron pruebas de comparación de medias independientes y análisis de varianza ANOVA para evaluar las variaciones en

ansiedad y depresión en relación con las variables sociodemográficas y clínicas. La correlación de Pearson determinó el nivel de asociación y los análisis de regresión logística lineal exploraron los efectos de la incertidumbre, la desesperanza y la preocupación por el cáncer en la ansiedad y la depresión, con ajuste para las variables sociodemográficas y clínicas. Aquellas variables sociodemográficas y clínicas que se correlacionaron significativamente con ansiedad o depresión en el análisis univariado se introdujeron en el análisis de regresión lineal como variables ajustadas. Se controlaron las suposiciones subyacentes del análisis de regresión (por ejemplo, relación lineal, normalidad multivariada, poca o ninguna multicolinealidad y homocedasticidad). Para todos los análisis, la significación se estableció en $\alpha < 0,05$. Se utilizaron el software SPSS versión 25.0 (IBM SPSS Statistics para Windows, Armonk, NY: IBM Corp) para realizar los análisis estadísticos.

3. RESULTADOS

Al momento del corte de datos (mayo de 2021), se contactaron a 426 pacientes con cáncer y se analizaron finalmente los datos de 401. Un total de 25 pacientes fueron excluidos (4 no cumplían los criterios de inclusión; 5 cumplían un criterio de exclusión y 16 tenían datos incompletos). Las mujeres representaron el 52,1% de la muestra, con una edad media de 64,1 años (desviación estándar (DE) = 10,6, rango 34-88). La mayoría estaba casada o en pareja (71,6%), tenía hijos (79,6%) y había completado educación primaria (46,6%). Todos los pacientes estaban retirados o desempleados. En cuanto a las características clínicas, los tumores más comunes fueron broncopulmonares (30,9%), colorrectales (13,7%) y pancreáticos (10,5%). La histología más frecuente fue adenocarcinoma (62,6%) y la mayoría de los cánceres estaban en estadio IV (79,3%). El tratamiento más común fue quimioterapia (56,6%), quimioterapia con inmunoterapia (18%) y otros tratamientos (25,4%). La supervivencia estimada fue inferior a 18 meses en el 48,6% de la muestra.

3.1. Prevalencia de ansiedad y depresión

De los 401 pacientes con cáncer analizados, el 36 % y el 35 % mostraron síntomas clínicamente significativos de ansiedad y depresión (puntuación $T \geq 67$). Además, el 29 % y el 17 % de los pacientes tenían algunos síntomas de ansiedad y depresión

(puntuación $T \geq 63$ a < 67), respectivamente. Se observaron diferencias sociodemográficas y clínicas en los niveles de ansiedad y depresión entre los pacientes. Las mujeres exhibieron niveles más altos de ansiedad ($M=66.3$, $SD=7.8$ versus $M=63.0$, $SD=7.9$) ($F=17.501$, $p=0.001$, tamaño del efecto $\eta^2=0.042$) y más síntomas depresivos ($M=63.9$, $SD=6.9$ versus $M=61.6$, $SD=6.6$) ($F=11.358$, $p=0.001$, tamaño del efecto $\eta^2=0.028$) que los hombres. Los pacientes menores de 65 años diagnosticados de cáncer avanzado demostraron mayores niveles de ansiedad ($M=65.8$, $DE=7.9$ versus $M=63.9$, $SD=7.9$) ($F=7.889$, $p=0.005$, tamaño del efecto $\eta^2=0.019$) que aquellos de 65 años o más. Los pacientes con una supervivencia estimada de más de 18 meses mostraron niveles más altos de síntomas de ansiedad ($M=65.5$, $SD=8.0$ versus $M=63.8$, $SD=7.9$) ($F=4.108$, $p=0.043$, tamaño del efecto $\eta^2=0.010$) que los pacientes con una supervivencia estimada de menos de 18 meses. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad o depresión en relación con el estado civil, el nivel educativo, el tipo de cáncer, la histología, el estadio o el tipo de tratamiento.

3.2. Correlaciones y predictores de los síntomas psicológicos

Los análisis de correlación de Pearson revelaron que la ansiedad y la depresión estaban positivamente relacionadas con la preocupación por el cáncer, la incertidumbre y la desesperanza (todos $p=0.001$).

Tabla 1. Asociación entre ansiedad y depresión y las variables en estudio

Variables	Ansiedad	Depresión
MUIS. Incertidumbre	0.463**	0.402**
CWS. Preocupation	0.060**	0.075**
HHI. Esperanza	-0.366**	-0.490**
Edad	-0.140**	-0.005**

Nota: * $p<0.01$; ** $p<0.001$

La edad estaba correlacionada negativamente con los síntomas de ansiedad ($r=-0.140$, $p=0.005$), pero no con los síntomas de depresión (ver Tabla 1).

Los análisis de regresión lineal revelaron que las variaciones en la edad, ser mujer, la preocupación por el cáncer y la desesperanza explicaban el 34% de la varianza en los síntomas de ansiedad

($F=35,202$, $p<0,001$). Por otro lado, la preocupación, la desesperanza y ser mujer explicaban el 37% de la varianza en los síntomas de depresión ($F=40,315$, $p<0,001$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este es el primer estudio en evaluar la incidencia de ansiedad y depresión en pacientes con cáncer avanzado en España durante la pandemia COVID-19. El objetivo de nuestro estudio fue determinar la incidencia de ansiedad y depresión y su relación con factores clínicos y psicosociales. La ansiedad fue del 36% y la depresión del 35%. Estos resultados coinciden con los de otros estudios realizados durante la pandemia en la población oncológica en los que se encontraron niveles de ansiedad entre el 9,3% y el 31% y de depresión entre el 8,9% y el 36% (Miaskowski et al., 2021; Obispo-Portero et al., 2022; Rodrigues-Oliveira et al., 2021). Uno de los primeros estudios fue publicado con 658 pacientes con cáncer de mama en febrero de 2020 y encontró que el 8,9% de la muestra padecía de ansiedad grave y el 9,3% tenía depresión grave (Juanjuan et al., 2020). En otra serie de individuos con linfoma no Hodgkin con 77 pacientes con enfermedad hematológica, el 36% y el 31% padecían de ansiedad y depresión, respectivamente (Romito et al., 2020). Esta alta incidencia podría deberse al miedo de los pacientes con cáncer a la infección por COVID-19, complicaciones secundarias a esta infección debida a la inmunosupresión, retrasos en las pruebas diagnósticas y el tratamiento, y cómo enfermar de COVID puede afectar a la evolución de su neoplasia.

La prevalencia de por vida de trastornos de ansiedad y depresión es aproximadamente dos veces mayor en mujeres que en hombres. La prevalencia de ansiedad es hasta un 60% mayor en mujeres que en hombres y que el inicio, la gravedad y el curso clínico difieren significativamente en mujeres (Donner & Lowry, 2013; Leach et al., 2018). En nuestra muestra, las mujeres con cáncer avanzado mostraron niveles más altos de ansiedad y depresión, y los niveles de ansiedad fueron mayores en pacientes menores de 65 años. Las mujeres jóvenes diagnosticadas con cualquier tipo de cáncer avanzado son especialmente vulnerables a los trastornos de estrés, ya que ven cambiados sus roles y responsabilidades vitales esperadas, generalmente en lo que respecta a su entorno familiar y laboral, contemplando la pérdida de su futuro debido a una

mortalidad prematura (Pacheco-Barcia et al., 2022; Park et al., 2019). Estudios en mujeres con cáncer de mama sugieren que los pacientes más jóvenes son más vulnerables a la angustia psicológica que los pacientes mayores (Park et al., 2019).

Nuestro estudio relaciona los trastornos del ánimo con la supervivencia estimada en el momento del diagnóstico de enfermedad avanzada. Los niveles de ansiedad son más altos en pacientes con una supervivencia estimada de más de 18 meses. Mientras que la evidencia anterior muestra que los niveles de ansiedad aumentan en el momento del diagnóstico de cáncer avanzado, y luego disminuyen gradualmente en el año siguiente, algunos pacientes tendrán síntomas de ansiedad años después del diagnóstico (Jehn et al., 2012). Hay pocos estudios que relacionan la supervivencia estimada con la ansiedad y depresión en pacientes con cáncer avanzado. En un meta-análisis, no se encontró asociación entre los trastornos del ánimo y el tipo de cáncer o etapa del tumor. El miedo a la evolución de la enfermedad, el sufrimiento prolongado y la pérdida de control pueden generar mayor angustia psicológica en pacientes con cáncer avanzado (Lee et al., 2017; Mitchell et al., 2011). Encontramos que ser una mujer joven y tener altos niveles de desesperación e inquietud se correlacionaron con el 34% de la varianza en los niveles de ansiedad. Sin embargo, en cuanto a la depresión, la edad se elimina de la ecuación, pero ser mujer, preocupación por el cáncer y desesperación permanecerán y explicarían el 37% de la varianza. Esto indica que las expectativas positivas (esperanza) sobre la evolución de la enfermedad pueden ayudar a disminuir la ansiedad y la depresión. Estudios publicados previamente han indicado que los individuos más jóvenes sufren mayor angustia emocional en relación al diagnóstico de cáncer, ya que todavía buscan estabilidad profesional y creando una familia (Hernández et al., 2019; Lee et al., 2017). La edad tiende a ser un factor relacionado con las variaciones en los niveles de depresión, con niveles más bajos y menos angustia existencial en edades avanzadas.

Los hallazgos de este estudio deben requerirse en conjunto con sus limitaciones. En primer lugar, este fue transversal, por lo que no fue posible determinar la dirección de las relaciones observadas ni cuánto tiempo de estudio o con qué intensidad la pandemia pudo haber afectado los resultados. En segundo lugar, aunque el

cuestionario BSI ha demostrado ser confiable como herramienta de detección, debería usarse junto con un enfoque clínico multidisciplinario para detectar y tratar la depresión y la ansiedad. En tercer lugar, en este análisis se usaron otras cargas de corte, lo que convierte variables continuas en variables dicotómicas para comparar con series, lo que puede provocar una pérdida de poder y precisión. Finalmente, se utilizaron instrumentos de autoinforme, lo que puede provocar sesgos de respuesta, como la deseabilidad social,

Este trabajo nos permite obtener varias conclusiones con implicaciones relevantes para nuestra práctica clínica. Las tasas de incidencia de ansiedad y depresión son muy altas en pacientes con cáncer metastásico que van a iniciar un tratamiento antineoplásico, especialmente en tiempos de pandemia. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo una evaluación psicológica temprana, especialmente en este contexto, ya que estos trastornos pueden dañar y tener un impacto negativo en la evolución y el pronóstico de los pacientes. Este estudio destaca la necesidad de atención psicológica por parte de equipos especializados en psicooncología con un enfoque integral y multidisciplinario desde el momento del diagnóstico de cáncer avanzado.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de un proyecto financiado por la FSEOM (Fundación Sociedad Española de Oncología Médica) para Proyectos de los Grupos Colaboradores en 2018 y por una beca Astra Zeneca.

5. BIBLIOGRAFIA

- Calderón, C., Ferrando, P. J., Lorenzo Seva, U., Hernández, R., Oporto-Alonso, M., & Jiménez Fonseca, P. (2020). Factor structure and measurement invariance of the Brief Symptom Inventory (BSI-18) in cancer patients. *International Journal of Clinical And Health Psychology*, 20(1), 71–80.
- Calderón, C., Jiménez-Fonseca, P., Hernández, R., Mar Muñoz, M. D., Mut, M., Mangas-Izquierdo, M., Vicente, M. Á., Ramchandani, A., & Carmona-Bayonas, A. (2019). Quality of life, coping, and psychological and physical symptoms after

- surgery for non-metastatic digestive tract cancer. *Surgical Oncology*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.suronc.2019.08.009>
- Calderon, C., Lorenzo-seva, U., Ferrando, P. J., Sorribes, E., Rogado, J., Cruz-Castellanos, P., & Jiménez-Fonseca, P. (2022). Measurement properties of the spanish version of the Brief Resilient Coping Scale (BRCS) in cancer patients. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(1), 9. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100313>
- Cruz-Castellanos, P., Gil-Raga, M., Jiménez-Fonseca, P., Ghanem, I., Hernández, R., Piera-Molons, N., Cano, J. M., Gallego-Martinez, A., Garcia-Torralba, E., & Calderon, C. (2022). Uncertainty and hope in relation to anxiety and depression in advanced lung cancer. *BMJ Supportive and Palliative Care*, 1–4. <https://doi.org/10.1136/spcare-2022-003882>
- Derogatis, L. R. (2001). *BSI 18, Brief Symptom Inventory 18: Administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis: NCS Pearson, Inc.
- Desai, A., Sachdeva, S., Parekh, T., & Desai, R. (2020). COVID-19 and Cancer: Lessons From a Pooled Meta-Analysis. *JCO Global Oncology*, 6, 557–559. <https://doi.org/10.1200/GO.20.00097>
- Donner, N. C., & Lowry, C. A. (2013). Sex differences in anxiety and emotional behavior. *Pflügers Archiv - European Journal of Physiology*, 465(5), 601–626. <https://doi.org/10.1007/s00424-013-1271-7>
- Gallagher, S., Bennett, K. M., & Roper, L. (2021). Loneliness and depression in patients with cancer during COVID-19. *Journal of Psychosocial Oncology*, 39(3), 445–451. <https://doi.org/10.1080/07347332.2020.1853653>
- García-García, T., Carmona-Bayonas, A., Jimenez-Fonseca, P., Jara, C., Beato, C., Castelo, B., Mangas, M., De Castro, E. M., Ramchandani, A., Gomez, D., & Calderón, C. (2019). Biopsychosocial and clinical characteristics in patients with resected breast and colon cancer at the beginning and end of adjuvant treatment. *BMC Cancer*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12885-019-6358-x>

- Hernández, R., Calderon, C., Carmona-Bayonas, A., Rodríguez-Capote, A., Jara, C., Padilla-Alvarez, A., Gómez-Camacho, M. de las N., Beato, C., Castelo, B., Majem, M., Muñoz, M. del M., Ivars, A., Mangas-Izquierdo, M., Rogado-Revuelta, J., & Jiménez-Fonseca, P. (2019). Differences in coping strategies among young adults and the elderly with cancer. *Psychogeriatrics*, *Epub head*. <https://doi.org/10.1111/psyg.12420>
- Hinz, A., Krauss, O., Hauss, J. P., HÖckel, M., Kortmann, R. D., Stolzenburg, J. U., & Schwarz, R. (2010). Anxiety and depression in cancer patients compared with the general population. *European Journal of Cancer Care*, *19*(4), 522–529. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2354.2009.01088.x>
- Jehn, C. F., Flath, B., Strux, A., Krebs, M., Possinger, K., Pezzutto, A., & Lüftner, D. (2012). Influence of age, performance status, cancer activity, and IL-6 on anxiety and depression in patients with metastatic breast cancer. *Breast Cancer Research and Treatment*, *136*(3), 789–794. <https://doi.org/10.1007/s10549-012-2311-2>
- Jimenez-Fonseca, P., Calderón, C., Hernández, R., Ramón Y Cajal, T., Mut, M., Ramchandani, A., Donnay, O., & Carmona-Bayonas, A. (2018). Factors associated with anxiety and depression in cancer patients prior to initiating adjuvant therapy. *Clinical and Translational Oncology*. <https://doi.org/10.1007/s12094-018-1873-9>
- Juanjuan, L., Santa-Maria, C. A., Hongfang, F., Lingcheng, W., Pengcheng, Z., Yuanbing, X., Yuyan, T., Zhongchun, L., Bo, D., Meng, L., Qingfeng, Y., Feng, Y., Yi, T., Shengrong, S., Xingrui, L., & Chuang, C. (2020). Patient-reported Outcomes of Patients With Breast Cancer During the COVID-19 Outbreak in the Epicenter of China: A Cross-sectional Survey Study. *Clinical Breast Cancer*, *20*(5), e651–e662. <https://doi.org/10.1016/j.clbc.2020.06.003>
- Leach, M. J., Jones, M., Bressington, D., Nolan, F., Jones, A., Muyambi, K., Gillam, M., & Gray, R. (2018). The association between mental health nursing and hospital admissions for people with serious mental illness: a protocol for a systematic

- review. *Systematic Reviews*, 7(1), 2.
<https://doi.org/10.1186/s13643-017-0658-5>
- Lee, M. S., Martinez, D., Gonzales, B. D., Small, B. J., Lechner, S. C., Antoni, M. H., Vinard, A., Krause, M., Meade, C., & Jacobsen, P. B. (2017). Anxiety and Depression in Spanish-Speaking Latina Cancer Patients Prior to Starting Chemotherapy. *Psycho-Oncology*.
- Lerman, C., Daly, M., Masny, A., & Balsheim, A. (1994). Attitudes about genetic testing for breast-ovarian cancer susceptibility. *Journal of Clinical Oncology*, 12(4), 843–850.
<https://doi.org/10.1200/JCO.1994.12.4.843>
- Linden, W., Vodermaier, A., Mackenzie, R., & Greig, D. (2012). Anxiety and depression after cancer diagnosis: prevalence rates by cancer type, gender, and age. *Journal of Affective Disorders*, 141(2–3), 343–351.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.025>
- Miaskowski, C., Paul, S., Snowberg, K., Abbott, M., Borno, H., Chang, S., Chen, L., Bohlen, B., Cooper, B., Hammer, M., Kenfield, S., Kober, K., Laffan, A., Levine, J., Pozzar, R., Rhoads, K., Tsai, K., Van Blarigan, E., & Van Loon, K. (2021). Loneliness and Symptom Burden in Oncology Patients During the COVID-19 Pandemic. *Cancer*, 1(1), 3246–3253.
<https://doi.org/10.1002/cncr.33603>
- Mihic-Góngora, L., Rodriguez-Gonzalez, A., Velasco, V., Obispo, B., Jiménez-Fonseca, P., & Calderon, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on care and psychological impact on cancer patients. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 16(3), 138–143.
<https://doi.org/10.1097/SPC.0000000000000614>
- Mishel, M. H. (1990). Reconceptualization of the Uncertainty in Illness Theory. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 256–262. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1990.tb00225.x>
- Mitchell, A. J., Chan, M., Bhatti, H., Halton, M., Grassi, L., Johansen, C., & Meader, N. (2011). Prevalence of depression, anxiety, and adjustment disorder in oncological,

- haematological, and palliative-care settings: a meta-analysis of 94 interview-based studies. *The Lancet. Oncology*, *12*(2), 160–174. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(11\)70002](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(11)70002)
- Obispo-Portero, B., Cruz-Castellanos, P., Jiménez-Fonseca, P., Rogado, J., Hernandez, R., Castillo-Trujillo, O. A., Asensio-Martínez, E., González-Moya, M., Carmona-Bayonas, A., & Calderon, C. (2022). Anxiety and depression in patients with advanced cancer during the COVID-19 pandemic. *Supportive Care in Cancer*, *30*(4), 3363–3370. <https://doi.org/10.1007/s00520-021-06789-3>
- Pacheco-Barcia, V., Gomez, D., Obispo, B., Gongora, L. M., Hernandez, R., Gil, S., Gil-raga, M., Villalba, V., Ghanem, I., & Jimenez-fonseca, P. (2022). Role of sex on psychological distress, quality of life, and coping of patients with advanced colorectal and non-colorectal cancer. *World Journal of Gastroenterology*, *1*, 1–12. <https://doi.org/10.4251/wjgo.v0.i0.0000>
- Park, E. M., Gelber, S., Rosenberg, S. M., Schapira, L., Come, S. E., Partridge, A. H., Hill, C., Hill, C., Supportive, H., Care, P., Alto, P., Israel, B., & Medical, D. (2019). Anxiety and depression in young women with metastatic breast cancer: a cross-sectional study. *Psychosomatics*, *59*(3), 251–258. <https://doi.org/10.1016/j.psych.2018.01.007>.Anxiety
- Rodrigues-Oliveira, L., Kauark-Fontes, E., Alves, C. G. B., Tonaki, J. O., Gueiros, L. A., Moutinho, K., Marta, G. N., Barros, L. R. C., Santos-Silva, A. R., Brandão, T. B., & Prado-Ribeiro, A. C. (2021). COVID-19 impact on anxiety and depression in head and neck cancer patients: A cross-sectional study. *Oral Diseases*, *March*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/odi.13876>
- Rodríguez-González, A., Velasco-Durántez, V., Cruz-Castellanos, P., Hernández, R., Fernández-Montes, A., Jiménez-Fonseca, P., Castillo-Trujillo, O. A., García-Carrasco, M., Obispo, B., Rogado, J., Antoñanzas-Basa, M., & Calderon, C. (2023). Mental Adjustment, Functional Status, and Depression in Advanced Cancer Patients. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3015. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043015>

- Romito, F., Dellino, M., Loseto, G., Opinto, G., Silvestris, E., Cormio, C., Guarini, A., & Minoia, C. (2020). Psychological Distress in Outpatients With Lymphoma During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Oncology*, *10*, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fonc.2020.01270>
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M., & Camacho-Conde, J. A. (2021). Adaptation and psychometric properties in spanish of the Herth Hope Index in people who have attempted suicide. *Psychiatric Quarterly*, *92*(1), 169–175. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09766-x>
- Vyas, A., Babcock, Z., & Kogut, S. (2017). Impact of depression treatment on health-related quality of life among adults with cancer and depression: a population-level analysis. *Journal of Cancer Survivorship*, *11*(5), 624–633. <https://doi.org/10.1007/s11764-017-0635-y>
- Wang, C., Horby, P. ., Hayden, F. ., & Gao, J. . (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *Lancet*, *395*, 497–514.

MONK. UNA HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN ADAPTATIVA DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN ESPAÑA BASADA EN IRT.

David Cabello González, Carolina Gamboa Pinilla, Javier Pardo Vidal

Sistemas Virtuales de Aprendizaje SL

1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos que se presentan en el aula son diversos e incluyen diferentes niveles de aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes. Un estudio realizado por Ballatore et al. (2016) con estudiantes de sexto curso en Italia (equivalente a sexto de Educación Primaria en España) encontró que utilizar estrategias de enseñanza, como avanzar en el currículum sin asegurarse de que todos los estudiantes hayan dominado el tema anterior o centrarse únicamente en que todos los estudiantes aprendan un tema en particular, no es eficaz, ya que reduce el rendimiento académico promedio de la clase. En la misma línea, Pozas y Letzel (2020) encontraron que la heterogeneidad de los estudiantes no es correctamente atendida por el profesorado alemán, y a medida que se avanza en los cursos superiores, los docentes se centran en apoyar a los estudiantes con una capacidad promedio o superior a la media, ignorando la diversidad en el aula.

Por lo tanto, la repetición de curso no debería ser una práctica habitual, ya que no tiene un efecto beneficioso en el desarrollo de los estudiantes, según informó Goss et al. (2021). La repetición de curso debería estar acompañada de un "feedback" diagnóstico sobre la base de estándares que permitan al estudiante y a los profesores intervenir en las necesidades de aprendizaje. Goss et al. concluyeron que la función psicosocial de los estudiantes era la más afectada cuando se repetía curso.

En conclusión, la evidencia empírica sugiere que, en lugar de repetir el currículum, se deberían reforzar las áreas de contenido en las que el estudiante tiene dificultades. Es decir, se debe personalizar

la enseñanza para cada alumno (por ejemplo, de la Torre & Minchen, 2014). Para poder reforzar con cada alumno los contenidos en los que tiene dificultades, se requiere una evaluación precisa de los mismos.

En este sentido, la creación de tests adaptativos informatizados (TAIs) permite adaptar la evaluación de conocimientos al nivel que muestra cada estudiante, siendo una solución. Los TAIs favorecen que la medición sea no solo precisa sino también rápida (Weiss, 2004). El objetivo de este estudio ha sido desarrollar un TAI para la evaluación de conocimientos de matemáticas. Para ello, se ha creado una plataforma de evaluación - Monk - dedicada a la evaluación de la competencia matemática en el currículum de Educación Primaria en España.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Durante la fase de calibración (véase *Procedimiento*), se seleccionaron 11790 estudiantes mediante un muestreo incidental. Estos estudiantes, representan 47 colegios de la geografía española, de los cuales el 20.7% eran públicos, el 27.7% privados y el 51.6% concertados. La distribución por cursos desde primero de la ESO hasta primero de primaria fue: 957, 2183, 2095, 2169, 1631, 1581 y 1174.

De esos 11790 alumnos, 2998 estudiantes respondieron además a la versión adaptativa del test. La representación por cursos desde primero de la ESO a primero de primaria fue la siguiente: 279, 411, 444, 547, 521, 479 y 317.

Por otro lado, se obtuvo una muestra adicional de 4689 estudiantes que realizaron dos pruebas adaptativas con un lapso temporal de tres meses aproximadamente, incluyendo todos los cursos. La distribución desde primero de la ESO a primero de primaria fue: 92, 1140, 1046, 942, 656, 416, 397. Con esta muestra se pretendía evaluar si los estudiantes, que habían recibido su formación regular en ese lapso temporal, habían progresado aumentando sus puntuaciones.

2.2. Instrumentos

Se creó una herramienta TAI para evaluar competencia matemática desde 3º de Educación Infantil hasta 6º de Primaria, a partir de las propuestas elaboradas por un grupo de profesores de didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Valladolid. El marco teórico incluyó cuatro dimensiones: cuantitativa (procesamiento, interpretación y comunicación de información numérica), estocástica (observación e interpretación de la realidad en términos de incertidumbre, el uso del lenguaje de la probabilidad y la elaboración de inferencias estadísticas sin recurrir a la cuantificación), simbólica (generalización de regularidades y restricciones sobre razonamiento abstracto), y visual (capacidad para generar imágenes para comprender conceptos, procesos y fenómenos matemáticos).

Para determinar cuáles son los ítems que formaron los anclajes horizontal y vertical (véase *Procedimiento*), se realizó una fase de calibración en la cual se aplicaron los ítems a una pequeña muestra para comprobar su funcionamiento. Los ítems con mayor poder discriminativo y una dificultad situada en torno a la media formaron el anclaje.

Además, se eliminaron ítems con nulo poder discriminativo o negativo, así como aquellos ítems demasiado difíciles o muy fáciles. De los 1209 ítems planteados, se llegó a un banco de 1144 ítems.

2.3. Procedimiento

Durante la fase de calibración, se administró un examen estandarizado a los estudiantes de cada curso. Los estudiantes respondieron ítems del curso anterior durante la calibración porque queríamos asegurarnos de que ya poseían el conocimiento completo para responder a los ítems. En la fase adaptativa, respondieron ítems de su curso.

El examen constó de tres secciones: un bloque de anclaje horizontal que permitió colocar todos los ítems del mismo curso en la misma escala de dificultad, un bloque de anclaje vertical con el curso superior y un bloque de anclaje vertical con el curso inferior que permitieron colocar las escalas de dificultad de diferentes cursos. Como para cada curso había un gran número de ítems, se generaron cinco o seis formas por curso. De este modo, los alumnos

respondieron al anclaje horizontal, al anclaje vertical y a otro grupo de ítems de ese curso.

La prueba se dividió en dos sesiones de cincuenta minutos, y se equilibró el orden de las sesiones para generar dos grupos de estudiantes que respondieron a las sesiones en un orden diferente. El primer grupo recibió el bloque de anclaje horizontal junto con el bloque de anclaje vertical con el curso inferior en la primera sesión, mientras que el segundo grupo recibió estos ítems en la segunda sesión. La otra sesión constó de ítems específicos para cada curso e ítems de anclaje vertical superior.

2.4. Análisis de datos

Los ítems fueron calibrados bajo el modelo de Rasch en el paradigma de la teoría de respuesta al ítem (TRI). Bajo este modelo, los ítems varían en dificultad, pero no en discriminación. Se verificó el buen ajuste de los datos al modelo mediante el estadístico a nivel de ítem G2 (McKinley & Mills, 1985) con corrección de Bonferroni para las comparaciones múltiples.

Se llevó a cabo la equiparación (primero horizontal y vertical) bajo el procedimiento mean/mean para obtener la dificultad de los ítems en una única escala común. Se obtuvo una submuestra de la muestra de estudiantes que realizaron la prueba de calibración y se les aplicó un algoritmo adaptativo compuesto de 30 ítems, con criterio de parada fijo. En este algoritmo, el siguiente ítem se eligió mediante el método máxima información de Fisher, donde se seleccionaba el ítem que ofrecía la mayor información para el nivel de competencia matemática estimada en ese momento dependiendo de si el ítem anterior fue acertado o fallado por el estudiante.

Para valorar la relevancia de los efectos estadísticos encontrados, se consideró el estadístico d de Cohen (Cohen, 1988). Los análisis fueron ejecutados en R empleando los paquetes CTT (v2.3.3; Wilse, JT., 2018), equateIRT (v2.3.0; Battauz, M., 2022), mirt (v1.38.1; Chalmers et al., 2023), psych (v2.3.3; Revelle, W., 2023).

3. RESULTADOS

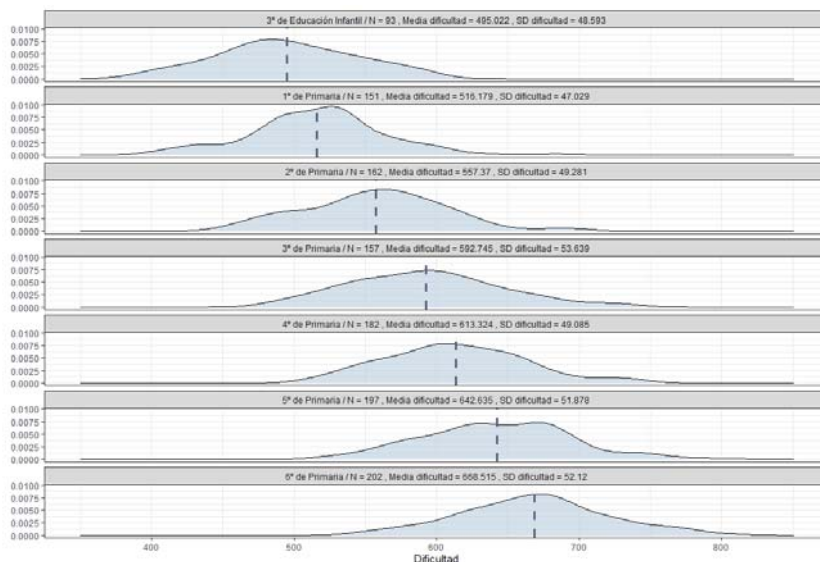
Los resultados mostraron una escala objetiva de competencia matemática para la Educación Primaria en España, con una media de

600 y desviación típica de 40 puntos. Se calibraron los ítems para cada curso, lo que resultó en un total de 1144 ítems, en los cuales se mantuvo la hipótesis nula de que el modelo de Rasch se ajustaba a los datos.

La Figura 1 muestra las distribuciones de dificultad de los ítems para cada curso, donde se observa que la mediana de dificultad aumenta a medida que se avanza de curso. Conforme se avanza en el currículum, los ítems presentan una dificultad mayor, lo que requiere un mayor nivel de habilidad para ser respondidos correctamente.

A partir de estos resultados, se creó un banco de ítems que abarca todo el currículum académico en la asignatura de Matemáticas durante toda la Educación Primaria. Este es el banco de ítems que utiliza el algoritmo adaptativo para extraer los ítems que mejor se adaptan a cada alumno y así poder ir estimando su nivel de habilidad tras cada respuesta a cada ítem.

Figura 1. Histograma de la dificultad de los ítems del banco por cada uno de los cursos.



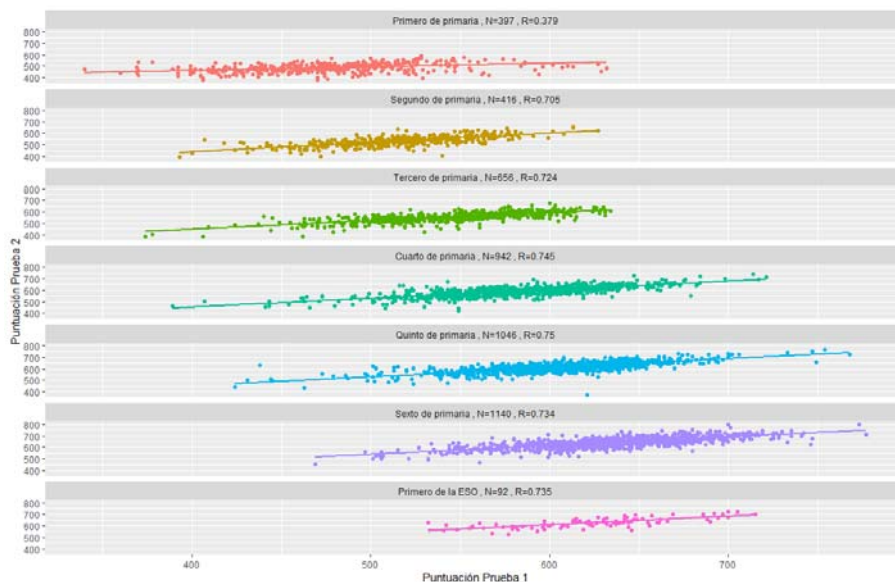
Para comprobar el funcionamiento del algoritmo adaptativo se calculó el error estándar de medida de la habilidad estimada en dos aplicaciones. A partir del error estándar se calculó la fiabilidad

marginal. Los resultados muestran valores semejantes en las dos aplicaciones que varían de .847 en primero de primaria a .860 en primero de la ESO.

Además de la consistencia interna, se ha analizado la estabilidad temporal de la medida.

Los resultados de la muestra de 4644 estudiantes se resumen en la Figura 2, en la que se incluyen los diagramas de dispersión para cada curso con su respectiva recta de regresión. Los valores exactos para las correlaciones se muestran en el título de cada gráfico. En 1º de Primaria, la correlación presenta un tamaño del efecto medio. Sin embargo, en el resto de los cursos el tamaño del efecto de la correlación es muy relevante siguiendo los estándares de interpretación (Cohen, 1988).

Figura 2. Diagrama de dispersión, competencia matemática primera aplicación (eje x) vs competencia matemática segunda aplicación (eje y).



Se analizó la calidad de una medición con el TAI en comparación con el test fijo. Para ello, se calculó la correlación entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de calibración, donde la habilidad de los estudiantes se midió como el número total de respuestas correctas sin corregir la puntuación, y la habilidad estimada con el algoritmo adaptativo basado en el paradigma de la

TRI. En la Tabla 1 se muestran las correlaciones y los intervalos de confianza del 95% para cada uno de los cursos.

Se observa que los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación obtenida en el test fijo de calibración y la puntuación obtenida con el algoritmo adaptativo desarrollado, en todos los cursos. Esto sugiere que hay una alta relación entre las medidas con una relevancia estadística muy alta.

Tabla 1. Correlación entre resultado prueba adaptativa y puntuación total test fijo.

Curso	<i>r</i> (<i>p</i> -value)	<i>N</i>	Límite inf.	Límite sup.
1º de Primaria	.649(<.001)	317	.663	.884
2º de Primaria	.758(<.001)	479	.580	.709
3º de Primaria	.752(<.001)	521	.712	.787
4º de Primaria	.776(<.001)	547	.740	.807
5º de Primaria	.811(<.001)	444	.777	.841
6º de Primaria	.801(<.001)	411	.763	.833
1º de la ESO	.817(<.001)	279	.774	.853

En último lugar, se ha evaluado si el TAI es capaz de medir el progreso en la competencia matemática y si existe en los distintos cursos. Se utilizó la muestra que respondió dos pruebas con un intervalo de 3 meses entre ellas. Los resultados obtenidos indican que no hay un progreso estadísticamente significativo en el extremo superior de la escala (1º de la ESO), pero sí en el resto de los cursos. Los resultados se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2. Diferencia de medias para muestras relacionadas, progreso vs $\mu=0$.

Curso	Media Momento 1 (DT)	Media Momento 2 (DT)	t	Grados de libertad	p-value	d de Cohen
1º de Primaria	478.63 (48.22)	487.23 (38.41)	3.49	396	< .001	0.176
2º de Primaria	516.409 (36.82)	532.817 (42.15)	10.89	415	< .001	0.534
3º de Primaria	546.535 (40.07)	554.968 (40.07)	7.25	655	< .001	0.283

4º de Primaria	581.52 (41.57)	590.07 (41.52)	8.83	941	< .001	0.288
5º de Primaria	605.64 (40.03)	613.09 (42.07)	8.28	1045	< .001	0.256
6º de Primaria	633.43 (40.30)	640.44 (41.53)	7.92	1139	< .001	0.235
1º de la ESO	625.12 (40.53)	627.196 (41.70)	0.66	91	.005	0.069

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Actualmente en España, se abordan diversos desafíos en el aula (la diversidad de niveles de aprendizaje, la motivación, el rendimiento académico de los estudiantes, la repetición de curso...) que pueden afectar a los estudiantes y a su aprendizaje. Para mejorar la enseñanza, es necesario personalizarla para cada alumno, para lo cual se requiere de una evaluación precisa de los contenidos en los que los estudiantes tienen dificultades, permitiendo compararlos con su grupo de referencia y no con un criterio (aprobado vs suspenso).

Con el objetivo de satisfacer esta necesidad, se ha creado una plataforma de evaluación llamada Monk, dedicada a la evaluación de la competencia matemática en el currículum de Educación Primaria en España, la cual utiliza tests adaptativos informatizados (TAIs). Gracias a los TAIs, Monk permite adaptar la evaluación de conocimientos al nivel de cada estudiante, lo que favorece una medición precisa y rápida. Monk conceptualiza la competencia matemática en cuatro dimensiones generales (cuantitativa, visual, estocástica y simbólica) que consideran 948 estándares, marco teórico desarrollado por el equipo en colaboración con la Universidad de Valladolid. Para desarrollar la prueba, se ha utilizado el modelo de Rasch, un modelo psicométrico de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI). Este modelo se ha elegido porque es uno de los más sencillos de estimar (principio de parsimonia), asumiendo que sólo varía la dificultad entre los ítems, y que todos ellos tienen una capacidad de discriminación similar, sin considerar olvido ni capacidad de acierto por azar.

La distribución de la dificultad de los ítems muestra que la mediana de dificultad va en aumento a medida que se avanza de curso (desde primero de primaria hasta sexto). Los ítems presentan una dificultad mayor a medida que se avanza en el currículum y requieren un mayor nivel de habilidad para ser respondidos

correctamente. Al tratarse de una escala vertical, Monk permite detectar aquellos alumnos con una habilidad que les permite responder contenidos de cursos superiores, así como a aquellos que carecen de contenidos básicos de cursos inferiores. Esto demuestra otra forma de adaptar el currículum y el aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, permitiendo ajustar los esfuerzos docentes a las necesidades observadas (de la Torre & Minchen, 2014).

Monk utiliza el algoritmo adaptativo para extraer los ítems que mejor se adapten a cada alumno y así poder estimar su nivel de habilidad tras cada respuesta a cada ítem. Para comprobar el funcionamiento del algoritmo adaptativo, se ha calculado el error estándar de medida de la habilidad estimada en dos aplicaciones. A partir del error estándar se ha calculado la fiabilidad marginal, que ha mostrado valores similares en las dos aplicaciones, variando de .847 en primero de primaria a .860 en primero de la ESO. Lo que supone que la medida desarrollada tiene un error entre el catorce y el quince por ciento.

Además, se destaca la alta relación entre los resultados de las pruebas adaptativas y las pruebas en formato fijo (superior a .60 en todos los cursos), lo que permiten subrayar lo encontrado por Weiss en 2004. En comparación con la hora que duró la evaluación en formato fijo, se logró una medida similar en la mitad de tiempo lo que redujo la fatiga.

También se observa una buena estabilidad temporal medida mediante el procedimiento test-retest en los cursos entre segundo y sexto de primaria. La correlación entre los resultados de dos pruebas para los mismos estudiantes fue igual o superior a .70, lo que indica que la medida es consistente a lo largo del tiempo. En el caso de primero de primaria, el valor de la correlación fue .379 lo que sugiere que la medida para este curso puede no ser tan consistente. Según Beltrán-Pellicer y Alsina (2022), esto puede deberse a una falta de coherencia entre las diferencias etapas educativas, lo que dificulta la interpretación de la competencia matemática a lo largo de toda la escolaridad.

En cuanto al progreso, observamos que la escala permite encontrar diferencias significativas desde primero a sexto de primaria, con un aumento de la habilidad estimada tras un lapso y que es una diferencia relevante para la literatura. Gracias a Monk y

a la escala desarrollada, se mide el progreso y se supera la clásica escala ordinal de cero a diez.

5. BIBLIOGRAFIA

- Ballatore, R. M., & Sestito, P. (2016). Dealing with student heterogeneity: curriculum implementation strategies and student achievement. Bank of Italy Temi di Discussione (Working Paper) No, 1081.
- Battauz, M. (2015). equateIRT: An R Package for IRT Test Equating. *Journal of Statistical Software*, 68(7). <https://doi.org/10.18637/jss.v068.i07>
- Beltrán-Pellicer, P. & Alsina, A. (2022). La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3. 31-58. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>.
- Chalmers, RP. (2012). “mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment.” *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2.^a ed. Nueva York: Academic Press.
- De La Torre, J., & Minchen, N. (2014). Cognitively diagnostic assessments and the cognitive diagnosis model framework. *Psicología Educativa*, 20(2), 89-97.
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.
- Hooshyar, D., Malva, L., Yang, Y., Pedaste, M., Wang, M., & Lim, H. (2021). An adaptive educational computer game: Effects on students' knowledge and learning attitude in computational thinking. *Computers in Human Behavior*, 114, 106575.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2020). ‘I think they need to rethink their concept!’: examining teachers’ sense of preparedness to deal with student heterogeneity. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 366-381.

- Revelle, W. (2022) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
Version = 2.2.9.
- Weiss, D. J. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(2), 70-84.
- Willse, JT. (2018). *CTT: Classical Test Theory Functions*. R package version 2.3.3, <<https://CRAN.R-project.org/package=CTT>>.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL TDAH: EL PAPEL DE LA ANSIEDAD Y DEL AUTOCONCEPTO EN SU SINTOMATOLOGÍA

Laura M. Cañamero, Marisol Cueli, Paloma González-Castro

lauramcanamero@uniovi.es

Universidad de Oviedo, España

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) configura un cuadro diagnóstico complejo. A lo largo de las últimas décadas, se ha configurado como uno de los desórdenes del neurodesarrollo que generan mayor interés, sin embargo, su conceptualización, hasta llegar a la definición actual, ha tenido una larga evolución. Hoy, el TDAH es considerado un trastorno del neurodesarrollo que presenta una elevada prevalencia, siendo uno de los trastornos, cada vez, más frecuentes en la población infantil y adolescente. Se estima que la prevalencia en la población infantil y adolescente está en el rango de 5.9-7.1%, mientras que, en la población adulta, alrededor del 5% (Polanczyk et al., 2014). Es importante destacar que las tasas de TDAH en las aulas han ido en aumento en los últimos años (Greenway y Rees-Edwards, 2020), y que gran parte de los niños diagnosticados con TDAH continuarán presentando los síntomas en la adolescencia y en la edad adulta (Eme, 2017).

La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]), de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association [APA]) define el trastorno como un patrón persistente de comportamiento inatento, hiperactivo e impulsivo que se manifiesta con anterioridad a los doce años y que es más severo y frecuente del que se observa de forma típica en sujetos que se encuentran en una etapa similar del desarrollo (APA, 2013). Ahora bien, el diagnóstico del TDAH resulta complejo debido a que no solo se necesitará diferenciar entre los tres tipos de presentación del trastorno, según la predominancia de una

sintomatología u otra, sino que también será necesario tener en cuenta la existencia de la elevada comorbilidad del TDAH con otros trastornos de carácter internalizante o externalizante.

El TDAH presenta una alta comorbilidad afectivo-comportamental. González-Castro et al. (2014) en su revisión teórica subrayaban que más del 85% de los niños y adolescentes con TDAH presentan otros trastornos comórbidos, y que alrededor del 60% presentan dos o más trastornos adicionales. La investigación sugiere que los trastornos internalizantes, como los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, tienden a ser más prevalentes en mujeres con TDAH, en cambio, los trastornos externalizantes, como los trastornos de conducta y su comorbilidad con el TDAH presentan gran variabilidad (Hinshaw et al., 2021). Esta presencia de trastornos comórbidos al TDAH dificulta su identificación y diagnóstico diferencial. Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo una evaluación exhaustiva y detallada que permita diferenciar los síntomas del TDAH de los de otros trastornos que puedan estar presentes en el individuo.

En la actualidad, se sugieren teorías multicausales enfocadas en el estudio de los procesos afectivos, emocionales y motivacionales relacionados con el TDAH. En lugar de considerar el TDAH como un trastorno independiente, proponen que pudiera tratarse de un conjunto de disfunciones que se solapan con otras categorías diagnósticas. Sin embargo, a pesar de los avances en la investigación, todavía disponemos de poca información sobre las disfunciones afectivas asociadas al trastorno.

Dentro de este marco de estudio, el presente trabajo pretende indagar en los componentes emocionales que acompañan al TDAH y en las dificultades asociadas a la regulación emocional que podrían estar asociadas al trastorno, en función de la sintomatología predominante de sus diferentes tipos de presentación.

2. REGULACIÓN EMOCIONAL Y TDAH

Niños y adultos con TDAH muestran dificultades para regular sus emociones (Faraone et al., 2019). No obstante, estos problemas afectivos no estarían necesariamente relacionados con la presencia de otros trastornos comórbidos internalizantes (Brown, 2014). En la práctica clínica, se ha observado que los déficits en la regulación y

la reactividad emocional durante el desarrollo pueden ser un factor de riesgo o marcadores de riesgo para el TDAH (Martel y Nigg, 2006), y que los problemas emocionales en niños y adolescentes pueden interactuar dinámicamente con los síntomas de inatención del trastorno (Han et al., 2018).

La regulación emocional es un proceso de modulación continua, dinámica y adaptativa del estado interno (emoción y cognición) o comportamiento, mediada por la fisiología central y periférica, la cual se basa en numerosos aspectos de la mente, entre ellos, las capacidades o funcionamiento ejecutivo, y que incluye la regulación de y por otros (factores extrínsecos), sobre todo, durante los primeros años de vida, pero también durante todo el desarrollo hasta la edad adulta (Nigg, 2017). La regulación emocional es importante en la psicopatología del desarrollo y se ha relacionado con el TDAH y otras dificultades emocionales. Esta ha sido considerada un aspecto central del TDAH por autores como Biederman et al. (2020) o Faraone et al. (2019). De hecho, con anterioridad a que el TDAH se definiese en el DSM, las primeras descripciones clínicas de personas con este trastorno no solo se referían al cuadro conformado por los síntomas nucleares hoy descritos, sino que describían sus deficiencias o problemas en la gestión de las emociones y entendían las dificultades en regulación emocional del TDAH como característica nuclear del trastorno (Wender et al., 1981).

Biederman et al. (2020) realizaron una distinción entre la falta de regulación emocional en el TDAH y la que se observa en los trastornos del estado de ánimo. Estos autores señalan que las personas con TDAH muestran dificultades para regular sus emociones en respuesta a estímulos específicos, pero esto no siempre causa estados de ánimo extremos. Por otro lado, Faraone et al. (2019) sugirieron que la irritabilidad en el TDAH se manifiesta en episodios breves de falta de control e impulsividad emocional.

Se sugiere, por lo tanto, que habría que indagar y observar en si las dificultades para controlar las emociones y la impulsividad emocional de niños y adultos con TDAH estarían relacionadas bien con características propias y de carácter más intrínseco al trastorno, bien con la comorbilidad de este o trastornos comórbidos que se presentan junto con la sintomatología compatible con TDAH. Es decir que, para la comprensión del trastorno, resultaría

imprescindible tener en cuenta el perfil emocional que cursa con la sintomatología del TDAH (Wernicke et al., 2019). En este sentido, la literatura está estudiando la asociación entre la desregulación emocional en el TDAH y constructos como el autoconcepto y la ansiedad (problemas de internalización).

3. PAPEL DEL AUTOCONCEPTO Y DE LA ANSIEDAD EN LA SINTOMATOLOGÍA DEL TDAH

El autoconcepto se define como la forma en la que uno piensa acerca de sí mismo (Steinberg, 2005), se entiende como un constructo que es consistente internamente y que funciona como filtro y organizador de la información, constituyéndose como una realidad compleja formada por distintas dimensiones. En el TDAH, ha sido referenciado como una característica importante a la que atender en la población infantil puesto que esta parece mostrar un autoconcepto global más bajo y más negativo, especialmente en las dimensiones académica, social y afectivo-emocional (O'Connor y McNicholas, 2020). Siguiendo a Kita e Inoue (2017), los síntomas de hiperactividad e impulsividad podrían configurarse como responsables directos de la autopercepción para dominios no académicos, y los síntomas de déficit atencional, por su parte, como responsables de una disminución del autoconcepto escolar. Contrariamente, también se ha encontrado efecto de un sesgo positivo ilusorio (positive illusory bias [PIB]) en niños con TDAH, lo que significaría que algunos de estos niños sobrevalorarían sus habilidades en áreas donde tienen mayores déficits, una especie de mecanismo de protección ante la percepción de fracasos repetidos (p.e., Hoza et al., 2004). Sin embargo, debido a la disparidad de resultados al respecto, no parece existir consenso sobre la presencia de PIB en población con TDAH (Martin et al., 2020).

Expuesto esto, resulta relevante puntualizar que el autoconcepto que un individuo tiene de sí mismo interactúa de forma constante con las dimensiones de la ansiedad, estableciéndose así una relación compleja. En el marco del modelo de estado-rasgo de la ansiedad de Spielberger et al. (1983), las dificultades que se presentan en el TDAH podrían afectar a la presencia tanto de ansiedad estado como de ansiedad rasgo. Esta relación comórbida ansiedad-TDAH tendría importantes consecuencias en el sujeto. Además, el TDAH podría

ser un factor de riesgo para el desarrollo de desórdenes de ansiedad (Pliszka, 2015).

En este contexto encontraríamos, por una parte, estudios, como por ejemplo el realizado por Melegari et al. (2018), que nos informan acerca de que la presencia de ansiedad en estudiantes con TDAH incrementaría el déficit atencional y reduciría la impulsividad, y, por otra, que las tasas de ansiedad parecen ser más elevadas en niñas con TDAH (Rucklidge, 2010). Estas dos premisas sugieren que la presentación predominantemente inatenta, de mayor prevalencia en mujeres, podría ser sustancialmente diferente a la presentación hiperactiva-impulsiva. Por lo tanto, sería pertinente indagar en la diferenciación de los niveles de ansiedad de cada tipo de presentación del trastorno. En este sentido, en un estudio reciente (Cueli et al., 2020), en el que participaron 167 niños remitidos para diagnóstico debido a su sintomatología compatible con TDAH a centros clínicos del norte de España, y con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, se examinó el efecto de la sintomatología inatenta e hiperactiva-impulsiva del TDAH sobre el autoconcepto académico, emocional, social y físico, y el papel mediador y moderador que pudiera ejercer la ansiedad rasgo en esta relación. Los resultados indicaron que la presencia de sintomatología inatenta afectaba directa e indirectamente al autoconcepto. Además, al igual que lo observado por Kita e Inoue (2017), este trabajo sugirió que los estudiantes inatentos muestran una peor percepción de competencia académica, independientemente de sus niveles de ansiedad rasgo.

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque no existe mucha investigación que de luz a la posible relación entre la sintomatología conductual del TDAH y el binomio autoconcepto-ansiedad (Murray et al., 2020), parece relevante dilucidar cómo interactúan estos aspectos para llegar a un entendimiento de la comorbilidad entre el TDAH y la ansiedad (Castagna et al., 2017). Las experiencias adversas a las que se exponen, frecuentemente, los niños con TDAH, deberían ser entendidas desde la relación que pudiera existir entre sus autopercepciones, sus niveles de ansiedad, y su sintomatología

característica, pues estos componentes se encuentran bajo la formación de su sentido personal como individuo.

Parece evidente que la presentación, el pronóstico y el tratamiento del TDAH podría verse sustancialmente modificado por la presencia de ansiedad comórbida (D'Agati et al., 2019) y se sugiere, aunque se desconozca el mecanismo de retroalimentación, que la sintomatología ansiosa y la sintomatología del TDAH mantienen una relación bidireccional y recíproca, al menos, en la población infanto-juvenil que está diagnosticada con este trastorno (Murray et al., 2020). Ahora bien, puesto que la presencia de ansiedad no parece interactuar con los síntomas de inatención y los de hiperactividad e impulsividad de la misma forma (Cueli et al., 2020), sería probable que existan otras variables asociadas al trastorno que determinen la presencia de comorbilidad o su ausencia con un trastorno de ansiedad. Líneas futuras de investigación tendrían, así pues, que profundizar en el estudio de la relación entre estos componentes afectivo-motivacionales (ansiedad y autoconcepto) y la sintomatología del TDAH. La comprensión y el estudio del TDAH necesita profundizar en cómo la sintomatología emocional cursa con la sintomatología característica del trastorno por lo que se plantea la relevancia de indagar en los componentes emocionales que acompañan al TDAH.

5. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Biederman, J., DiSalvo, M., Woodworth, K. Y., Fried, R., Uchida, M., Biederman, I., Spencer, T. J., Surman, C., & Faraone, S. (2020). Toward operationalizing deficient emotional self-regulation in newly referred adults with ADHD: A receiver operator characteristic curve analysis. *European Psychiatry*, 63(1), Article e21. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2019.11>
- Brown, T. E. (2014). *Smart but stuck: Emotions in teens and adults with ADHD*. Jossey-Bass.
- Castagna, P. J., Calamia, M., & Davis III, T. E. (2017). Childhood ADHD and negative self-statements: Important differences associated with subtype and anxiety symptoms. *Behavior*

- Therapy*, 48(6), 793–807.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.05.002>
- Cueli, M., Rodríguez, C., Cañamero, L. M., Núñez, J. C., & González-Castro, P. (2020). Self-concept and inattention or hyperactivity–impulsivity symptomatology: The role of anxiety. *Brain Sciences*, 10(4), Article e250.
<https://doi.org/10.3390/brainsci10040250>
- D’Agati, E., Curatolo, P., & Mazzone, L. (2019). Comorbidity between ADHD and anxiety disorders across the lifespan. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23(4), 238–244.
<https://doi.org/10.1080/13651501.2019.1628277>
- Eme, R. (2017). A review of the most recent longitudinal studies of ADHD. *Journal of Memory Disorders and Rehabilitation*, 2(1), Article e1004.
- Faraone, S. V., Rostain, A. L., Blader, J., Busch, B., Childress, A. C., Connor, D. F., & Newcorn, J. H. (2019). Practitioner Review: Emotional dysregulation in attention-deficit/hyperactivity disorder—implications for clinical recognition and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 133–150.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12899>
- Greenway, C. W., & Rees-Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25(1), 31–49.
<http://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875>
- Han, G. T., Chen, Y. L., Tsai, F. J., & Gau, S. S. (2018). Temporal and reciprocal relations between ADHD symptoms and emotional problems in school-age children. *Journal of Attention Disorders*, 24(7), 1032–1044.
<https://doi.org/10.1177/1087054718787891>
- Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O’Grady, S. M., & Rosenthal, E. A. (2021). Annual research review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key

- directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 484–496. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13480>
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham, W. E., Molina, B. G., Abikoff, H. B., Epstein, J. N., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Odbert, C., Swanson, J. S. M., & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 382–391. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.382>
- Kita, Y., & Inoue, Y. (2017). The direct/indirect association of ADHD/ODD symptoms with self-esteem, self-perception, and depression in early adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 8, Article e137. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00137>
- Martel, M. M., & Nigg, J. T. (2006). Child ADHD and personality/temperament traits of reactive and effortful control, resiliency, and emotionality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1175–1183. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01629.x>
- Martin, C. P., Shoulberg, E. K., Hoza, B., Vaughn, A., & Waschbusch, D. A. (2020). Factors relating to the presence and modifiability of self-perceptual bias among children with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 281–293. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00929-x>
- Melegari, M. G., Bruni, O., Sacco, R., Barni, D., Sette, S., & Donfrancesco, R. (2018). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder and generalized anxiety disorder in children and adolescents. *Psychiatry Research*, Article e270, 780–785. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.078>
- Murray, A. L., Caye, A., McKenzie, K., Auyeung, B., Murray, G., Ribeaud, D., Freston, M., & Eisner, M. (2020). Reciprocal developmental relations between ADHD and anxiety in adolescence: A within-person longitudinal analysis of commonly co-occurring symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 26(1), 109–118. <https://doi.org/10.1177/1087054720908333>

- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- O'Connor, C. & McNicholas, F. (2020). What differentiates children with ADHD symptoms who do and do not receive a formal diagnosis? Results from a prospective longitudinal cohort study. *Child Psychiatry and Human Development*, 51(1), 138–150. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00917-1>
- Pliszka, S. R. (2015). Comorbid psychiatric disorders in children with ADHD. En R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A Handbook for diagnosis and treatment* (pp.140–168). The Guilford Press.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442. <http://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., García, T., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2014). Attentional functions and trait anxiety in children with ADHD. *Learning and Individual Differences*, 35, 147–152. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.010>
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics*, 33(2), 357–373. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. V., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. McGraw Hill
- Wender, P. H., Reimherr, F. W. & Wood, D. R. (1981). Attention deficit disorder ("minimal brain dysfunction") in adults. A replication study of diagnosis and drug treatment. *Archives of General Psychiatry*, 38(4), 449–456. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780290083009>

Wernicke, J., Li, M., Sha, P., Zhou, M., Sindermann, C., Becker, B., Kendrick, K. M., & Montag, C. (2019). Individual differences in tendencies to attention-deficit/hyperactivity disorder and emotionality: Empirical evidence in young healthy adults from Germany and China. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, *11*(2), 167–182. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0266-9>

ORIENTACIONES PARA EL ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO DE ALUMNADO HIPOACÚSICO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marina González-Jerez, Antonia M. González Cuenca

marinagj@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo es la recopilación de las orientaciones y de las recomendaciones para el enriquecimiento lingüístico dirigidas a alumnado sordo prelocutivo, con pérdida auditiva severa o profunda y usuario de lengua oral española, escolarizado en 3º ciclo de Educación Primaria.

Tanto la evaluación como las recomendaciones y orientaciones para el enriquecimiento lingüístico se han centrado en las áreas léxico semántica y gramatical, así como en las habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión y la expresión. En esta línea, Ouellette, (2006) habla del número de entradas léxicas (fonológicas), para referirse al término amplitud de vocabulario y la extensión de las representaciones semánticas subyacentes, en referencia a la profundidad. Por su parte, Juárez (2016) apunta la idea de que enriquecer el vocabulario no consiste solo en aumentar el número de palabras que los niños manejan, también señala la necesidad de dar profundidad a las palabras que ya se conocen y utilizan, modificando y ampliando el contenido de estas. Siguiendo con esta idea, contemplar este aspecto en los programas de intervención del lenguaje con alumnado sordo contribuye a enriquecer su comunicación, tanto a nivel oral como escrito.

En referencia a los procesos específicos de comprensión, los estudiantes sordos han presentado habitualmente dificultades específicas para extraer inferencias del texto, como destacan en su estudio con adolescentes Doran y Anderson, (2003). Así mismo, los resultados del estudio de Kyle & Cain, (2015) sugieren que los perfiles de comprensión lectora de los niños sordos son notablemente similares a los resultados de niños que no comprenden

bien; así, los menores sordos tenían habilidades de comprensión lectora significativamente más débiles que el grupo control, tanto por edad cronológica como por edad lectora, pero sus habilidades estaban en consonancia con las de los menores con comprensión deficiente.

2. MÉTODO

Se analizaron de manera cualitativa los resultados de las evaluaciones del área del lenguaje de 11 niños y niñas de entre 10 y 12 años, con sordera bilateral severa o profunda, usuarios de implante coclear o audífonos, escolarizados en régimen ordinario en colegios públicos. Dichos resultados de evaluación son fruto de la colaboración conjunta con el personal orientador y especialistas de audición y lenguaje de los centros escolares participantes. De los resultados de la evaluación se han podido obtener recomendaciones generales y específicas para marcar objetivos de trabajo con este alumnado.

2.1. Procedimiento

Las evaluaciones se realizaron de manera individual a cada menor, contando con la colaboración del personal educativo, dentro de su centro escolar, en un espacio reservado y habilitado con las condiciones oportunas para propiciar el correcto desempeño de las pruebas. Se ha contado con la autorización y el consentimiento informado de las familias de los menores, teniendo presente también la propia opinión de los estudiantes respecto a su participación.

Posteriormente, se analizaron los resultados de las evaluaciones del alumnado participante desde un punto de vista cualitativo (sin menoscabo del análisis cuantitativo de las pruebas estandarizadas aplicadas) centrado en el desempeño de las pruebas específicas utilizadas. Tras el análisis pormenorizado de las respuestas y los resultados del alumnado, se concluyó en la necesidad de enriquecer el vocabulario y mejorar la comprensión y expresión gramatical en aquellos aspectos puntuales que son comunes en los participantes, a saber:

- Dificultades en la profundidad semántica y
- Dificultades en las habilidades lingüísticas complejas relacionadas con la expresión y comprensión gramatical.

Estas recomendaciones y sugerencias de intervención fueron reflejadas en los informes individuales de evaluación de cada participante, considerando la importancia de la intervención en el área del lenguaje dentro del centro escolar para la mejora y el enriquecimiento lingüístico de alumnado con sordera.

2.2. Participantes

Han participado 11 menores ($N=11$), 2 niñas y 9 niños, de entre 10 y 12 años ($\square=11,4$), con sordera bilateral severa o profunda y sin discapacidad asociada, usuarios de implante coclear o audífonos y escolarizados en régimen ordinario en colegios públicos en el 3º ciclo de educación Primaria.

2.3. Medidas y diseño

La evaluación del área del lenguaje se realizó con una selección previa de pruebas específicas estandarizadas y pruebas diseñadas para la recogida de la información de naturaleza cualitativa. Todo el proceso de selección de las pruebas se llevó a cabo con el objetivo de analizar con rigor y en profundidad las áreas del lenguaje objeto de estudio (léxico-semántica, gramatical y expresión y comprensión de ideas).

3. RESULTADOS

Las recomendaciones de intervención para el alumnado participante sugieren, en general, ampliar el vocabulario con términos taxonómicos, términos mentalistas y relaciones semánticas así como la estimulación gramatical de la comprensión y producción oral y escrita de oraciones complejas. La recopilación de información y conclusiones se ha realizado comparando y analizando los resultados de las evaluaciones de forma cualitativa. A continuación, en las tablas 1, 2 y 3, se exponen las necesidades comunes detectadas por áreas del lenguaje:

Tabla 5. Necesidades detectadas a nivel léxico semántico

Área léxico-semántica
Vocabulario reducido: dificultad en términos abstractos
Dificultad para aportar rasgos esenciales para definir una palabra
Escaso conocimiento de relaciones de antonimia y sinonimia
Dificultad para realizar inferencias semánticas
Dificultad en el empleo de categorías semánticas/taxonomías

Tabla 2. Necesidades detectadas a nivel morfosintáctico

Área morfosintáctica
Dificultad en oraciones que no siguen un orden canónico
Dificultad en oraciones pasivas (p. e. “el gato es perseguido por el ratón”)
Dificultad en oraciones activas con orden O+V+S (p. e. “a la niña la peina el niño”)
Dificultad en oraciones reversibles, compuestas, coordinadas y subordinadas con pronombre relativo
Errores en el uso del pronombre clítico, pronombres átonos y preposiciones
Uso arbitrario de tiempos verbales en el mismo texto

Tabla 3. Necesidades detectadas a nivel de habilidades lingüísticas de comprensión/expresión

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN
Dificultad para captar la información de los textos expositivos
Errores de concordancia en el tiempo verbal en la expresión escrita (paso del pasado al presente de forma arbitraria)
Empleo de circunloquios para describir situaciones con uso de palabras más sencillas y conocidas
Errores en el empleo de la marca de número en expresión escrita
Dificultad para construir oraciones compuestas
Dificultad para comprender e interpretar mentiras e ironía (Teoría de la Mente)

En función a los resultados expuestos en las tablas anteriores, se presentan las recomendaciones para favorecer el enriquecimiento lingüístico de este alumnado:

- A. Recomendaciones enriquecimiento del área léxico-semántica:
- Ampliar el vocabulario en general (como forma de relacionarse con el mundo) y favorecer las inferencias sobre el significado de elementos desconocidos.

- Utilizar términos mentalistas relacionados con las interacciones sociales (“engañar, mentir, echar la culpa, burlarse...”), ideas o creencias (“pensar, imaginar, sentir”...)
- Trabajar los términos taxonómicos o categorías semánticas (profundidad semántica), para entender e interiorizar la idea de que hay términos que engloban a un grupo de palabras (jerarquía de hiperónimos e hipónimos, por ejemplo: “cubiertos→ cuchillo, tenedor, cuchara”).
- Fortalecer el conocimiento de las relaciones de antonimia (relaciones de palabras por oposición semántica) y sinonimia (conocer que hay más términos para nombrar un referente) dando profundidad al léxico conocido y nuevo.
- Fortalecer el conocimiento de palabras polisémicas y homónimas (por ejemplo: “banco→ de peces, asiento, lugar donde se guarda dinero...”)
- Profundizar en el conocimiento de los significados de las palabras, añadiendo rasgos semánticos (ampliando las definiciones que realizan con las características propias de la palabra que hay que definir).
- Trabajar palabras por campos semánticos, entendido como un grupo de palabras que comparten uno o varios rasgos en su significado (por ejemplo: “abeto, haya, almendro y olmo”).
- Trabajar palabras por campo léxico, entendido como agrupaciones de palabras que están relacionadas entre sí porque comparten un mismo tema en común (por ejemplo: “flor, planta, sembrar, margarita, jardinero, podar y verde” formarían el campo léxico del jardín).
- Establecer comparaciones entre palabras, buscando lo que tienen en común y lo que las distingue, para enriquecer las definiciones de las palabras nuevas y conocidas, por ejemplo: “en qué se parecen y en qué se diferencian un lobo y un perro”).

B. Recomendaciones para el enriquecimiento de la morfosintaxis:

- Practicar la comprensión de oraciones que no sigan el orden lineal S+V+O.
- Entrenar en el uso y la comprensión de oraciones compuestas (coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas).
- Favorecer operaciones sintácticas (expansiones, sustituciones...) que permiten construir oraciones más complejas.
- Entrenar en la comprensión y empleo adecuados de los pronombres clíticos (la, lo, le, los, las, les) y reflexivos (me, te, se, nos, os).
- Favorecer la comprensión de oraciones reversibles (con reversibilidad semántica, por ejemplo: “Carlos besó a María” o “A la niña la peina el niño”).

C. Recomendaciones para el enriquecimiento de las habilidades lingüísticas complejas al servicio de la expresión y la comprensión:

- Entrenar en tareas de descripción y explicación de acontecimientos basadas en imágenes, ofreciendo primero un modelo.
- Entrenar en situaciones inferenciales, entendiendo las inferencias como el establecimiento de conexiones lógicas, superando la comprensión literal o buscando aquello que no se dice de manera explícita para ejercitar habilidades de comprensión.
- Favorecer la comprensión de textos en lectura, realizando inferencias sobre un texto leído, por ejemplo, interpretando informaciones textuales o visuales para producir una nueva información a partir de ellas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las intervenciones generales y personalizadas (específicas) en el área del lenguaje para el alumnado con sordera son necesarias para el adecuado rendimiento de estos estudiantes. Las necesidades

particulares de cada niño/a varían en función del nivel académico o curso escolar. Trabajar con términos de contenidos curriculares y adelantar conceptos o terminología que se vayan a trabajar en el aula puede resultar de utilidad. En este sentido, Steele y Mills (2011) sugieren, respecto a la intervención en el vocabulario de menores con dificultades del lenguaje, la utilidad de elegir el vocabulario objetivo y proponen que sea en concordancia con el plan de estudios del alumnado.

Acrecentar el rendimiento de estos estudiante en la etapa de tránsito académico favorece la adaptación a los nuevos ciclos de enseñanza a los que se incorporan. Un desarrollo del lenguaje insuficiente por parte de los estudiantes sordos no solo se refleja en la comprensión de textos, sino también en el rendimiento académico (Barajas, González y Carrero, 2016; González, Lavigne y Prieto, 2019). Favorecer el enriquecimiento lingüístico del alumnado con sordera los equipara en igualdad de oportunidades con sus compañeros oyentes.

Finalmente, consideramos que las sugerencias de intervención propuestas en este capítulo (a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y de las habilidades lingüísticas complejas de expresión y comprensión) pueden llevarse a cabo con ejercicios de carácter funcional y dirigido, aplicando los denominados nivel 2 y nivel 3 del modelo de “Intervención logopédica en tres niveles” (Monfort y Juárez, 2016).

5. BIBLIOGRAFIA

- Barajas, C., González-Cuenca, A. M., & Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8-23. doi: 10.1016/j.ridd.2016.07.005
- Doran, J., & Anderson, A. (2003). Inferencing skills of adolescent readers who are hearing impaired. *Journal of research in reading*, 26(3), 256-266.
- González Cuenca, A., Lavigne Cervan, R. y Prieto Cuberos, M. (2020) Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension? *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 67, 92-106. Doi: 10.1080/1034912X.2019.1682527.
- Juárez, A. (2016) Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con NEE. Madrid: Entha Ediciones.
- Juárez, A., Monfort, M., & Monfort, I. (2008). *Logokit 2: Mental y símil*. Madrid: Entha Ediciones.
- Kyle, F. E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in language disorders*, 35(2), 144-156.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.

ANÁLISIS DEL DESARROLLO VOCACIONAL, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA PERSONALIDAD EFICIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Antonio Jesús Hernández Leal, José Manuel Martínez-Vicente

jvicente@ual.es

Universidad de Almería, España

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Psicología Vocacional, siempre ha habido un gran interés por favorecer herramientas e intervenciones que favorezcan el desarrollo vocacional, el conocimiento y la toma de decisiones, sobre todo en la Educación Secundaria (Beneito, 2002; Martínez-Vicente y García, 2010; Rivas, 2003), siendo menos los estudios sobre este tema en la Educación Universitaria. Es por ello, que es necesario el desarrollo de estudios al respecto, para poder dar una respuesta orientadora a nuestros estudiantes universitarios.

Aun así, cabe destacar, la investigación de Rivas et al. (2008), enfocada en comprender la conducta vocacional de los estudiantes universitarios, puesto que su conocimiento ayuda a tomar decisiones y potenciar la actividad mental, el compromiso y la significación personal. Uno de los estudios más destacados sobre la conducta vocacional y preprofesional del estudiante universitario (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011a) resalta que el conocimiento del alumnado universitario tiene de su conducta vocacional es menos analítico y discriminante que los instrumentos planteados para su análisis. Y destaca, la poca preparación preprofesional de los estudiantes, ya que muchos de ellos mantenían un desarrollo personal y vocacional, sin perspectiva de paso al mundo laboral.

A través de las diferentes investigaciones, se ha podido comprobar que son muchas las variables que influyen en la conducta vocacional: intereses vocacionales (Nye et al., 2017), satisfacción del estudiante (Gómez et al., 2020), desarrollo vocacional (López et al., 2014), personalidad (Bethencourt y Cabrera, 2011; Martín et al., 2014).

Hay estudios que confirman que la personalidad eficiente es la que más influye en el rendimiento académico, como el de Santos y Garrido (2012) que confirma que los rasgos de personalidad son los que más condicionan el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, el rendimiento académico. Fueyo et al. (2010), también encuentra evidencias sobre la existencia de una correlación significativa entre la personalidad eficaz y el rendimiento académico. Otros estudios también constatan la influencia de la personalidad eficaz en el desarrollo académico, vocacional y social de las personas (Carbonero y Merino, 2004; Martín del Buey et al., 2004).

Martínez-Vicente y Rocabert (2014) constatan que los estudiantes de psicología mantienen un adecuado desarrollo vocacional, destacando el papel predictor que esta variable puede tener para la preparación de la carrera profesional. También se ha confirmado, que durante los últimos años de carrera un alto porcentaje de estudiantes universitarios no tienen decidido qué hacer cuando terminen sus estudios, dejando patente la necesidad de una orientación personalizada (López et al., 2014). Por su parte, Hernández et al. (2018) considera la Psicología como una carrera vocacional lo que implica, que en general, los que eligen esta carrera tienen un adecuado y claro desarrollo vocacional.

1.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio fue evaluar el desarrollo vocacional, el rendimiento académico y la personalidad eficiente de los estudiantes de psicología de la universidad de Almería. A partir de este nos propusimos los siguientes objetivos específicos.

- Objetivo 1: Comprobar las características del desarrollo vocacional, la personalidad eficiente y el rendimiento académico en estudiantes de psicología (análisis descriptivo).
- Objetivo 2: Determinar la relación existente entre el desarrollo vocacional, la personalidad eficiente y el rendimiento académico. (análisis de asociación).
- Objetivo 3: Identificar de las variables desarrollo vocacional y personalidad eficiente cual es la mejor predictora del rendimiento académico (análisis predictivo).

- Objetivo 4: Comprobar si existen diferencias en las variables desarrollo vocacional y personalidad eficiente en relación con el sexo. (análisis inferencial)

En base a la evidencia previa formulamos las siguientes hipótesis que quedan asociadas a los objetivos anteriores:

1. Esperamos que el desarrollo vocacional y la personalidad eficiente obtenga puntuaciones medias altas.
2. Existirá relación entre las tres variables estudiadas.
3. El Desarrollo Vocacional sea la variable mejor predictora del Rendimiento Académico.
4. El Desarrollo Vocacional y la Personalidad Eficiente.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en las clases de prácticas de la asignatura Psicología de la Educación II. Previamente a su aplicación los estudiantes que se interesaron en participar en la investigación firmaron un consentimiento por escrito.

2.2. Participantes

En este estudio han participado un total de 199 estudiantes de la Universidad de Almería, del grado de Psicología. El 24,6 % de la muestra eran hombres y el 75,4 % eran mujeres, con edades comprendidas entre 19 y 54 años, siendo la edad media de 22,31 años y la desviación típica de 4,58.

2.3. Medidas

Se empleó el Sistema de Asesoramiento de la Carrera Universitaria (SACU) de Rivas et al. (2010), que es un sistema que permite evaluar el desarrollo vocacional de los estudiantes en la etapa universitaria. Para este estudio se han empleado dos cuestionarios: El cuestionario de Biodatos (Desarrollo vocacional) Universitarios (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011b) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz (Gómez-Artiga et al., 2013).

El cuestionario de Biodatos Universitarios (CBU) está formado por 9 ítems relacionados con:

1. Opción de la elección de la carrera cursada una vez finalizada selectividad.
2. Periodos de edad en que le interesaron los estudios cursados.
3. Grado de satisfacción con la elección.
4. Motivos de elección de las asignaturas optativas.
5. Motivos de elección de Prácticum o proyecto fin carrera.
6. Situación en relación con la especialización o área de trabajo que busca.
7. Experiencia laboral.
8. Planes previstos una vez finalicen los estudios.
9. Dificultades o problemas de decisión por una especialidad o área de trabajo.

Cada ítem tiene asignada una puntuación según el tipo de respuesta dada. Los ítems 1 y del 4 al 8 tienen asignada una puntuación máxima de 3; los ítems 2 y 3 tienen asignadas una puntuación máxima de 4 y el ítem 9 una puntuación máxima de 6. La puntuación máxima total que se puede obtener es 32. La puntuación obtenida se considera un indicador de desarrollo vocacional.

El Cuestionario de Personalidad Eficaz cuenta con 32 ítems que describen comportamientos o formas de pensar que las personas pueden manifestar habitualmente en su vida diaria. Este cuestionario nos ofrece información sobre dos factores: personalidad adaptativa y personalidad no adaptativa.

2.4. Diseño

El estudio es descriptivo, correlacional y causal-comparativo con diseño ex-post-facto de carácter transversal. Se analizaron las variables de estudio con SPSS Statistics 27.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivos

3.1.1. Desarrollo vocacional.

En cuanto a la opción de elección de la carrera el 72.9% señaló que la eligió en primer lugar y el 18.6% en segundo lugar.

Un 58,8 % indicó estar *Muy satisfecho* con la carrera que está estudiando y un 33,2 % está *Bastantes satisfecho*, por lo que un 92 % de la muestra mostró un alto grado de satisfacción.

En relación con la edad en la que comienza el interés por la Psicología un 66.8% señaló que comenzó a interesarse entre los 17-18 años y un 54,8 % lo mostró a partir de los 19 años.

Con respecto a la elección de la optatividad un 52.8 % señala que lo hizo por el interés en sus contenidos y un 50.3% por relación con la especialidad o trabajo futuro.

Por otra parte, un 69.8% señaló que el practicum lo eligió o piensa elegirlo en base en la especialidad a la que quiere dedicarse y un 59.3% por interés por las tareas que allí se realizan.

En cuanto a la futura especialización tan solo un 38.2% indicó tener claro lo que piensa hacer, un 36,6% señaló tener dudas entre especialidades y un 10,1% indicó que necesitaría ayuda.

Con respecto a las experiencias laborales, un 42,2 % de la muestra no ha trabajado nunca y un 35,7 % ha tenido experiencias laborales, un 4,5 % está trabajando en algo relacionado con lo que estudia.

En relación con su futuro laboral la mayor parte de la muestra señaló continuar con su formación a través de un máster u curso de postgrado (83.4%). Un 34.7% manifestó su intención de preparar oposiciones y tan solo un 27.5% tenía la intención de ejercer la profesión.

En cuanto a las dificultades o problemas que tienen para decidirse por una especialidad un 46,2% indicó la falta de información como principal problema. Por otro lado, tan solo un 26.6% indicó no tener dificultades personales de decisión.

Una vez calculada la puntuación de desarrollo vocacional, la muestra seleccionada obtuvo una puntuación media de 15.52 ($SD=3.92$), lo que supone que se obtuvo un nivel medio de desarrollo vocacional. Por otra parte, se emplearon los valores de los percentiles 25 y 75 para distribuir la muestra en tres grupos de desarrollo: bajo, medio y alto. En este sentido podemos observar que hay un 32 % con un desarrollo bajo, un 46 % medio y el resto, 21 % mantienen un desarrollo alto.

3.1.2. Personalidad

En relación con los factores evaluados se constató que la muestra obtuvo una media de 28.25 ($SD= 5.49$) en el factor de personalidad adaptativa, lo que la sitúa en una personalidad adaptativa media alta. Por su parte el factor de personalidad no adaptativa obtuvo una media de 21.98 ($SD=6.10$) lo que la sitúa en una personalidad no adaptativa media baja.

3.1.3. Rendimiento académico

La muestra cuenta con una nota media de 7.17 ($SD=.82$).

3.2. Análisis de asociación

Se llevó a cabo un análisis de correlación entre el desarrollo vocacional, personalidad y rendimiento académico. Se constató la existencia de una correlación significativa entre el desarrollo vocacional y el rendimiento académico. La personalidad adaptativa no se asoció significativamente con ninguna de las variables. Sin embargo, la personalidad no adaptativa quedó asociada significativamente de manera negativa con el desarrollo vocacional.

Tabla 10. Correlaciones entre el rendimiento académico, el desarrollo vocacional y la personalidad.

	1	2	3	4
1. Rendimiento Académico	1	,226**	0,142	-0,132
2. Desarrollo Vocacional		1	0,072	-,171*
3. Personalidad Adaptativa			1	-,312**
4. Personalidad No Adaptativa				1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

3.3. Análisis de regresión

Con el fin de comprobar qué variables son las mejores predictoras del rendimiento académico se realizó un análisis de regresión. Se obtuvo un modelo significativo [ANOVA, $F(199,3) = 4,432$, $p=.005$] que explicó un 7% de la varianza. La variable que mejor predijo el rendimiento académico fue el desarrollo vocacional.

Tabla 11. Modelo de regresión tomando como variable dependiente el rendimiento académico

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
Desarrollo Vocacional	0,043	0,015	0,207	2,791	0,006
Personalidad Adaptativa	0,016	0,011	0,109	1,435	0,153
Personalidad No Adaptativa	-0,008	0,01	-0,061	-0,793	0,429

3.4. Análisis inferenciales.

Con el fin de comprobar si existían diferencias en las puntuaciones de las variables estudiadas según el sexo se empleó la prueba U de Mann-Witney para dos muestras independientes, dado que las variables no seguían una distribución normal.

Tabla 12. Modelo Inferenciales en relación al sexo

	M (Sd)		U de Mann-Whitney	Sig.
	Hombres	Mujeres		
Desarrollo Vocacional	15,77 (3,95)	15,44 (3,92)	3475	,56
Personalidad Adaptativa	29,89 (4,38)	27,72 (5,71)	2835	,01
Personalidad No Adaptativa	20,77 (5,37)	22,38 (6,28)	3132	,12

Solo se encontraron diferencias significativas en la personalidad adaptativa, donde los hombres obtuvieron puntuaciones más elevadas que las mujeres.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio fue evaluar el Desarrollo Vocacional, el Rendimiento Académico y la Personalidad Eficiente de los estudiantes de psicología de la Universidad de Almería y de esta forma comprobar qué relación tienen entre sí, y como es la situación en la que se encuentra dichos estudiantes en cuanto a su conducta vocacional.

En relación con el primer objetivo, se observó que el resultado del desarrollo vocacional en el alumnado de psicología fue medio y el resultado de las características de la personalidad adaptativa fue medio-alto. Además, un 68% de la muestra contó con un desarrollo

vocacional medio y alto. Por lo que primera hipótesis quedó confirmada. Estos resultados coinciden con los obtenidos en Martínez-Vicente y Rocabert (2014) y en Hernández et al. (2018), lo que vuelve a confirmar que la carrera de Psicología es una carrera vocacional. Otro resultado significativo en cuanto al desarrollo vocacional y que coincide con el estudio de López et al. (2014), es que conforme pasan de curso y se encuentran en sus últimos años de carrera, la motivación y satisfacción de los estudiantes disminuye, siendo un alto porcentaje de los estudiantes los que no tienen decidido que hacer cuando terminen sus estudios. Lo que refleja la necesidad, de que los estudiantes universitarios puedan tener un asesoramiento y acompañamiento vocacional a lo largo de cada curso hasta que se introduzca en el mundo laboral.

En cuanto al segundo de los objetivos planteados se obtuvieron correlaciones significativas entre el desarrollo vocacional y el rendimiento académico, lo que quiere decir que los que cuentan con un buen desarrollo vocacional son más proclives a tener un buen rendimiento académico. Sin embargo, las características de la personalidad no adaptativa quedaron asociadas de forma negativa al rendimiento académico. Lo que confirma parcialmente la segunda hipótesis planteada. Estos resultados no coinciden con los de Fueyo et al. (2010) que encuentra evidencias empíricas sobre la existencia de una correlación significativa entre la personalidad eficaz y el rendimiento académico.

Con respecto al tercer objetivo, la variable que mejor predijo el rendimiento académico fue el desarrollo vocacional, lo que implica que si un estudiante adquiere un buen desarrollo vocacional tendrá una mayor probabilidad de que su rendimiento académico sea bueno. En este sentido, se confirma nuestra tercera hipótesis. No obstante, hay que tener en cuenta que el modelo de regresión solo explica un siete por ciento de la varianza.

En lo que respecta al cuarto objetivo, solo se encontraron diferencias de sexo en la variable personalidad eficiente, siendo los hombres los que desarrollan más características de personalidad adaptativa que las mujeres. Por lo que la cuarta hipótesis, se confirma parcialmente, ya que, aunque no existen diferencias en cuanto al sexo de los estudiantes en el Desarrollo Vocacional, sí se encuentran diferencias en la Personalidad Eficiente.

Los resultados nos muestran, la importancia de la conducta vocacional en los estudiantes universitarios y la relación que tienen ciertas variables en la misma. Se constata la importancia de contar con un buen desarrollo vocacional para tener éxito académico. También se propone, tener en cuenta la figura del orientador vocacional en el ámbito universitario, y que este pueda acompañar al estudiante a lo largo de toda su carrera universitaria, para que le pueda ayudar a que la decisión que tome en cuanto a su futuro sea la más adecuada y apropiada con respecto a su conducta vocacional, porque ha quedado reflejado que la información que los estudiantes universitarios tienen sobre el futuro laboral es muy escasa.

Este estudio cuenta con limitaciones debidas a la selección de la muestra, la distribución no equilibrada por sexo, así como los propios instrumentos empleados. La investigación futura debe dirigirse a ampliar el conocimiento que tenemos de la conducta vocacional del estudiante universitario y el papel que esta puede tener en los procesos de especialización y de transición al ámbito laboral.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bethencourt, J. y Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), <https://doi.org/10.7203/relieve.17.1.4119>
- Beneito, G. (2002). Estructuración cognitiva del núcleo familiar en relación al mundo vocacional [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia
- Carbonero, M. A, y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229–234.
- Fueyo E., Martín, M., y Dapelo, B. (2010). Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70. <http://www.upla.cl/educacion/web/wp-content/uploads/fueyo-orienta-2-semester-2010.pdf>
- Gómez-Artiga, A., Lloret, S., Rocabert, E., y Descals, A. (2013). Adaptive Vocational Personality Questionnaire

- Development and Validation of fan adaptive personality questionnaire to analyze the vocational behavior of university students. *Anales de Psicología*, 29(2), 470-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.139321>
- Gómez, D., Martínez, E., y Oviedo, R. (2020). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TECNOCIENCIA Chihuahua*, 5(2), 90-97. <https://doi.org/10.54167/tch.v5i2.699>
- Fernández, M. T., Mora-Soto, J. K., y Mercado-Ibarra, S. M. (2020). La asociación entre los constructos vocacionales y los tipos de personalidad de Holland en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 31 (1), 10-25.
- Hernández, F., Charro B., Prieto, M., y Bermejo, L. (2018). “Quiero estudiar Psicología”: intereses y valores vocacionales de los alumnos de Bachillerato con preferencia por los estudios de Psicología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 175-198. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1943>
- López, M., Centeno, A., González, M., Cortés, M., y Mateos, P. (2014). Análisis de la conducta vocacional en estudiantes de psicología. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 152-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201031409008>
- Martínez-Vicente, J. y Rocabert E. (2014). Desarrollo vocacional y preparación para la carrera profesional en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 405-416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851788046>
- Martín del Buey, F., Martín, E., Fernández, A., Dapelo, B. y Marcone, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Ariel.

- Rivas, F., Martín, E. & De Asís Martín, F. (2008). Conducta Vocacional de estudiantes universitarios españoles. *Revista de Orientación Educativa*, 22(40), 13-29.
- Rocabert, E. y Martínez-Vicente, J.M. (2011a). *Conducta vocacional y pre-profesional de estudiantes universitarios*. Education&Psychology.
- Rocabert, E. y Martínez-Vicente, J.M. (2011b). Biodatos, En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente (Eds), *Conducta vocacional y pre-profesional de estudiantes universitarios* (pp.19-41). Education&Psychology
- Rocabert, E., Descals, A. & Gómez, A. (2007). Biodata as indicators of university vocational behavior: Elaboration of an evaluation instrument. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 5(11). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1225>
- Santos, M. y Garrido, M. (2012). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. En F. Guerra et al (coordinador) *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander*. Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644616>

ANÁLISIS DE LOS INTERESES VOCACIONALES EXPRESADOS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Manuel Martínez Vicente, Isabel García Martínez

jvicente@ual.es

Universidad de Almería, España

1. INTRODUCCIÓN

Los intereses vocacionales siguen siendo uno de los indicadores más investigados, dada su importancia en la conducta vocacional y en la toma de decisiones vocacionales y profesionales (Cupani et al., 2018; Fernández-Nistal et al., 2020; Hernández-Franco y Franco Álvarez, 2020; Martínez-Vicente y García, 2016; Martínez-Vicente et al., 2015). Así, desde diferentes investigaciones (García-Perales y Jiménez-Fernández, 2021; Rodríguez-Esteban y Padín, 2022) se vienen analizando las variables que interactúan, se relacionan y condicionan de alguna forma la configuración de los intereses, su influencia en el diagnóstico y en el asesoramiento de elecciones educativas, vocacionales y profesionales.

Su evaluación está presente en el diseño y desarrollo de numerosos programas de orientación y asesoramiento vocacional y profesional. En la evaluación de los intereses se ha prestado atención, de un lado, a la medición de intereses inventariados y, por otro lado, a la exploración de intereses expresados. Estos últimos representan las aspiraciones del sujeto, en este sentido están ligados a las necesidades psicológicas individuales (Marcus, 2015). Algunos investigadores identifican la preferencia vocacional con los intereses expresados que son los que el sujeto manifiesta a través de preguntas relacionadas con sus preferencias sobre profesiones o trabajos que le gustaría realizar. Incluso señalan que las preferencias vocacionales en base a los intereses expresados son más predictivas que los intereses inventariados en la adolescencia (Cepero, 2009; Rocabert, 2003).

Distintos estudios muestran que los intereses están fuertemente relacionados con el desempeño y la persistencia en el trabajo y en

los contextos académicos (Nye et al., 2012; Rodríguez-Mateo et al., 2017; Stoll, 2013). En por ello que la exploración de los intereses personales es de suma importancia, en cuanto que condiciona las opciones de estudio y las elecciones del futuro profesional de las personas.

Este estudio emplea el Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013), basado en la teoría Tipológica de Holland (1997), que permite comprobar la preferencia del sujeto por los siguientes campos profesionales: Técnico-manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración. Además, este cuestionario, tiene en cuenta los intereses expresados por los sujetos que lo cumplimentan mediante el requerimiento de que señalen hasta cinco profesiones de su interés que se categorizan según los campos profesionales establecidos.

En base a la evidencia previa y teniendo en cuenta los intereses expresados en el asesoramiento vocacional nos propusimos como objetivos:

1. Comprobar cómo se distribuyen los intereses vocacionales expresados por los distintos campos profesionales en alumnado de Educación Secundaria, verificando las posibles diferencias debidas al sexo y nivel socioeconómico.
2. Obtener los índices de coherencia y amplitud de los intereses expresados y comprobar si existen diferencias según el sexo y el nivel socioeconómico.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se contactó con profesionales de la orientación de distintos centros educativos. Una vez obtenida la respuesta aceptando la colaboración, los centros participantes y los profesionales encargados de aplicar el EXPLORA recibieron las instrucciones, la información y el material para su aplicación (Manual, Cuadernillo,

Hoja de respuestas y Explorador de ocupaciones). Los centros tuvieron aproximadamente un mes para ese trabajo. Una vez que se tuvieron las hojas de respuestas se elaboró la base de datos sobre la que se han realizado los análisis pertinentes. En esta investigación se ha contado con el apoyo y colaboración del Departamento I+D de TEA Ediciones.

2.2. Participantes

En la investigación participaron un total de 3123 estudiantes de Educación Secundaria de los cuales un 45,6% fueron hombres y un 54,4% mujeres. La edad media fue de 15.2 años y una desviación típica de 0.78. El 58.4% cursaban estudios en centros públicos, el 39.5% en centros concertados y un 2.1% en centros privados. El 74,3% cursaba estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el 25,5 estudio Bachillerato.

2.3. Medidas

El instrumento utilizado para este estudio fue el Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA de Martínez-Vicente y Santamaría (2013). Este cuestionario permite detectar las preferencias e intereses de los evaluados por seis campos profesionales: Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo y Oficina-Administración. Además, con el fin de detectar los intereses expresados el sujeto puede señalar hasta cinco profesiones en las que está interesado y en las que le gustaría trabajar en un futuro.

En relación con las propiedades psicométricas del instrumento Martínez-Vicente y Santamaría (2013) aportan los siguientes valores respecto a la fiabilidad, medida a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, en las escalas que oscilan entre .92 y .94. Así mismo ofrecen evidencias de la validez del EXPLORA.

2.4. Diseño

Se realizó un estudio transversal ex post facto de carácter descriptivo e inferencial. Se ha empleado las pruebas estadísticas Chi-Cuadrado y pruebas no paramétricas dado que las variables no siguieron una distribución normal.

3. RESULTADOS

3.1. Campos profesionales preferidos según el sexo y el nivel socioeconómico

Para obtener el campo profesional preferido se tuvo en cuenta la profesión seleccionada en primer lugar por el sujeto, que se categorizó en uno de los campos profesionales que se evalúan desde el EXPLORA.

Según los resultados obtenidos (tabla 1) el total de la muestra cuenta con un claro interés hacia los campos Científico-Investigador y Social-Asistencial, seguidos del Artístico-Creativo y el Técnico-Manual.

Tabla 1. Campos profesionales preferidos teniendo en cuenta el sexo

CAMPOS	Hombres		Mujeres		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
T	383	29.4	64	4.0	447	15.5
C	401	30.8	421	26.6	822	28.5
A	176	13.5	358	22.6	534	18.5
S	202	15.5	590	37.3	792	27.5
E	124	9.5	130	8.2	254	8.8
O	17	1.3	18	1.1	35	1.2
TOTAL	1303	100	1581	100	2884	100

Nota: T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

Los campos Empresarial-Persuasivo y de Oficina-Administración son los menos preferidos, sobre todo este último que cuenta con el porcentaje más bajo (1.2%).

La prueba Chi-cuadrado [$\chi^2(5, N=2884) = 457.88, p < .001$] confirmó la existencia de diferencias significativas en cuanto a la distribución de los porcentajes de elección del campo profesional según sexo. El campo preferido por los hombres fue el Científico-Investigador, mientras que la preferencia de las mujeres se situó en el campo Social-Asistencial.

En relación con el nivel socioeconómico, como se aprecia en la tabla 2, el alumnado de nivel socioeconómico bajo decantó su preferencia por el campo Social-Asistencial mientras que los de

nivel Medio y Alto sus preferencias fueron por el campo Científico-Investigador.

Tabla 2. Campos profesionales preferidos teniendo en cuenta el nivel socioeconómico

CAMPOS	BAJO		MEDIO		ALTO	
	n	%	n	%	n	%
T	115	23.5	226	14.3	37	8.9
C	100	20.4	489	31.0	122	29.4
A	76	15.5	282	17.9	104	25.1
S	151	30.8	435	27.6	99	23.9
E	41	8.4	131	8.3	50	12.0
O	7	1.4	15	1.0	3	0.7
TOTAL	490	100	1578	100	415	100

Nota: T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-o Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

Los porcentajes de preferencia más bajos se dan, en los tres niveles socioeconómicos, en el campo de Oficina-Administración. Los resultados de la prueba de Chi-cuadrado [χ^2 (10, N=2483) = 71.14, $p < .001$] confirmaron la existencia de diferencias en los porcentajes de elección según el nivel socioeconómico.

3.2. Coherencia de los intereses expresados según el sexo y el nivel socioeconómico

Este índice se refiere al nivel de coherencia interna entre las distintas profesiones señaladas por el sujeto como las que más le interesan. Una coherencia elevada se asocia con tener una tendencia clara hacia un campo profesional de interés, es decir, la mayoría de las profesiones que señala suelen estar vinculadas a un mismo campo profesional. Así pues, este índice podría ser considerado como un indicador del grado de identidad vocacional del sujeto.

Los resultados obtenidos señalan que tanto las mujeres como los hombres presentaron un índice de coherencia medio (los hombres obtuvieron una media de 38.79 mientras que las mujeres 37.79), lo que quiere decir que entre sus preferencias hay profesiones que pertenecen a distintos campos profesionales. Aunque la media del índice de coherencia del hombre fue más alta que el de la mujer no se dieron diferencias estadísticamente significativas entre las

puntuaciones medias obtenidas [*U de Mann-Whitney*= 102273180.5, *p*=.733].

Con respecto al nivel socioeconómico precisar que, tanto los sujetos del nivel bajo (*M*=40.53), como del alto (*M*=39.03) obtuvieron un índice de coherencia similar, siendo el más bajo el obtenido por los sujetos del nivel medio (*M*=37.38). En todos los niveles socioeconómicos el índice de coherencia se mantuvo en un nivel medio. Se confirmó la no existencia de diferencias en las puntuaciones medias de los índices de coherencia en los tres niveles socioeconómicos (*H de Kruskal-Wallis*= 3.741, *p*=.154)

3.3. Amplitud de los intereses expresados según el sexo y el nivel socioeconómico

Se calcularon las puntuaciones medias del número de profesiones elegidas. Las mujeres (*M*=3.72) obtuvieron una amplitud levemente mayor que los hombres (*M*=3.61). Los resultados obtenidos confirmaron la no existencia de diferencias significativas [*U de Mann-Witney*=1070732.5, *p*=.06]

Con respecto al nivel socioeconómico, si se obtuvieron diferencias significativas (Tabla 3). Para comprobar entre que grupos se daban las diferencias se calculó la *U de Mann-Whitney*. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de diferencias entre el nivel socioeconómico bajo y el medio [*U de Mann-Whitney*= 377952.5, *p*<.001], entre el nivel socioeconómico bajo y el alto [*U de Mann-Whitney*= 95095, *p*<.001] y entre el nivel socioeconómico medio y el alto [*U de Mann-Whitney*= 339298.5, *p*<.02]. En síntesis, se apreció que conforme se asciende en el nivel socioeconómico la amplitud de intereses es menor.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la amplitud de intereses según el nivel socioeconómico

NIVEL SOCIOECONÓMICO	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>Kruskal-Wallis</i>	<i>Sig.</i>
Bajo	505	3.83	1.38	18.22	.001
Medio	1637	3.63	1.41		
Alto	444	3.43	1.53		

4. DISCUSIÓN

El primer objetivo de nuestro estudio fue comprobar cómo se distribuían los intereses expresados del alumnado de Educación Secundaria por los distintos campos profesionales que evalúa el EXPLORA, teniendo en cuenta las variables sexo y nivel socioeconómico. Los campos preferidos fueron el Científico-Investigador, el Social-Asistencial y el Artístico-Creativo por este orden. Por su parte, los que menos interés despertaron fueron el Empresarial-Persuasivo y el de Oficina-Administración. En este último, los porcentajes fueron muy bajos. Una posible justificación de estos resultados se encuentra en los estereotipos que se tienen de las profesiones, sobre todo los relacionados con el prestigio. En este sentido, Álvarez et al. (2014) ya destacan en su estudio el papel que tiene el prestigio social y profesional en la elección de los estudiantes universitarios.

Los resultados ratificaron la existencia de diferencias en las preferencias por los campos profesionales en relación a las dos variables consideradas: sexo y nivel socioeconómico. Así, las mujeres manifestaron una preferencia mayor que los hombres en los campos Social-Asistencial y Artístico-Creativo. Mientras que los hombres, tuvieron una preferencia mayor por los campos Científico-Investigador y Técnico-Manual. Estos resultados coinciden con otros estudios realizados con alumnado de Educación Secundaria (Navarro y Casero, 2012; Torres, et al., 2015). Una posible explicación de este hecho es que posiblemente el estereotipo de género sigue influenciado claramente en las elecciones vocacionales (Fernández et al., 2014; Hernández-Franco y Bermejo, 2017; Santana et al., 2012).

Otro de los objetivos de este estudio se centró en comprobar la coherencia y la amplitud de los intereses expresados atendiendo a las variables también del sexo y el nivel socioeconómico. Recordemos que la coherencia expresa el grado de concordancia que se da entre las distintas profesiones que el evaluado indica como profesiones por las que está interesado. Siguiendo a Martínez-Vicente y Santamaría (2013) una mayor coherencia en los intereses expresados puede sugerir una identidad vocacional más clara, mientras que puntuaciones más bajas pueden reflejar que el evaluado distribuye su interés entre profesiones vinculadas a muy diversos campos

profesionales. Por su parte la amplitud hace referencia al número de profesiones enumeradas por el sujeto por su interés por ellas.

La coherencia de los intereses expresados en nuestra muestra fue media, no encontrándose diferencias en relación al sexo y al nivel socioeconómico. Por lo que podemos concluir que ambas variables no afectaron a este índice. Estos resultados se deben tener en cuenta en la orientación y asesoramiento vocacional dado que se constata que el alumnado todavía está en proceso de formación de su identidad y no hay claridad en la toma de decisiones. Como señala Castro (2015) si la identidad no está formada el sujeto no tendrá una idea clara, estable y diferenciada de sus intereses vocacionales.

En cuanto a la amplitud de los intereses expresados, el comportamiento de los hombres y las mujeres fue similar no encontrándose diferencias significativas. No obstante, si constatamos un efecto del nivel socioeconómico en esta variable de manera que la amplitud de los intereses expresados fue disminuyendo de forma significativa conforme se ascendía en el nivel socioeconómico. Este hecho se podría justificar por la mayor dificultad que pueden tener los que cuentan con menos nivel socioeconómico en acceder a determinada tipo de información y recursos. Además del papel que el entorno sociofamiliar puede ejercer sobre los intereses vocacionales de sus hijos e hijas. Todo esto les puede llevar a tener menos claridad en sus intereses y como consecuencia a considerar más opciones profesionales.

En conclusión, los resultados de esta investigación han demostrado que se siguen dando patrones diferentes en las preferencias vocacionales según el sexo. También diferencias marcadas por el nivel socioeconómico. La coherencia media de los intereses expresados es algo que tenemos que tener en cuenta. Por ello, es importante que en los procesos de orientación y asesoramiento se tenga en cuenta la existencia de estereotipos profesionales en relación con el estatus y el sexo con el fin de evitar el posible sesgo que puedan generar los mismos en la toma de decisiones. Hay que seguir mejorando los procesos de asesoramiento, para que todo el alumnado desarrolle su identidad vocacional.

Este trabajo no está exento de limitaciones, sobre todo las relacionadas con la muestra que, aunque amplia, ha sido de tipo

incidental. Así mismo, no se ha incorporado un seguimiento longitudinal, por tanto, no se tiene constancia de la posible variación de los intereses.

Como prospectiva de futuro sería interesante la realización de otros estudios en los que se relacionen los índices empleados en esta investigación con otras variables como la autoeficacia, la satisfacción con la elección, la identidad vocacional, el autoconcepto vocacional o la autorregulación personal.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J., y Sicilia, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 40-55. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13519>
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 7 (1), 23-39.
- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional Específica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Cupani, M., Azpilicueta, A., y Sialle, V. (2018). Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21615>
- Fernández, C., Hernández, J., y Rodríguez, S (2014). Género y preferencias profesionales en universitarios de estudios Científico-Tecnológicos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 78-93.
- Fernández-Nistal, M., Mora-Soto, J., y Mercado-Ibarra, S. (2020). La asociación entre los constructos vocacionales y los tipos de personalidad de Holland en estudiantes de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 10-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27285>

- García-Perales, R., Jiménez-Fernández, C., y Palomares-Ruiz, A. (2021). Elecciones académicas e interés vocacional en alumnado con alta capacidad matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 160-182. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802539>
- Hernández-Franco, V., y Bermejo Toro, L. (2017). *Intereses vocacionales de los estudiantes de Bachillerato desde una perspectiva de género*. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y transferencia, 479-488. Universidad de Salamanca.
- Hernández-Franco, V., y Franco Álvarez, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272. <https://doi.org/10.5209/rced.63133>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Martínez-Vicente, J. M., y García, I. (2016). Los intereses profesionales expresados por alumnos/as de Educación Secundaria. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2936 – 2944). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Martínez-Vicente, J., García, I., y Segura, M.A. (2015). Características de los intereses inventariados y expresados en Educación Secundaria. *Bordón*, 67(4), 107-123. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67403>
- Martínez-Vicente, J. M., y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. TEA ediciones.
- Marcus, B. (2015). What Do You Want To Be? Criterion-Related Validity of Attained Vocational Aspirations Versus Inventoried Person-Vocation Fit. *Journal Business and Psychology*, 30(1), 51-62. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9330-9>.

- Navarro, C., y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Nye, C., Su, R., Rounds, J., y Drasgow, F. (2012). Vocational Interest and Performance: A quantitative summary of over 60 years. *Perceptions on Psychological Science*, 7(4), 384-403. <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas, *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación* (pp. 201-236). Ariel.
- Rodríguez-Esteban, A. y Padín García, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(31), 148-166. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Rodríguez-Mateo, H., Pazos, A., y Rodríguez-Trueba, J. (2017). Las variables socio emocionales y los intereses profesionales para la orientación académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 315-328.
- Santana, L., Feliciano, L., y Jiménez, A. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098>
- Stoll, G. (2013). *Entwicklung und Validierung eines Interessentests zur Berufs- und Studienfachwahl (Development and validation of an interest inventory for choice of occupation and field of study)*. [Unveröffentlichte Dissertation, Universität des Saarlandes]. https://www.researchgate.net/publication/298070950_Entwicklung_und_Validierung_eines_Interessentests_zur_Berufs-_und_Studienfachwahl
- Torres, C., Real, E., Mayo, S., y Méndez, R. (2015). Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4º de E.S.O. *Revista de estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 7-10. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.03.139>

DESARROLLO DE UNA APP GAMIFICADA PARA LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DESDE EL MODELO RTI

Inmaculada Méndez-Freije, Tania Pasarín-Lavín, Amanda Abín, Trinidad García, Débora Areces, Rebeca Cerezo, Celestino Rodríguez

rodriguezcelestino@uniovi.es

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo, España

1. INTRODUCCIÓN

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) presentan una elevada prevalencia entre el alumnado, suponiendo una de las principales causas de fracaso escolar (Geary, 2006; Moll et al., 2014).

En la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico y de Trastornos Mentales (DSM-5, American Psychology Association [APA], 2013) se define a las DEA como aquellas dificultades que afectan de forma significativa al aprendizaje de uno o más dominios académicos como leer, escribir, escuchar, hablar, razonar y realizar cálculos matemáticos, y la resolución de problemas, sin que existan otras causas educativas, ambientales o culturales.

En la actualidad existe una preocupación generalizada por lograr mayor efectividad en la educación, lo que se ve reflejado en las leyes educativas y políticas sociales imperantes. Este hecho ha ocasionado que los profesionales de la educación hayan ido desarrollando acciones con el objetivo de optimizar el rendimiento del alumnado atendiendo a la diversidad y destacando el campo de las DEA (Crespo et al., 2013; Jiménez et al., 2011).

Considerando esta realidad, desde el ámbito de la investigación han surgido iniciativas con la finalidad de ayudar a los docentes a identificar, eficazmente y a edades tempranas, al alumnado que pueda estar en riesgo de presentar un problema de aprendizaje y/o de comportamiento futuro. Con estas iniciativas se pretende aportar a

los docentes estrategias para que realicen la instrucción educativa a tiempo, favoreciendo el progreso educativo del alumnado.

Así es como en los últimos años en el abordaje de las DEA se está realizando un cambio de paradigma: desde modelos centrados en la evaluación específica de las dificultades del alumnado a través de pruebas estandarizadas, hacia modelos con una visión holística del aprendizaje, focalizados en la evolución de las diferentes habilidades del estudiantado (Kennedy y Lees, 2015). Desde los modelos holísticos el profesorado adquiere un papel clave en la detección y posterior evolución de las DAE, participando de forma activa en el abordaje de los trastornos del aprendizaje.

Uno de los enfoques que más se ha extendido en las instituciones educativas, especialmente en etapas escolares tempranas, es el Modelo de Respuesta a la Intervención (del inglés *Response to Intervention* [RtI]), por su gran potencial (Fox et al., 2010; Kennedy y Lees, 2015). Este modelo previene e interviene en el proceso de adquisición de los aprendizajes lo que aporta beneficios, tales como la reducción en la tasa de repeticiones en Educación Primaria y la inversión de la administración en este alumnado (Jiménez, 2019).

En este sentido, el modelo RtI parte de una visión global del aprendizaje, no focalizada en el déficit, y combina los procesos de evaluación e intervención educativa para todos los estudiantes dentro del aula, a través de un sistema de actuación en tres niveles: en el nivel 1 todo el alumnado recibe instrucción basada en la evidencia en el horario de la asignatura y con tres evaluaciones durante el curso académico. En el nivel 2, los estudiantes que no responden adecuadamente en el nivel 1, reciben instrucción más específica y adicional en pequeños grupos homogéneos en sesiones de 40-45 minutos de duración. Una vez al mes se realiza una evaluación de control de progreso. El nivel 3 es un suplemento a los niveles 1 y 2, destinado al alumnado en riesgo que precisa una instrucción intensiva individualizada, con instrucción durante 60 minutos diarios y la realización semanal del control del progreso (Haager et al., 2007; Kuo, 2014; Jiménez, 2019).

Por todo lo anterior, además de aportar una visión integral de las DAE, el modelo RtI es un modelo paliativo y preventivo (Jiménez et al., 2012), que supone una alternativa al modelo dominante (*Modelo de la discrepancia CI-rendimiento*) en el que se espera durante

cursos antes de atender a los niños con problemas de aprendizaje (Tilly, 2006). Presenta así una solución al principal problema de este enfoque (Crespo et al., 2013), ya que el alumnado que se detecta rápidamente y recibe una intervención adecuada presenta mejor pronóstico que aquellos que son detectados más tardíamente (Wanzek y Vaughn, 2007; Khaleghi et al., 2022). En este sentido el modelo RtI permite la evaluación-intervención temprana para detectar al alumnado de riesgo, atendiendo al papel activo y dinámico de los docentes en el aula. De igual modo, permite el monitoreo del bajo rendimiento del alumnado bien sea por falta de motivación, aburrimiento o cualquier otro factor que esté influyendo inapropiadamente en su aprendizaje (Robertson y Pfeiffer, 2016).

En este punto, resulta igualmente conveniente subrayar la importancia de las herramientas tecnológicas para favorecer la motivación y predisposición del estudiantado a ser evaluados, al proporcionar nuevos contextos de aprendizaje más interactivos, en los que la información se presenta y manipula en diversos formatos. A su vez, con su diseño facilitan la realización de intervenciones ecológicamente más válidas, creando contextos de aprendizaje lo más cercanos posibles al contexto real, mientras que permiten la obtención de gran cantidad de datos en tiempo real (García-Redondo et al., 2019). Además, estudios previos muestran que la tecnología puede mejorar el proceso de aprendizaje, principalmente en el caso de los niños, y contribuir al abordaje de las dificultades previas (Adebisi et al., 2015; Alkhalifah et al., 2012; Finnsson, 2015; Wu, 2013). Asimismo, aprovechar el extraordinario potencial actual de la alfabetización digital de los estudiantes para introducir innovaciones tecnológicas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Martins et al., 2015), puede ser una forma adecuada de efectuar la doble tarea del profesorado de enseñar y, en cierta medida, intervenir ante las dificultades del aprendizaje. En relación con todo lo anterior, la incorporación de la variable tecnológica, como una variable conocida y fundamental, es elemental para revelar alguna de las incógnitas en el ámbito de las DEA.

A pesar de que el modelo RtI tiene como objetivo detectar e intervenir de manera temprana en las DEA, considerando el papel activo y dinámico del profesorado en el aula (Arias-Gundín y García Llamazares, 2021; Haager et al., 2007;), la asunción restrictiva de las DEA desde este modelo, según la cual un déficit en una habilidad

básica puede remediarse con la instrucción directa centrada en esa habilidad, conlleva una limitación importante. Ya que como muestra la literatura, centrarse en un solo componente puede suponer una restricción sustancial para la efectiva identificación y abordaje del problema (Fiorello et al., 2006; Howard et al., 2014). Junto con las variables instruccionales y contextuales, es necesario tener en cuenta aspectos individuales del alumnado, como las funciones ejecutivas (en adelante, FE). Se entiende por FE al conjunto de procesos cognitivos y conductuales como la planificación, resolución de problemas, secuenciación, atención, inhibición, flexibilidad cognitiva, y memoria de trabajo, entre otros, que permiten una buena regulación conductual y emocional, y han mostrado jugar un papel importante en el aprendizaje en diferentes áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas, ya desde edades tempranas (Pedroli et al., 2016).

Uno de los modelos más influyentes en la organización de las FE es el modelo de Miyake et al. (2000) que señala tres componentes elementales: el control de impulsos o control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. Según este modelo los diferentes componentes ejecutivos se desarrollan progresivamente, ligados a la maduración del individuo. Esta visión evolutiva de los componentes ejecutivos es lo que ha llevado a estudiar las FE como precursores del aprendizaje escolar (Clark et al., 2013; Lonigan et al., 2015; Morgan et al., 2017).

Con todo ello, se pone de manifiesto la necesidad de realizar un abordaje de las DAE desde un modelo RtI, aprovechando los beneficios que nos aporta la tecnología, e incluyendo la evaluación comprensiva de las FE. A través del proyecto *Detección temprana e intervención en Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE) desde el modelo RtI (APPrendeRtI)* (PID2019-107201GB-I00), se está diseñando una herramienta APP adaptativa destinada al primer ciclo de Educación Primaria, basada en el modelo RtI, para la evaluación-intervención de la lectura, en la que de manera complementaria e innovadora se realiza la evaluación-intervención de las FE.

El objetivo del presente trabajo es potenciar las FE como un complemento innovador dentro del modelo RtI, utilizando las posibilidades adaptativas del uso de la tecnología.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Tras la obtención del consentimiento informado, se realizará la evaluación de cribado a todos los participantes. Posteriormente, se iniciará la intervención específica para cada grupo, basada en los tres niveles de la metodología RtI.

2.2. Participantes

Se seleccionarán 320 estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y 8 años matriculados en centros educativos de Educación Primaria del Principado de Asturias, a partir de un muestreo aleatorio de tipo estratificado y por conglomerados.

Se asignará aleatoriamente a los participantes en diferentes grupos: RTI de lectura, RtI de FE o RtI combinada (lectura y funciones ejecutivas) y grupo control (véase tabla 1).

Tabla 6. Distribución de los participantes por grupos.

	<i>N</i>	<i>Edad</i>
RtI de lectura	80	6 – 8 años
RtI de FE	80	6 – 8 años
RtI combinada	80	6 – 8 años
Grupo control	80	6 – 8 años
Total	320	

2.3. Medidas

A continuación, se explicará la modalidad de evaluación-intervención centrada en las FE, para lo que se requiere el uso de tablets.

Partiendo del modelo de Miyake et al. (2000), se estudiarán tres componentes ejecutivos fundamentales: inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, además de considerar el papel del componente atencional como variable moduladora del resto de funciones cognitivas.

La evaluación de las FE en edades tempranas se realiza a través de la adaptación de medidas tradicionales aplicables al nivel de desarrollo del alumnado. En consecuencia, se han diseñado siete pruebas para la evaluación de los principales componentes ejecutivos:

[1] Atención Selectiva. Se debe seleccionar el estímulo diferente en cada uno de los conjuntos de tres estímulos muy similares. La Figura 1 muestra un ejemplo de un ítem aleatorio de la prueba.

Figura 1. Ejemplo de unos de los ítems de la prueba de Atención selectiva



[2] Atención dividida: evalúa la atención dividida, el sujeto atiende a dos estímulos al mismo tiempo y en uno de ellos debe afrontar un cambio de estrategia que ofrezca una nueva respuesta. La Figura 2 muestra un ejemplo sobre cómo se explica y se asegura el entendimiento de la tarea.

Figura 2. Instrucciones de la prueba de Atención Selectiva



- [3] Memoria de Trabajo. El sujeto escucha una serie de números que debe reproducir de manera inversa clicando sobre los números que se muestran en pantalla. La Figura 3 muestra un ejemplo de la tarea a llevar a cabo.

Figura 3. Ejemplo de la evaluación de Memoria de Trabajo



- [4] Flexibilidad Cognitiva. Esta prueba consiste en dibujar una línea uniendo los números (del 1 al 20 o del 20 al 1) que aparecen de manera aleatoria en la pantalla. En la Figura 4 se muestra un ejemplo que irá aumentando el nivel de complejidad a medida que el niño o niña avance.

Figura 4. Primera fase de entrenamiento de la prueba de Flexibilidad Cognitiva.



- [5] Interferencia. En esta prueba se evalúa la inhibición y en ella se incluyen tres tipos de tareas: (1) Conteo: El sujeto

debe contar el número de asteriscos; (2) Elección: El sujeto debe contar la cantidad de dígitos que aparecen en cada nave; (3) Alternancia: El sujeto debe leer o contar, dependiendo de un criterio visual, como es el de encontrarse con un rectángulo cuyo marco tenga un grosor superior al habitual.

Figura 5. Ejemplo de la subtarea conteo de la prueba de Interferencia



[6] Control inhibitorio.

Figura 6. Ejemplo de la Tarea de Control Inhibitorio.



Basada en la tarea de Flancos (Eriksen y Eriksen, 1974) el sujeto debe elegir si el estímulo central cumple el requisito que se presenta como target. Por ejemplo se presentan 5

flechas y decidir si la central apunta a la izquierda o a la derecha (véase Figura 6).

En la misma línea, la intervención de las FE se plantea desde un programa de enfoque neuropsicológico en el que, a través de la creación de entornos interactivos, se tiene en cuenta al individuo como parte activa del uso de los medios digitales. El programa de intervención se compone de 8 sesiones de 45-60 minutos de duración aproximada con el desarrollo de 4 a 5 actividades centradas en las FE. Todas las actividades contarán con ajuste dinámico del grado de dificultad (la dificultad de las tareas irá incrementando en función de los aciertos y errores), con tiempo de terminación y secuencia de terminación en función de los errores cometidos.

La propia aplicación recogerá datos fiables de asistencia, errores, aciertos, tiempo de uso, utilización de las actividades por parte de cada usuario, etc.

2.4. Análisis de Datos

Se emplearán diferentes estrategias de análisis de datos. Para conocer la relación entre las diferentes variables evaluadas y estimar el progreso del alumnado a nivel general, se realizarán análisis descriptivos, correlacionales, de capacidad predictiva y de regresión con el módulo Process.

Con el objetivo de realizar análisis más exhaustivos de estas relaciones y sus posibles variables mediadoras, y teniendo en cuenta la necesidad de adoptar una perspectiva más centrada en el individuo, se emplearán además modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y análisis de perfiles latentes (LPA) así como análisis multinivel. Como programas estadísticos, se usarán Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)- versión 25.0 y Structural Equation Modeling Software (EQS)-versión 6.3., así como M-Plus.

3. RESULTADOS

A través de análisis correlacionales, predictivos, así como de perfiles latentes, se espera detectar mejorías estadísticamente significativas en las FE de los participantes tras la finalización de las sesiones. En la misma línea, se espera obtener un protocolo de detección precoz de alumnado en riesgo de padecer DEA más eficaz y eficiente que el actualmente utilizado en las aulas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La incorporación de las FE como complemento en el modelo RTi, supondrá un progreso en la eficiencia de la evaluación-intervención, dado que son procesos nucleares que comparten las diferentes dificultades de aprendizaje. El desarrollo del modelo RTi junto al componente tecnológico implica una gran novedad sobre los que se viene haciendo en el modelo RTI e incrementa la validez ecológica de dicha intervención.

Por tanto, los resultados obtenidos permitirán diseñar programas de evaluación-intervención más eficaces y motivadores, los cuales tendrán como principal ventaja el ahorro de recursos materiales y personales, así como una disminución significativa en el número de falsos positivos y falsos negativos frente a los protocolos tradicionales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adebisi, R. O., Liman, N. A., y Longpoe, P. K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20.
- Alkhalifah, H., Hansen, E., Tapp, A., y Hansen, D. (2012). *Does the use of Technology Actually Help English as a Second Language Students?* In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA, 2212-2215.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Autores.
- Arias-Gundín, O., y García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- Clark, C. A. C., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., y Espy, K. A. (2013). Longitudinal Associations Between Executive Control and Developing Mathematical Competence in Preschool Boys and Girls. *Child Development*, 84(2), 662-677. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01854>

- Crespo, P., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., y González, D. (2013). Response to Intervention Model in the Autonomous Community of the Canary Islands: Tier 2 of Intervention. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203.
- Eriksen, B. A. y Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & psychophysics*, 16(1), 143-149. <https://doi.org/10.3758/BF03203267>
- Finnsson. (2015). Computer Games & Their Effect on The Language Acquisition of Non-Native English Speakers[Tesis Doctoral]. Universidad de Islandia.
- Fiorello, C. A., Hale, J. B., y Snyder, L. E. (2006). Cognitive hypothesis testing and response to intervention for children with reading disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(8), 835-854. <https://doi.org/10.1002/pits.20192>
- Fox, L., Carta, J. J., Strain, P. S., Dunlap, G., y Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and Pyramid Model. *Infants and Young Children*, 23(1), 3-13. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c816e2>
- García-Redondo, P., García, T., Areces, D., Núñez, J. C., y Rodríguez, C. (2019). Serious Games and Their Effect Improving Attention in Students with Learning Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2480. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142480>
- Geary, D. C. (2006). Learning disabilities in arithmetic: problem solving differences and cognitive deficits. In L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 199-212). Guilford Press
- Haager, D., Klingner, J., y Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Brookes.
- Howard, S. J., Johnson, J., y Pascual-Leone, J. (2014). Clarifying inhibitory control: Diversity and development of attentional inhibition. *Cognitive Development*, 31, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.03.001>
- Jiménez, J. E., Baker, L. D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011).

Evaluating progress in Reading acquisition within a Response to Instruction model in the Canary Islands. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64.
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1207>

Jiménez, J. E., Crespo, P., y Suárez, N. (2012). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. In J. E. Jiménez (Coord.), *Dislexia en Español. Prevalencia e Indicadores Cognitivos, Culturales, Familiares y Biológicos* (pp. 259-277). Ediciones Pirámide.

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Ediciones Piramide

Kennedy, A. S., y Lees, A. (2015). Outcomes of Community-Based Infant/ Toddler Teacher Preparation: Tiered Supports for Pre-service early Childhood Education Teachers in Early Head Start. *American Journal of Educational Research*, 3(6), 770-782. <https://doi.org/10.12691/education-3-6-17>

Khaleghi, A., Aghaei, Z. y Behnamghader, M. (2022). Developing two game-based interventions for dyslexia therapeutic interventions using gamification and serious games approaches entertainment computing. *Journal Entertainment Computing*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2022.100482>

Kuo, N. (2014). Why is response to intervention (RTI) so important that we should incorporate it into teacher education programs and how can online learning help. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 610.

Lonigan, C. J., Allan, D. M., Goodrich, J. M., Farrington, A. L. y Phillips, B. M. (2017). Inhibitory control of Spanish-speaking language-minority preschool children: Measurement and association with language, literacy, and math skills. *Journal of learning disabilities*, 50(4), 373-385.
<https://doi.org/10.1177%2F0022219415618498>

Martins, T., Carvalho, V., Soares, F. y Araújo, M. (2015). The Use of Serious Games as a Successful Educational Tool. *The International Conference on E-Learning in the Workplace 2015* (pp. 1-6).

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y 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.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J. y Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, *9*(7), e103537.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
- Morgan, P. L., Li, H., Farkas, G., Cook, M., Pun, W. H. y Hillemeier, M. M. (2017). Executive functioning deficits increase kindergarten children's risk for reading and mathematics difficulties in first grade. *Contemporary educational psychology*, *50*, 23-32.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.004>
- Pedroli, E., Serino, S., Cipresso, P., Pallavicini, F., y Riva, G. (2015). Assesment and Rehabilitatio of neglect using virtual reality: a systematic review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00226>
- Robertson, S. y Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention (RtI) with high-ability learners. *Roeper Review*, *38*(1), 9-23.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
- Tilly, W. D. (2006). Response to intervention: An overview. *The Special Edge*, *19*(2), 1-10.
- Wanzek, J. y Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, *36*(4), 541-561.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087917>
- Wu, P. (2013). How to increase student’s English learning interest? *Academic Writing*, *1*-5.

DIFERENCIAS EN LA VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN ENTRE DISLÉXICOS Y LECTORES TÍPICOS ESPAÑOLES DE PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Outón, P., García-Docampo, L., y Rodríguez-Gil, A. M.

paula.oton@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia es una dificultad específica y persistente en el aprendizaje del lenguaje escrito de origen neurobiológico, que se caracteriza principalmente por dificultades en la exactitud lectora y ortográfica y en la fluidez lectora (Lyon et al., 2003). Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, por lo que no es extraño observar otras alteraciones en los procesos del habla en personas con dislexia. De hecho, en las últimas décadas, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la dislexia podría estar relacionada con un déficit en los procesos de *la velocidad de nominación* (Denckla & Rudel, 1976; Jones et al., 2010; Wolf & Bowers, 1999). La gran mayoría de estas investigaciones han utilizado las tareas de *Rapid Automated Naming* (RAN) de Denckla y Rudel (1976), que requieren nombrar lo más rápidamente posible letras, números, colores y dibujos de objetos. La tarea típica tiene un formato serial, aunque también se ha utilizado con un formato discreto. Sin embargo, las mayores correlaciones entre estas tareas y la lectura se han encontrado con la nominación serial.

La investigación también muestra que las personas disléxicas son más lentas e inexactas en las tareas de RAN que los lectores sin dificultades (para una revisión, ver Wolf & Bowers, 1999). A la luz de esta evidencia, Kirby et al. (2010) han afirmado que la nominación serial y la lectura comparten diferentes procesos cognitivos como el movimiento secuencial de los ojos a través de la página, la decodificación del estímulo en las fijaciones, el acceso a su representación mental, la activación de las instrucciones para

nombrarlo, el movimiento de los ojos al siguiente estímulo antes de su articulación y el retroceso de los ojos al inicio de la línea siguiente. La similitud de procesos en ambas tareas ha llevado a algunos autores a considerar la tarea de nominación serial rápida como una representación microcósmica de la lectura (Wolf & Bowers, 1999).

Esta dificultad de nominación en la dislexia también se ha observado en lenguas con diferentes grados de regularidad ortográfica, como alemán (Brandenburg et al. 2017), griego (Papadopoulos et al., 2016), francés (Ziegler et al., 2008), portugués (da Silva et al., 2020), inglés (Raschle et al., 2011) e incluso en lenguas logográficas como el chino (Tong, McBride, Lo & Shu, 2017).

El objetivo de este trabajo fue evaluar la velocidad y la exactitud de nominación serial en escolares disléxicos que se están iniciando en el aprendizaje del lenguaje escrito, utilizando para ello elementos alfanuméricos, elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y elementos que no comparten significado. Creemos que la frecuencia de uso y la pertenencia a un mismo campo semántico facilitará el acceso al léxico y la recuperación de la palabra correcta.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La Evaluación del Etiquetado Verbal (Outón, 2003) fue llevada a cabo por una de las autoras de este trabajo. Las tareas se administraron individualmente en horario de mañana y en una sala que reunía las condiciones adecuadas para la administración de este tipo de pruebas. Previamente a la administración, los sujetos fueron entrenados con las series de medios de transporte y material escolar.

Posteriormente, se llevó a cabo la evaluación propiamente dicha, en la que el sujeto tenía que nombrar lo más deprisa posible los diferentes estímulos de cada fila en sentido de izquierda a derecha y de arriba-abajo. Para no perderse en el transcurso de la actividad se instaba al sujeto a utilizar su dedo índice al mismo tiempo que iba nombrando los diferentes estímulos. El sujeto debía utilizar la etiqueta correcta para cada estímulo, aunque también eran válidos algunos sinónimos. Si en algún momento el sujeto se olvidaba del

nombre del estímulo, se le instruía a que dijese “paso” o “no sé”. Al mismo tiempo, la examinadora recogía en un cuadernillo de registro los errores que cometía, las rectificaciones que realizaba y el tiempo de ejecución en segundos para cada tarea.

2.2. Participantes

En este trabajo participaron 39 niños y niñas (16 varones y 23 mujeres) de 1º de Educación Primaria, de los cuales 14 eran disléxicos y 25 lectores típicos igualados en edad ($M = 6.62$; $SD = .48$) y $CI (\geq 85)$. Los disléxicos (4 varones y 10 mujeres) fueron reclutados de una unidad de investigación e intervención en dislexia que requería un diagnóstico de dislexia para su admisión. Los lectores típicos (12 varones y 13 mujeres) procedían de centros de Educación Primaria del noroeste de España.

2.3. Medidas

El instrumento utilizado fue la Evaluación del Etiquetado Verbal (Outón, 2003). Se trata de una versión del test RAN/RAS de Denckla y Rudel (1976) con 8 tareas de nominación serial cuyos estímulos variaban en frecuencia de uso. Así, se presentaron series de frutas, animales, colores, números, instrumentos musicales, objetos de diferente campo semántico –miscelánea–, nociones espaciales y letras. Cada una de las tareas se presentó en una lámina DIN A-4, con formato de tabla de 5 columnas por 9 filas, en la que se distribuyen 5 estímulos que se repiten al azar 9 veces constituyendo series de 45 estímulos. La frecuencia de uso de los estímulos se obtuvo a partir del desarrollo del vocabulario en niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 13 años (Justicia, 1995), siendo la frecuencia total del uso de las palabras de cada serie la siguiente: frutas, 824; animales, 4040; colores, 2262; números, 1400; instrumentos musicales, 151; miscelánea, 204; nociones espaciales, 295, y letras, 12919. La serie de letras únicamente se administró a un grupo reducido de la muestra (7 disléxicos y 16 lectores típicos), ya que se incorporó al diseño de la prueba en una fase posterior.

2.4. Diseño

En este estudio se empleó un diseño transversal.

3. RESULTADOS

Para comparar el rendimiento de ambos grupos (disléxicos y lectores típicos) se analizaron los datos obtenidos mediante la prueba estadística ANOVA del paquete estadístico SPSS (V. 24). Se registraron los tiempos de ejecución y el número de errores para las ocho tareas de nominación.

El análisis de los tiempos arrojó efectos principales debido al grupo ($F = 47.43$, $p = .000$), tal y como se puede comprobar en la Tabla 1. Los disléxicos tardaron más tiempo que los lectores típicos en nominar todas y cada una de las tareas, siendo las tareas de miscelánea, instrumentos musicales y nociones espaciales las que a ambos grupos les llevó más tiempo.

Tabla 10. Medias y desviaciones típicas de los tiempos de ejecución en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Tareas	Disléxicos		Lectores típicos		F	p
	M	DT	M	DT		
Frutas	102.56	35.66	51.22	8.64	47.78	.000
Animales	78.89	25.15	48.29	7.74	32.20	.000
Colores	78.08	32.95	44.93	8.83	22.82	.000
Números	61.98	33.81	28.32	4.62	24.47	.000
Instrumentos musicales	106.97	29.49	73.81	15.62	21.27	.000
Miscelánea	117.12	51.93	65.79	14.47	21.83	.000
Nociones espaciales	106.63	33.51	69.31	15.51	22.71	.000
Letras	80.41	46.48	28.36	3.65	21.04	.000
Total	684.11	206.22	387.32	51.57	47.43	.000

M: media; DT: Desviación Típica

Con respecto al número de errores, los y las menores con dislexia cometieron una media de 39.07 errores en el rendimiento global de la prueba ($SD = 18.94$), mientras que los lectores normales obtuvieron una media de 10.16 errores ($SD = 13.59$). Esta diferencia en el número total de errores entre disléxicos y lectores normales

resultó significativa ($F = 30.51$, $p = .000$). Al comparar el rendimiento en exactitud de nominación de ambos grupos en las distintas series encontramos diferencias significativas en casi todas las tareas, excepto en animales ($F = 2.50$, $p = .123$), colores ($F = 1.66$, $p = .205$) y números ($F = 4.02$, $p = .052$). Las series que resultaron más difíciles para los disléxicos fueron las de nociones espaciales, instrumentos musicales y frutas; mientras que para los lectores típicos fueron la de instrumentos musicales y nociones espaciales. Por el contrario, las series más fáciles para los disléxicos fueron las de animales, colores y números; mientras que para los lectores normales fueron las de números y letras. La Tabla 2 recoge las medias y desviaciones típicas de los errores en las distintas tareas, así como el estadístico de contraste.

Tabla 11. Medias y desviaciones típicas del número de errores en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Tareas	Disléxicos		Lectores típicos		F	p
	M	DT	M	DT		
Frutas	6.57	8.29	0.60	1.15	12.79	.001
Animales	1.14	2.21	0.36	0.86	2.50	.123
Colores	1.50	3.16	0.48	1.81	1.66	.205
Números	1.71	4.32	0.00	0.00	4.02	.052
Instrumentos musicales	8.71	7.32	3.64	5.96	5.52	.024
Miscelánea	6.50	5.06	1.60	4.16	10.64	.002
Nociones espaciales	11.2	10.4	3.48	6.58	8.11	.007
Letras	3.43	4.65	0.00	0.00	9.27	.006
Total	39.0	18.9	10.1	13.59	30.51	.000
	7	4	6			

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio examinó la capacidad para nombrar rápidamente y con exactitud una serie de objetos presentados visualmente en alumnos disléxicos y lectores típicos españoles de 1º de Educación Primaria. Para ello, indagamos los efectos de la frecuencia de palabras y del campo semántico en diferentes tareas de nominación serial. La investigación contribuye a la literatura existente sobre

RAN en dislexia, mediante la exploración de esta capacidad en niños que se están iniciando en el aprendizaje del lenguaje escrito. En contraste con la investigación con niños que aprenden a leer en lengua inglesa, existe relativamente poca investigación sobre este tema con lectores principiantes con y sin dislexia españoles.

Los resultados sugieren que a la hora de nombrar rápidamente objetos familiares los y las menores con dislexia manifiestan una demora en la respuesta y una mayor cantidad de errores que los niños sin dislexia en todas las tareas de nominación. Los peores resultados se obtuvieron con los estímulos menos frecuentes (instrumentos musicales y miscelánea), mientras que con los números se obtuvieron menos errores y mayor velocidad en la nominación. Ello podría interpretarse por el grado de familiaridad con los estímulos de las series, ya que la frecuencia total del uso de las palabras de instrumentos musicales y miscelánea por niños con edades comprendidas entre los 6 y 13 años es mucho más baja que la de otras series. Además, como señalan algunos autores, el incremento de exposición a los números durante la enseñanza formal conlleva una automatización de estos (Norton & Wolf, 2012, Żesławska-Faleńczyk & Małyszczak, 2016). Otra posible explicación es que los estímulos alfanuméricos están formados por categorías cerradas con un número limitado y preciso de etiquetas, mientras que los estímulos no alfanuméricos conllevan categorías más ambiguas con múltiples nombres (Kirby et al., 2010).

El bajo rendimiento en la serie de miscelánea también pudo estar influido por la utilización de campos semánticos diferentes, ya que la presencia de estímulos de la misma categoría facilita la recuperación de las etiquetas. Araújo et al. (2016) encontraron que los tiempos de nominación eran menores cuando las imágenes estaban precedidas por una imagen de la misma categoría semántica en comparación con otras que no estaban relacionadas. En este sentido, Wolf (1986) señala que la alternancia de estímulos de diferentes categorías en las tareas de nominación exige tanto procesos de atención controlados como automáticos, mientras que las tareas de etiquetado verbal con el mismo tipo de estímulos demandan únicamente procesos atencionales automáticos.

En resumen, los resultados obtenidos sugieren que, al igual que en otras lenguas, las y los disléxicos españoles ya presentan un

déficit en la capacidad de nominación en los momentos iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que la evaluación de la velocidad y exactitud de nominación pueden ser una herramienta muy útil en la prevención primaria de las dificultades lectoras. La detección temprana de estudiantes con o en riesgo de presentar dificultades lectoras en los últimos cursos de Educación Infantil y los primeros de Educación Primaria es importante de cara a la intervención, ya que si se refuerza la enseñanza de la lectura en las etapas iniciales se evitan problemas secundarios *a posteriori*, como la falta de motivación, la baja autoestima o el fracaso académico, entre otros.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, S., Faisca L., Reis, A., Marques, J. F., & Petersson, K. M. (2016). Visual naming deficits in dyslexia: An ERP investigation of different processing domains. *Neuropsychologia*, *91*, 61-76. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.07.007>
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Schuchardt, K., Fischbach, A., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2017). Phonological processing in children with specific reading disorder versus typical learners: Factor structure and measurement invariance in a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, *109*(5), 709-726. <https://doi.org/10.1037/edu0000162>
- da Silva, P., de Abreu, P. M. J., Guirro, P., Nogueira, M. A., Varejão, Tomás, R. C., & Coutinho, E. (2020). Rapid Automatized Naming and Explicit Phonological Processing in Children With Developmental Dyslexia: A Study With Portuguese-Speaking Children in Brazil. *Frontiers in Psychology*, *11*, 928. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00928>
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, *14*(4), 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction.

- Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4>
- Jones, M. W., Branigan, H. P., Hatzidaki, A., & Obregón, M. (2010). Is the 'naming' deficit in dyslexia a misnomer? *Cognition*, 116(1), 56-70.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.03.015>
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Papadopoulos, T., Spanoudis, G. C., & Georgiou, G. K. (2016). How is RAN related to reading fluency? A Comprehensive examination of the prominent theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01217>
- Raschle, N. M., Chang, M., & Gaab, N. (2011). Structural brain alterations associated with dyslexia predate reading onset. *NeuroImage*, 57(3), 742-749.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.09.055>
- Tong, X., McBride, C., Lo, J. C. M., & Shu, H. (2017). A three-year longitudinal study of reading and spelling difficulty in Chinese developmental dyslexia: The matter of morphological awareness. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 23, 372-386.
<https://doi.org/10.1002/dys.1564>

- Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27(2), 360-379. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(86\)90025-8](https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90025-8)
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Żesławska-Faleńczyk, A., & Małyszczak, K. (2016). Umiejętność szybkiego nazywania i jej związek z czytaniem w grupie dzieci polskojęzycznych z dysleksją. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 11, 47-55. <https://doi.org/10.5114/nan.2016.62249>
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., & George, F. (2008). Lien entre dénomination rapide et lecture chez les enfants dyslexiques. *L'année psychologique*, 108(3), 395-421. <https://doi.org/10.4074/S0003503308003011>

EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA EN UN CASO DE DISLEXIA

**Paula Outón Oviedo, Kateline de Jesus Brito-Tavares, Noemí
Castelo Veiga**

paula.oton@usc

Universidade de Santiago de Compostela, España

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta la forma en que una persona procesa el lenguaje escrito. A pesar de tener una inteligencia dentro de la norma y la capacidad de comprender el habla con facilidad, las personas con dislexia pueden tener dificultades para leer, escribir y deletrear. A menudo malinterpretada como falta de inteligencia o desinterés en la lectura, la dislexia es en realidad un trastorno neurológico de origen biológico que afecta entre un 3.1% y un 17.5 % de la población en edad escolar (Cuadro et al., 2017). No puede ser explicada por discapacidades visuales o auditivas, por trastornos emocionales o conductuales, ni por situaciones educativas desfavorables (ausencias prolongadas o repetidas a clase, metodología de enseñanza inapropiada, cambios frecuentes de profesores o centros...). Si bien sus síntomas son más evidentes durante la infancia, su huella neurobiológica persiste durante toda la vida.

Aunque la dislexia generalmente se diagnostica en la etapa escolar cuando se inicia la lectura, hay señales de alerta que pueden identificarse antes de que el/la niño/a comience formalmente su aprendizaje del lenguaje escrito. Diferentes estudios han demostrado que hay indicios de dislexia en edades tempranas, incluso antes de que el/la infante aprenda a leer. Algunos de los signos de alerta que las familias y docentes pueden observar en niños/as pequeños/as incluyen una ligera demora en la adquisición del habla (Lyytinen et al., 2005), errores de pronunciación y dificultades en la discriminación de sonidos, en la selección del vocabulario preciso, en la repetición de pseudopalabras y en la estructuración y organización del discurso (Thompson et al., 2015). Asimismo, los/as

menores en riesgo de dislexia pueden tener problemas en tareas de conciencia fonológica, como segmentar palabras en sílabas o fonemas, sintetizar unidades fonológicas, sustituir sílabas o fonemas, etc. (Puokalanaho et al., 2007). La memoria verbal a corto plazo también ha sido identificada como otro predictor importante de las dificultades en lenguaje escrito (Puokalanaho et al., 2007).

Otro factor de riesgo que predice la dificultad lectora son los antecedentes familiares. Existe un mayor riesgo de presentar dislexia si se pertenece a una familia en la que alguno de sus miembros ha presentado o presenta este trastorno (Pennington y Lefly, 2001; Puokalanaho et al., 2007).

Además de los factores anteriores también se ha asociado a la dislexia la dificultad en el conocimiento de las letras y el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema en Educación Infantil (Caravolas et al., 2012).

A pesar de los factores de riesgo y las dificultades en el lenguaje escrito asociadas con la dislexia en edades tempranas, todavía existen muchos casos sin diagnosticar y que no reciben una ayuda adecuada y a tiempo en Educación Primaria y Secundaria, provocando un impacto negativo en el rendimiento académico, la autoestima y la motivación de estos escolares. En este trabajo ejemplificamos la evaluación diagnóstica de una niña de 7 años con sospechas de que pudiera tener este trastorno desde Educación Infantil con el objetivo de concienciar al equipo docente de Educación Infantil y Primaria y de orientación la necesidad de detectar y diagnosticar tempranamente las dificultades en lectura y escritura.

2. MÉTODO

2.1. Participante

D es una niña de 7 años y 2 meses, sin antecedentes de daño neurológico y con sospechas de dislexia, que cursa 2º de Educación Primaria en un colegio público de una localidad del interior de Galicia, España. Acudió a la Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Universidad de Santiago de Compostela para diagnóstico de sus dificultades en lenguaje escrito, ya que la orientadora de su centro escolar y su familia sospechaban que pudiera tener dislexia.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de información de D se utilizaron dos fuentes principales: la niña y su familia. Los instrumentos utilizados fueron:

2.2.1. Evaluación de la niña

TALE. Test de Análisis de Lectoescritura (Toro y Cervera, 1984). Tiene como objetivo determinar los niveles generales y características específicas de la lectura y escritura de alumnado de primero a cuarto de Educación Primaria, sin un tiempo limitado.

PROLEC-R. Batería de Evaluación de los procesos lectores, revisada (Cuetos et al., 2014). Esta prueba tiene como propósito diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura e identificar qué procesos cognitivos son los responsables de esas dificultades. Está destinada para alumnado de 1º a 6º de Educación Primaria y el tiempo de administración es variable, en función de la edad.

WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - IV (Wechsler, 2010). La finalidad de esta prueba es la valoración completa de las capacidades cognitivas del sujeto. Destinada a niños/as y adolescentes de edades entre los 6 meses y los 16 años y 11 meses.

MY. Test de Memoria, Nivel I (Yuste, 1994). Mide la memoria inmediata a partir de estímulos auditivos. Está pensado para niños/as de 2º a 4º de Educación Primaria.

Bangor. Test de dislexia Bangor (Miles, 1982; Outón, 1996; Outón y Suárez, 2010). Tiene la intención de detectar dificultades comunes asociadas a la dislexia. Está pensado para infantes de 7 años en adelante. La duración de la misma no es fija, pero ronda entre los 10 y 15 minutos.

DST-J. Test para la detección de la dislexia en niños (Fawcett y Nicolson, 2011). Es un instrumento de detección de la dislexia dirigido a niños/as de edades entre los 6 años y 6 meses y los 11 años y 5 meses. La duración de la misma es variable, entre los 25 y 45 minutos.

EVT. Evaluación del etiquetado verbal (Outón, 2003). Está destinada para medir la habilidad del sujeto para recuperar con exactitud y velocidad el nombre de un objeto que se le presenta

visualmente. Está pensada para alumnado de 6º de Educación Infantil hasta la adultez. La duración de la misma es variable.

2.2.2. *Evaluación de la familia*

Cuestionario evolutivo, médico, escolar y familiar. Se elaboró un cuestionario para recoger información sobre cuatro áreas que pueden explicar el bajo rendimiento en lectura y escritura y/o conocer en mayor profundidad la naturaleza del problema, como son: desarrollo evolutivo, médica, escolar y socio-familiar.

2.3. *Procedimiento*

D fue derivada por la orientadora del centro educativo por sospechas de una posible dislexia. La evaluación se llevó a cabo en un encuentro con la familia y en seis sesiones de trabajo con la escolar, de aproximadamente una hora cada una, en un ambiente libre de estímulos distractores. En las dos primeras sesiones de trabajo se le administraron las pruebas de lectura y escritura, en la tercera y cuarta las pruebas de nivel intelectual, y en la quinta y sexta las pruebas de memoria, atención, nominación serial rápida y dislexia. En la presentación de todas ellas se siguieron las normas de administración recomendadas por los/as autores/as.

3. RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación se han organizado en función de los diferentes aspectos evaluados. En primer lugar, se analiza el contexto socio-familiar, evolutivo, médico y escolar. Luego, se presentan los datos relativos al lenguaje escrito. A continuación, se describen los resultados obtenidos en la evaluación de los procesos cognitivos y en las manifestaciones clínicas asociadas a la dislexia. Finalmente, se ofrece una síntesis valorativa del caso, en la que se especifican las necesidades educativas de D.

Historial socio-familiar. La familia está formada por los progenitores y D. El nivel socio-económico es medio. La relación entre los miembros de la familia es muy buena y se involucran por igual en la educación de su hija, habiendo un alto grado de acuerdo entre ellos en las pautas educativas que siguen con D. El comportamiento de la escolar es adecuado, manteniendo buenas relaciones con sus compañeros/as y docentes. Su familia la describe

como noble, de buen carácter, alegre, divertida, sensible, positiva, juguetona, con gran habilidad para patinar y hacer volteretas.

Con respecto a antecedentes en dificultades en el aprendizaje, su padre parece tener dificultades similares, aunque nunca fue diagnosticado.

Historial evolutivo-médico. D nació a las 40 semanas de gestación en un parto por cesárea, debido a la ausencia de dilatación por parte de la madre y la pérdida parcial del líquido amniótico. Pesó 3.030 gramos al nacer y midió 49,5 cm. Recibió todas las vacunas aconsejadas en el calendario inmunológico infantil y de las afecciones comunes en la infancia padeció estomatitis aftosa a los 16 meses, varicela a los 2 años y enterovirus a los 6 años.

En relación con el desarrollo psicomotor, gateó a los 9 meses y dio sus primeros pasos a los 13 meses. Su dominancia motora es diestra.

En referencia al desarrollo del lenguaje, pronunció sus primeras palabras alrededor de los 18 meses y sus primeras frases coherentes sobre los 24 meses. Tuvo alguna dificultad para pronunciar la r, pero no llegó a necesitar ayuda logopédica. Entre los 4 y los 6 años invertía y omitía algún fonema. Actualmente, confunde nociones temporales (por ejemplo, hoy, mañana, ayer, etc.), necesita tiempo para indicar la dirección espacial (por ejemplo, izquierda o derecha) y cambia los tiempos verbales (por ejemplo, traí por traje).

Historial escolar. Acudió a la guardería desde los 5 meses hasta su escolarización en Educación Infantil en un colegio público. Se inició en el aprendizaje del lenguaje escrito a la edad de 3 años con un método alfabético y fonético. Los progenitores señalan que tuvo dificultades para realizar este aprendizaje, y terminó la etapa de Educación Infantil sin leer ni escribir. Manifiestan que era muy lenta y que confundía las letras. Actualmente, señalan que confunde m/n, p/t, f/z y d/b y que le lleva más tiempo que a sus compañeros/as hacer el trabajo escrito.

En el área de matemáticas tuvo dificultades en el dominio de la línea numérica para saber qué número va antes o después de otro proporcionado, al identificar cuál de dos números es mayor o menor y, en ocasiones, al leer o al escribir números los invertía. Actualmente, no recuerda el valor asignado a cada uno de los

órdenes del número (la decena vale 10, la centena vale 100...), necesita utilizar los dedos para realizar cálculos sencillos de suma o resta y muestra dificultades con la resolución de problemas verbales para ordenar y secuenciar los sucesos que se narran en el problema e identificar la información relevante. Asimismo, D tuvo dificultades entre los 4 y 6 años con los números y los días de la semana y, en estos momentos, todavía confunde los meses con las estaciones del año y le cuesta memorizar el abecedario. Sus calificaciones académicas más bajas se corresponden con las asignaturas de lenguas y matemáticas.

Lectura y escritura. En la tabla 1 se presenta el rendimiento de D en cada una de las pruebas administradas. En la prueba TALE su rendimiento se sitúa por debajo de los/as lectores/as típicos/as de 2º de Educación Primaria en todas las pruebas, cometiendo más errores y tardando más tiempo en la ejecución de las diferentes tareas. Por su parte, en la prueba PROLEC-R obtuvo también un rendimiento bajo en casi todas las tareas, excepto en Estructuras gramaticales y Comprensión oral, donde se sitúa en el nivel medio.

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Tabla 12a. Rendimiento en las pruebas de lectura y escritura y su comparación con el grupo normativo

PRUEBAS	SUBTEST	PD	Nivel	Media	D.t.
TALE	Lectura de letras. Precisión	11	—	8.72	5.25
	Lectura de letras. Velocidad	76	—	33	7
	Lectura de sílabas. Precisión	9	—	2.15	2.30
	Lectura de sílabas. Velocidad	43	—	21	7
	Lectura de palabras. Precisión	50	—	10.21	7.46
	Lectura de palabras. Velocidad	213	—	72	21
	Lectura de textos Nivel II. Precisión	25	—	4.28	3.77
	Lectura de textos Nivel II. Velocidad	117	—	32	12
	Copia. Precisión	14	—	3.61	3.22
	Copia. Velocidad	849	—	426	105
	Ortografía natural en dictado Nivel II.	50	—	3.82	4.61
	Ortografía arbitraria en dictado Nivel II.	16	—	7.67	3.53
	Dictado Nivel II. Velocidad	714	—	296	139
	Comprensión lectora Nivel II. Aciertos	6.5	—	7.5	1.4

Nota. Elaboración propia. DD: Dificultad severa, D: Dificultad, L: Leve, N: Normal, ¿? Dudas ML: Muy lento, L: Lento, R: Rápido, MR: Muy Rápido, B: Bajo, M: Medio, A: Alto

Tabla 13b. Rendimiento en las pruebas de lectura y escritura y su comparación con el grupo normativo

PRUEBAS	SUBTEST	PD	Nivel	Media	D.t.
PROLEC-R	Nombre de letras. Precisión	17	¿?	18.88	1.33
	Nombre de letras. Velocidad	33	L	23.25	9.14
	Igual-Diferente. Precisión	16	¿?	18.48	2.03
	Igual-Diferente. Velocidad	195	ML	86.89	30.31
	Lectura de palabras. Precisión	0	DD	38.87	1.59
	Lectura de palabras. Velocidad	227	ML	56.31	18.08
	Lectura de pseudopalabras. Precisión	0	DD	36.43	2.52
	Lectura de pseudopalabras. Velocidad	167	ML	83.68	24.52
	Estructuras gramaticales	13	N	13.16	2.06
	Signos de puntuación. Precisión	0	DD	9.62	1.64
	Signos de puntuación. Velocidad	237	ML	75.18	22.24
	Comprensión de oraciones	12	DD	15.16	1.02
	Comprensión de textos	7	D	11.16	2.52
	Comprensión oral	4	N	3.64	2.12

Nota. Elaboración propia. DD: Dificultad severa, D: Dificultad, L: Leve, N: Normal, ¿? Dudas

ML: Muy lento, L: Lento, R: Rápido, MR: Muy Rápido, B: Bajo, M: Medio, A: Alto

Tabla 14. Rendimiento en los test cognitivos y pruebas complementaria y su comparación con el grupo normativo

PRUEBA	SUBTEST	PT	Nivel	Media	D.t.
WISC-IV	Comprensión verbal	T: 120	Superior	100	15
	Razonamiento perceptivo	T: 118	Promedio alto	100	15
	Memoria de trabajo	T: 102	Promedio	100	15
	Velocidad de procesamiento	T: 97	Promedio	100	15
	CI Total	T: 113	Promedio alto	100	15
MY	Nivel I	Pc: 1	Bajo	30.18	5.51
Bangor	Riesgo	PD: 6	Elevado	2.06	1.23
DSTJ	Riesgo	PD:	Alto	0.55	0.42
		1.92			
ETV	Errores	PD: 31	Bajo	5.50	6.06
	Rectificaciones	PD: 3	Medio	2.80	2.47
	Tiempo	587.63	Bajo	420.31	56.56

4. CONCLUSIÓN

La finalidad de este estudio era ejemplificar la evaluación psicoeducativa llevada a cabo con una escolar de 2º de Educación Primaria que no aprende a leer y escribir a pesar de unas condiciones escolares y familiares favorables. Los resultados de las diferentes pruebas de lenguaje escrito mostraron que la alumna presenta un bajo rendimiento en lectura y escritura con relación a lo esperado para su edad cronológica. Constatamos que estas dificultades no se podían explicar por limitaciones intelectuales, problemas de visión o audición no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidades psicosociales, falta de dominio en el lenguaje académico o directrices educativas inapropiadas. Además de estos criterios, D mostraba otros indicadores asociados a este trastorno, como una demora en la adquisición del lenguaje oral, dificultades en las tareas de nominación o antecedentes familiares, entre otros, lo cual proporcionaba suficientes pruebas para establecer un diagnóstico de dislexia inequívoco. Por lo tanto, creemos que una evaluación global y multidisciplinaria, como la llevada a cabo en este estudio, permite obtener una visión más completa de la naturaleza del problema y llegar a un diagnóstico preciso.

5. BIBLIOGRAFIA

- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., y Hume, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Cuadro, A., von Hagen, A., y Costa, D. (2017). Procedural differences in the calculation of the prevalence of reading difficulties in Spanis-speaking school children. *Estudios de Psicología*, 38(1), 169-197. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268388>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *Batería de evaluación de los procesos lectores – revisada, PROLEC-R* (5ª ed.). TEA.
- Fawcett, A., y Nicolson, R. I. (2011). *Test para la Detección de la Dislexia en Niños. DST-J*. TEA.
- Lyytinen, P., Eklund, K., y Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166-192. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0010-y>
- Miles, T. R. (1982). *Bangor Dyslexia Test*. Learning Development Aids.
- Outón, P. (1996) *Adaptación del Test de Dislexia Bangor al Castellano y al Gallego* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Santiago de Compostela (España).
- Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela (España).
- Outón, P., y Suárez, A. (2010). Adaptación y validación del test de dislexia Bangor. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 445-457.
- Pennington, B.F., y Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72, 816–833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>

- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P. H., Poikkeus, A. M., Tolvanen, A., Torppa, M., y Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923-931. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., y Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Toro, J., y Cervera, M. (1984). *TALE. Test de análisis de lectoescritura*. Visor.
- Wechsler, D. (2010). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños -IV, WISC-IV* (4ª ed.). TEA.
- Yuste, C. (1994). *Test de Memoria, MY*. TEA.

HABILIDADES EVALUADAS POR LOS PROFESIONALES EN CASOS DE DISLEXIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO.

M. Prieto-Sánchez, A. Sánchez Prada, C. López-Escribano

prietosanchezmarta@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo muy heterogéneo en sus manifestaciones clínicas que se caracteriza por dificultades significativas y persistentes en la adquisición de la lectura (Cuetos, 2009). Se trata de un trastorno al que no se le asocia un único concepto asumido por todos los campos de investigación y/o profesionales y que, además, da lugar a múltiples clasificaciones (Defior et al., 2015). La investigación señala que la evaluación debe ajustarse al carácter fenotípico de este trastorno y, además, a la alta comorbilidad de éste con otros trastornos del neurodesarrollo (APA, 2014; Snowling, 2014; Willcut et al., 2010). Así mismo, la evaluación debe ser un proceso exhaustivo, sistemático y minucioso por las consecuencias que sus resultados puedan tener en los niños con dislexia. Esta evaluación no debe limitarse a la valoración únicamente de la lectura, sino que debe abordar la evaluación de las manifestaciones cognitivas, conductuales, emocionales y sociales; manifestaciones clínicas de la dislexia que actualmente se defienden en el plano teórico (Cuetos, 2013; Miranda et al., 2003). La gran cantidad de perfiles profesionales procedentes de diferentes campos de investigación que pueden detectar y evaluar la dislexia podría estar dando lugar a una falta de consenso respecto a los criterios diagnósticos y el proceso de evaluación a llevar a cabo en la práctica. Por todo esto el objetivo de este trabajo es analizar en qué medida las manifestaciones clínicas de este trastorno descritas en la teoría se están evaluando en la práctica.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Este trabajo se encuadra en el paradigma cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Este paradigma nos permite describir cuál es la evaluación que se está llevando a cabo

en la práctica sin alterar o modificar la realidad. Para conocer dicha realidad se decide recopilar informes profesionales de niños diagnosticados con dificultades lectoras. Teniendo en cuenta el tipo de datos que nos aportan los informes profesionales, planteamos el *análisis de contenido* como la técnica más adecuada para el análisis de dichos datos (Anguera, 1986). Las unidades de análisis que se utilizan son *segmentos con significado*, es decir, unidades que se establecen en aquellos segmentos de texto cuyo significado se considera que está relacionado con los conceptos que están dentro del planteamiento de estudio. Una vez establecida la unidad de análisis, para clasificar y organizar la información obtenida de los informes, se genera un sistema de categorías. El sistema se crea *a priori* y está basado en una revisión y reflexión teórica realizada con anterioridad. Para el análisis de los datos se hace uso del programa informático QRS Nvivo12 Plus (QRS International, 2018).

2.2. Participantes

La muestra de este estudio es no probabilística, se han seleccionado casos sin intentar que sean estadísticamente representativos de la población, ya que no se pretende generalizar los resultados. Dentro de este procedimiento, se ha utilizado un muestreo intencional ya que lo que se ha pretendido es buscar diferentes perspectivas de la población incluyendo en la muestra casos típicamente representativos (Sánchez-Gómez et al., 2012). Respecto al tamaño de la muestra, no se determina a priori sino que se considera que viene determinada por la denominada “saturación de categorías” en investigación cualitativa, o, lo que es lo mismo, por el hecho de que no aparezca información nueva que pueda ayudar a explicar el fenómeno a estudiar. Para el acceso a la muestra nos ponemos en contacto con familias con hijos con dificultades lectoras diagnosticadas. Los criterios elegidos para poder formar parte del estudio son:

- Tener un hijo diagnosticado con Trastorno Específico de la Lectura, Trastorno Específico del Aprendizaje de la lectura, Dislexia, o, al menos, que incluyera la palabra trastorno o dificultad específica dentro del término utilizado en el diagnóstico.

- Las familias deben estar dispuestas a ceder los informes profesionales de diagnóstico de sus hijos realizados entre los 6 y los 18 años.
- Que no exista un diagnóstico anterior de cualquier otro trastorno del neurodesarrollo.

Se informa a 36 familias sobre el estudio y, finalmente, deciden participar y, además, se considera que cumplen todos los requisitos, 13 de dichas familias. Por lo que la muestra está formada por 13 informes.

2.3. Sistema de categorías

El sistema de categorías creado a priori nos permite codificar la información aportada por los informes. Según se va codificando la información este sistema es sujeto a “comparación constante” hasta que se llega al sistema definitivo que nos permite clasificar toda la información. Dicho sistema está dividido en Bloques, Categorías y Subcategorías. En la tabla 2.3.1. se presenta un resumen del sistema que recoge los bloques y las categorías.

Para cumplir con el criterio de *credibilidad* que cualquier investigación cualitativa debe cumplir se lleva a cabo una triangulación interjueces. Esta triangulación nos permite conocer los porcentajes de acuerdo por *Bloques* y totales de cada jueza con los autores del estudio. Por otro lado, como resultado de esta triangulación también se obtiene un porcentaje de confiabilidad del sistema de categorización. Como se observa en la tabla 2.3.1. el porcentaje de acuerdo en cada bloque supera en la mayoría de los casos el 90%. Únicamente en el *Bloque C*. el porcentaje es de un 80%, lo que sigue atribuyendo un correcto nivel de credibilidad al sistema de categorías. En total, se obtiene un 94% en la confiabilidad del sistema.

Tabla 1. Bloques y categorías del sistema de categorías y porcentajes de acuerdo de la triangulación.

Bloques	Categorías	% de acuerdo
Bloque A. Motivo de consulta de la evaluación.	Categoría A.1. Fracaso escolar o bajo rendimiento académico o problemas de aprendizaje.	100%

Bloques	Categorías	% de acuerdo
	Categoría A.2. Dificultades lectoras y/o escritoras.	
	Categoría A.3. Dificultades del lenguaje oral o atención.	
	Categoría A.4. Otros aspectos relevantes relacionados con el motivo de consulta.	
Bloque B. Datos sociodemográficos e historia clínica.	Categoría B.1. Información familiar y comunitaria.	97%
	Categoría B.2. Información evolutiva y médica.	
	Categoría B.3. Información escolar.	
	Categoría B.4. Información sobre evaluaciones y/o tratamientos anteriores.	
Bloque C. Aparición y evolución de las dificultades.	Categoría C.1. Momento en el que surgen las dificultades.	80%
	Categoría C.2. Cómo se manifiestan las dificultades.	
	Categoría C.3. Evolución de las dificultades.	
Bloque D. Criterios de detección temprana.	Categoría D.1. Dificultades en lenguaje oral, en habilidades de conciencia fonológica y/o en el conocimiento de letras o en la correspondencia grafema/fonema.	100%
	Categoría D.2. Antecedentes familiares de problemas en lectura.	
Bloque E. Evaluación.	Categoría E.1. Habilidades cognitivas.	93%
	Categoría E.2. Habilidades lectoras y escritoras.	
	Categoría E.3. Habilidades matemáticas.	
	Categoría E.4. Aspectos socioemocionales y descripción de la personalidad.	

Bloques	Categorías	% de acuerdo
	Categoría E.5. Aspectos motores.	
	Categoría E.6. Aspectos conductuales.	
	Categoría E.7. Observaciones sobre el niño durante la evaluación.	
Bloque Diagnóstico.	F. Categoría F.1. CIE-10.	100%
	Categoría F.2. DSM-5.	
	Categoría F.3. IDA.	
	Categoría F.4. Diagnóstico que no se ajusta a una clasificación.	
Total bloques		94%

2.4. Análisis de categorías.

Una vez que se categoriza toda la información de los informes y se obtiene el sistema de categorías definitivo, para dar respuesta al objetivo del estudio se realiza un análisis descriptivo de las frecuencias de las categorías. Dentro de esta descripción se incluye la información sobre la frecuencia de aparición de cada una de las categorías en los informes y las referencias codificadas en cada una de dichas categorías. Esta descripción nos permite conocer las diferentes habilidades que aparecen evaluadas y, también, poder analizar si variables como el motivo de evaluación, el profesional que realiza la evaluación, el ámbito de trabajo de éste, la participación de diferentes profesionales, la edad del niño, etc., podrían estar relacionadas con los aspectos valorados en la evaluación.

3. RESULTADOS

Dentro de los resultados obtenidos destaca, en primer lugar, que el motivo de consulta que aparece mayoritariamente es *Dificultades lectoras y/o escritoras*, y que cuando este es lo motivo de consulta del informe no se suele evaluar *Lenguaje oral*.

También se puede señalar que la clasificación diagnóstica utilizada por los profesionales que elaboran el informe y el ámbito de actuación de estos, clínico o educativo, está relacionada con la cantidad y el tipo de información recogida sobre *Datos sociodemográficos e historia clínica*.

Por otro lado, también se observa que los informes con clasificación diagnóstica de la CIE-10 no tienen información sobre *Aparición y evolución de la dificultades lectoras*, y que son los informes llevados a cabo en ámbito clínico los que más información tienen sobre este aspecto.

Continuando con la clasificación diagnóstica utilizada en los informes, destaca que sin importar la clasificación que se utilice, excepto en los que utilizan *Diagnóstico que no se ajusta a ninguna clasificación*, se recoge la mayoría de la información en *Habilidades cognitivas*. En concreto, en los informes que utilizan la clasificación de la *Asociación Internacional de la Dislexia (IDA)* se recoge información sobre todas las *Habilidades cognitivas* incluidas en el sistema de categorías generado previamente. Y los informes firmados por un médico o un logopeda son los que menos información recogen sobre *Habilidades cognitivas*.

Entre los resultados relacionados con *Habilidades cognitivas* también destaca que la *Atención* es una habilidad evaluada en todos los informes exista el motivo de consulta que exista, en cambio, la *Velocidad de denominación* o la *Rapidez de denominación* es una habilidad evaluada en un solo informe de los analizados. También destaca que el *Lenguaje oral* sea una de las habilidades menos evaluadas junto con la *Velocidad de procesamiento* y el *Cociente de inteligencia total*, y que la *Conciencia morfológica* no aparezca evaluada en ninguno de los informes.

Otro de los datos que se extrae de este estudio es que algunos de los *Criterios de detección temprana*, como son *Dificultades en la denominación rápida de letras, números y objetos familiares*; *Dificultades en memoria operativa*; *Dificultades en habilidades aritméticas y secuenciación simple*; y *Dificultades en habilidades temporales y espaciales* (Balci, 2020; Bowers & Newby-Clark, 2002; Savage et al., 2005), descritos en la literatura científica, no aparecen en los informes analizados en este estudio. También, respecto a los *Criterios de detección temprana*, cabe destacar que cuando el profesional describe criterios en el informe, la evaluación recoge gran cantidad de información sobre *Habilidades cognitivas* y *Habilidades de lectura y escritura*, sin embargo, cuando no aparecen criterios, aunque también se recoge gran cantidad de información sobre dichas habilidades, aumenta de manera significativa la

cantidad de información sobre *Aspectos conductuales y Aspectos socioemocionales y descripción de la personalidad*.

En cuanto a la evaluación de *Habilidades lectoras y escritoras*, en todos los informes se evalúan estas habilidades, pero la cantidad de información que se describe sobre estas habilidades es mucho menor que la descrita respecto a las *Habilidades cognitivas*. Por otro lado, aunque los procesos léxicos de la lectura son los más valorados en los informes analizados, no se evalúan en todos los casos. En segundo lugar, centrándonos en los procesos sintácticos de la lectura, diferenciando dentro de los mismos conocimiento sintáctico, velocidad lectora de textos y prosodia; los resultados indican que es el segundo proceso más evaluado pero tampoco aparece evaluado en todos los informes analizados en este trabajo, al igual que ocurre con los procesos semánticos.

En cuanto a las habilidades escritoras, es necesario señalar que son las menos evaluadas dentro de las *Habilidades lectoras y escritoras*.

Si buscamos la relación entre la clasificación diagnóstica utilizada y los procesos lectoescritores evaluados se observa que los informes que utilizan la clasificación diagnóstica de la *CIE-10* son los que evalúan menos tipos de procesos lectores y, en concreto, los informes firmados por médicos y logopedas son los que menos información tienen sobre habilidades lectoras y escritoras.

Por último, respecto a la información relacionada con *Aspectos socioemocionales y descripción de la personalidad*, aunque no recogen gran cantidad de información sí aparece en la mayoría de los informes que se han analizado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante destacar el hecho de que a pesar de las evidencias científicas que hay sobre la importancia de una exploración del lenguaje oral dada su relación con las habilidades lectoescritoras (Balci, 2020; Cuetos, 2013; Rueda-Sánchez & López-Bastida, 2016), cuando el motivo de consulta es *Dificultades lectoras y/o escritoras* no se evalúa.

Si nos centramos en la evaluación de los aspectos cognitivos, parece que el hecho de que la atención se evalúe en todos los informes analizados podría relacionarse con la defensa que a nivel de investigación existe sobre la alta comorbilidad de la dislexia con otros trastornos del neurodesarrollo. Esta alta comorbilidad puede llegar a darse en hasta un 25-40% de los casos, lo que ha llevado a la defensa de la *Hipótesis de déficit múltiple* por parte de muchos autores (Artigas-Pallares, 2009; Pennington et al., 2011; Willcutt et al., 2010). Así mismo, esta valoración de la atención también podría estar relacionada con los resultados de estudios recientes que determinan la existencia de la afectación de funciones ejecutivas en los niños con dislexia (Varvara et al., 2014). Sin embargo, frente a esto, destaca que la velocidad de denominación no se evalúe a pesar de la gran evidencia científica que existe respecto a la relación entre ésta y las dificultades lectoras. Lo que lleva a pensar que la *Hipótesis de doble déficit* (Wolf & Bowers, 2000; López-Escribano et al., 2013) no está siendo considerada en la evaluación que se está llevando a cabo en la práctica.

En cuanto a la evaluación de las *Habilidades lectoras y escritoras*, a pesar de la defensa de múltiples autores de la necesidad de valorar dichas habilidades y sus *procesos* (Cuetos, 2013) se observa, como hemos comentado anteriormente, que no aparecen evaluados en todos los informes analizados.

En cuanto a las manifestaciones socioemocionales, la literatura científica defiende que deben formar parte de la exploración que se realiza para el diagnóstico de la dislexia (Alexandre-Passe, 2017; Zuppardo et al., 2020). Como se ha descrito, estas manifestaciones aparecen evaluadas en los informes analizados pero no en todos, y no existe gran cantidad de información respecto a estos aspectos, incluso, en aquellos que existen criterios de detección relacionados con dificultades en habilidades cognitivas y de lectoescritura se minimiza la evaluación de aspectos emocionales, conductuales y de personalidad, lo que lleva a pensar que no se están considerando estos aspectos como manifestaciones de la dislexia por parte de los profesionales que realizan las evaluaciones.

Las conclusiones que se desprenden de este trabajo parecen indicar que no se están aplicando a nivel práctico todos los conocimientos que la literatura científica nos aporta en relación con

la evaluación de las dificultades lectoras. Además, parece que no existe un consenso entre los profesionales en cuanto al modelo de evaluación a seguir y los aspectos a evaluar. Y, por último, destaca la importancia que tiene el motivo de consulta así como el hecho de que existan o no criterios de detección en la exploración que se lleva a cabo.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alexander-Passe, N. (2007). The Sources and Manifestations of Stress Amongst School-aged Dyslexics, Compared with Sibling Controls. *DYSLEXIA*, 14(4), 291–313.
- American Psychiatric Association (Ed.) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª Ed.). Masson.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>
- Artigas–Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48(2), 63-69.
- Balci, E. (2020). Early Predictors for Kindergarten Students at Risk for Dyslexia: A Two-Year Longitudinal Study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 201-210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256304.pdf>
- Bowers, P.G., & Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing*, 15(1), 109-126. <https://doi.org/10.1023/A:1013820421199>
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: Un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 78-84. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70145-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70145-7)
- Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Interamericana.

- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2013). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces>
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., & Soriano, M. (2003). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- QSR International (2018). *NVivo qualitative data analysis software*. Pty Ltd. Version 12 Plus.
- Rueda-Sánchez, M.I., & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis. *Anales de psicología*, 32(1), 60-71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Sánchez-Gómez, M.C., Delgado, M.C., & Santos, M.C. (2012). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de procedimiento: ejemplificación con una tesis doctoral*. Edintras
- Savage, R.S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N., & Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177%2F00222194050380010201>
- Snowling, M.J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2(1), 43-58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Pennington, B.F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D., Samuelsson, S., Byrne, B., Willcutt, E.G., & Olson, R. K. (2011). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology*, 121(1), 212. <https://doi.org/10.1037/a0025823>

- Varvara, P., Varuzza, C., Sorrentino, A.C.P., Vicari, S., & Menghini, D. (2014). Executive Functions in Developmental Dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00120>
- Willcutt, E.G., Betjemann, R.S., McGrath, L.M., Chhabildas, N.A., Olson, R.K., DeFries, J.C., & Pennington, B.F. (2010). Etiology and Neuropsychology of Comorbidity between RD and ADHD: The case for multiple-deficit models. *Cortex*, 46(10), 1345-1361. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.06.009>
- Wolf, M., & Bowers, P.G. (2000). Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An Introduction to the Special Issue on the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324. <https://doi.org/10.1177%2F002221940003300404>
- Zupardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

ADAPTACIÓN Y REVISIÓN DEL PSI-4 (PARENTING STRESS INDEX)

Mercedes Ríos¹, Esperanza Navarro-Pardo², Yurena Alonso-Esteban³

1. Centro educativo Marni, España, 2. Universitat de València, España, 3. Universidad de Zaragoza, España

1. INTRODUCCIÓN

La crianza de los hijos demanda adaptación al cambio, capacidad de organización, responsabilidad y gran implicación personal y emocional (Abidin, 1992). Cuando uno o ambos padres se sienten desbordados por las demandas de la crianza es cuando surge una situación de presión excesiva, de tensión, que se denomina estrés parental y que es el resultado de la suma de diferentes fuentes de estrés, todas ellas relacionadas con la crianza de un hijo (Webster-Stratton, 1990). El estrés parental se ha definido como la percepción individual de las dificultades encontradas en la crianza y los sentimientos provocados por no poder cumplir con las exigencias del ser padres (Abidin, 1992). Como tal, el estrés parental puede tener mayor influencia que otros tipos de estrés sobre la crianza y el desarrollo infantil (Creasey & Reese, 1996) y como origen o refuerzo de los problemas de comportamiento de los niños (Baker et al., 2003; Briggs-Gowan et al., 2001; Donenberg & Baker, 1993; Johnston & Mash, 1989, 2001). Particularmente, aparece mayor estrés parental en los casos en que los hijos tienen alguna discapacidad intelectual (Jenaro Río & Gutiérrez-Bermejo, 2015), parálisis cerebral (Park & Chae, 2020; Wang et al., 2021), autismo (Dardas & Ahmad, 2014; Miranda et al., 2015) o enfermedades crónicas como el cáncer (Streisand et al., 2003).

Los entornos de crianza, cuidado y aprendizaje del niño han de ser enormemente protectores de su salud mental (WHO, 2022). Identificar las fuentes de estrés permitirá gestionarlo mejor, disminuyendo su impacto. En consecuencia, se hacen necesarios instrumentos de evaluación del estrés parental que, a modo de screening en un primer momento, permitan detectar la existencia de un posible problema de relación o disfunción en el entorno familiar

y ayuden a diagnosticar el problema de relación parental. Existen varias escalas para evaluar el estrés parental, Holly et al. (2019), en un estudio de revisión sobre el estrés parental, concluyeron que la Parenting Stress Index (PSI) (Abidin, 1983) es una de las escalas más utilizadas para evaluar los niveles de estrés parental. Dicha escala es la más antigua, evolucionada y prestigiosa, y su cuarta y última versión se ha mostrado como un instrumento fiable, válido y bien construido en la literatura científica. Su objetivo es evaluar el sistema de crianza e identificar los sistemas de padres e hijos que están sometidos a estrés y que pueden conducir a problemas en el comportamiento, o a desarrollar una crianza disfuncional. Existen dos versiones, la versión corta que se puede utilizar a modo de screening y la versión completa que se utiliza para desarrollar un diagnóstico.

En cuanto a su traducción y validación en población hispánica, al revisar la literatura existente, se constató que apenas había estudios psicométricos (Ríos et al., 2022) y estos se centraban en la versión corta. Solis y Abidin (1991) realizaron un estudio de validación del PSI - SF y Diaz-Herrero et al. (2010) realizaron la traducción y validación del PSI-SF en su tercera versión. Barroso et al. (2016) realizaron un estudio de la 3ª versión del instrumento en su forma corta. Además, al ser un instrumento protegido por copyright no hay, en la actualidad, ninguna adaptación y traducción al castellano oficial de la escala PSI, cuarta edición (PSI-4).

Aquí presentaremos los resultados globales del estudio psicométrico realizado sobre la muestra de tipificación de la versión castellana del PSI-4 en sus dos formas.

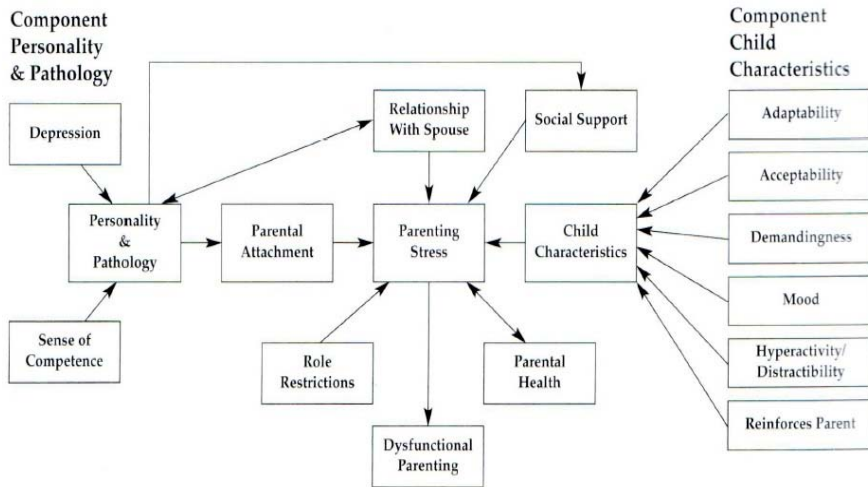
2. MÉTODO

2.1. Instrumentos

La escala *Parenting Stress Index 4th edition - Long Form* (PSI - 4) (Abidin, 2012) está compuesta por 101 ítems que explora los niveles de estrés parental en relación a uno de los hijos con edades comprendidas entre un mes y 12 años. Engloba dos escalas principales: dominio de los padres y dominio del niño, agrupadas en 13 subescalas. Adicionalmente, incluye 19 ítems dicotómicos de la escala Life Stress, de forma cualitativa.

Respecto a la forma corta del PSI-4, consiste en una selección de ítems con lo que se reduce notablemente el tiempo de administración siendo por ello, una forma mucho más utilizada. La forma corta consta de 36 ítems agrupados en tres factores de primer orden (dominio de padres, hijos e interacción disfuncional) y un factor de segundo orden que agrupa los anteriores dando pie a la puntuación total del test.

Figura 1. Modelo teórico del PSI (Abidin, 2012)



2.2. Participantes

Se distribuyeron entre más de 25 centros y sus respectivas Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), más de 2000 cuestionarios de los cuales se recibieron 724 cuestionarios cumplimentados. Tras analizarlos, se excluyeron aquellos que tenían un 10% de respuestas en blanco, falta de confirmación de respuestas por correo electrónico, respuestas constantes, fuera del rango de edad o puntuación en respuesta defensiva por debajo de 24 (la respuesta defensiva es un indicador construido por el propio autor que permite evaluar la sinceridad de la respuesta al cuestionario). En total se confirmaron un total 570 cuestionarios de padres/madres de niños y niñas residentes en España con edades comprendidas entre los tres y los 12 años.

En general, la distribución de los niños según sexo y edad es proporcional y no existe ningún grupo de edad subrepresentado. En la distribución de los cuestionarios no se dio ninguna instrucción

sobre quien podría contestarlo, de forma que, libremente, en cada familia contestó el padre o la madre. Es importante observar en la tabla 1 como el porcentaje de madres que contesta el cuestionario es muy significativamente mayor que el de padres.

Tabla 1. Características demográficas de la muestra.

	Género hijo/hija			Edades padres		Contesta		
	Varón	Mujer	Total	Padre	Madre	Padre	Madre	
Edad	3	17	19	36	39(6,5)	37(3,5)	8,8%	91,2%
de los niños en años	4	37	21	58	39(4,3)	38(4,5)	25,5%	74,5%
	5	49	24	73	40(4,8)	39(3,4)	12,5%	87,5%
	6	39	36	75	42(2,2)	41(4,5)	25,7%	74,3%
	7	30	21	51	45(10)	40(3,5)	11,6%	88,4%
	8	21	21	42	44(4,6)	42(6,4)	29,7%	70,3%
	9	30	18	48	45(9,5)	42(6,3)	10,8%	89,2%
	10	41	26	67	46(5,3)	45(4,6)	18,9%	81,1%
	11	24	28	52	47(4,7)	46(4,7)	23,9%	76,1%
	12	38	30	68	49(2,7)	47(4,8)	10%	90%
	Total	326	244	570	44(5,9)	42(5,6)	18,5%	81,5%

3. RESULTADOS

Para obtener evidencias de la validez de constructo y dada la longitud de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando Mplus 8.3 (Muthén & Muthén, 2017). Dado que queríamos comprobar también la estructura factorial de la forma corta, se decidió dividir la muestra total en tres submuestras aleatoria constituidas por 209 cuestionarios del total (aproximadamente, el 36% de la muestra total) que obtuvo valores KMO y esfericidad adecuados. Sobre la primera muestra se intentó reproducir la estructura factorial de la forma larga y sobre la segunda, la forma corta.

Para la versión larga, el modelo teórico a contrastar fue, partiendo de los 101 ítems de la escala, la organización de estos en los 13 subdominios como factores de primer orden, y en dos dominios como factores de segundo orden.

Los valores obtenidos en el ajuste del modelo teórico planteado permitieron aceptar que los datos se ajustaban al modelo propuesto y que este reunía unas condiciones psicométricas óptimas para su uso.

Con independencia, se realizaron los cálculos de la consistencia interna demostrándose que tanto el subdominio de padres como el

de niños tuvo una alta consistencia interna global (.96) de igual forma que la escala total (.98). Se procedió a realizar los análisis para estudiar la estabilidad de la medida (test-retest). Para ello, se volvió a aplicar el cuestionario a un grupo reducido de los padres. Destacaron las altas correlaciones que hubo entre las dos medidas, lo que se interpreta como que los resultados del PSI-4 mantuvieron una adecuada estabilidad a corto plazo.

Tabla 2. Indicadores del ajuste al modelo teórico de 13 factores de primer orden y dos factores de segundo orden.

AFC	
Chi cuadrado test	8567.82
g.l.	4935
P	0.00
RMSEA	0.059
90 % I. C.	0.057
P<= .05	0.00
CFI	0.92
TLI	0.91
SRMR	0.107

Tabla 3. Correlaciones entre los subdominios de la PSI-4 y puntuaciones totales con los cuestionarios criterios utilizados.

	PS total	estrés	ansiedad	depresión	HC	CS
DI	,498**	,419**	,312**	,283**	,456**	-,316**
RE	,212*	,395**	,269*	,358**	,396**	-,498**
MO	,330**	,379**	,284**	,276**	,378**	-,141
AC	,226*	,228*	,190	,185	,225*	-,465**
AD	,298**	,345**	,332**	,289**	,245*	-,194
DE	,337**	,546**	,490**	,496**	,476**	-,348**
CO	,427**	,629**	,505**	,512**	,470**	-,314**
AT	,266*	,436**	,303**	,441**	,391**	-,513**
RO	,502**	,646**	,467**	,541**	,564**	-,172
DP	,485**	,710**	,500**	,545**	,503**	-,239*
SP	,459**	,444**	,281**	,379**	,409**	-,276**
IS	,391**	,471**	,368**	,538**	,230*	-,240*
HE	,358**	,711**	,616**	,629**	,453**	-,259*
CHILD	,422**	,503**	,415**	,410**	,470**	-,411**
PARENT	,536**	,745**	,558**	,646**	,562**	-,350**
TOTAL	,521**	,684**	,530**	,581**	,558**	-,404**
PStotal	1	,482**	,245*	,296**	,340**	-,046
estrés	,482**	1	,765**	,802**	,497**	-,083
ansiedad	,245*	,765**	1	,831**	,350**	-,035
depresión	,296**	,802**	,831**	1	,424**	-,135

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

HC	,340**	,497**	,350**	,424**	1	-,136
CS	-,046	-,083	-,035	-,135	-,136	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Para contrastar la validez concurrente del PSI-4 se utilizó un cuestionario de ansiedad en general (DASS-21) (Bados et al., 2005), otro específico de estrés parental (PSS) (Berry & Jones, 1995) y, por último, un cuestionario que intenta relacionar la conducta parental (PBI) (Lovejoy et al., 1999) con el estrés.

Los resultados muestran correlaciones altas y significativas, especialmente con algunas subescalas de los mencionados cuestionarios (estrés, ansiedad y depresión del DASS-21, todas las del PSS y positivamente con la dimensión hostil/coercitiva y negativamente con la de apoyo/compromiso del PBI).

Sobre la segunda muestra aleatoria, se realizó un segundo AFC para comprobar si la estructura factorial de la forma corta de la escala, se correspondía con el modelo teórico y los resultados de otros estudios. El modelo a contrastar parte de los 36 ítems, organizados en tres dimensiones o factores de primer orden y un factor total de segundo orden. Tal como se muestra en la tabla 4, los indicadores de ajuste demuestran un buen ajuste sobre el modelo de tres factores planteado.

Tabla 4. Resultados de los indicadores de ajuste al modelo del PSI-4 SF.

	AFC
test chi-cuadrado	5799,57
g.l.	591
P	0.00
RMSEA	0.119
90 % I. C.	0.116
P<= .05	0.00
CFI	0.89
TLI	0.88
SRMR	0.089

Respecto a la consistencia interna, se calculó el Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de .96. Los valores de fiabilidad fueron altos en todos los ítems, manifestando un comportamiento muy uniforme. De la misma forma, la correlación entre las tres dimensiones de la forma corta y las trece de la forma extensa también fueron significativas.

Los resultados demostraron un mejor ajuste que en el caso de la estructura del PSI forma extensa. Por lo que, a la aplicación de la forma corta como screening, le puede seguir, si así se considera oportuno, la aplicación de la forma extendida para explorar con mayor profundidad las variables implicadas en la relación familiar disfuncional.

Tabla 5.15 Correlaciones entre las 13 subescalas de la forma extensa y sus dos dominios y las tres de la forma corta.

	pd_fc		pcdi_fc		dc_fc	
DI	,592**	<,001	,661**	<,001	,724**	<,001
RE	,643**	<,001	,907**	<,001	,782**	<,001
MO	,527**	<,001	,654**	<,001	,809**	<,001
AC	,676**	<,001	,933**	<,001	,873**	<,001
AD	,691**	<,001	,842**	<,001	,864**	<,001
DE	,708**	<,001	,870**	<,001	,906**	<,001
CO	,701**	<,001	,725**	<,001	,723**	<,001
AT	,706**	<,001	,886**	<,001	,748**	<,001
RO	,783**	<,001	,377**	<,001	,463**	<,001
DP	,853**	<,001	,777**	<,001	,716**	<,001
SP	,753**	<,001	,635**	<,001	,591**	<,001
IS	,860**	<,001	,681**	<,001	,629**	<,001
HE	,791**	<,001	,582**	<,001	,584**	<,001
Life Stress	-,018	,649	,013	,742	,034	,390
Child	,748**	<,001	,946**	<,001	,959**	,000
Parent	,948**	,000	,835**	<,001	,792**	<,001
Total estrés	,888**	<,001	,928**	<,001	,911**	<,001
pd_fc	1		,729**	<,001	,708**	<,001
pcdi_fc	,729**	<,001	1		,894**	<,001
dc_fc	,708**	<,001	,894**	<,001	1	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Desde la primera versión del PSI se han publicado diferentes estudios que muestran buena consistencia interna y adecuada fiabilidad test-retest, puesto que esta escala ha sido traducida y

administrada en diferentes países y validada en diferentes grupos culturales como China (Tam et al., 1994; Leung et al., 2007), Francia (Margalit & Kleitman, 2006), Portugal (Santos, 1992), Canadá (Bigras et al., 1996), Finlandia (Tarkka, 2003) y los Países Bajos (Vermaes et al., 2008).

Desde que se publicó la tercera versión del PSI (Abidin, 1995), se ha acumulado un cuerpo considerable de literatura, que permite una interpretación más profunda de resultados de la prueba, proporcionando una evidencia continua de la utilidad clínica de la misma y sus buenas propiedades psicométricas (Barroso et al., 2016; Emam et al., 2022; Holly et al., 2019; Lee et al., 2016; Luo et al., 2021; Miodrag et al., 2015; Pereira et al., 2016; Rivas et al., 2021; Touchèque et al., 2016).

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten afirmar que la versión construida en base a la traducción al español de la PSI-4 presenta una estructura semejante a la original inglesa. Así mismo, los indicadores de consistencia interna, validez test-retest y validez concurrente presentan correlaciones significativas.

No obstante, el trabajo presenta una serie de limitaciones. Una de ellas se basa en la muestra utilizada que, aunque es amplia (N= 570) solo cubre la edad de 3 a 12 años, por lo que se hace necesaria la réplica del estudio cuando se consiga una muestra equivalente en la franja de edad inferior (0 a 3 años). Además, es necesario desarrollar más investigación y estudios de seguimiento de carácter evolutivo para determinar cuál es la tendencia del estrés parental en función de la edad de los hijos e hijas y de otros acontecimientos sociales o vitales. Por último, también queda pendiente determinar el valor de la escala de respuesta defensiva (sesgo que puede surgir porque el padre intente causar buena impresión o porque no se implica y, por tanto, no experimenta tensiones de la crianza) desde un punto de vista clínico.

Finalmente, hay que subrayar que el estrés parental es una variable que puede influir de manera significativa en la crianza, tanto en los padres/madres como en los hijos, por tanto, detectarlo y, en su caso, intervenir, resulta crucial para favorecer una parentalidad positiva y un desarrollo infantil y adolescente saludable.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abidin, R. R. (1983). *Parenting Stress Index: Manual, Administration Booklet, [and] Research Update*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Abidin, R. R. (2012). *Parenting Stress Index- fourth Edition (PSI-4)*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679-683. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717423>
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Barroso, N. E., Hungerford, G. M., García, D., Graziano, P. A., & Bagner, D. M. (2016). Psychometric properties of the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) in a high-risk sample of mothers and their infants. *Psychological Assessment*, 28(10), 1331-1335. <https://doi.org/10.1037/pas0000257>
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale - Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
- Bigras, M., LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Discriminant validity of the parent and child scales of the Parenting Stress Index. *Early Education and Development*, 7(2), 167-178. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0702_5

- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M., & Horwitz, S. M. (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1-and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*(7), 811-819. <https://doi.org/10.1097/00004583-200107000-00016>
- Creasey, G., & Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *17*(3), 393-406. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90033-7)
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2014). Psychometric properties of the Parenting Stress Index with parents of children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, *58*(6), 560-571. <https://doi.org/10.1111/jir.12053>
- Díaz-Herrero, A., Brito de la Nuez, A. G., López Pina, J. A., Pérez-López, J., & Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index-Short Form. *Psicothema*, *22*(4), 1033-1038. Retrieved from <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8988>
- Donenberg, G., & Baker, B. L. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *21*(2), 179-198. <https://doi.org/10.1007/BF00911315>
- Emam, M. M., Al-Hendawi, M., & Gaafar Ali, D. (2022). Stress in families of children with disabilities: An examination of the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) in three Arab Countries. *International Journal of Mental Health*. <https://doi.org/10.1080/00207411.2022.2035904>
- Holly, L. E., Fenley, A. R., Kritikos, T. K., Merson, R. A., Abidin, R. R., & Langer, D. A. (2019). Evidence-base update for parenting stress measures in clinical samples. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *48*(5), 685-705. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1639515>

- Jenaro Río, C., & Gutiérrez-Bermejo, B. (2015). Análisis de la Escala de Estrés Parental- Forma Abreviada en Padres de Hijos con Discapacidad Intelectual mediante el Modelo de Rasch. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(39), 68-76.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8
- Lee, S. J., Gopalan, G., & Harrington, D. (2016). Validation of the Parenting Estrés Index-Short Form With Minority Caregivers. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 429-440. <https://doi.org/10.1177/1049731514554854>
- Leung, S. S., Leung, C., & Chan, R. (2007). Perceived child behaviour problems, parenting stress, and marital satisfaction: Comparison of new arrival and local parents of preschool children in Hong Kong. *Hong Kong Medical Journal*, 13(5), 364-371.
- Lovejoy, M., Weis, R., O'Hare, E., & Rubin, E. C. (1999). Development and Initial Validation of the Parent Behaviour Inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534-545. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.4.534>
- Luo, J., Wang, M. C., Gao, Y., Zeng, H., Yang, W., Chen, W., & ... Qi, S. (2021). Refining the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) in Chinese Parents. *Assessment*, 28(2), 551-566. <https://doi.org/10.1177/1073191119847757>
- Margalit, M., & Kleitman, T. (2006). Mother's stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/08856250600810682>
- Miodrag, N., Burke, M., Tanner-Smith, E., & Hodapp, R. M. (2015). Adverse health in parents of children with disabilities and chronic health conditions: A meta-analysis using the parenting stress index's health sub-domain. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(3), 257-271. <https://doi.org/10.1111/jir.12135>

- Miranda, A., Tárraga, R., Fernández, M. I., Colomer, C., & Pastor, G. (2015). Parenting stress in families of children with Autism Spectrum Disorder and ADHD. *Exceptional Children*, 82(1), 81-95. <https://doi.org/10.1177/0014402915585479>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide*. Los Angeles, California: Muthén & Muthén. Retrieved from http://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Park, E. Y., & Chae, S. (2020). Rasch analysis of the Korean Parenting Stress Index Short Form (K-PSI-SF) in mothers of children with cerebral palsy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197010>
- Pereira, L. M., Viera, C. S., De Oliveira Toso, B. R., Da Silva Carvalho, A. R., & Bugs, B. M. (2016). Validation of the Parenting Stress Index for Brazilian Portuguese. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29(6), 671-677. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201600094>
- Ríos, M., Zekri, S., Alonso-Esteban, Y., & Navarro-Pardo, E. (2022). Parental Stress Assessment with the Parenting Stress Index (PSI): A Systematic Review of Its Psychometric Properties. *Children*, 9, 1649. <https://doi.org/10.3390/children9111649>
- Rivas, G. R., Arruabarrena, I., & de Paúl, J. (2021). Parenting Stress Index - Short Form: Psychometric properties of the Spanish version in mothers of children aged 0 to 8 years. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 27-34. <https://doi.org/10.5093/PI2020A14>
- Santos, S. V. (1992). Adaptação Portuguesa, para crianças em idade escolar, do Parenting Stress Index (PSI): Resultados preliminares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 115-132.
- Solis, M. L., & Abidin, R. R. (1991). The Spanish version Parenting Stress Index: A psychometric study. *Journal of Clinical Child*

- and Adolescent Psychology*, 20(4), 372-378.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2004_5
- Streisand, R., Kazak, A., & Tercyak, K. (2003). Pediatric-Specific Parenting Stress and Family Functioning in Parents of Children Treated for Cancer. *Children's Health Care*, 32(4), 245-256. https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3204_1
- Tam, K. K., Chan, Y., & Wong, C. K. (1994). Validation of the Parenting Stress Index among Chinese mothers in Hong Kong. *Journal of Community Psychology*, 22(3), 211-223. doi:10.1002/1520-6629(199407)22:3<211::AID-JCOP2290220302>3.0.CO;2-K
- Tarkka, M. T. (2003). Predictors of maternal competence by first-time mothers when the child is 8 months old. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 233-240. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02524.x>
- Touchèque, M., Etienne, A. M., Stassart, C., & Catale, C. (2016). Validation of the French version of the Parenting Stress Index-Short Form (4th edition). *Journal of Community Psychology*, 44(4), 419-425. <https://doi.org/10.1002/jcop.21778>
- Vermaes, I. P., Janssens, J. M., Mullaart, R. A., Vinck, A., & Gerris, J. R. (2008). Parents' personality and parenting stress in families of children with spina bifida. *Child: Care, Health & Development*, 34(5), 665-674. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00868.x>
- Wang, Y., Song, J., Chen, J., Zhang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2021). Examining the psychometric properties of the simplified Parenting Stress Index - Short Form with Chinese parents of children with cerebral palsy. *Social Behavior and Personality*, 49(1), 1-10. <https://doi.org/10.2224/SBP.9857>
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2

WHO. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos*. Geneve: WHO. Retrieved from <https://www.who.int/es/publications/i/item/97892>

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS INTERESES, LA IDENTIDAD Y LA INDECISIÓN VOCACIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Alejandro Samper Martínez, José Manuel Martínez-Vicente

jvicente@ual.es

Universidad de Almería, España

1. INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones sobre el futuro profesional suele ser un momento crítico para los estudiantes. Las diferentes opciones que se plantean pueden originar incertidumbre y malestar y, por tanto, dificultar la toma de decisiones (Fernández, 2017). En este sentido el poser una identidad vocacional definida y contar con estrategias adecuadas para la toma de decisiones pueden ser determinantes para realizar un proceso de elección adecuado y realista, a la vez que adaptado a las circunstancias individuales y contextuales.

El proceso de elección vocacional está influenciado por factores internos y externos que van a ejercer una clara influencia en la toma de decisiones. La falta de orientación en la elección vocacional y la baja motivación por lo que estudian puede llevar a un bajo rendimiento académico e incluso al abandono de los estudios (Barreto et al., 2014).

A pesar de lo complejo de este proceso, se ha demostrado que los estudiantes que tienen más información de su entorno están mejor preparados para tomar decisiones maduras. Por esta razón, es fundamental fomentar actividades que les permita explorar sus intereses vocacionales y valores para que puedan tomar decisiones informadas con las que se encuentren satisfechos (Fernández-Nistal, 2020).

1.1. Teoría Tipológica de Holland

Holland (1997) ofrece una teoría tipológica sobre la elección vocacional que explica las razones que hay detrás de las decisiones de carrera, así como los factores que influyen en el cambio de empleo o vocación, y cómo los factores personales y ambientales pueden

afectar el éxito vocacional. Esta asume que las personas pueden ser clasificadas en base a seis tipos de personalidad: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C). De la misma forma se pueden clasificar los ambientes profesionales.

Además, esta teoría tipológica de elección vocacional ofrece, siguiendo un modelo hexagonal explicativo de la relación que existe entre los tipos, unos índices secundarios cuyo cálculo ofrece información complementaria para el asesoramiento vocacional: la congruencia, la consistencia y la diferenciación (Martínez-Vicente, 2007). La congruencia representa el grado de adecuación entre un tipo y un ambiente laboral. La congruencia entre el tipo de personalidad y el ambiente laboral conduce a una mayor satisfacción y éxito profesional, mientras que la incongruencia lleva a la insatisfacción y bajo rendimiento (Holland, 1996). La consistencia representa una medida de coherencia interna, según el modelo hexagonal, de un tipo de personalidad o modelo ambiental. Por su parte, la diferenciación indica el grado en que un tipo de interés se encuentra claramente definido con respecto a otros.

Los índices secundarios de la teoría de Holland, como la congruencia y consistencia, se relacionan positivamente con la identidad vocacional y pueden predecir decisiones profesionales estables y una mayor satisfacción laboral (Hirschi, 2011; Martínez-Vicente, 2007). La relevancia de estos índices para el asesoramiento vocacional ha llevado a muchos investigadores a proporcionar elementos para su cálculo. Hartman et al. (2021) realizan un completo análisis del paquete Holland para R que proporciona múltiples coeficientes para estos índices.

1.2. Identidad vocacional

La identidad se refiere a cómo una persona se entiende a sí misma y tiene una gran influencia en su comportamiento y cognición (Stets y Burke, 2000). Durante la adolescencia, el desarrollo de la identidad se relaciona con la elección de la vocación (Erikson, 1968). Marcia (1980) sostiene que la identidad es una construcción interna, dinámica y autoconstruida que incluye impulsos, habilidades, creencias y la historia personal. Cuanto más desarrollada esté la identidad, más consciente será la persona de sus singularidades, similitudes con los demás, puntos fuertes y débiles.

La Identidad Vocacional es importante en la toma de decisiones y es un buen predictor de diferentes resultados. Las personas con una fuerte Identidad Vocacional tienen una visión más clara de sus objetivos profesionales y son más conscientes de sus habilidades e intereses, lo que los lleva a un mayor éxito en la elección de las opciones ocupacionales más adecuadas (Holland, 1996). Además, los adolescentes con una mayor Identidad Vocacional tienen una mejor salud mental y sufren menores niveles de depresión y estrés (De Goede et al., 1999; Skorikov y Vondracek, 2011). Por otro lado, la autoeficacia vocacional, que se refiere a la confianza de una persona en su capacidad para desempeñar un trabajo específico, se ha relacionado con el éxito en la elección de la carrera (Gushue et al., 2006).

El presente estudio mantiene la conceptualización unidimensional del constructo de identidad de Gupta et al. (2015) centrada en el compromiso ocupacional. La identidad vocacional se puede definir como el grado de deseo o inclinación a trabajar en una carrera específica, siendo una variable predictora de la intención de abandonarla (Mérida-López y Extremera, 2020).

1.3. Indecisión vocacional compleja

La Indecisión Vocacional Compleja expresa el grado de malestar o incomodidad que la persona tiene frente a aquello que no conoce, la falta de información o lo incierto de cualquier tipo de decisión que uno tenga que tomar (Rivas et al., 2003), siendo un factor influyente en la elección vocacional de los estudiantes que se manifiesta en una necesidad excesiva de buscar apoyo o consejo para tomar una decisión, indicando una falta de confianza en sí misma y en sus posibilidades académicas. Esto dificulta a los estudiantes visualizar de forma clara aquellas opciones vocacionales que tienen disponibles (Gómez, 2010). Los factores de los que se compone este constructo son la Autoconfianza, la Eficacia en los estudios, la Certeza, la Dependencia, la Psicoemocionalidad y la Búsqueda de información (Rivas et al., 2003).

1.4. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de este estudio fue comprobar la relación entre los índices secundarios obtenidos a través de los intereses vocacionales según la teoría de Holland, la identidad vocacional y la

indecisión vocacional compleja. Para ello, se fijaron cuatro objetivos específicos:

1. Describir el comportamiento de la muestra en cuanto a sus intereses vocacionales.
2. Establecer la relación existente entre los índices secundarios de los intereses, la Identidad Vocacional e la Indecisión Vocacional Compleja.
3. Constatar qué variables son las mejores predictoras de la Identidad Vocacional.
4. Comprobar si existen diferencias en relación al sexo y al nivel educativo en las variables enumeradas anteriormente.

En base a los objetivos de este estudio y a la evidencia previa se plantearon las siguientes hipótesis:

- H1. Los campos profesionales más preferidos serán el Científico- Investigador y el Social-Asistencial. Esperamos que el menos preferido sea el Técnico-Manual.
- H2. Se espera encontrar una correlación positiva entre los índices secundarios de los intereses vocacionales y la identidad vocacional, y una correlación negativa con los componentes de la indecisión vocacional compleja.
- H3. Los mejores predictores de la identidad vocacional serán la diferenciación, la consistencia y la congruencia.
- H4. Se espera encontrar diferencias significativas en las variables según sexo y curso.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se solicitó permiso a la dirección del centro educativo donde se realizó el estudio. Una vez aceptado, se envió una hoja de consentimiento por correo electrónico a los padres del alumnado de 4º ESO y 2º Bachillerato en la que se explicaba el objetivo del estudio y la forma en que se iban a utilizar los datos.

Tras recibir el consentimiento, los alumnos realizaron el Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional, EXPLORA en la primera sesión, mientras que en la segunda se llevaron a cabo la Escala de Identidad Vocacional mediante Google Forms y el test

de Indecisión Vocacional Compleja en papel. Se organizaron dos sesiones extras para los alumnos que faltaron a clase en los días establecidos para la cumplimentación de los test.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 102 estudiantes de clase alta y media-alta, de los cuales encontramos 37 hombres (36.3%) y 67 mujeres (63.7%) de entre 15 y 19 años con una edad media de 16.29 años y una desviación típica de 1.05, todos pertenecientes a un centro privado. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado por curso y sexo. Se incluyeron estudiantes de 4º de ESO (50%) y 2º de Bachillerato (50%).

2.3. Medidas

Se utilizaron tres instrumentos para el estudio:

El EXPLORA es un cuestionario de orientación vocacional y profesional (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013) compuesto por 180 ítems que evalúan actividades y profesiones, aptitudes y destrezas y características de personalidad, basándose en la tipología de Holland: Técnico-Manual (Realista), Científico-Investigador (Investigador), Artístico-Creativo (Artístico), Social-Asistencial (Social), Empresarial-Persuasivo (Emprendedor) y Oficina-Administración (Convencional). Las escalas de este cuestionario poseen una fiabilidad satisfactoria con un coeficiente Alpha de Cronbach que oscila entre 0,91 y 0,94.

La Escala de Identidad Vocacional (VIM) de Gupta et al. (2015) es un instrumento que evalúa la identidad vocacional de los individuos de forma unidimensional. Está compuesta por un total de 23 ítems que se responden mediante una escala Likert. El coeficiente Alpha de Cronbach obtenido en esta escala es de .97.

La Fase IV del SAAV-r, de Rivas et al. (2003), consta de 38 ítems distribuidos en seis secciones que permiten al evaluado mejorar su comprensión sobre cómo se enfrenta a la toma de decisiones vocacionales. Para ello, se presentan una serie de enunciados relacionados con diferentes

aspectos que influyen en la decisión vocacional como la autoconfianza, la eficacia en los estudios, la certeza, la dependencia, la psicoemocionalidad y la búsqueda de información.

2.4. Diseño

El estudio es descriptivo, correlacional y causal-comparativo con diseño ex-post-facto de carácter transversal. Se analizaron las variables de estudio con SPSS Statistics 27.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Teniendo en cuenta los porcentajes de elección de los campos profesionales, se constató que un 28,5% del alumnado mostró su preferencia por los campos Científico-Investigador y Social-Asistencial. El campo Empresarial-Persuasivo fue seleccionado por un 24.5%. El resto de campos profesionales obtuvieron porcentajes bajos preferencia: un 7,8% para el campo Artístico-Creativo, un 5.8% para el Técnico-Manual y un 4.9% para el de Oficina-Administración (4.9%).

3.2. Análisis de asociación

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Identidad Vocacional con las variables Edad, Estilos de respuesta y los Índices Secundarios.

Tabla 1. Correlaciones de la Identidad Vocacional con la Edad, Estilos de respuesta e Índices Secundarios EXPLORA

	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>Di</i>	<i>C</i>	<i>Ch</i>	<i>Con</i>
Identidad Vocacional	-.33**	-.37**	.24*	-.04	-.11	.17	.11

* $p < .05$ ** $p < .01$

Nota: I=Inconsistencia; D=Dudas; E=Edad; Di=Diferenciación; C=Consistencia; Ch=Coherencia; Con=Congruencia

En la Tabla 1 encontramos los resultados y observamos que existe una correlación significativa positiva con la Edad ($r = .24$; $p = .02$), y correlaciones negativas con las Inconsistencias en las respuestas ($r = -.33$; $p < .001$) y las Dudas ($r = -.37$; $p < .001$). Sin

embargo, no se encontraron correlaciones significativas en ninguno de los Índices Secundarios de EXPLORA.

En la tabla 2 se pueden apreciar las correlaciones obtenidas entre la Identidad Vocacional con los factores que forman parte de la Indecisión Vocacional Compleja. Se constató que todos los factores correlacionaron positivamente a excepción de la Dependencia ($r = -.27$; $p = .01$) y Psicoemocionalidad ($r = -.35$; $p < .001$), que lo hacen negativamente. Destaca la correlación de Certeza ($r = .68$; $p < .001$)

Tabla 2. Correlaciones de la Identidad Vocacional con la Indecisión Vocacional Compleja

	AU	EF	CE	DE	PSI	BI	SV
Identidad Vocacional	.34**	.22*	.68**	-.27**	-.35**	.29**	.47**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Nota: AU=Autoconfianza; EF=Eficacia Estudio; CE=Certeza; DE=Dependencia; PSI=Psicoemocionalidad; BI=Búsqueda de Información; SV=Situación Vocacional

3.3. Análisis de regresión

Se realizó un análisis de regresión empleando el método de pasos sucesivos tomando como variable dependiente la identidad vocacional y como variables independientes los índices secundarios y los factores de la indecisión vocacional compleja. El quinto modelo [ANOVA ($F = 33.58$; $p < .001$)] explicó un 62% de la varianza (R^2 ajustado = .62). Las variables mejores predictoras de la identidad vocacional fueron la Certeza ($\beta = .27$; $p < .001$) y la Autoconfianza ($\beta = .20$; $p < .001$), seguidos de las Dudas ($\beta = -.08$; $p = .003$), la Psicoemocionalidad ($\beta = -.09$; $p = .009$) y las Inconsistencias ($\beta = -.07$; $p = .01$).

3.4. Análisis inferenciales

Con respecto al sexo se encontraron diferencias significativas en los campos Técnico-Manual ($p < .001$), donde los hombres obtienen puntuaciones mayores, y en los campos Social-Asistencial ($p < .001$) y Artístico-Creativo ($p = .002$), con puntuaciones más altas en mujeres (tabla 3)

Tabla 3. Diferencias de medias en los campos profesionales EXPLORA según el sexo

	<i>M (Sd)</i>		<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Sig. asin. (bilateral)</i>
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		
Técnico-Manual	3.02 (1.96)	1.3 (1.25)	579	<.001
Científico-Investigador	3.25 (2.44)	3.64 (2.42)	1077	.38
Artístico-Creativo	1.39 (1.43)	2.63 (2.16)	764.5	.002
Social-Asistencial	2.78 (2.23)	4.94 (2.03)	533	<.001
Empresarial-Persuasivo	3.53 (2.26)	4.21 (2.12)	973	.11
Oficina-Administración	2.3 (2.14)	2.27 (2.06)	1191	.94

Nota: M= Media; SD: Standard Desviation

No se encontraron diferencias significativas en la puntuación de Identidad vocacional con respecto al sexo. En lo que respecta a la Indecisión Vocacional Compleja las mujeres puntuaron más alto que los hombres de manera significativa en Eficacia en el Estudio [$U=800.05, p=.004$] y en Dependencia [$U=900, p=.04$].

Tabla 4. Diferencias de medias en la Identidad Vocacional según el curso

	<i>M (Sd)</i>		<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Sig. asin. (bilateral)</i>
	<i>4°ESO</i>	<i>2°Bach</i>		
Identidad Vocacional	3.48 (.65)	3.73 (.59)	980.5	.03

En cuanto al curso no se obtuvieron diferencias significativas con respecto a la preferencia por los grupos profesionales.

No obstante, si se constató que el alumnado de 2º de bachillerato obtuvo puntuaciones más altas en Identidad vocacional que los de 4º de la ESO (Tabla 4).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación a los campos profesionales preferidos por el alumnado, los más elegidos fueron el Científico-Investigador y el Social-Asistencial, coincidiendo con investigaciones previas como Martínez-Vicente et al. (2013). Sin embargo, el menos seleccionado fue el de Oficina-Administración en lugar del Técnico-Manual, por lo que la primera hipótesis se cumple parcialmente.

Respecto a la Identidad Vocacional y la Indecisión Vocacional Compleja, encontramos que gran parte de las correlaciones son

significativas positivas, especialmente en Autoconfianza y Búsqueda de información, considerados por Gushue et al. (2006) como indicadores de identidad, y de forma negativa con la Psicoemocionalidad y la Dependencia. A diferencia de Hirschi (2011) no se obtuvo asociación entre la identidad y los índices secundarios. Por lo que la segunda hipótesis se cumple parcialmente.

Las variables que mejor predijeron la Identidad Vocacional de manera positiva fueron la Certeza y la Autoconfianza y de manera negativa las Dudas, la Psicoemocionalidad y las Inconsistencias. Esto implica rechazar la tercera hipótesis que señalaba como principales predictores a los índices secundarios de los intereses. Tanto los resultados de asociación como de predicción apuntan a que los índices secundarios miden aspectos que nos están asociados a la identidad vocacional.

La cuarta hipótesis se cumplió parcialmente. Dado que se obtuvieron diferencias en relación al sexo en los campos profesionales y en algunos factores de la indecisión vocacional compleja y no en la identidad. Además, con respecto al curso no se encontraron diferencias en los intereses por los campos profesionales, pero si en identidad y algunos factores de la indecisión vocacional compleja. Se constató que el estereotipo de género está presente en los intereses de los alumnos de Educación Secundaria como corroboran otros estudios como el de Sáinz y Meneses (2018). Además, la identidad vocacional se incrementó con la edad.

La investigación presenta varias limitaciones relacionadas con la muestra seleccionada (clase social, sexo, número de sujetos). Sin embargo, estos resultados abren la puerta a futuras investigaciones, como la relación entre los Intereses, Identidad e Indecisión. Si bien hay estudios que las estudian individualmente, no se ha encontrado ninguno que las relacione a la vez. Asimismo, destaca la importancia de profundizar en las diferencias según sexo para evitar sesgos que puedan perpetuar desigualdades.

5. BIBLIOGRAFÍA

Barreto, M., Chumpitaz, P. y Sunción S. (2014). Percepción de factores que influyen en la elección vocacional de alumnos de educación secundaria de las instituciones educativas del

- distrito de Corrales, Tumbes, 2011. *Manglar* 11(2), 55-61.
<http://dx.doi.org/10.17268/manglar.2014.015>
- De Goede, M., Spruijt, E., Iedema, J., y Meeus, W. (1999). How do vocational and relationship stressors and identity formation affect adolescent mental health? *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 14-20. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(98\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(98)00136-0)
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Co.
- Fernández, M. (2017). Adolescencia, desorientación subjetiva y elección vocacional. *Orientación y Sociedad*, 17, 105-122. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8389>
- Fernández-Nistal, M. T., Mora-Soto, J. K. y, Ponce, F. A. (2019) La validez estructural de los modelos de Holland y Gati sobre los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(3), 707-730. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2634>
- Gupta, A., Chong, S., y Leong, F. T. (2015). Development and validation of the vocational identity measure. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 79-90. <https://doi.org/10.1177/1069072714523088>
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R., Pantzer, K. M., y Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33, 19-28. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Hartmann, F. G., Heine, J.H., & Ertl, B. (2021). Concepts and Coefficients Based on John L. Holland's Theory of Vocational Choice-Examining the R Package holland. *Psych*, 3, 728-750. <https://doi.org/10.3390/psych3040047>
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4), 622-644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>

- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). Wiley.
- Martínez-Vicente, J. M. (2007) El asesoramiento vocacional y profesional a través del Self-Directed Search (SDS). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1) 233-258. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1231>
- Martínez-Vicente, J. M., y Santamaría, P. (2013). *Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. TEA. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EXPLORA_extr acto_manual_2013
- Rivas, F., López, M., L. y Rocabert E. (2003). *Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional revisado (SAAV-r)*. EOS.
- Sáinz, M., y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 23-31. <https://www.funcas.es/articulos/brecha-y-sesgos-de-genero-en-la-eleccion-de-estudios-y-profesiones-en-la-educacion-secundaria/>
- Skorikov, V. B. y Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693-714). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
- Stets, J. E., y Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>

APRENDER A LEER: INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS CHILENOS

Mabel Zapata Retamal¹, Pilar Sellés Nohales², Tomás Martínez Jiménez³

maizare@alumni.uv.es

1. Doctoranda Universidad de Valencia, España, 2. Universidad Católica de Valencia, España, 3. Universidad de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial, concibe el aprendizaje de la lectura como un proceso que el niño va construyendo desde edades tempranas, en su entorno familiar (Niklas et al., 2020), continúa en la educación pre-escolar, y culmina finalmente con la enseñanza formal de la lectura (Bravo, 2003).

En el contexto familiar, los niños tienen las primeras experiencias de alfabetización las cuales resultan ser buenas predictoras de las competencias pre-lectoras (Niklas y Schneider, 2017). De esta manera, los padres pueden contribuir significativamente en el aprendizaje de la lectura de sus hijos (Sénéchal, 2006). De acuerdo, a numerosos estudios, estas experiencias estarían condicionadas por el nivel cultural de las familias (Neumann, 2016), con énfasis en la influencia del estrato socioeconómico (e.g., Izquierdo et al., 2019).

Las actividades de alfabetización en el hogar

Las experiencias de alfabetización temprana están compuestas por diferentes variables como los usos lingüísticos y de alfabetización, disponibilidad de materiales, creencias, valores y disposiciones de los padres (ver DeBaryshe y Binder, 1994). Medidas como el inicio, frecuencia y la cantidad y calidad de lectura compartida, así como, la cantidad de libros en el hogar, son predictores específicos de las habilidades lingüísticas y de lectoescritura de los niños (Nicklas et al. 2013). También, las interacciones a través de juegos y canciones (Chansa-Kaballi, 2017),

y la disponibilidad de material escrito, que permite el acceso a los símbolos del lenguaje escrito. Todos ellos, elementos esenciales para la alfabetización emergente (Chansa-Kaballi, 2017).

Influencia de la familia y el nivel socioeconómico sobre la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana

En sus hogares los niños vivencian diversas experiencias. La cantidad y calidad de estas experiencias, mediadas por el nivel socioeconómico de las familias (Espinoza y Rosa, 2019), va a permitir que los niños adquieran mayores o menores habilidades prelectoras. En hogares de nivel socioeconómico más bajo se ha encontrado que los niños tienen menos habilidades de alfabetización emergente (Neumann, 2016).

El nivel socioeconómico influye en las actitudes de los padres hacia la lectura compartida (Niklas y Schneider, 2013), y en la calidad de las prácticas de alfabetización en el hogar (Niklas et al., 2020). Los padres de nivel socioeconómico alto enseñan con mayor frecuencia a sus hijos sobre el nombre de las letras, los sonidos y las palabras que los padres de nivel bajo (Neumann, 2016).

El nivel socioeconómico y cultural, puede ser medido a través de las variables educación de los padres, posesiones, materiales de lectura disponibles en el hogar (Chansa-Kaballi, 2017).

Todos estos elementos o variables han sido medidos, en investigaciones de diversos países, por medio de entrevistas a las familias, observaciones en el hogar o cumplimentación de cuestionarios autoinformados por los padres.

En Chile, también se han utilizado diferentes cuestionarios como es el caso de Superreguy et al. (2007), quienes adaptaron el cuestionario de DeBaryshe y Binde (1994) y Bustos et al. (2001), quienes tradujeron el Inventario “HOME” de Caldwell y Bradley (1984), Mendive et al. (2020) utilizaron el cuestionario de Romero et al (2006), también una adaptación de “HOME”. Y en los últimos años, Manosalva y Arancibia (2022), diseñaron y validaron un cuestionario propio.

Estudio Actual

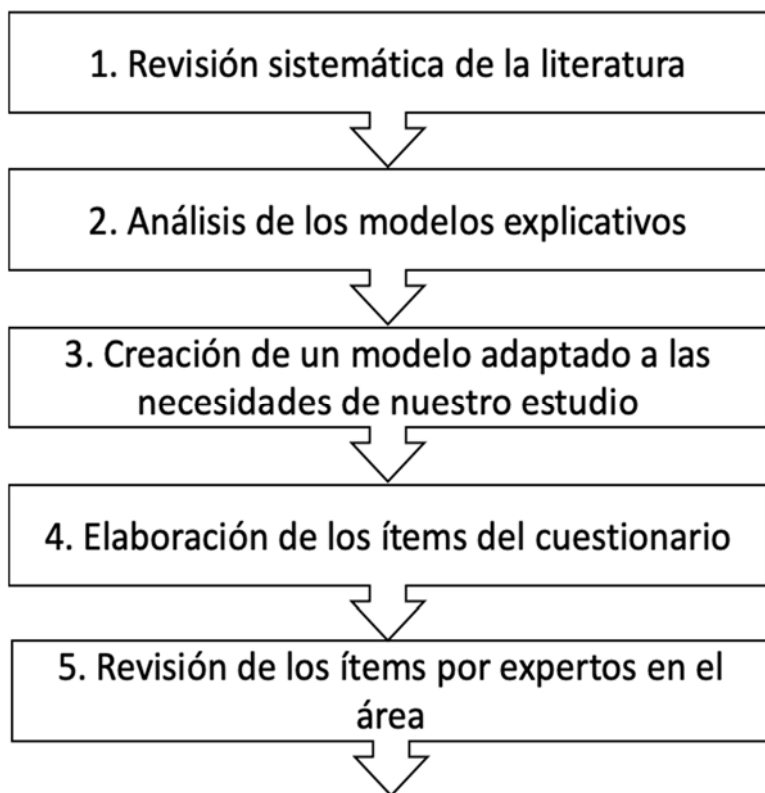
Esta investigación busca elaborar un cuestionario que recoja las variables del contexto familiar que influyen en la adquisición de la

lectura para lo cual hemos realizado una revisión exhaustivamente los cuestionarios autoinformados existentes para medir las prácticas alfabetizadoras familiares, creencias y expectativas de los padres.

2. MÉTODO

La presente investigación se realizó en 5 etapas, siguiendo las sugerencias de Martínez et al. (2014), referidas al diseño y validación de ítems por expertos, como se muestra en la figura 1.

Figura 1 Fases de la investigación para la construcción del Cuestionario Familiar



Primera etapa: revisamos los artículos científicos que en los últimos 10 años evaluaban prácticas de alfabetización en el hogar.

Segunda etapa: analizamos los modelos explicativos, donde revisamos únicamente aquellos artículos que valoraban las prácticas alfabetizadoras en el hogar por medio de cuestionarios autoinformados por la familia.

Tercera etapa: creamos un modelo adaptado a las necesidades de nuestro estudio a través de la selección de las categorías más representativas.

Cuarta etapa: elaboramos los ítems de nuestro cuestionario.

Quinta etapa: revisión de un grupo de 5 expertos con experiencia el área.

3. RESULTADOS

De la misma forma que en el método, la presentación de los resultados la organizamos en 5 etapas.

Etap 1: Revisión de la literatura empírica. Realizamos una revisión sistemática de 325 artículos científicos publicados los últimos 10 años, en diferentes bases de datos. Luego eliminamos los duplicados. Posteriormente excluimos 213 artículos tras revisar su abstrac. En los artículos restantes revisamos el método. Evaluamos el tipo de información que recogían y los instrumentos que utilizaban, tras ello excluimos 55 artículos cuyos estudios median las prácticas alfabetizadoras a través de entrevistas, instrumentos con 4 o menos preguntas o que no especificaron cómo habían construido los cuestionarios. Nos quedamos con 57 artículos. Dado el volumen de cuestionarios, realizamos una última revisión, identificando los cuestionarios citados en más de tres artículos por al menos dos grupos de investigadores distintos a los autores. Concluimos que eran 7 cuestionarios los más consultados o utilizados (Boudreau, 2005; DeBaryshe y Binder, 1994; Foy y Mann, 2003; Griffin y Morrison (1997); Niklas y Schneider, 2013; Sénéchal et al., 1998; Whitehurst, 1992).

Tras la revisión de los artículos originales, observamos que el cuestionario de Sénéchal et al. (1998) daba origen al cuestionario de Foy y Mann (2003) y Boudreu (2005). Por tanto, para los análisis posteriores utilizamos solo 5 cuestionarios.

Etap 2. Análisis de los modelos explicativos. De los 5 cuestionarios analizados realizamos un análisis del modelo explicativo.

Dado que de entre los cuestionarios analizados ninguno se encuentra en español, ni adaptado para la población chilena,

incorporamos algunos indicadores de la escala “HOME” de Caldwell y Bradley (1984) en la creación de nuestro modelo, ya que este ha sido utilizado en investigaciones anteriores en Chile por Bustos et al. (2001) y Mendive et al. (2020).

Tabla 1 Modelos explicativos existentes para medir las prácticas de alfabetización en el hogar usando cuestionarios autoinformados por los padres y/o cuidadores

AUTORES	MODELO EXPLICATIVO
Whitehurst (1992)	9 ítems distribuidos en 3 categorías Interacción de la lectura entre padres Interés de la lectura del niño Interés por la lectura de los padres
DeBaryshe y Binder (1994)	55 ítems distribuidos en 7 categorías Afecto Participación Recursos Eficacia Conocimiento Ambiente Enseñanza de la lectura
Griffin y Morrison (1997)	9 elementos relacionados con la alfabetización número de suscripciones a revistas para niños y adultos en el hogar número de suscripciones a periódicos en el hogar horas de televisión a la semana que ve el niño con qué frecuencia un miembro del hogar usó una tarjeta de la biblioteca con qué frecuencia alguien leía al niño cantidad de libros que tenía con qué frecuencia la madre y el padre leían solos
Sénéchal et al. (1998)	6 categorías Frecuencia de lectura de cuentos Frecuencia de solicitudes de lectura Frecuencia con que visitan la biblioteca /librería Cantidad de libros para niños en el hogar Inicio de la lectura Frecuencia de la enseñanza de los padres
Niklas y Schneider (2013)	5 preguntas y 4 afirmaciones en relación a 3 categorías Cantidad de libros infantiles en el hogar Frecuencia de actividades de lectura compartida Interés por la lectura

Etapa 3. Creación de un modelo adaptado a las necesidades de nuestro estudio. En la creación de nuestro cuestionario consideramos 4 categorías que agrupan las planteadas

en los diferentes modelos estudiados. La primera es “Práctica de alfabetización en el hogar”, que incluye aspectos sobre la frecuencia de lectura compartida de los padres con el niño, estimulación lingüística y disponibilidad de recursos en el hogar. La segunda categoría “Hábitos lectores de la familia”, valora el interés por la lectura tanto de los padres como del niño. La tercera, “Creencias sobre la lectura”, busca medir las creencias que tienen los padres sobre el aprendizaje de la lectura. Finalmente, la cuarta categoría “Expectativas sobre las/los hijas/os”, busca medir las expectativas de los padres sobre los hijos en relación al aprendizaje de la lectura.

Además, nuestro cuestionario incluye 2 categorías diseñadas con antelación. La primera considera “información general”, recogiendo datos sobre edad, sexo, años de escolaridad anterior, antecedentes familiares de dificultades lectoras. La segunda, “Nivel Socioeconómico y Cultural de las familias” a través de los ítems planteados para PISA 2018, incluyendo los ítems especiales creados para Chile (OCDE, 2019).

Etapas 4. Elaboración de los ítems del cuestionario. A partir del análisis de los modelos explicativos, nos surgió la necesidad de elaborar un cuestionario propio para recoger y sistematizar las categorías existentes.

Para la elaboración y redacción de los ítems de cada categoría del cuestionario consideramos el control del sesgo de la deseabilidad social que se puede encontrar en las respuestas de cuestionarios autoinformados como lo exponen en las limitaciones de sus estudios Heather et al. (2016) y Niklas y Schneider (2017).

El cuestionario lo diseñamos en una versión digital a través de la cual los padres pueden acceder a las preguntas insertando un código de colegio, de aula y uno asociado al niño, donde van marcando las opciones elegidas a través de un clic. Asimismo, ordenan utilizando formatos desplegados que evitan confusiones y minimizan el tiempo de respuesta.

Etapas 5. Revisión de los ítems por parte de un grupo de expertos en el área. La valoración de los jueces para la categoría “Prácticas Alfabetizadoras en el Hogar” fue: suficiencia de las preguntas en el área 3.72 sobre 4, concordancia de los jueces en suficiencia W de Kendall alta (0,667), claridad de los ítems de 3.48

a 4 sobre 4, (media = 3,74, DT= 0,56), concordancia de los jueces en claridad AC2 Gwet moderada (0.43), coherencia de los ítems 4 sobre 4, con acuerdo total entre los jueces, concordancia de los jueces en coherencia AC2 Gwet muy alta (0.81), relevancia de los ítems de 3.48 a 4 sobre 4 (media = 3,77, DT = 0.41), y concordancia de los jueces en relevancia AC2 Gwet alta (0.69).

En la categoría “Hábitos lectores de la familia” la suficiencia de las preguntas en el área 3.46 sobre 4, concordancia de los jueces en suficiencia W de Kendall alta (0,667), claridad de los ítems de 3.10 a 3.94 sobre 4. (media =3,25, DT = 0,81), concordancia de los jueces en claridad AC2 Gwet moderada (0.43), coherencia de los ítems de 3,48 a 4 sobre 4 (media =3,90, DT = 0,40), concordancia de los jueces en coherencia AC2 Gwet muy alta (0.81), relevancia de los ítems de 3.77 a 4 sobre 4 (media = 3,95, DT =0.2), y concordancia de los jueces en relevancia AC2 Gwet alta (0.69).

En la categoría “Creencias sobre la lectura” la suficiencia de las preguntas en el área 3.22 sobre 4, concordancia de los jueces en suficiencia W de Kendall alta (0,667), claridad de los ítems 4 sobre 4 con acuerdo total entre los jueces, concordancia de los jueces en claridad AC2 Gwet moderada (0.43), coherencia 4 sobre 4 con acuerdo total entre los jueces, concordancia de los jueces en coherencia AC2 Gwet muy alta (0.81), relevancia de los ítems 4 sobre 4 con acuerdo total entre los jueces, y concordancia de los jueces en relevancia AC2 Gwet alta (0.69).

Por último, en la categoría “Expectativas sobre los hijos” la suficiencia de las preguntas en el área 2.51 sobre 4, concordancia de los jueces en suficiencia W de Kendall alta (0,667), claridad de los ítems 4 sobre 4 con acuerdo total entre los jueces, concordancia de los jueces en claridad AC2 Gwet moderada (0.43), coherencia de los ítems de 3,29 a 3.48 sobre 4 (media = 3,38, DT = 0,85), concordancia de los jueces en coherencia AC2 Gwet muy alta (0.81), relevancia de los ítems de 3.77 a 4 sobre 4 (media = 3,07, DT = 0.91) y concordancia de los jueces en relevancia AC2 Gwet alta (0.69).

Tras las sugerencias del grupo de expertos realizamos modificaciones a los ítems originales. En la categoría “Hábitos Lectores de la Familia”, en las preguntas 13, 14 y 15 se eliminó la actividad tejer y bordar por ser consideradas descontextualizadas con las actividades actuales que desarrollan las familias. En la categoría

“Prácticas de Alfabetización en el hogar”, en la pregunta 17 cambiamos el ejemplo de canción infantil por uno más actual y acorde a la realidad chilena. Por último, en la categoría “Expectativas sobre las/los hijas/os”, reemplazamos la pregunta 20 por las preguntas, ¿Cuánto cree que le va a costar aprender a leer a tu hijo(a)?, ¿Crees que a tu hijo(a) le va a gustar leer?

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de este artículo hemos mostrado el proceso mediante el cual confeccionamos un cuestionario para medir las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura y posterior rendimiento lector.

Esta revisión nos ha permitido identificar las variables que permiten conocer las prácticas alfabetizadoras en el hogar, como son la cantidad, calidad y frecuencia de lectura compartida, disponibilidad de recursos materiales, así como la estimulación lingüística que ofrece la familia. También, la influencia que ejerce la actitud de la familia frente a la lectura, medida a través de los hábitos lectores de los padres, creencias sobre la lectura y expectativas sobre sus hijos. Estas últimas variables, cambian su valor a partir de la influencia del nivel socioeconómico, una variable muy importante de considerar en Chile, ya que en la última evaluación PISA realizada el 2018, Chile es considerado uno de los tres países con mayor grado de segregación de acuerdo con el contexto social, económico y cultural de los estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Asimismo, hemos observado que existe una gran variedad de cuestionarios, en los cuales se han ido adaptando las variables que miden a las necesidades de sus estudios, sin embargo, la mayoría de los cuestionarios autoinformados más citados o utilizados derivan de los creados en los años 90. Las actualizaciones que se han realizado si bien han tratado de mejorar el sesgo de deseabilidad social que exponen como una de las principales limitaciones de sus estudios, acompañando estos cuestionarios con entrevistas u observaciones en el hogar (ej. Heather et al., 2016; Niklas y Schneider, 2017) no han reformular la forma de plantear las preguntas, por lo que en nuestro cuestionario consideramos este aspecto, formulando preguntas que

no hablaban directamente de los objetivos de la investigación, ni utilizan las preguntas de investigación. Por ejemplo, en la categoría “Prácticas alfabetizadoras del hogar” se pregunta ¿Qué actividades realiza junto con su hijo/a antes de dormir?, como alternativas se plantean las prácticas de actividades que creemos se desarrollan más habituales en las familias, incluyendo aquellas que pueden considerarse alfabetizadoras.

Asimismo, tratamos de remediar la accesibilidad al cuestionario, mejorar la comprensión de las preguntas y facilitar las respuestas a través de la digitalización de este, el cual se puede contestar desde cualquier dispositivo móvil.

Tras someter nuestro cuestionario al juicio de expertos, estos estuvieron de acuerdo que la suficiencia, claridad, coherencia, concordancia y relevancia, tanto de las categorías como de ítems de cada categoría permitían medir el constructo que deseamos medir. Sólo introdujimos pequeñas modificaciones sobre algunas sugerencias que nos parecieron relevantes.

Aun nos falta realizar un proceso de validación con una muestra piloto, que nos permita verificar el buen funcionamiento del cuestionario a través del formato digital, y analizar su validez y fiabilidad. Posteriormente, esperamos emplear este cuestionario en un estudio más amplio para la detección temprana de factores familiares de riesgo, o la identificación de pautas familiares protectoras o estimuladoras de la adquisición de la lectura.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, L. (2003). *La alfabetización inicial, un factor clave del rendimiento lector. La relación pedagógica entre la educación preescolar y la básica.*
- Bustos, C., Herrera, M., y Mathiesen, M. (2001). Calidad del ambiente del hogar: Inventario HOME como un instrumento de medición. *Estudios Pedagógicos*, 27, 7-22.
- Boudreau, D. (2005). Use of a Parent Questionnaire in Emergent and Early Literacy Assessment of Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (1), 33-47. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/004))

- Chansa-Kabali, T. (2017). Home literacy activities: Accounting for differences in early grade literacy outcomes in low-income families in Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 7 (1), 9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.523>
- Debaryshe, B. y Binder, J. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills* (78), 1303-1311.
- Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23-45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955>
- Foy, J. y Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. <https://doi.org/10.1017/s0142716403000043>
- Griffin, E. A., y Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Heather, D., González, J. E., Pollard-Durodola, S., Saenz, L. M., Soares, D. A., Resendez, N., Zhu, L., y Hagan-Burke, S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families. *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1152-1172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1081184>
- Izquierdo, T., Sánchez, M., & López, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36>
- Manosalba, C., y Arancibia, B. (2022). Diseño y validación del Cuestionario Sociofamiliar de los Dominios de Alfabetización Emergente en estudiantes de enseñanza pre-escolar chilenos. *Estudios sobre Educación*, 42, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.42.005>

- Martínez, M. R., Hernández, M. J., y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Madrid. *Development*, 91(6), 2042–2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Mendive, S., Mascareño, M., Aldoney, D., Pérez, J., y Pezoa, J. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child*
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. [https://doi.org/0888-7543\(95\)80088-4](https://doi.org/0888-7543(95)80088-4)
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>*Foro Educativo 2003*, 1–11.
- Niklas, F., y Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *PISA 2018 Technical Report*.
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Thomas, E. y Daley, K. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the

- Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 238-251.

ÁREA 3: DESARROLLO SOCIO- EMOCIONAL

Dra. Adoración Reyes Moliner

Dra. Nuria Senent

Editoras

IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HUNKITZEN EN EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR CON DEPORTISTAS, ENTRENADORES Y FAMILIAS. ANÁLISIS PRELIMINAR

Iñigo Aguinaga¹, Laura Merino² y Txemi Santamaría³

i.aguinaga@deusto.es

^{1,2} *Universidad de Deusto, España.* ³*Fundación Lagungo, España.*

1. INTRODUCCIÓN

El deporte, debido a su naturaleza interactiva, social y emocional, se considera un contexto ideal para el desarrollo de deportistas jóvenes (Weiss, 2016). Entre las habilidades de vida que pueden desarrollarse a través del deporte, se encuentran las competencias emocionales (Johnston et al., 2013). Autores como Lavega et al. (2013) han señalado que el juego deportivo ofrece una herramienta que no sólo permite el aprendizaje y la puesta en práctica de competencias motrices, sino también el desarrollo de competencias emocionales. Bisquerra (2003, p.22) define las competencias emocionales como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

De las investigaciones citadas, se desprende la idea de que el deporte constituye un recurso pedagógico de interés que puede ser utilizado para contribuir al desarrollo emocional de los jóvenes (Roque et al., 2013). No obstante, los efectos positivos del deporte dependen de cómo se oriente la actividad deportiva (Benedicto y De Los Fayos, 2003). Con mucha frecuencia, en cambio, se desarrolla entre los deportistas jóvenes prácticas propias del fútbol profesional caracterizadas por un foco excesivo en el resultado, entornos instructivos, expectativas desproporcionadas que aumentan la

tensión y que pueden derivar, finalmente, en episodios de ansiedad (García et al., 2014). De hecho, se ha mostrado como la inclusión del componente competitivo en el deporte, en los que se diferencia entre ganadores y perdedores implica una mayor intensidad emocional y presencia de emociones catalogadas como negativas (Delgado et al., 2014).

Por lo tanto, la mera exposición al contexto deportivo no implica una experiencia emocional positiva, sino que son necesarias nuevas prácticas que permitan aprovechar su potencial educativo (Saenz et al. 2012). En este sentido, la educación emocional surge como una necesidad y oportunidad para contribuir a la práctica deportiva de jóvenes (Bisquerra, 2011). Las investigaciones realizadas hasta el momento en torno a las variables emocionales han permitido obtener resultados prometedores, encontrando que el desarrollo de variables emocionales se relaciona con menores niveles de ansiedad, mayor presencia de emociones positivas, mayor felicidad y satisfacción con la vida (Laborde et al., 2016; Magrum et al., 2019).

A pesar de todo ello, son pocos los estudios que se han centrado en la mejora de las variables emocionales de deportistas jóvenes (Martínez y de los Fayos, 2013). De hecho, autores como Buñuel et al. (2020) señalan la necesidad de desarrollar intervenciones cuyo principal objetivo sea mejorar los aspectos emocionales incluyendo a entrenadores y familias en dichas intervenciones por su influencia en los deportistas jóvenes (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018).

Los entrenadores, como principales responsables de los entrenamientos deportivos, deben ser conscientes de la importancia de desarrollar competencias emocionales para influir positivamente en sus deportistas (Buñuel et al., 2020). No obstante, el entrenador de deportistas jóvenes, en ocasiones, no se comporta como un agente educativo y exhibe conductas de agresividad hacia árbitros, oponentes o incluso sus propios jugadores (Fernandes et al., 2014). Del mismo modo, las familias, a través de sus interacciones ejercen una enorme influencia en la experiencia deportiva y emocional de los deportistas (Tamminen et al., 2017). No obstante, la influencia de las familias en los deportistas jóvenes no es siempre adecuada, siendo un ejemplo de ello conductas agresivas observadas entre familias de deportistas en los campos de fútbol (Morell, 2017).

En vista de todo lo comentado, el objetivo principal del presente estudio es realizar un análisis preliminar de la eficacia del programa Hunkitzen para el desarrollo de competencias emocionales de deportistas, entrenadores y familias. Se espera que el programa mejore las competencias emocionales de todos los agentes mencionados.

2. METODO

2.1 Participantes

Se contó con una muestra de 131 deportistas, 12 entrenadores y 32 familias que participaron en la intervención. La Tabla 1 muestra las principales características de la muestra. Los criterios de inclusión fueron que: 1) los deportistas tuvieran entre 9 y 14 años; y 2) los deportistas pertenecieran un club de fútbol federado.

Tabla 1. Características demográficas de la muestra

	Deportistas		Entrenadores		Familias	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Muestra	N = 47	N= 84	N = 9	N = 3	N = 10	N = 21
Edad	11.57 (1.06)	11.29 (1.18)	29.11 (8.27)	22.00 (2.00)	47.20 (3.39)	46.95 (3.99)

2.2 La intervención

El objetivo principal del programa Hunkitzen es el desarrollo de las competencias emocionales de deportistas, entrenadores y progenitores. Se trata de un programa de carácter preventivo, psicoeducativo y grupal y con una visión sistémica.

El programa de intervención para entrenadores y progenitores consta de 3 sesiones. En dichas sesiones, se trabajan las propias competencias emocionales de estos agentes, así como el clima de entrenamiento generado por el entrenador y la socialización emocional de los progenitores. Todo ello permite que estos agentes contribuyan, al finalizar la intervención, al desarrollo emocional de deportistas jóvenes. Asimismo, durante estas sesiones se presentan

las actividades del manual Hunkitzen que entrenadores y progenitores deberán realizar con los deportistas en el contexto deportivo y familiar respectivamente. El programa Hunkitzen para deportistas tiene un enfoque experiencial y, por lo tanto, las 10 sesiones se centran en dinámicas, juegos y actividades adaptadas al nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los participantes. Dichas actividades tienen una duración aproximada de 30 minutos y se realizan en el contexto deportivo de los participantes y tienen un seguimiento en el contexto familiar. A lo largo de todo este proceso, el equipo investigador ofrece apoyo a entrenadores y familias.

2.3 Procedimiento

Antes de cumplimentar los cuestionarios y participar en el estudio, se recabó el consentimiento informado de los progenitores o tutores legales de los participantes, así como de los entrenadores. En dicho consentimiento, se explicitaron las condiciones de voluntariedad, confidencialidad y anonimato y sobre la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento. Posteriormente, los cuestionarios se aplicaron a deportistas, entrenadores y progenitores antes de comenzar la intervención y dos semanas después de finalizarla, es decir, 4 meses después.

La aplicación del programa con deportistas, entrenadores y familias se llevó a cabo en las instalaciones de los clubes deportivos. En primer lugar, se llevaron a cabo las sesiones grupales con entrenadores y familias guiadas por el equipo investigador. Una vez finalizadas estas intervenciones, fueron entrenadores y familias las que pusieron en práctica las actividades del programa Hunkitzen con los deportistas jóvenes, con el apoyo del equipo investigador. Dichas actividades, se realizaron en el contexto deportivo y tuvieron su seguimiento en el contexto familiar.

2.4 Instrumentos de medida

Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes (EQ-i:YV) (Bar-On y Parker, 2000; adaptado al castellano por Ferrándiz et al., 2012). Esta escala fue cumplimentada por los deportistas con el objetivo de medir su propia competencia emocional. Los ítems son puntuados en una escala Likert con un rango de 1 (*nunca me pasa*) a 4 (*siempre me pasa*). Para esta investigación, se utilizaron los 12

ítems correspondientes a la dimensión Interpersonal (“Entiendo bien cómo se sienten las otras personas”), 6 ítems de la dimensión Intrapersonal (“Puedo describir mis sentimientos con facilidad”) y 12 ítems de la dimensión Manejo del Estrés (“Me resulta difícil controlar mi ira”).

Perfil de Competencia Emocional (PEC) (Brasseur *et al.* 2013; adaptado al castellano por Páez *et al.*, 2016). Esta escala fue completada por los entrenadores y progenitores para medir su propia competencia emocional. Se trata de un instrumento de autoevaluación que consta de 50 ítems divididos en dos escalas: Intrapersonal (“No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono”) e Interpersonal (“No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas.”). Los ítems se puntúan en una escala Likert con un rango de 1 (*acuerdo total*) a 7 (*desacuerdo total*).

2.5 Análisis de datos

Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención en deportistas, entrenadores y progenitores se empleó la prueba T de Student para muestras relacionadas.

3. RESULTADOS

Tabla 2. Resultados de la intervención

	Pre-Intervención		Post-Intervención		t	p
	M	DT	M	DT		
Deportistas (N=131)						
Habilidad Intrapersonal	14.40	2.42	17.16	2.51	-4.47	<.01**
Habilidad Interpersonal	39.64	4.67	41.21	3.56	-6.75	<.01**
Manejo del Estrés	35.56	6.55	38.33	4.35	-9.58	<.01**
Entrenadores (N=12)						
Intrapersonal	118.83	14.34	128.75	12.05	-2.38	<.05*
Interpersonal	124.42	13.35	133.25	15.38	-2.33	<.05*
Familias (N=31)						
Intrapersonal	129.13	17.76	137.81	15.72	-3.38	<.01**

Interpersonal	128.26	21.9	140.84	18.74	-4.70	<.01**
---------------	--------	------	--------	-------	-------	--------

*p<.05; **p<.01

Los resultados se muestran en la Tabla 2. Se encontró una mejora estadísticamente significativa en la competencia emocional de deportistas, entrenadores y familias tras la intervención. En concreto, los deportistas mejoraron en la Habilidad Intrapersonal, Interpersonal y Manejo del Estrés. Entrenadores y familias mejoraron en la dimensión Intrapersonal e Interpersonal.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio planteado con la finalidad de realizar un análisis preliminar de la eficacia de una intervención cuyo objetivo principal es desarrollar las competencias emocionales de deportistas, entrenadores y familias apoyó de forma mayoritaria las hipótesis propuestas. Los resultados indicaron que, en general, la competencia emocional de deportistas, entrenadores y progenitores mejoró de forma estadísticamente significativa tras la intervención. Esto sigue la línea de investigaciones previas en ámbitos no deportivos en las que se ha mostrado la eficacia de diferentes intervenciones diseñadas con el objetivo de mejorar las competencias emocionales tanto en población adolescente como adulta (Durlak et al., 2011; Molero et al., 2020).

Las investigaciones citadas se han centrado, mayoritariamente, en el contexto educativo formal pero son escasos los estudios centrados en la mejora de variables emocionales en el ámbito deportivo (Martínez y de los Fayos, 2013). Asimismo, se desconocen programas en el contexto deportivo que hayan adoptado una visión sistémica involucrando a entrenadores y familias (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018) y las intervenciones disponibles, en ocasiones, carecen del suficiente rigor científico y metodológico para garantizar la evidencia empírica de su eficacia (Durlak et al., 2011). Por lo tanto, la presente investigación ofrece datos preliminares que contribuyen a satisfacer necesidades detectadas en la literatura al presentar un programa intervención adaptado al contexto deportivo sistematizado, sistémico y aparentemente eficaz.

En contextos no deportivos, se ha mostrado la relación existente entre el desarrollo de competencias emocionales y bienestar psicológico de adolescentes. No obstante, en el contexto deportivo

se ha concedido una mayor relevancia a los aspectos técnicos y físicos a la hora de preparar a los deportistas y no es, hasta los últimos años, cuando los aspectos emocionales comienzan a considerarse relevantes (Castro-Sánchez et al., 2020; Martínez y de los Fayos, 2013). De esta forma, el contexto deportivo junto con la integración de intervenciones destinadas a mejorar las competencias emocionales, puede contribuir al desarrollo de prácticas deportivas que permitan contribuir al desarrollo emocional y bienestar psicológico de los deportistas jóvenes.

En recientes investigaciones, entrenadores y familias han puesto de manifiesto las dificultades que poseen a la hora de conocer y regular las emociones que experimentan en el contexto deportivo (Buceta et al., 2015; Lee et al., 2018). Esto podría explicar, al menos en parte, una problemática detectada como son los frecuentes episodios de agresividad y violencia en el deporte en etapas deportivas tempranas (Blasco y Orgilés, 2015). Los resultados preliminares obtenidos en la presente investigación pueden contribuir a reducir esta problemática y contribuir al buen trato infantil en el contexto deportivo (Barudy y Dantagnan, 2013).

En lo que respecta a las limitaciones del presente estudio, cabe comenzar mencionando el pequeño tamaño muestral utilizado. Asimismo, la no existencia de un grupo control no permite garantizar que los efectos encontrados se deban exclusivamente a la intervención y no a otros factores. Futuras investigaciones con mayor muestra y diseños experimentales son necesarias para garantizar la eficacia del programa de intervención Hunkitzen y aumentar la representatividad de los resultados obtenidos. A pesar de todo ello, los clubes, así como los itinerarios formativos de entrenadores y familias en el ámbito deportivo, deben considerar la presente investigación al ofrecer un programa de intervención con resultados prometedores que permiten el desarrollo emocional de los agentes mencionados.

5.REFERENCIAS

Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The emotional quotient inventory: Youth version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2013). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Benedicto, L. V., & De Los Fayos, E. J. G. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: propuesta de un sistema de actuación psicológica desde sus diversas áreas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2).
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: revista digital de educación física*, (11), 4-6.
- Blasco, M., & Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14(2), 21-26.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0062635
- Buceta, J. M., de la Llave, A. L., Pérez-Llantada, M. C., Fink, C., y Vallejo, M. (2015). Resultados de una encuesta. En J. M. Buceta (ed), *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo* (pp. 257-281). Dykinson.
- Buñuel, P. S. L., Ramos, V. H. D., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática [Basketball and emotions: A systematic review]. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(1), 73-84.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas. *Journal of Sport & Health Research*, 12(1), 42-53.
- Delgado, C. D., Burgués, P. L., Anzano, A. P., Martínez, R. M., & Soler, G. P. (2014). Educación física emocional en

- secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, (117), 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fernandes, V. P., Foguet, O. C., & de Sequeira, P. J. R. M. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 32-35.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- García, A. R., Arellano, P. R., & Pedreira, M. C. C. (2014). ¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 46-51. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34394>
- Johnston, J., Harwood, C., & Minniti, A. M. (2013). Positive youth development in swimming: Clarification and consensus of key psychosocial assets. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 392-411. doi:10.1080/10413200.2012.747571.
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(8), 862-874. doi:10.1111/sms.12510
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

- Lee, H., Wäsche, H., & Jekauc, D. (2018). Analyzing the components of emotional competence of football coaches: A qualitative study from the coaches' perspective. *Sports*, 6(4), 123. doi:10.3390/sports6040123
- Magrum, E. D., Waller, S., Campbell, S., & Schempp, P. G. (2019). Emotional intelligence in sport: A ten-year review (2008-2018). *International Journal of Coaching Science*, 13(2), 3-32.
- Martínez, A. R., & de los Fayos, E. J. G. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 105-112. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000100011>
- Merino-Orozco, A., Arraiz-Pérez, A., & Sabirón-Sierra, F. (2018). The child's emotional management in school competition: under-seven football/La gestión emocional del niño en la competición escolar: el fútbol prebenjamín. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 794-823. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504862>
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra Española. In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Chica, E. Escolano, & A. Rodríguez. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 676-689). Ediciones Universidad San Jorge.
- Roque, J. I. A., García, G. G., & Lucas, J. L. Y. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.

- Saenz, A., Gimeno, F., Gutierrez, H., & Garay, B. (2012). Prevencion de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revision [Prevention of aggression and violence in school-age sports: A review study]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200007>
- Tamminen, K. A., Poucher, Z. A., & Povilaitis, V. (2017). The car ride home: An interpretive examination of parent–athlete sport conversations. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 6(4), 325. <https://doi.org/10.1037/spy0000093>
- Weiss, M. R. (2016). Old wine in a new bottle: Historical reflections on sport as a context for youth development. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 7-20). Routledge.

FOTOBIOGRAFÍA: UNA HERRAMIENTA PARA OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.

Manuel Alcaraz-Iborra¹, Indy García-Acedo², Ginesa López-Crespo³, Sonsoles Valdivia-Salas⁴, Marta Modrego-Alarcón⁵, Ana Leonarte-Benedí⁶ y Juan Carlos Bustamante⁷

manuelalcaraz@unizar.es

^{1, 2, 3, 4, 5}Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias emocionales (CE) favorece una mayor predisposición al aprendizaje, mejores resultados obtenidos, un clima en el aula más positivo, entre otros beneficios (Gimeno-Doñate, 2018; Ros et al., 2017). En el marco universitario, la educación emocional y la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes emocionales forma parte de las competencias específicas del Máster Universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas y de los contenidos teóricos de algunas asignaturas de este máster (p.ej., Psicología del Desarrollo y de la Educación). Pese a ello, las CE se están enseñando de manera teórica mediante la explicación de las emociones que existen, de su desarrollo, de las teorías y de las investigaciones que sustentan estos datos, dejando a un lado el desarrollo holístico de la competencia en sí misma, es decir, del saber hacer con nuestras emociones y con las de los demás. Dado que las competencias se definen como las respuestas eficientes ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinado (Gordillo et al., 2015), podemos entender que el aprendizaje de la CE debe llevarse a cabo mediante la realización de actividades prácticas y experienciales (por el carácter idiosincrásico de las emociones) (Bisquerra, 2000, 2002).

En este contexto, la Fotobiografía, una técnica inicialmente utilizada en la práctica de la Psicología Clínica (Sanz, 2022) y recientemente adaptada al contexto universitario (Ochoa Palomo et al., 2013), se enmarca dentro de un aprendizaje experiencial y se presenta como

una herramienta autobiográfica que podría favorecer el aprendizaje de CE generales de futuros docentes en el entorno universitario. La Fotobiografía ha sido definida como “la construcción y la descripción de nuestra historia de vida a partir de ciertas fotos que se muestran a modo de recapitulación sintetizada de lo que sería el álbum de vida, analizando aquellos hechos, circunstancias y acontecimientos relevantes en la construcción de nuestra identidad y nuestros vínculos” (Sanz, 2008, 67). El uso de las técnicas biográficas en la educación y en el desarrollo personal tiene una larga tradición (González-Monteagudo, 2011; Romero, 2008 y 2012). La narración y la vida van juntas. En este sentido, “el atractivo principal de la narración como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (Connelly y Clandinin, 1995, 43). La narración a través de la fotografía nos permite, asimismo, recuperar tanto la historia como las propias experiencias y emociones. De esta forma, la Fotobiografía, permite trabajar con las emociones y, por lo tanto, desarrollar las CE, especialmente aquellas relacionadas con el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la detección de emociones que influye directamente en la empatía.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es desarrollar CE tales como la autorregulación, la empatía y la autocompasión en el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (especialidad en Educación Física) en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

Los objetivos específicos que se plantean son:

- a. Evaluar mediante un diseño pre-post (investigación correlacional) si la técnica de Fotobiografía favorece el desarrollo de las CE en el marco universitarios de posgrado;
- b. Optimizar los procesos de autorregulación emocional mediante la técnica narrativa autobiográfica a través de la fotografía (Fotobiografía);

3. MÉTODO.

3.1 Participantes

La muestra incidental está compuesta por 20 participantes (65% hombres) de edades comprendidas entre 21 y 26 años ($M=22,5$; $DE=1,50$) de la asignatura de Psicología del Desarrollo y de la Educación del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza. Una descripción más detallada de las características de sexo y edad de la muestra se presenta en la Tabla 1.

3.2 Diseño experimental y procedimiento.

Se llevó a cabo un estudio pre-post (diseño cuasiexperimental) con un solo grupo. Previo al inicio de estas sesiones, el alumnado (1) cumplimentó los instrumentos y el cuestionario sociodemográfico que se mencionan en el apartado “2.3. Instrumentos” (pre-test o T1) y (2) eligió e imprimió 15-20 fotografías relevantes de su vida desde su nacimiento hasta el momento presente como material para el desarrollo de la actividad.

La intervención (Fotobiografía) se llevó a cabo en dos sesiones de dos horas de duración cada una enmarcadas dentro de las actividades de evaluación continua (prácticas) de la asignatura de Psicología del Desarrollo y de la Educación del Máster referido. Al final de estas dos sesiones de intervención, se llevó a cabo una sesión adicional para cumplimentar, nuevamente, los instrumentos seleccionados (post-test o T2)

A continuación, se describen las dos sesiones de la técnica de Fotobiografía adaptada al entorno educativo:

Sesión 1. Introducción a la Fotobiografía y acercamiento interpersonal a través del trabajo cooperativo. Esta sesión se llevó a cabo antes de que el alumnado estudiase la materia teórica relacionada con el desarrollo emocional. Para su realización, se eligieron 50 fotografías de personas desconocidas para el alumnado (y con licencia *Creative commons*) para que comprobasen que poseían la capacidad de interpretar una situación socioemocional sin haber estudiado previamente las emociones básicas y autoconscientes y su desarrollo. Asimismo, esta primera sesión sirvió para establecer el funcionamiento de grupo e interacción entre los grupos de trabajo (entrenamiento para la Sesión 2). El desarrollo de la sesión fue el siguiente:

1. establecer grupos de trabajo (4-5 personas);

2. repartir 8 fotos por grupos (dos por alumno y alumna);
3. realizar las siguientes actividades guiadas por cuestiones o directrices del docente:
 - a. cada uno de los miembros de un grupo piensa una historia relacionada con esa imagen y se la cuenta a sus compañeros y compañeras; posteriormente, el grupo discute y decide si esa historia tiene sentido con la imagen que observa;
 - b. indicar cómo se siente la persona o principal de la imagen o cómo se sienten ellas mismas al observar la imagen (si no aparecen personas);
 - c. a través de una APP del *smartphone* de libre elección, el alumnado buscará y relacionará uno o varios emoticonos con la imagen y las emociones del paso anterior.
4. un miembro de cada grupo expondrá al resto del alumnado la imagen, la historia, las emociones y los emoticonos seleccionados por su grupo;
5. finalmente, el docente presentará en un listado las emociones que han expuesto y se realizará una reflexión en gran grupo sobre cómo han detectado esas emociones (microexpresiones faciales, lenguaje corporal, etc.)

Sesión 2. Taller de Fotobiografía y reflexiones en gran grupo. El alumnado trabajó en los mismos grupos de la sesión anterior en los que ya había establecido una dinámica de funcionamiento y acercamiento personal durante la Sesión 1. La segunda sesión se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Cada miembro del grupo organizó y presentó las fotografías personales que había elegido (ver inicio de este apartado) y contó su historia personal a los compañeros del grupo;
2. Tras realizar todos los miembros del grupo el paso 1, cada alumno y alumna seleccionaron una única fotografía propia para continuar el trabajo guiado por directrices y cuestiones del docente, a saber:
 - a. ¿Puedes recuperar una emoción del pasado observando una fotografía tuya? (se les deja 3 minutos en silencio observando la fotografía para que prueben si lo pueden llevar a cabo);

b. ¿Podrías cambiar esa emoción voluntariamente o la intensidad de la misma? ¿cómo? (3 minutos de reflexión individual)

c. Si la fotografía no es la que nos hace sentir de una manera u otra (dado que puedes cambiar la emoción) ¿Qué crees que hace que nos sintamos como nos sentimos?

3. Reflexión final en gran grupo. En este último paso, (1) el alumnado comparte su experiencia con la actividad y el conocimiento adquirido a través de su experiencia personal y, (2) el docente reflexiona sobre el valor de la comunicación emocional, la educación emocional y las CE.

Finalmente, se llevó a cabo el post-test (T2) con los mismos instrumentos mencionados utilizados en el pre-test (T1).

Los datos fueron recopilados a través de la herramienta Formularios de Google.

3.3 Instrumentos

En el pre-test (T1), la primera parte de la encuesta se desarrolló para recopilar información sobre las características sociodemográficas de la muestra, como sexo y edad. Posteriormente, tanto en el pre-test como en el post-test se administraron las siguientes escalas:

- Índice de reactividad interpersonal (IRI; Davis, 1983).

El Índice de Reactividad Interpersonal ofrece una medida multidimensional de la empatía. Consta de cuatro subescalas de siete preguntas (un total de 28 ítems), donde cada subescala describe un aspecto separado del concepto global de *empatía* (Davis, 1983). Una primera subclasificación del concepto considera la diferenciación entre empatía cognitiva (definida como el proceso de comprender el punto de vista de otra persona) y empatía afectiva —o emocional— (definida como la respuesta emocional de quien observa el estado afectivo de otras personas). El Índice de Reactividad Interpersonal proporciona dos subescalas para la medida de la empatía cognitiva (la escala de toma de perspectiva y la escala de fantasía) y dos más para la medida de la empatía afectiva (la escala de preocupación empática y la escala de angustia personal).

- Escala de autocompasión (SCS; García-Campayo et al., 2014)

La Escala de autocompasión (del inglés *Self-Compassion Scale*) fue desarrollada por por Neff (2003) como instrumento para evaluar en qué medida los participantes evidencian ser autocompasivos, es decir, cómo aceptan que el sufrimiento, el fracaso y los defectos propios son parte de la condición humana y que, por ello, merecen darse un trato amable y libre de juicios (Neff, 2003). La versión original, al igual que la versión traducida al español por García-Campayo et al. (2014), la cual se utilizó en el presente estudio, cuenta con 26 ítems de respuestas de tipo Likert de cinco puntos (1 = Casi nunca a 5 = Casi siempre). Esta escala contiene seis subescalas: (1) Autoamabilidad (“Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades”), (2) Auto-juicio (“Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente”), (3) Humanidad compartida (“Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana”), (4) Aislamiento (“Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso”), (5) Conciencia plena (“Cuando algo me disgusta trato de mantener mis emociones en equilibrio”) y (6) Sobre-identificación (“Cuando algo me molesta me dejo llevar por mis sentimientos”).

- Escala de Flexibilidad/Inflexibilidad psicológica (AAQ-S; Valdivia-Salas et al., 2021).

Con el fin de medir la Flexibilidad psicológica (FlexPsi), empleamos una traducción al español del AAQ-S (de su abreviación *Acceptance and Action Questionnaire-Stigma*; Levin et al., 2014). Esta escala incluye 21 ítems que miden la FP (por ej: “Soy consciente cuando los juicios sobre otros pasan por mi mente” o “Cuando evaluó a alguien negativamente”) y la Inflexibilidad Psicológica (InflexPsi) (“Mis sesgos y prejuicios afectan la forma en que interactúo con personas de diferentes orígenes”, “Cuando tengo juicios sobre los demás, son muy intensos”) con una amplia gama de pensamientos negativos sobre las personas que pertenecen a diferentes grupos estigmatizados. Las opciones de respuesta se expresan en una escala Likert que oscila desde 1 (nunca cierto) a 7 (siempre cierto), de modo que las puntuaciones más altas en la subescala de inflexibilidad indican una mayor inflexibilidad, y las puntuaciones más altas en la subescala de flexibilidad indican una mayor flexibilidad.

3.4 Análisis de datos.

La información recopilada fue analizada con el paquete estadístico SPSS, v. 26. Se utilizó tanto la estadística descriptiva (cálculo de porcentajes, medias y desviación típica) como la inferencial paramétrica por cumplirse los principios de normalidad y homocedasticidad. Concretamente, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas. El nivel de significación estadística fue de $\alpha=,05$.

4. RESULTADOS

No hubo diferencias estadísticas en las variables moderadoras Sexo y Edad (ver Tabla 1) por lo que ambas variables se agruparon para llevar a cabo el análisis pre-post.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Características sociodemográficas		N	%
Sexo	Hombre	13	65
	Mujer	7	35
Edad	21	4	20
	22	11	55
	24	3	15
	26	2	10

Tabla 2. Media y SD de las puntuaciones totales en IRI, SCS y AAQ-STIGMA (sub-escalas FlexPsi e InflexPsi)

Medida	Pre-test	Post-test
	Media \pm SD	Media \pm SD
IRI	84,1 \pm 10,2	85,1 \pm 8,8
SCS	3 \pm 0,4	2,9 \pm 0,4
AAQ-STIGMA (FlexPsi)	3,52 \pm 0,45	3,93 \pm 1,65

AAQ-STIGMA (InflexPsi)	2,37 ± 0,53	2,79 ± 1,88
---------------------------	-------------	-------------

Como se puede observar en la Tabla 2, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post en ninguna de las escalas utilizadas: IRI ($t(0.23)0.443$ $p=.514$, $d=0.10$); SCS ($t(0.93)0.134$, $p=.719$, $d=0.06$); AAQ-STIGMA ($t(0.97)0.425$, $p=.523$, $d=0.01$). Tampoco se observaron diferencias significativas entre las sub-escalas (datos no mostrados).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el marco universitario, el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de títulos oficiales, como el Máster Universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas, sigue siendo un reto importante para generar una formación amplia e integral en el alumnado. La Fotobiografía se presenta como una técnica clínica que podría ser útil para el desarrollo de este tipo de competencias. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio, no demuestran que una actividad docente en alumnado de posgrado favorezca un desarrollo de los componentes de las CE.

La ausencia de resultados estadísticamente significativos puede ser debida a varias razones. Las principales son las siguientes: (1) la edad media de la muestra (22,5 años) corresponde a la última etapa de la adolescencia, sin embargo, el mayor desarrollo del sistema afectivo sucede durante el primer (12-14 años) y el segundo (15-18 años) periodo de la adolescencia (Papalia et al., 2009), por lo tanto, quizás esta técnica específica no es adecuada para este periodo de edad y el nivel educativo al que corresponde (posgrado); (2) la CE no ha sido evaluada con un instrumento creado *ad hoc* o validado previamente para este fin por lo que, quizás, los instrumentos elegidos no han sido suficientemente sensibles para evaluar el cambio producido; (3) por último, y quizás lo más relevante, puede ser que no se hayan encontrado diferencias significativas porque la metodología se ha aplicado en un número insuficiente de sesiones y en una muestra pequeña.

Estudios futuros deberían comprobar si (1) en estudiantes de grado (p. ej: Grado en Magisterio en Educación infantil o Grado en Magisterio en Educación Primaria), que se encuentran en un periodo del desarrollo de la adolescencia anterior, (2) quizás con otros instrumentos específicos o a través de metodologías cualitativas y/o, (3) aplicando la Fotobiografía en un número mayor de sesiones, podría producir cambios a nivel de componentes de la competencia emocional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., & Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and quality of life outcomes*, 12(1), 1-9.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-136.
- Gimeno-Doñate, M. del M. (2018). La necesidad de nuevas herramientas para la regulación del proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento académico. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 15(2), 82-112. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v15i2.3976>.
- Gordillo, M. D. G., & Herrera, S. S. (2015). ¿Adquieren nuestros alumnos competencias emocionales en el grado de magisterio?. *Opción*, 31(2), 532-556.
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Lillis, J., Hayes, S. C., and Vildardaga, R. (2014). The acceptance and action questionnaire–stigma (AAQ-S): developing a measure of psychological flexibility with stigmatizing thoughts. *J. Contextual Behav. Sci.* 3, 21–26. doi: 10.1016/j.jcbs.2013.11.003
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- Ochoa Palomo, C., & González Monteagudo, J. (2013). La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal. In *Simposio Internacional de Narrativas en*

Educación. Historias de vida, infancias y memoria (2013).
Universidad de Antioquía.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., López R., F., & Olds, S. W. (2009).
Psicología del desarrollo : de la infancia a la adolescencia (11ª ed.). McGraw-Hill.

Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Perez Escoda, N. (2017). Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem, classroom climate, academic achievement, and level of well-being in primary education. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Cruz, A., Villanueva-Blasco, V. J., & Jiménez, T. I. (2021). Psychological flexibility with prejudices increases empathy and decreases distress among adolescents: A Spanish validation of the Acceptance and Action Questionnaire–Stigma. *Frontiers in Psychology*, 11, 565638.

ACTIVIDADES DE OCIO FÍSICO-DEPORTIVAS EN LA JUVENTUD Y AUTOESTIMA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Julio Alfonso Novoa¹, Ángel De-Juanas Oliva², Hassan Hossein Mohand³, Hossein Hossein Mohand⁴

^{1,2,3}UNED, España. ⁴ Universidad de Granada, España.

1. INTRODUCCIÓN

El autoconcepto y la autoestima son elementos importantes dentro de la etapa adolescente que afectan a la esfera personal y social del ser humano (Roa, 2013). De un modo concreto, el autoconcepto refleja las percepciones físicas y satisfacción corporal (Fernández-Bustos, 2019), satisfacción de necesidades (Fraguela-Vale, 2020), automejora y desarrollo de habilidades (Garn, 2020), mientras que la autoestima refleja los sentimientos y el apartado emocional, influenciado por las relaciones sociales y emocionales (Jekauc, 2019) que pueden afectar a la autoimagen corporal (Uch, 2019) y a construir la identidad durante la etapa adolescente (Palenzuela-Luis, 2022). Ambos conceptos ocupan un lugar importante en el bienestar de las personas adolescentes. La promoción de la salud biológica también debe contemplar la dimensión psicológica social que, en los últimos años, se enfoca hacia variables positivas de las personas (por ejemplo: calidad de vida, felicidad, satisfacción con la vida, autoconcepto y autoestima, entre otras) (Guillamón, 2015). Uno de los aspectos más relacionados con el bienestar de las personas adolescentes en la práctica de actividad física y las actividades de ocio saludables que son aspectos que adquieren protagonismo para la juventud, y su influencia puede ser valiosa para intervenir en su estilo de vida y bienestar mejorando su autoestima. Especialmente, porque la práctica de actividad física influye positivamente en la disminución de la ansiedad y en el control del estrés negativo (Akandere & Tekin, 2005), así como contribuye a promocionar un ocio saludable (Fraguela et al., 2018).

Del conjunto de estos antecedentes, este trabajo tiene por objetivo identificar las características, relaciones e influencia de las actividades físicas, el ocio y autoestima de las personas adolescentes que se encuentra en las evidencias científicas publicadas en los últimos años desde una mirada internacional.

2. MÉTODO

Se elaboró una revisión sistemática narrativa (Siddaway, Wood y Hedges, 2019), que incorpora en su proceso metodológico alguno de los puntos clave de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Urrútia y Bonfill, 2010) muy utilizada en investigación. La revisión se centró considerando a los adolescentes como elemento nuclear del estudio, así como la intervención, en estudios empíricos en los que aparezcan las variables adolescencia, actividad física, autoestima y ocio, relacionándose con la obesidad y control de peso, conductas sedentarias, identidad y percepción adolescente, depresión, salud y estilo de vida y sus redes sociales.

2.1 Fuentes de información

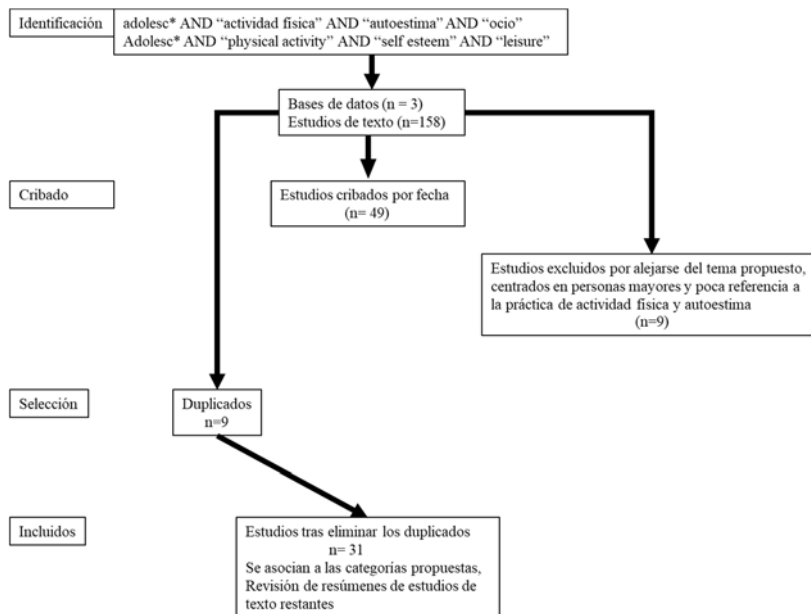
Durante los primeros meses de 2023, se consultaron las bases de datos Web of science, Psycinfo y Scopus, por ser relevantes dentro del ámbito de las ciencias sociales y educación. Se descartó la revisión solo en español, pues se dispone de un número más reducido de revistas. Se incluyó la búsqueda en inglés, para justificar la validez de la revisión.

Los campos en los que se realizó la búsqueda fueron: “título”, “title”, “resumen”, “abstract”, “palabras clave”, “key words”.

2.2 Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda diseñada y utilizada en español fue: ("adolesc*" Y "actividad física" Y "autoestima" Y “ocio”) y, después en inglés: (“adolesc*” AND “physical activity” AND “self esteem” AND “leisure”). Se encontraron un total de 158 estudios: 51 en Web of science, 47 en Scopus y 60 en Psycinfo.

Figura 1. Búsqueda y Recogida de datos



Nota. Diagrama de flujo. Fuente: elaboración propia.

Se consideraron los siguientes criterios inclusión: idioma de la publicación (español e inglés); revistas de acceso abierto; artículos de investigación primaria o secundaria, e incluso universidad. Como última revisión sistemática comprensiva relacionada con esta temática en el panorama actual en el mundo, se excluyen a posteriori, los documentos que no hacen referencia a la práctica de actividad física, los que pertenecen a especialidades médicas y los que son específicamente de adultos mayores o de otras edades.

2.3 Recogida de datos

La búsqueda reportó un total de 158 registros. Para aplicar los criterios de exclusión establecidos, asegurando la replicabilidad de la selección, se procedió de manera secuencial e independiente.

Así, en la primera fase se eliminaron aquellos registros que anteriores a la fecha de publicación del año 2019, haciendo referencia a los posteriores. El número resultante de registros tras resolver los desacuerdos fue de 49.

En una segunda fase se procedió a la eliminación de los registros duplicados quedándose en 40.

En una tercera fase, se procedió a la lectura de los seleccionados para eliminar aquellos que hacían referencia a adultos mayores, especialidades médicas, patologías o no hacían referencia a la actividad física, autoestima y ocio, esta vez a través de la lectura de los resúmenes de los artículos. El número resultante de registros, tras resolver las discrepancias fue de 31.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta la correlación de los artículos seleccionados, siendo estudios referidos a adolescentes, su relación con la actividad física, la autoestima y el ocio.

Figura 3. Categorías y Denominación

Categoría	Denominación
ADOLESCENCIA, OBESIDAD CONTROL DE PESO	AO1, AO2, AO3 y AO4
ADOLESCENCIA Y CONDUCTAS SEDENTARIAS	ACS1, ACS2 y ACS3
ADOLESCENCIA Y PANDEMIA COVID-19	APC1, APC2, APC3
ADOLESCENCIA E IDENTIDAD	AI1, AI2 y AI3
PERCEPCIÓN ADOLESCENTE	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7 y PA8
ADOLESCENCIA Y DEPRESIÓN	D1, D2, D3 y D4
SALUD Y ESTILO DE VIDA ADOLESCENTE	SAYEA1, SAYEA2, SAYEA3, SAYEA4 y SAYEA5
REDES SOCIALES Y ADOLESCENTES	RS1

Nota. Estudios relacionados y su denominación. Fuente: Elaboración propia.

La relación se hace manifiesta en las categorías que se han ido forjando durante las lecturas o resúmenes:

- ***Adolescencia, obesidad y control de peso***: la actividad física es un buen “fármaco” contra la obesidad, ayudando a reducir la adiposidad en niños y adolescentes además de mejorar su autoestima e imagen corporal, que se refleja en el índice de masa corporal, con intervenciones importantes que combaten contra los trastornos alimentarios.

- ***Adolescencia y conductas sedentarias***: influencia del uso de dispositivos móviles, el sedentarismo y el autoconcepto que produce en los adolescentes, resaltando el uso de las redes sociales a partir de estos dispositivos por parte de los adolescentes.

- ***Adolescencia y Pandemia COVID-19***: hallazgos sobre las restricciones de actividad física producida por la pandemia en todas las edades, debido al cierre de instalaciones y restricciones de movilidad, con mala influencia en los hábitos alimenticios y el sedentarismo. Esta situación se manifiesta en diferentes actitudes socioculturales en la apariencia, la imagen corporal, las conductas de actividad física y alimentarias que terminan afectando a la calidad de vida. Además, la internalización de los estereotipos de delgadez/baja grasa corporal puede desencadenar preocupaciones sobre la imagen corporal y aumentar los trastornos alimentarios después del encierro, afectando que los adolescentes disfrutaran de su tiempo libre de diferentes maneras, incluyendo actividades de ocio solitarias, pasivas y activas.

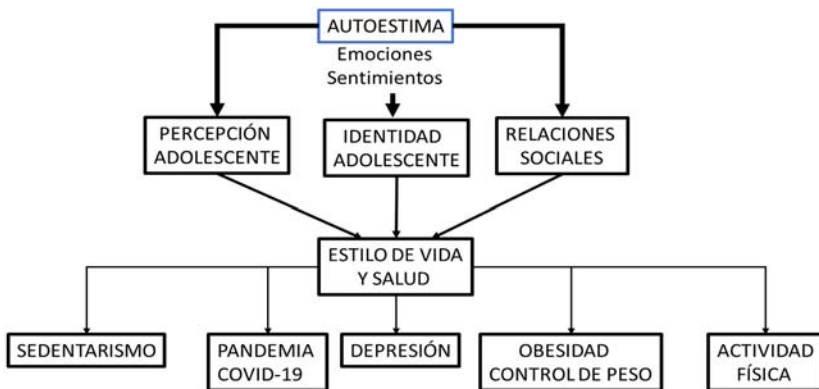
- ***Adolescencia e identidad***: constructos psicosociales previamente no relacionados trabajan juntos para predecir la actividad física moderada a vigorosa de las adolescentes, además se otorga protagonismo al abordaje de las percepciones del tiempo libre, en particular las actitudes cognitivas (concienciación) y afectivas (aburrimiento), e informan la programación y el marketing basados en el ocio. Así, los profesores de educación física deben apoyar la autonomía del estudiantado y fortalecer su motivación autodeterminada puede facilitar una mayor participación en las clases de educación física y la formación de hábitos de actividad física de los estudiantes.

- ***Percepción adolescente***: referencias que relacionan la percepción de los adolescentes influenciada por el ocio y la autoestima, la influencia que tiene la práctica de actividad física en

la percepción de la imagen corporal adolescente y la insatisfacción corporal, y los trastornos alimentarios derivados de estas influencias.

- **Adolescencia y depresión:** referencias sobre la reducción de síntomas depresivos a través de la práctica de actividad física en el tiempo libre, mejorando la resiliencia y la autoestima de los adolescentes, asociada a una mejor salud mental y a su bienestar psicosocial.
- **Salud y estilo de vida adolescente:** Las referencias aportan la identificación de factores que afectan a las condiciones subjetivas de salud de los adolescentes que influyen en su estilo de vida, donde la actividad física, aspectos de su apariencia física, las nuevas tecnologías (dispositivos móviles y redes sociales) tienen una influencia significativa en su conducta.
- **Redes sociales y adolescencia:** Influencia del uso de espacios físicos y tecnológicos, puede influir en la conectividad social a través de la interacción social entre los compañeros y la comunidad en estos entornos.

Figura 3. Categorías y Autoestima



Nota. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los resultados permiten construir de manera equilibrada diferentes evidencias que sostienen categorías que hacen alusión a las

características, relaciones e influencia de las actividades físicas, el ocio y autoestima en las personas adolescentes desde una mirada actual e internacional.

5. REFERENCIAS

- Akandere, M. & Tekin, A. (2005). *Efectos del ejercicio físico sobre la ansiedad*. PubliCE Standard.
- Atkin, A. J., Dainty, J. R., Dumuid, D., Kontostoli, E., Shepstone, L., Tyler, R. S., Noonan, R. J., Richardson, C., & Fairclough, S. J. (2021). Adolescent time use and mental health: a cross-sectional, compositional analysis in the Millennium Cohort Study. *BMJ Open*, *11*(10), e047189. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047189>
- Fidelix, Y. L., Lofrano-Prado, M. C., De Sousa Fortes, L., Hill, J. O., Sayer, R. D., Botero, J. P., & Prado, W. L. D. (2019). Aerobic Training Performed at Ventilatory Threshold Improves Psychological Outcomes in Adolescents With Obesity. *Journal of Physical Activity and Health*, *16*(10), 851-856. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0193>
- Baceviciene, M., & Jankauskiene, R. (2021). Changes in sociocultural attitudes towards appearance, body image, eating attitudes and behaviours, physical activity, and quality of life in students before and during COVID-19 lockdown. *Appetite*, *166*, 105452. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105452>
- Baniasadi, T., Ranjbari, S., Khajehafaton, S., Neshati, A., & Dana, A. (2022). Effects of Physical Activity on Adiposity in Children: Mediating Role of Self-Esteem and Body-Image. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doi.org/10.22038/ijp.2022.67562.5043>
- Blackshear, T. B., & Kilmon, K. (2021). Natural Hair: a Vital Component to Black Women's Health. *Journal of racial and ethnic health disparities*. <https://doi.org/10.1007/s40615-020-00922-4>
- Buda, G., Lukoševičiūtė, J., Šalčiūnaitė, L., & Šmigelskas, K. (2021). Possible Effects of Social Media Use on Adolescent Health Behaviors and Perceptions. *Psychological*

Reports, 124(3), 1031-1048. <https://doi.org/10.1177/0033294120922481>

Chard, C.A., Nelson, D.S., Walters, K.A., Pollard, N., Pollard, N., Pollard, N., Gomez, K., Smith, D., Jenkins, N., Muwwakkil, S., Garland, C., Fard, A., & Fields, M.J. (2020). An Inclusive Approach to Exploring Perceptions of Body Image, Self-Esteem, and Physical Activity among Black and African-American Girls: Smart Fit Girls Melanin Magic. *The Journal of Park and Recreation Administration*.

Cho, D., & Kim, S. W. (2022). Adolescents' Self-Esteem Associated with Solitary, Passive, and Active Leisure Activities. *Sustainability*, 14(9), 4873. <https://doi.org/10.3390/su14094873>

Chung, J. O. K., Li, W. H. C., Ho, K., Lam, K. K. W., Cheung, A. T., Ho, L. L. K., Lin, J., & Lopez, V. (2021). Adventure-based training to enhance resilience and reduce depressive symptoms among juveniles: A randomized controlled trial. *Research in Nursing & Health*, 44(3), 438-448. <https://doi.org/10.1002/nur.22127>

De Oliveira Bueno, M. R., Werneck, A. O., Zambrin, L. F., Da Silva, K. S., Serassuelo, H., Junior, Romanzini, M., & Ronque, E. R. V. (2022). Associations of device-measured sedentary time, mentally-passive and mentally-active sedentary behaviors with self-concept in adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 22, 100430. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100430>

Engberg, E., Hietajärvi, L., Maksniemi, E., Lahti, J., Lonka, K., Salmela-Aro, K., & Viljakainen, H. (2022). The longitudinal associations between mental health indicators and digital media use and physical activity during adolescence: A latent class approach. *Mental Health and Physical Activity*, 22, 100448. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2022.100448>

Fernández-Bustos, J. G., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas, R., & Contreras, O. R. (2019). Effect of physical activity on self-concept: Theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01537>

- Fraguela, R., De-Juanas, A., & Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios y organización de la práctica. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58. https://10.7179/PSRI_2018.31.04
- Fraguela, R. (2020). *Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus*. Frontiers. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00491/full>
- Garn, A. C., Morin, A. J. S., White, R. L., Owen, K. B., Donley, W., & Lonsdale, C. (2020). Moderate-to-vigorous physical activity as a predictor of changes in physical self-concept in adolescents. *Health Psychology*, 39(3), 190-198. <https://doi.org/10.1037/hea0000815>
- Guillamón, A. R. (2015). Actividad física y autoconcepto: una revisión teórica aplicada al ámbito escolar. *EFDeportes.com*, 19(202). <https://www.efdeportes.com/efd202/actividad-fisica-y-autoconcepto.htm>
- Hartman, C. L., Anderson, D., & Barcelona, R. J. (2021). College-attending emerging adults' free time perception profiles: Relationships with well-being and identity development. *Journal of Leisure Research*, 53(4), 512-531. <https://doi.org/10.1080/00222216.2021.1999780>
- Jankauskiene, R., Urmanavicius, D., & Baceviciene, M. (2022). Associations between Perceived Teacher Autonomy Support, Self-Determined Motivation, Physical Activity Habits and Non-Participation in Physical Education in a Sample of Lithuanian Adolescents. *Behavioral sciences*, 12(9), 314. <https://doi.org/10.3390/bs12090314>
- Jankauskiene, R., Baceviciene, M., & Trinkuniene, L. (2020). Examining Body Appreciation and Disordered Eating In Adolescents of Different Sports Practice: Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4044. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114044>
- Jankauskiene, R., & Baceviciene, M. (2019). Body Image and Disturbed Eating Attitudes and Behaviors in Sport-Involved

Adolescents: The Role of Gender and Sport Characteristics. *Nutrients*, 11(12), 3061. <https://doi.org/10.3390/nu11123061>

Jekauc, D., Mnich, C., Niessner, C., Wunsch, K., Nigg, C. R., Krell-Roesch, J., & Woll, A. (2019). Testing the weiss-harter-model: Physical activity, self-esteem, enjoyment, and social support in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02568>

Jussila, J. J., Pulakka, A., Ervasti, J., Halonen, J. I., Mikkonen, S., Allaouat, S., Salo, P., & Lanki, T. (2022). Associations of leisure-time physical activity and active school transport with mental health outcomes: A population-based study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. <https://doi.org/10.1111/sms.14292>

Kim, A., Lee, S., & Hong, I. (2022). An analysis of the factors affecting children and adolescent lifestyle in South Korea: A cross-sectional study with KCYPS 2018. *PLOS ONE*, 17(2), e0263923. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263923>

Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., & Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>

Latina, D., Jaf, D., Alberti, R., & Tilton-Weaver, L. (2022). Can participation in organized sports help adolescents refrain from self-harm? An analysis of underlying mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, 59, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102133>

Murphy, J., McGrane, B., White, R. L., & Sweeney, M. R. (2022). Self-Esteem, Meaningful Experiences and the Rocky Road—Contexts of Physical Activity That Impact Mental Health in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15846. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315846>

Nitsch, M., Adamcik, T., Kuso, S., Zeiler, M. D., & Waldherr, K. (2019). Usability and Engagement Evaluation of an Unguided

Online Program for Promoting a Healthy Lifestyle and Reducing the Risk for Eating Disorders and Obesity in the School Setting. *Nutrients*, 11(4),

713. <https://doi.org/10.3390/nu11040713>

Palenzuela-Luis, N., Duarte-Climents, G., Gomez-Salgado, J., Rodriguez-Gomez, J. A., & Sanchez-Gomez, M. B. (2022). Questionnaires Assessing Adolescents' Self-Concept, Self-Perception, Physical Activity and Lifestyle: A Systematic Review. *Children-Basel*, 9(1), Article 91. <https://doi.org/10.3390/children9010091>

Pestana, J. V., & Freire, T. (2020). Imbalances in the Study of the Relationship between Leisure and Self-Esteem: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5555. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155555>

Peyer, K. L., & Smith, O. (2022). Parent Perceptions of the Benefits of Sport Participation: A Mixed-methods Approach. *Health behavior and policy review*, 9(1). <https://doi.org/10.14485/hbpr.9.1.7>

Rivera, E., Veitch, J., Loh, V. H., Salmon, J., Cerin, E., Mavoa, S., Villanueva, K., & Timperio, A. (2022). Outdoor public recreation spaces and social connectedness among adolescents. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12558-6>

Roa, A. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>

Sabiston, C. M., Pila, E., Vani, M. F., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Body image, physical activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.010>

Shahidi, S. H., Stewart Williams, J., & Hassani, F. (2020). Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 109(10), 2147–2148. <https://doi.org/10.1111/apa.15420>

- Stevens, K. N., McGrath, R., & Ward, E. J. (2019). Identifying the influence of leisure-based social circus on the health and well-being of young people in Australia. *Annals of leisure research*, 22(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/11745398.2018.1537854>
- Tebar, W. R., Gil, F. C. S., Werneck, A. O., Delfino, L. D., Silva, D. A. S., & Christofaro, D. G. D. (2021). Sports Participation from Childhood to Adolescence is Associated with Lower Body Dissatisfaction in Boys—A Sex-Specific Analysis. *Maternal and Child Health Journal*, 25(9), 1465-1473. <https://doi.org/10.1007/s10995-021-03177-5>
- Tišma, V. S., Barić, R., & Vragolov, M. K. (2021). Quality of Life and Exercise Motivation of Normal-Weight and Overweight Adolescents. *Drustvena Istrazivanja*, 30(3), 533-552. <https://doi.org/10.5559/di.30.3.04>
- Uch, & a, F. N. (2019). Impact of physical activity on the body mass index and self-esteem of adolescents. *Revista motricidade.*, 15, 68.
- Vancampfort, D., Van Damme, T., Firth, J., Hallgren, M., Yang, L., Stubbs, B., Rosenbaum, S., & Koyanagi, A. (2019). Correlates of leisure-time sedentary behavior among 181,793 adolescents aged 12-15 years from 66 low- and middle-income countries. *PLOS ONE*, 14(11), e0224339. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224339>
- Verma, N., Eklund, R. C., Arthur, C. A., Howle, T. C., & Gibson, A. (2019). Transformational Teaching, Self-Presentation Motives, and Identity in Adolescent Female Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 41(1), 1-9. <https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0299>

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ADICCIÓN AL MÓVIL: EL PAPEL DEL ESTRÉS EN LOS ADOLESCENTES

Christiane Arrivillaga¹, Lourdes Rey² y Natalio Extremera³

^{1,2,3} Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha aumentado la prevalencia de la adicción o uso problemático de los móviles (UPM), hallándose actualmente en un 22% para la población adolescente (Meng et al., 2022). El UPM se refiere a un uso excesivo del móvil que conlleva consecuencias negativas (Billieux et al., 2015), afectando a las personas que lo padecen a nivel psicológico, social, físico y académico/ocupacional (Busch y McCarthy, 2021). Por ello, la investigación se ha orientado hacia la comprensión de los diversos factores de riesgo.

De acuerdo al modelo *Interaction Person-Affect-Cognition-Execution* (I-PACE), dichos factores se agrupan en características personales, afectivas, cognitivas y ejecutivas (Brand et al., 2019). Por otra parte, la *Compensatory Internet Use Theory* (CIUT) sugiere que el uso problemático de la tecnología corresponde a una estrategia desadaptativa para el manejo de estados afectivos negativos (Kardefelt-Winther, 2014). Con base en ambas teorías, el presente estudio propone que la inteligencia emocional (IE) podría considerarse una característica personal que constituya un factor protector frente al UPM al influir sobre los niveles de estrés de los adolescentes.

La IE puede entenderse como un conjunto de habilidades para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y de los demás (Mayer et al., 2016). Se ha asociado sistemáticamente a menor reactividad frente al estrés en distintos contextos (Lea et al., 2019). Además, los aún escasos estudios que vinculan la IE con el UPM, indican que existe una relación negativa entre ambos (ej. Arrivillaga et al., 2022a; Díaz y Extremera, 2020; Sun et al., 2019). Finalmente, la literatura indica que mayores niveles de estrés se asocian con mayor riesgo de UPM en los adolescentes (Arrivillaga et al., 2022b; Wang et al., 2020). A pesar de que la investigación

apoya la relación entre la IE, el estrés y el UPM, no se han identificado estudios que analicen el papel mediador del estrés entre la IE y el UPM en población adolescente.

En cuanto al género y momento evolutivo, diversos estudios han encontrado que el riesgo de UPM es mayor en las chicas y a medida que aumenta la edad (ver meta-análisis de Sohn et al., 2019).

Con base en la literatura científica, el presente estudio analizó las relaciones entre la inteligencia emocional (IE), el estrés y el UPM, en función del género y momento evolutivo, de una muestra de adolescentes.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se invitó a diversos institutos de educación secundaria de Málaga a participar en el estudio. Cinco respondieron favorablemente y firmaron un consentimiento. Las familias dieron su consentimiento pasivo (no se negaron expresamente tras ser informados). La recogida de datos se realizó en el horario habitual de clases bajo la orientación de una investigadora y la supervisión del profesorado del centro. Se les informó que su participación era voluntaria, anónima y confidencial, conforme al comité ético.

2.2. Participantes

Participaron 1071 adolescentes (59,5% chicas, 49,5% chicos) de 11 a 18 años ($M = 13,83$; $DE = 1,82$), estudiantes del primer al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

2.3. Medidas

Escala de Inteligencia Emocional. Se utilizó la Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002, versión española de Extremera et al., 2019). Esta escala evalúa con 16 ítems la IE. Se utiliza una escala tipo Likert de siete opciones de respuesta, siendo 1 "completamente en desacuerdo" y 7 "completamente de acuerdo". La fiabilidad alfa de Cronbach fue de 0,84.

Escala de Estrés Percibido. Se utilizó una versión breve de la Perceived Stress Scale (PSS; Cohen et al., 1983, versión española de

Remor, 2006). Consta de 10 ítems que evalúan el estrés percibido durante el último mes indicando el grado en que las situaciones de la vida son valoradas como estresantes por las personas. Para responder se utiliza una escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas, siendo 1 “nunca” y 5 “muy a menudo”. El alfa de Cronbach fue de 0,82.

Escala de Uso Problemático del Móvil. Se utilizó la versión breve en castellano de la Smartphone Addiction Scale (SAS-SV; Kwon et al., 2013, versión en castellano de Lopez-Fernandez, 2017). Esta escala de 10 ítems evalúa el nivel de riesgo de UPM, sin hacer un diagnóstico de adicción. Se utiliza una escala tipo Likert de seis opciones de respuesta, siendo 1 “completamente en desacuerdo” y 6 “completamente de acuerdo”, por lo cual el rango de puntuaciones va de 10 a 60. La fiabilidad alfa de Cronbach fue de 0,85. Kwon et al. (2013) han establecido puntos de corte diferenciados por género para sugerir un alto o bajo riesgo de UPM. Así, se considera que las chicas tienen un alto riesgo de uso problemático si su puntuación es igual o superior a 33, mientras que para los chicos este valor es de 31 puntos.

2.4. Análisis

Se utilizó el programa SPSS (IBM Corp, 2015) para realizar los análisis descriptivos, comparativos por momento evolutivo (agrupando 1ro y 2do de la ESO, como adolescentes en etapa temprana, y 3ro y 4to como adolescentes en etapa media) y género (*t* de student) y correlaciones (Pearson). Luego, se realizó un análisis de mediación simple con la macro PROCESS (Hayes, 2022), donde se examinó el papel mediador del estrés en la relación entre IE y UPM, controlando el efecto del género. Se utilizaron 5000 remuestros de bootstrapping para determinar la significancia estadística del efecto indirecto, considerándose significativo si el valor de cero no se encontraba en el intervalo de confianza del 95% (IC 95%).

3. RESULTADOS

Siguiendo los criterios de Kwon et al. (2013) para valorar el nivel de riesgo de UPM según el género, se halló que el 35,7% de las chicas y el 25,5% de los chicos tenían un riesgo alto de UPM. En

la Tabla 1 se presentan los resultados descriptivos y comparaciones entre grupos. En cuanto al género, se observó que las chicas informaban de menor IE y mayores niveles de UPM y estrés que los chicos, siendo estadísticamente significativas las tres diferencias. Sin embargo, en cuanto al momento evolutivo, no se observaron diferencias significativas entre adolescentes en etapa temprana y media en ninguna de las tres variables.

Tabla 1. Descriptivos y Comparaciones

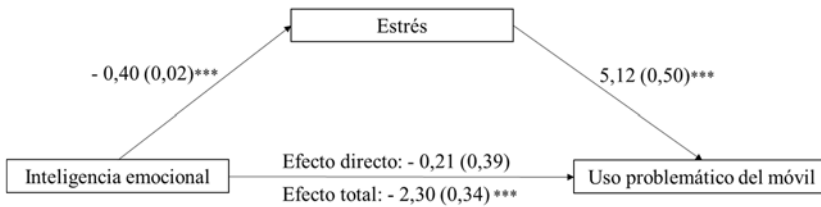
Grupo	Estadístico	IE	UPM	Estrés
Total	<i>M</i>	4,80	27,89	2,81
	<i>DE</i>	0,88	10,37	0,71
Chicas	<i>M</i>	4,65	30,11	3,04
	<i>DE</i>	0,90	10,54	0,69
Chicos	<i>M</i>	4,96	25,63	2,57
	<i>DE</i>	0,83	9,69	0,66
	<i>t</i>	-5,85***	7,23***	11,43***
Adolescencia temprana	<i>M</i>	4,79	27,8	2,80
	<i>DE</i>	0,91	10,86	0,74
Adolescencia media	<i>M</i>	4,82	28,01	2,82
	<i>DE</i>	0,85	9,72	0,68
	<i>t</i>	-0,63	-0,32	-0,55

$p < 0,001$

Por otra parte, los análisis de correlación evidenciaron que la IE se asocia de forma negativa con el UPM ($r = -0,23$; $p < 0,01$) y con el estrés ($r = -0,54$; $p < 0,01$). Además, se observó una correlación positiva entre el UPM y el estrés ($r = 0,39$; $p < 0,01$).

Los resultados de los efectos directos del análisis de mediación se presentan en la Figura 1. El efecto total de la IE sobre el UPM fue negativo y estadísticamente significativo. También, se observó un efecto directo y negativo significativo de la IE al estrés, y positivo del estrés al UPM. Sin embargo, el efecto directo residual de la IE sobre el UPM no fue estadísticamente significativo, indicando una mediación total por parte del estrés. Así, el efecto indirecto de la IE sobre el UPM mediado por el estrés se consideró estadísticamente significativo (Efecto = - 2,09; $EE = 0,23$; $IC95\% [-2,57; -1,64]$).

Figura 1. Resultados del Análisis de Mediación



4. DISCUSIÓN

El interés científico sobre el uso problemático de la tecnología digital es relativamente reciente y aún son escasos los estudios analizando este fenómeno en adolescentes. Así, numerosas investigaciones toman como referencia el modelo I-PACE por ser un marco teórico integral que enfatiza el papel que diversos aspectos podrían cumplir como factores de riesgo o protección frente al uso problemático de la tecnología digital. Sin embargo, al proponer clasificaciones amplias, es necesario determinar las variables específicas que cabrían dentro de cada categoría para proporcionar apoyo empírico. En este sentido, el presente estudio aportó evidencia de que la IE, entendida como una característica o recurso personal (para un debate sobre la conceptualización y medida de la IE ver Ashkanasy y Daus, 2005), podría constituir un factor de protección frente al UPM en adolescentes, ya que se encontró una asociación negativa entre ambas variables, en concordancia con estudios previos (Arrivillaga et al., 2022a; Díaz y Extremera, 2020). Esta relación podría deberse a que los adolescentes más emocionalmente inteligentes suelen adoptar más estrategias activas y adaptativas para manejar estados emocionales negativos (Lea et al., 2019), suelen experimentar con más frecuencia emociones positivas y son más resilientes frente a las emociones negativas (Sánchez-Álvarez et al., 2016), lo cual suprime la necesidad de recurrir a la tecnología para alcanzar dicho bienestar. En línea con esta propuesta, en nuestra investigación se profundizó esta posible explicación explorando los niveles de estrés de los adolescentes como mecanismo que vincula la IE y el UPM.

A nuestro entender, el estrés podría considerarse una variable afectiva. De acuerdo al modelo I-PACE, los resultados de este estudio aportan evidencia para esta teoría sugiriendo que elevados

niveles de estrés podrían considerarse un factor de riesgo para el UPM en los adolescentes, coincidiendo con las investigaciones previas (Arrivillaga et al., 2022b; Wang et al., 2020). Esta propuesta también es concordante con la CIUT, teoría que plantea que el uso problemático de la tecnología constituiría una estrategia desadaptativa para manejar estados de ánimo negativos (Kardfelt-Winther, 2014). Los resultados de mediación total en nuestro estudio sugieren que el papel del estrés es central para comprender el UPM en los adolescentes. Al respecto, Shi et al. (2023) hallaron que las personas que utilizan más tiempo el móvil como estrategia regulatoria, lo hacen para afrontar emociones como el aburrimiento y el estrés. En esta línea, Elhai, Levine y Hall (2019) plantean que, aunque existan diversas acciones, tanto adaptativas como desadaptativas, que las personas podrían tomar para manejar el estrés, la disponibilidad y portabilidad de los móviles, los convierte en la opción más evidente para muchas personas.

En cuanto a las variables sociodemográficas, nuestra investigación no halló diferencias según la etapa de la adolescencia, sin embargo, sí en cuanto al género, evidenciando que las chicas presentan menores niveles de IE y mayores de UPM y estrés. Nuestros hallazgos coinciden con investigaciones previas que han encontrado que las chicas adolescentes experimentan más estrés (Campbell et al., 2021), son más propensas al UPM (Sohn et al., 2019) y presentan menores niveles de IE (Arrivillaga et al., 2022c; Rey et al., 2018). Como nuestro estudio resalta el papel central del estrés como factor de riesgo para el UPM, una posible explicación para estos resultados se refiere a que las chicas suelen ser más sensibles al estrés tanto crónico como agudo, presentan respuestas más pasivas frente a estresores controlables y no controlables, y son más susceptibles a los efectos negativos de dicho estrés (Rincón-Cortés et al., 2019), lo cual podría explicar también las diferencias en IE y UPM. Por otra parte, aunque estudios previos hallan que el grupo de adolescentes en etapa media son más propensos al UPM (Sohn et al., 2019), en nuestra investigación no se hallaron diferencias con el grupo de adolescencia temprana. Una posible explicación es que se utilizó el curso para la comparación, en lugar de la edad, ya que tienen una alta correlación y podrían explicar mejor las vivencias típicas de cada grupo. Sin embargo, es posible que el solapamiento entre curso y edad haya enmascarado los resultados.

Las investigaciones indican que la IE se puede fomentar (Mattingly y Kraiger, 2019) y el estrés se puede reducir (Zisopoulou y Varvogli, 2022) realizando intervenciones concretas. Nuestro estudio aporta evidencia que sugiere que la formación en el desarrollo de la IE y en técnicas de reducción de estrés pueden ser vías prometedoras para prevenir el UPM en los adolescentes. Además, las chicas se benefician más de dichas intervenciones (ej. Rincón-Cortés et al., 2019), y al hallar que eran más vulnerables al UPM, apostar por este camino podría compensar dicha vulnerabilidad.

Financiación

Universidad de Málaga (PPIT.UMA.A2.2019), Grupo PAIDI CTS-1048 Junta de Andalucía) y Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-117006RB-I00).

5. BIBLIOGRAFÍA

Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2022a). Psychological distress, rumination and problematic smartphone use among Spanish adolescents: An emotional intelligence-based conditional process analysis. *Journal of Affective Disorders*, 296, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.021>

Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2022b). The chain-mediating role of perceived stress and problematic smartphone use in the link between critical thinking and academic engagement among Spanish adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 16(4). <https://doi.org/10.5817/CP2022-4-7>

Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2022c). Uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional en adolescentes: análisis de las diferencias por género. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1748>

Ashkanasy, N. M., y Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441–452. <https://doi.org/10.1002/job.320>

Billieux, J., Maurage, P., Lopez-Fernandez, O., Kuss, D. J., y

- Griffiths, M. D. (2015). Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research. *Current Addiction Reports*, 2(2), 156–162. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y>
- Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., y Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 104, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032>
- Busch, P. A., y McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*, 114(July 2019). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414>
- Campbell, O. L. K., Bann, D., y Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: A cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM - Population Health*, 13, 100742. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100742>
- Cohen, S., Kamarck, To., y Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
- Díaz, N., y Extremera, N. (2020). Inteligencia Emocional, Adicción Al Smartphone Y Malestar Psicológico Como Predictores De La Nomofobia En Adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(2), 7–13. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3195>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., y Hall, B. J. (2019). The relationship between anxiety symptom severity and problematic smartphone use: A review of the literature and conceptual frameworks. *Journal of Anxiety Disorders*, 62(October 2018), 45–52. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.11.005>
- Extremera, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence

Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach* (Third). The Guilford Press.

IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 23.0.) [Computer software]*.
<https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-23>

Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>

Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., y Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS ONE*, 8(12), 1–7.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558>

Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., y Qualter, P. (2019). Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10(MAR).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>

Lopez-Fernandez, O. (2017). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, 64, 275–280.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013>

Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P., y

- Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92(December 2021), 102128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128>
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86–93.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: gender as moderator. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(2). <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Rincón-Cortés, M., Herman, J. P., Lupien, S., Maguire, J., y Shansky, R. M. (2019). Stress: Influence of sex, reproductive status and gender. *Neurobiology of Stress*, 10(December 2018). <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2019.100155>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Shi, Y., Koval, P., Kostakos, V., Goncalves, J., y Wadley, G. (2023). “Instant Happiness”: Smartphones as tools for everyday emotion regulation. *International Journal of Human Computer Studies*, 170(October 2022), 102958. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102958>
- Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J., y Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: A systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2393-z>
- Sun, J., Liu, Q., y Yu, S. (2019). Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: The roles of emotional intelligence and coping style. *Computers in Human Behavior*, 90(August 2018), 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.032>

- Wang, J. L., Rost, D. H., Qiao, R. J., y Monk, R. (2020). Academic stress and smartphone dependence among Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118(February), 105029. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105029>
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. En *Leadership Perspectives* (13). <https://doi.org/10.4324/9781315250601-10>
- Zisopoulou, T., y Varvogli, L. (2022). Stress Management Methods in Children and Adolescents – Past, Present, and Future. *Hormone Research in Paediatrics*, March. <https://doi.org/10.1159/000526946>

ANÁLISIS DEL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDOS AL PROFESORADO.

Wendy L. Arteaga-Cedeño¹, Paula Molinero-González², Jesús Redondo-Pacheco³, Carolina Puertas-Flores⁴.

*^{1,2,3,4} Grupo de Investigación de Excelencia GIE-179,
Departamento de Psicología, Facultad de Educación, Universidad
de Valladolid, Paseo Belén N 1, 47011 Valladolid, España.*

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de intervención representan la mejor estrategia de orientación psicopedagógica (Extremera et al., 2020). Los programas de intervención están diseñados como un conjunto de actividades con un enfoque preventivo, evolutivo, educativo o remedial, y deben estar teóricamente fundamentados, planificados sistemáticamente y aplicados de manera colaborativa por profesionales expertos en el tema a abordar (Carbonero-Martín et al., 2022; Pérez-González, 2008). Un programa de intervención en educación emocional es un conjunto de estrategias y actividades diseñadas para mejorar la competencia emocional y el bienestar psicológico de los participantes (Arteaga-Cedeño et al., 2019; Cabello et al., 2010).

En la última década, se ha producido un crecimiento exponencial de programas centrados en la educación emocional dirigidos a diferentes contextos, ámbitos y áreas de formación y a las diferentes etapas de la vida (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021). Puertas-Molero et al. (2020) realizó un meta-análisis centrado en la aplicación de programas de inteligencia emocional en diferentes niveles educativos, y encontró que el 90% de las implementaciones producen efectos positivos en los estudiantes, mejoran sus habilidades emocionales y sociales, y desarrollan habilidades necesarias para el bienestar intra e interpersonal, datos que se corroboran con otros estudios (Bisquerra & López-Cassá, 2020; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021).

A pesar de la implementación de numerosos programas de intervención para el alumnado en diferentes niveles educativos, se han llevado a cabo pocas intervenciones dirigidas al profesorado (Barrientos-Fernández et al., 2020; Sauli et al., 2022; Torrijos et al., 2018). Es llamativo que se den pocas intervenciones en educación emocional dirigidas al profesorado (Bisquerra, 2020), especialmente cuando hay muchos autores que abogan por educar emocionalmente al profesorado para mejorar su bienestar personal y profesional (Arteaga-Cedeño et al., 2022a; Bisquerra & López-Cassá, 2020; Cabello et al., 2010). No obstante, se siguen implementando programas para mejorar el conocimiento específico y las habilidades pedagógicas de los profesionales de la educación, considerando como un aspecto poco importante el ámbito emocional (Cejudo et al., 2020).

Por ello se hace especial énfasis en diseñar programas de educación emocional para favorecer el bienestar del profesorado y posteriormente que este cuente con conocimientos adecuados para que logre implementar la educación emocional en el aula y garantizar el desarrollo integral en sus estudiantes (Bisquerra & López-Cassá, 2020). Los programas centrados en la educación emocional son considerados programas de orientación, cuyo objetivo es la prevención y el desarrollo de la inteligencia emocional (Torrijos et al., 2018).

Los programas de intervención en educación emocional pueden ser abordados desde un sentido amplio o restringido, tal como lo expone Pérez-González (2012). El enfoque amplio busca fomentar la educación emocional a través de programas preventivos o de fortalecimiento personal, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de las emociones. Por su parte, el enfoque restringido se centra exclusivamente en la educación de la inteligencia emocional, con el objetivo de mejorar los niveles de esta competencia en los participantes de la formación. Este enfoque está vinculado con el constructo psicológico de la inteligencia emocional (Cejudo et al., 2020).

Es importante destacar que los programas de educación emocional enfocados en la investigación científica deben tener un plan explícito que incluya un modelo teórico de inteligencia emocional (Cabello et al., 2010; Pérez-Escoda et al., 2013), objetivos claros y concretos (Ju

et al., 2015), estrategias y actividades adecuadas a las necesidades, intereses y características de los participantes, y una evaluación rigurosa antes, durante y después de la formación (Carbonero-Martín et al., 2022; Suárez & Martín, 2019). Si estos indicadores no se cumplen, es probable que los programas tengan efectos limitados en el desarrollo de la inteligencia emocional (Murillo & Hernández, 2011). Por lo tanto, los investigadores y educadores deben considerar estos criterios para garantizar que los programas de educación emocional cumplan con los objetivos para los que se implementaron.

Desde esta perspectiva en el presente trabajo se ha considerado como objetivo analizar el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de intervención que han tenido como destinatario al profesorado.

2. MÉTODO

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura. Este enfoque metodológico permite una recopilación rigurosa y objetiva de la información disponible sobre los constructos en cuestión. Las revisiones sistemáticas se caracterizan por ser menos sesgadas y más explícitas en los criterios de inclusión y exclusión de los estudios seleccionados, lo que las hace más transparentes y replicables. Por esta razón, la búsqueda y selección de los artículos se realizó siguiendo una serie de criterios específicos de inclusión y exclusión, lo que permitió obtener una muestra final de 12 estudios empíricos relevantes para el presente trabajo.

2.1 Procedimiento

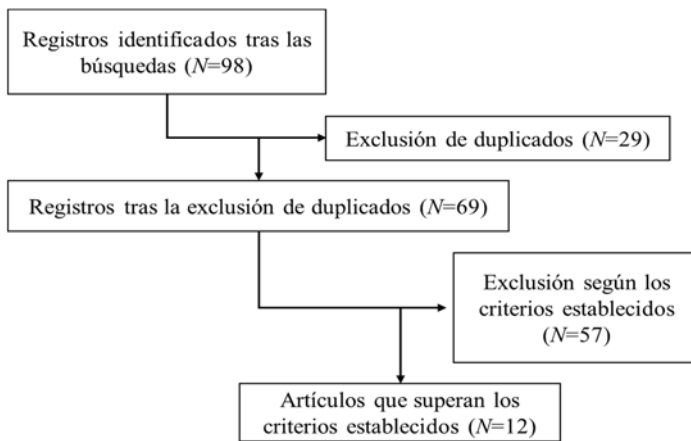
El procedimiento que se llevó a cabo fue: primero, se realizó una revisión sistemática de la literatura, cuyas fases se describen en el diagrama de flujo presentado en la Figura 1. Segundo, se establecieron algunos criterios de inclusión y exclusión para la selección de los programas. Tercero, una vez seleccionado los 12 artículos se procedió a realizar el respectivo análisis, en donde se lograron establecer algunos errores frecuentes que se comenten en los diferentes momentos (diseño, implementación y evaluación). Cuarto, ante las diferentes características destacables de los programas se realizó un análisis considerando los aportes de

diferentes investigadores que se han centrado en la educación emocional. Por último, se establecieron conclusiones del análisis realizado.

2.3 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron: programas cuyo objetivo estuviera centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional o competencias emocionales, programas publicados en inglés y español, programas de educación emocional centrados en el profesorado en activo y en formación inicial. Se excluyeron programas destinados a otros profesionales o a estudiantes de educación obligatoria.

Figura 1. Diagrama de flujo contemplando el proceso de selección de los artículos.



3. RESULTADOS

Tabla 1. Programas de intervención en educación emocional dirigidos al profesorado.

Autores	Año	Modelo	Diseño	Duración	Participantes	País
Meritxell Obiols	2005	Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)	Experimental Pretest-Posttest Sin grupo control	30 sesiones 30 horas 9 meses	33 Prof. no universitarios	España

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Negrillo y Iranzo	2009	No se fundamentó en ningún modelo teórico	Experimental Pretest-Postest Sin grupo control	10 sesiones 30 horas 3 meses	299 Profesorado novel	España
Corcoran y Tormey	2012	Mayer y Salovey (1997)	Experimental Pretest-Postest Con grupo control	6 sesiones 12 horas 3 meses	Profesorado novel	Estados Unidos
Pérez-Escoda	2013	Bisquerria y Pérez-Escoda (2007)	Cuasiexperimental Pre-Seguimiento-Postest Con grupo control	6 sesiones 30 horas 3 meses	92 Prof. de Educación Primaria.	España
Jennings y colaboradores	2013	Jennings y Greenberg (2009)	Cuasiexperimental Pretest-Postest Con grupo control	4 sesiones 12 horas 3 meses	50 Prof. no universitarios	Estados Unidos
Vesely, Saklofske y Nordstokke	2014	Gardner et al. (2008)	Cuasiexperimental Pretest-Postest Con grupo control	5 sesiones 7.5 horas 3 meses	49 Prof. de formación inicial	Canadá
Castillo-Gualda y colaboradores	2017	Mayer y Salovey (1997)	Cuasiexperimental Pretest-Postest Con grupo control	8 sesiones 24 horas 3 meses	54 Prof. no universitarios	España
Torrijos, Martín y Rodríguez	2018	Bisquerria y Pérez-Escoda (2007)	Preexperimental Pretest - Postest Sin grupo control	8 sesiones 30 horas 2 meses	47 Prof. no universitarios	España
Gilar-Corbi y colaboradores	2019	Bar-On (2006)	Cuasiexperimental Pretest - Postest Con grupo control	7 sesiones 30 horas 2 meses	651 Prof. de formación inicial	España, Moldavia y Argentina
Schoeps y colaboradores	2020	Mayer y Salovey (1997)	Experimental Pre-Seguimiento-Postest Sin grupo control	7 sesiones 14 horas 2 meses	135 Prof. no universitarios	España
Extremera y colaboradores	2020	Mayer y Salovey (1997)	Cuasiexperimental Pretest - Postest Con grupo control	2 sesiones 6 horas 1 mes	14 Prof. de Educación Noveles	España
Carbonero-Martín y colaboradores	2022	Mayer y Salovey (1997)	Experimental Pre-Seguimiento-Postest Con grupo control	8 sesiones 32 horas 3 meses	391 profesores de enseñanza no universitaria.	Ecuador

Los 12 artículos incluidos en esta revisión se presentan en la Tabla 1, se puede identificar que no existe un año de publicación en particular que resulte significativo. En lo que respecta al modelo teórico de inteligencia emocional el que más se utilizó es el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey, seguido del Modelo Pentagonal de Bisquerria. Estos programas siguieron una metodología cuasiexperimental y experimental, los 12 programas presentados aplicaron instrumentos pre y post intervención y únicamente tres estos implementaron cuestionario durante la intervención

(seguimiento). En lo que respecta a la integración de grupos que permitieron medir la eficacia y el impacto de los programas ocho de ellos contaron con grupo control. En lo que respecta a la frecuencia de aplicación de los programas diez de ellos contaron con un número menor de diez sesiones, seis programas se aplicaron con un total aproximado de treinta horas y tres con doce horas. En la temporalidad de los programas siete se realizaron durante tres meses y los cinco restantes en el tiempo menor a dos meses. Ocho programas estuvieron dirigidos a los profesores en servicio activo no universitarios, los restantes se aplicaron a profesores noveles y en formación. En lo que respecta al país en donde se aplicaron estos programas se evidencia que ocho se aplicaron en España y el resto en otros países como Estados Unidos, Canadá, Argentina, Moldavia y Ecuador (un programa se desarrolló en tres países).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la hora de estructurar un programa de educación emocional, es común cometer ciertos errores que pueden limitar la eficacia del programa y el logro de los objetivos planteados. Para que un programa sea efectivo, es fundamental considerar aspectos clave en su diseño, implementación y evaluación (Bisquerra & López-Cassá, 2020). Autores como Pérez-González (2008) señalan que muchos programas de educación emocional carecen de una base científica y teórica sólida, lo que exige una precaución rigurosa en todo el proceso.

Mediante el análisis de los programas presentados en este estudio se evidencia que cada modelo teórico que fundamenta un programa ofrece una perspectiva única sobre la inteligencia emocional y sus componentes, lo que a su vez influye en cómo se desarrolla y se evalúa el programa. Pérez-González (2008) expone que cuando los programas de intervención no están sólidamente basados en un modelo específico de Inteligencia emocional no pueden denominarse programas de intervención para la mejora de la Inteligencia emocional. Variedad de autores atribuyen que el modelo de habilidades está debidamente fundamentado, lo que le permite evaluar la inteligencia emocional utilizando diferentes procedimientos con un enfoque sólido y estable (Cabello et al., 2010). Existen otros modelos que no cuentan con la validez

suficiente para poderles atribuir la eficacia que requieren para ser utilizados en programas de educación emocional en los que se logren resultados significativos.

Para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional efectivo para el profesorado, es esencial utilizar una metodología sólida y rigurosa (Berastegui et al., 2016). Una opción adecuada es la investigación cuasi experimental, que permite comparar los efectos de la intervención emocional con un grupo control.

Los programas revisados con corta duración y/o baja intensidad que se desarrollan en un lapso de entre ocho o diez sesiones distribuidas en dos meses de duración, tienden a mostrar resultados poco satisfactorios (Sánchez et al., 2016). Analizando los resultados podríamos pensar que los programas centrados en educación emocional tienen mayores probabilidades de ser eficaces cuando tienen un tiempo aproximado de tres a seis meses, con sesiones semanales a desarrollar. Aunque estos indicadores no resultan completamente definitivos para lograr que los programas sean eficaces.

Los programas presentados se centraron en el profesorado, y los resultados que se exponen nos parecen muy alentadores, debido a que se hace mención que el profesorado se encuentra sensibilizado de la importancia y beneficios que se obtienen cuando se incluye la educación emocional para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades emocionales en él mismo y con sus alumnos (Berastegui et al., 2016; Carbonero-Martín et al., 2022; Molinero-González et al., 2022, 2023). Pero también se destaca el desconocimiento que tiene el profesorado para lograr desarrollar su propia inteligencia emocional y fortalecerla en sus estudiantes (Barrientos-Fernández et al., 2019). Por ello, se hace énfasis en que los destinatarios de la educación emocional a través de programas de intervención deben ser los profesores, y para ello se requiere que los programas de educación emocional se encuentren debidamente diseñados, con una implementación adecuada en la que se consideren las necesidades e intereses de los participantes y que la evaluación de los programas cuente con un grupo control que permita contrastar los resultados. También se requiere que los programas de intervención cuenten con evaluación de diagnóstico, seguimiento y final, de esta manera se

podrán realizar las mejoras que requieren los programas para que resulten con altos niveles de efectividad e impacto.

5. REFERENCIAS

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022a). La Inteligencia Emocional y la satisfacción con la vida en Profesores de Bachillerato. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp. 95–106). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022b). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>

Arteaga-Cedeño, W. L., Castro-Mecías, L. A., & Cedeño-Alcívar, C. L. (2019). Elaboración y aplicación de la guía de estrategias didácticas “Leer me divierte.” *Revista San Gregorio*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i29.634>

Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59–78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>

Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>

Berastegui, J., López, J. C., & Iriarte, L. (2016). *Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los quipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.* Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572487>

Bisquerra, R. (2020). *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación.* Síntesis.

- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Científica de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 10, 61–82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the “Aislados” Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., & Peláez-Fernández, M. Á. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–21. <http://doi/10.15359/ree.25-3.6>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and*

Teacher Education, 51, 58–67.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>

Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2022). Distribución sociométrica en un aula de infantil: Propuesta piloto para la prevención del rechazo entre iguales. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 229–237). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>

Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: Aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>

Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), Article 2. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111811>

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523–546. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924014>

Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. In R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56–69). Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-

analysis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). *Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria*. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Sauli, F., Wenger, M., & Fiori, M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: State of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00132-8>

Suárez, M. J., & Martín, J. D. M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93–117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22514>

Torrijos, P., Martín, J. F., & Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 579–597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO REFLEJO DEL AUTOCONCEPTO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ALUMNADO CON AC: ESTUDIOS DE CASO.

Fabiola Baquero Gomide, Teresa Gallego Álvarez, Verónica Marina Guillén Martíny Alba Ibáñez García
alba.ibanez@unican.es

Universidad de Cantabria

1.INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de un proyecto más amplio que busca comprender las contradicciones en la producción científica vinculada al bienestar del alumnado con altas capacidades (AC). De manera particular, este trabajo trata de comprender el proceso de individualización de estos estudiantes con respecto a las artes, articulando y analizando resultados de pruebas de inteligencia emocional (IE), autoconcepto y producciones artísticas de estudiantes que participaron en un proyecto de mentoría universitaria.

El bienestar subjetivo es un componente básico de la salud infantil y de los adolescentes. Casino-Garcia et al. (2020), Ozbey et al. (2018), Parker et al. (2017) y Valadez et al. (2013), defienden la importancia de conocer la inteligencia emocional del alumnado con AC, pues, saber cómo son, sienten, piensan y actúan proporciona una información valiosa en el ámbito de intervención psicológica, educativa y social.

En este trabajo se ha realizado un corte más específico en cuanto al discurso artístico (Neckel, 2010) y análisis de dibujos realizados (Scribano, 2003) para comprender mejor los fenómenos que están influyendo en el bienestar de este alumnado y dar respuestas a preguntas como: ¿qué significados se expresan en los dibujos? ¿qué revelan las palabras, colores y formas? ¿qué datos ofrecen los dibujos para entender el desarrollo emocional de estos jóvenes?

Scribano, (2003) afirma que la imaginación humana se relaciona con la realidad y la experiencia que dará forma a la producción creativa. Para ello, los dibujos son tomados como lugar de experimentación y

reflexión de los jóvenes para manifestar el mundo desde la expresividad. En este caso, los múltiples trazos, las formas, los colores, los objetos y sus interacciones en el papel son otras vías para dar forma a la voz, donde el sujeto recobra la porción de identidad que oculta en silencio y retoma la realidad desde su potencial reconocimiento.

De la misma forma, Neckel (2010) afirma que “*Hay un funcionamiento de la memoria por la imagen, por el color y por los modos de circulación de las imágenes a lo largo de la historia, que nos ayudan a comprender lo dicho y lo no dicho*” (p. 29). Desde esta perspectiva, la imaginación, la creatividad, la expresividad y experiencia se condensan como práctica sensible entre la expresividad (provocada por la imaginación y la creatividad) y las experiencias del sujeto.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se utilizó una metodología mixta. A nivel cuantitativo se recopilieron datos de: (a) un cuestionario sociodemográfico; (b) la escala de Inteligencia Emocional - TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004); y (c) el cuestionario de Autopercepción AF5 (García-Grau et al. 2014).

A nivel cualitativo, se tuvieron en cuenta las producciones artísticas (dibujos-autorretratos), desarrolladas por cuatro estudiantes como ejemplo de su propia expresión emocional, y se analizaron en los tres planos señalados por Scribano (2003): a) descripción del escenario de expresividad; b) plano descriptivo del dibujo, y c) plano interpretativo.

2.2. Participantes

Un total de 27 estudiantes con AC de edad entre 12 y 17 años, inscritos en el Programa de Mentorías Universitarias - Amentúrate (curso 2021-2022) de la Universidad de Cantabria para adolescentes con AC.

3. RESULTADOS

En general, los resultados indican que la IE de los 27 participantes era bastante buena. No se encontraron diferencias significativas entre los chicos y las chicas participantes.

Los resultados de la escala de autoconcepto AF5 reducida, indican la presencia de un autoconcepto positivo. Todos los factores estuvieron por encima del promedio, estando las puntuaciones en los subtipos de autoconcepto ordenadas de mayor a menor de la siguiente forma: académico, familiar, social, físico y, finalmente, emocional.

3.1. Carmen (12-13 años)

Escenario de la expresividad

Estudiante de 1ª de la ESO de un colegio concertado y urbano. Presenta AC del tipo Combinado: Académico y Talento artístico.

Los resultados de IE indican poca atención emocional (21 puntos), lo que implica cierta dificultad en observar sus propias emociones y ajenas. Una claridad emocional adecuada (30 puntos) es decir, una buena capacidad de identificar y clasificar emociones. Y poca capacidad de reparación emocional (13 puntos) es decir cierta dificultad en la gestión de las emociones.

Plan descriptivo e interpretativo del dibujo

Se presentan los dibujos de autorretrato esquemático solicitados para presentación en el 1ª día del programa Amentúrate, realizados en una hoja de papel A4 por ambos lados.

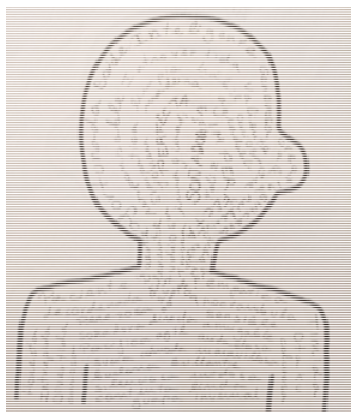
El 1ª dibujo es el autorretrato de frente de la hoja, el contorno de la figura humana está llena de adjetivos que la califican, positivos y negativos, escritos de una manera ordenada y secuenciada, como un movimiento que contorna la persona. No utiliza color y están escritas a lápiz, es decir, es posible borrar y corregir la mirada acerca de las emociones.

El 2º dibujo es el autorretrato del reverso de la hoja, el contorno de la figura humana está llena de garabatos circulares y espirales, hechos con bolígrafos coloridos desordenadamente y con fuerza. Evidencia energía en el manejo de las emociones, aparentemente

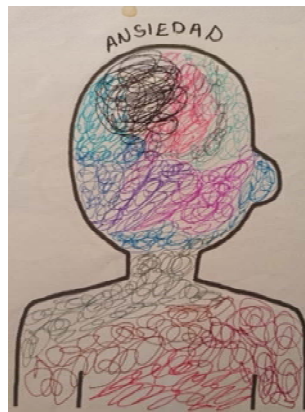
confusas y desordenadas en movimientos repetitivos y circulares. La palabra ANSIEDAD es el título del dibujo. Centrado en la hoja, encima de la cabeza, escrito en lápiz, como un elemento externo a ella.

Figura 1. Autorretrato esquemático de Carmen

1ª dibujo de autorretrato
esquemático Carmen - Frente



2ª dibujo de autorretrato
esquemático Carmen -
Reverso



Hay en estos dibujos una representación mental sobre sí misma y manifiesta las dicotomías vivenciadas por una chica con AC en proceso de construcción de su subjetividad: la claridad vs la oscuridad; lo que consigue identificar vs lo que no consigue manejar; un aspecto colorido vs otro sin color; el real vs el imaginario.

En el cuestionario de autoconcepto AF5, sus resultados presentan mayores puntuaciones en el factor emocional (28 puntos) y factor académico (27 puntos), después factor social (25 puntos), factor familiar (16 puntos) y factor físico (15 puntos). El autoconcepto general es bueno (111 puntos).

El autoconcepto emocional hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Comparado con los dibujos de autorretratos y los resultados de la IE se puede observar que las percepciones emocionales están en ebullición en estos momentos de vida. La construcción de su subjetividad está atrapada a su sensibilidad en percibir las emociones que son suyas, o las ajenas. Denota quizás la

entrada en la adolescencia, fase de crisis de identidad y de cambios. Esto se observa, también, reflejado en los tres dibujos con los que participó en una exposición artística al final de curso en la Universidad.

Figura 2. Otras obras artísticas de Carmen



El dibujo del unicornio utiliza la acuarela y escoge colores fríos como el azul, el verde y el morado. En los dibujos del pollo y del tigre, utiliza la misma técnica con tinta acrílica en tela, y pinceladas del expresionismo. Utiliza colores calientes como el amarillo, rojo y naranja.

Estos dibujos parecen reflejar los caminos recorridos en la construcción de su identidad como una adolescente talentosa, pero al mismo tiempo también representan la identidad de cualquier adolescente que vive en el mismo período que ella: confusión emocional, crisis de identidad, cambios físicos y hormonales... La diferencia es que su talento le posibilita expresar por medio del arte cuestiones que muchas veces no se consigue verbalizar con tanta precisión.

3.2. María (14-15 años)

Escenario de la expresividad

Estudiante de 4ª de la ESO de un colegio público y rural. Presenta AC del tipo Combinado: Académico y Talento artístico.

Los resultados en IE reflejan una adecuada atención emocional (26 puntos); claridad emocional adecuada (28 puntos) y una capacidad de reparación emocional adecuada (28 puntos).

Plan descriptivo e interpretativo del dibujo

El dibujo se caracteriza por el contorno de la figura humana llena de palabras en colores análogos (azul claro, azul oscuro, morado, rojo y negro) que la califican.

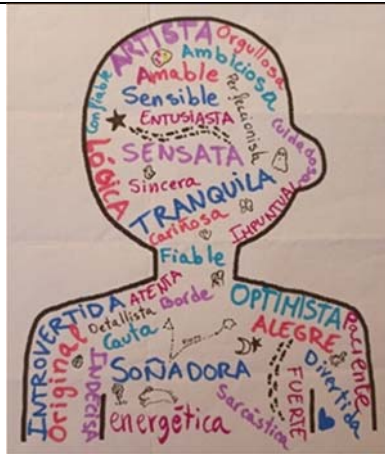


Figura 3. Autorretrato esquemático de María

Palabras que evidencian tanto aspectos positivos como negativos. Y también, añade pequeños dibujos de color negro que dan movimiento a la figura y sus gustos y miedos: como los tintes para pintura, la naturaleza y el fantasma.

Las dos únicas palabras escritas en color negro describen: Detallista y Perfeccionista. Son características que se pueden percibir en la manera que organiza las palabras en el contorno de la figura. Escribe con diversa tipología. Se encuentra un cierto orden en la secuencia de las palabras, pero la disposición estética prevalece. Evidencia un cuidado en la forma y el orden. Utiliza los colores de manera alterna para que no coincidan, respeta las líneas rectas y curvas del dibujo.

Sería posible valorar cierta relación con los resultados del test de IE en relación a su adecuación emocional. Consigue describir, planear y manejar sus emociones. Este autorretrato fue planeado, pensado,

elaborado. María utiliza colores análogos pues conoce el efecto que producen. Sabe que esos colores permiten generar ambientes calmados pues predominan un tono. Así es como está su interior.

En el cuestionario de autoconcepto AF5, sus resultados muestran mayores puntuaciones en el factor académico (24 puntos), factor físico (23 puntos) y factor emocional (23 puntos), después factor familiar (21 puntos) y factor social (20 puntos). El autoconcepto general es bueno (111 puntos).

El Autoconcepto académico tuvo mayor puntuación y se refiere a la percepción que tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante.

La calidad de su desempeño se ve reflejado en los cuatros dibujos seleccionados para participar en una exposición artística al final de curso en la Universidad.

Los cuatro dibujos evidencian la calidad técnica. Tiene conocimiento de las técnicas de pintura en acrílico y acuarela. Conoce el uso del círculo cromático y lo utiliza en las selección de colores. Sigue utilizando la paleta monocromática de tonos utilizados en su autorretrato, preferencialmente, en azul, morado y rojo. El perfeccionismo y los detalles son observados en las prendas de los vestidos, en el harpa, en el espejo, en las flores... Presenta un dominio perceptivo entre la figura y el fondo. Hay perspectiva en las pinturas, uso de sombras y luz. Hay un clasismo en los dibujos, elegancia y sofisticación.

También llama la atención la interacción entre la presencia y la ausencia de un rostro, el efecto de anonimato que produce. Según María, el 3º dibujo se trata de un autorretrato, aunque no se exponen su rostro. La representa a ella y a muchas como ella: niñas/mujeres talentosas en anonimato, silenciadas. El autorretrato como punto de formulación visual es atravesado por un efecto de carencia: el rostro. ¿Qué interpretaciones posibilita?

Figura 4. Otras obras artísticas de María

1º (2021). *Vestido de la burguesía*
[acrílico en lienzo]



2º (2021). *Mujer y arpa* [acrílico en lienzo]



3º (2021). *Autorretrato* [acrílico en lienzo]



4º (2022). *Mujer por la ciudad*
[acuarela]



3.3. José (13-14 años)

Escenario de la expresividad

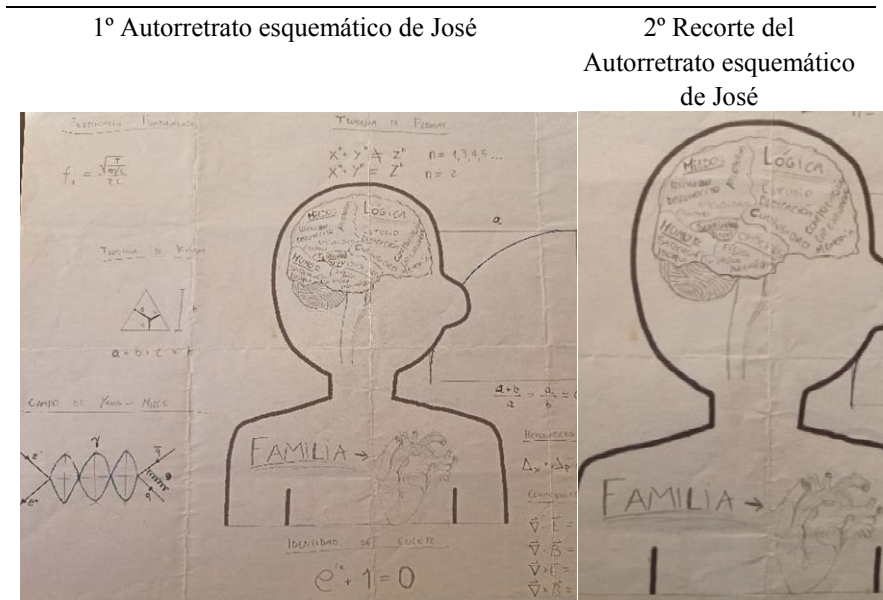
Estudiante de 4ª de la ESO de un colegio público y rural. Presenta AC de tipo Académico. Los resultados de IE indican poca atención emocional (16 puntos). Claridad emocional adecuada (22 puntos) y

una capacidad de reparación emocional adecuada (26 puntos). Sus resultados en autoconcepto presentan mayores puntuaciones en el factor académico (26 puntos) y factor familiar (26 puntos); seguidos del factor físico (20 puntos), factor emocional (18 puntos) y factor social (14 puntos). El autoconcepto general es bueno (104 puntos). El Autoconcepto académico/laboral ha obtenido una mayor puntuación. En igual puntuación está el factor familiar que se refiere a la percepción que tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

Plan descriptivo e interpretativo del dibujo

Los resultados anteriormente mencionados, pueden verse fácilmente reflejados en el autorretrato esquemático de él.

Figura 5. Autorretrato esquemático de José



En el 1ª autorretrato, se observa el uso completo del papel. Ha cambiado de sentido la hoja de vertical a horizontal evidenciando su expansión de pensamiento. Utilizó la parte exterior del contorno de la figura humana para escribir fórmulas matemáticas, mientras que en la parte interior dibuja del cerebro y el corazón. Las imágenes siguen un cierto orden, de arriba para abajo, de dentro hacia fuera, de derecha a izquierda, y son, en su mayoría, pequeñas. La espiral de Fibonacci ocupa el centro de la página junto con el contorno del

rostro y es la mayor representación gráfica. Están registradas en lápiz gris y apenas el espiral en bolígrafo azul.

Se observa así su autopercepción alta y positiva en el factor académico reflejado en los dibujos de las fórmulas, que no son fórmulas generales, sino específicas: Teorema de Fednat; Teorema de Viviani; Campo de Yang Mills; entre otros. Además del nombre en letra cursiva hay las representaciones esquemáticas que sintetizan las teorías a través de letras, números, símbolos, rectas, curva... evidenciando su conocimiento físico y matemático. Su dominio cognitivo en Biología también se ve reflejado en los dibujos del cerebro donde se nota la intencionalidad en hacer anatómicamente las partes del cerebro e identificar las funcionalidades de cada una, así como en el corazón que se representa anatómicamente con la presencia de las válvulas, venas y arterias. Este corazón está localizado en lado izquierdo del pecho y en el derecho la palabra, en mayúsculas, FAMILIA. Hay una demostración de cuidado con la ciencia, con la precisión de la información, la fiabilidad, lo concreto y lo real.

José consigue evidenciar en su autorretrato su motivación mayor, su pasión por el conocimiento científico, demostrando su capacidad de reconocer sus emociones y de alguna manera utilizar de su conocimiento científico para gestionarlas. En el 2º dibujo se amplía la imagen para evidenciar las cinco partes en que José dividió el cerebro y registró sus autopercepciones emocionales (ordenadas de las más grande a la más pequeña): (1) LÓGICA; (2) MIEDOS; (3) OBJETIVOS; (4) HUMOR; y (5) SENTIMIENTOS.

4.4. Fran (12-13 años)

Escenario de la expresividad

Estudiante de 2ª de la ESO de un colegio público y urbano. Presenta AC del tipo Académico. Los resultados del test TMMS24 de IE indican que presenta: adecuada atención emocional (23 puntos). Poca Claridad emocional (20 puntos) y poca reparación emocional (21 puntos).

En la prueba de autoconcepto AF5, sus resultados presentan mayores puntuaciones en el factor académico (24 puntos) y factor familiar (22 puntos); seguidos del factor físico (13 puntos), factor emocional (10 puntos) y factor social (09 puntos). El autoconcepto general (78

puntos) es bueno, siendo la percepción del factor emocional y social la más débil.

Plan descriptivo e interpretativo del dibujo

El dibujo se presenta en una hoja vertical, con bolígrafo de color azul claro tomando toda la hoja. El tronco y brazos ocupan un 75% del papel. En la cabeza una pregunta: ¿cómo me veo? La respuesta son 6 palabras en mayúscula, resaltadas y que forman el contorno de la cabeza.

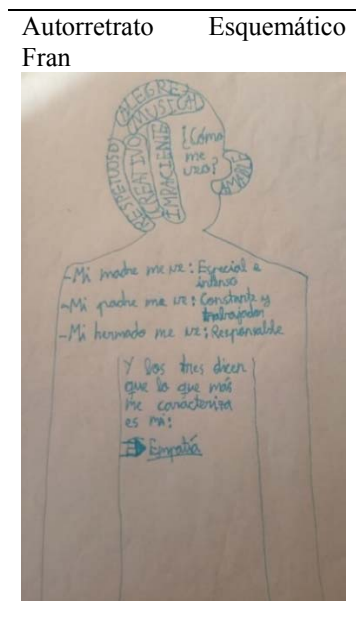
Dentro del cuerpo, en el pecho, la descripción del factor familiar. Describe en letras cursivas, ordenadas y jerarquizadas como le ve su madre, padre y hermano. Las palabras envueltas por una línea en la cabeza, se sitúan, quizás en ese lugar para que estén controladas, dentro de los límites. La palabra “empatía” se destaca en el centro del cuerpo, a la altura del estómago. Presenta un estilo de pensamiento: sucinto, práctico, resumido y organizado. De pocas palabras y posibilidades de interpretaciones subjetivas.

3. CONCLUSIONES

La capacidad de ser conscientes de nuestras emociones y las del otro, así como saber gestionarlas para actuar adecuadamente para establecer relaciones sanas, es indispensable en la educación actual, la cual ya no se centra exclusivamente en el contenido informativo y cognitivo. En concreto, la IE puede jugar un papel fundamental en el éxito académico de los alumnos con AC y en su capacidad de adaptación en el aula, y también puede convertirse en un factor protector en los procesos de adaptación.

Con este trabajo hemos planteado líneas de acción metodológica que abren los caminos de la expresividad y del encuentro intersubjetivo para generar lecturas que potencien las posibilidades de otros decires acerca de intervención con alumnos de AC.

Figura 6. Autorretrato esquemático de Fran



Valorar la creatividad, pero también observar lo silenciado, lo ausente, para abrir los sentidos corporales y sociales de jóvenes talentosos. Estos dibujos evidencian, por medio de la imagen historias de vida, procesos identitarios por los cuales los jóvenes con AC enfrentan su vida. Se presentan las imaginaciones posibles, los límites y las potencialidades, lo vivenciado y lo deseado, lo recurrente y la alternancia.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Casino-García, A.M., García-Pérez, J. y Llinares-Insa, L.I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94, 751-755

- García-Grau, P., Pérez, D. A., Moreno, F. C., y Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20, 151-157. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200004>
- Kerr, B.A. y McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century: Understanding talented girls and women*. Great Potential Press.
- Neckel, N.R.M. (2010). *Tessitura e techedura: Movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual*. Universidade Estadual de Campinas.
- Özbey, A., Sariçam, H. y Karduz, F. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2), 64-79.
- Parker, J.D., Saklofske, D.H. y Keefer, K.V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Scribano, A.O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Valadez, D., Borges, M. Á., Ruvalcaba, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE MINDFULNESS SOBRE LAS CONDUCTAS Y HÁBITOS DE SUEÑO EN INFANTIL

Sara Caballero¹, Andrea Hernández-Martínez², Yolanda Sánchez-Matas³

¹Maestra de Educación Infantil, ²Profesora Contratada Doctora,

³Becaria FPU

1. INTRODUCCIÓN

La gran demanda de actividades y el alto nivel de exigencia al que son sometidas las familias, puede ser una fuente de estrés. Actualmente, son los niños y niñas quienes pueden sufrir las consecuencias de dicho estrés, por lo que es fundamental pensar cómo puede afectarles e intentar trabajar sobre ello, para lo cual el contexto educativo es un entorno idóneo para comenzar.

Una de las variables que se consideró en este estudio fue el sueño, entendido como un proceso fisiológico necesario o un mecanismo de defensa ante la fatiga del sistema nervioso. Al estudiar el sueño, se valoran los hábitos. Unos correctos hábitos de sueño comprenden, desde las actividades que se realizan antes de ir a la cama, hasta el contar con un buen ambiente en el dormitorio (Alfonso et al., 2012). Además, estos son primordiales en esta etapa, para lograr un correcto desarrollo y una óptima restauración del organismo. Por el contrario, unos hábitos inapropiados, podrían afectar los procesos cognitivos de los infantes. De hecho, si no se descansa correctamente durante las noches, es posible que durante el día los niños y niñas estén somnolientos (Oropeza-Bahena et al., 2021), lo que podría afectar además a su comportamiento.

Por este motivo, la segunda variable que se consideró fueron las conductas, definidas como la forma de comportarse ante un estímulo en un determinado contexto, en este caso el escolar. Actualmente, los problemas de conducta son un tema que preocupa a la comunidad educativa, por su relación con el bajo rendimiento académico (López et al., 2016). Los factores que influyen en los problemas de conducta, según la literatura, son la edad y el desarrollo cognitivo. De hecho,

existen problemas de conducta que, al estar ligados al nivel de maduración, suelen desaparecer a medida que el niño o la niña maduran (Pérez, 2017).

La relación que existe entre los hábitos de sueño y las conductas es que los trastornos de sueño se relacionan con problemas conductuales, además de con una escasa regulación emocional, puesto que el sueño cumple con una función muy importante relacionada con el desarrollo del cerebro, con el aprendizaje y con la memoria (Hernández, 2006). En un estudio en el que se realizaron entrevistas a familias acerca de los hábitos de sueño de sus hijos e hijas, se confirma que aquellos que se desvelan mucho por la noche y no tienen buenos hábitos, presentan un mayor número de trastornos conductuales que los que no muestran trastornos del sueño (O'Brien y Gozal, 2004). Se ha demostrado asimismo que los infantes que muestran somnolencia diurna, suelen manifestar trastornos conductuales e hiperactividad (O'Brien y Gozal, 2004), además de que los síntomas depresivos y la ansiedad se vinculan con trastornos del sueño (O'Brien y Gozal, 2004).

Una forma de intervenir en las variables explicadas es a través del *Mindfulness*, definido como la capacidad de ser plenamente consciente del momento que se vive (Kabat-Zinn, 1990). El *Mindfulness* se comenzó a implementar en el ámbito educativo en los años 80, para mejorar el bienestar personal y social, además del aprendizaje general, por lo que es importante conocer si estos beneficios son tales también en niños y niñas de la etapa de infantil, además de que ayude a prevenir determinados problemas de conducta (Guillén y Manuel, 2015).

Por otra parte, se ha demostrado también la relación entre las variables de estudio y el *Mindfulness*, asociando el descanso con el hecho de disponer de una mente liberada de emociones o pensamientos. Esta técnica favorece la reducción de los niveles de cortisol y las hormonas relacionadas con el estrés, permite a las personas prestar atención a sus emociones, aprendiendo a reconocerlas y a saber cómo actuar cuando aparecen (Bulut et al., 2020), además de que ayuda a combatir el insomnio como consecuencia de determinados pensamientos, consiguiendo un descanso saludable y el desarrollo de unos hábitos de sueño correctos (Ong et al., 2014).

Por todo lo anterior, el objetivo del estudio fue diseñar un programa de *Mindfulness* y valorar su efecto sobre las conductas y la calidad del sueño en alumnado de primer curso de Educación Infantil.

2. METODO

2.1.- Procedimiento

Previamente a la realización del estudio, se procedió a una entrevista semiestructurada con la tutora del grupo de intervención, con el objetivo de diseñar el programa más adecuado. La entrevista tuvo una duración de ocho minutos, y en ella se trataron cuestiones del tipo: ¿qué relaciones se observaban en el grupo?, ¿existían problemas concretos?, ¿cuáles podían ser las causas?. Tras la entrevista, se informó al Equipo directivo del centro y, posteriormente, se procedió al envío de un consentimiento informado a todas las familias de las y los escolares, así como un instrumento para registrar los hábitos de sueño. Por otro lado, se registraron en el aula sus conductas, invirtiendo aproximadamente 12 minutos para la observación de cada participante, y un total de tres jornadas para la realización de las observaciones en el grupo de intervención, y dos días en el grupo control.

Posteriormente, comenzó la intervención en el grupo experimental. Este programa (20 sesiones de 10 minutos de duración cada una) se llevaba a cabo tras las rutinas de la asamblea. Se proyectaba un video sobre *Mindfulness* adaptado al alumnado de infantil, que iba cambiando a lo largo de las cuatro semanas de implementación, elaborado con la ayuda del programa Arasaac para la creación de pictogramas. Tras ello, se procedió a la toma de datos post-intervención.

2.2.- Participantes

El estudio se realizó en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En la clase del grupo control se contaba con 11 niñas y 14 niños (*Medad* = 3.52, *DT* = 0.51), y en el grupo de intervención con 10 niñas y 13 niños, con una media de edad de 3.45 años (*DT* = 0.51), además de con un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y necesidad de apoyo continuo.

2.3.- Medidas

Entrevista semiestructurada. Sirvió para la elección del *Mindfulness* como herramienta para trabajar la atención plena en el aula.

Cuestionario de hábitos de sueño infantil. Instrumento validado al español por Alfonso et al. (2012), diseñado para medir los comportamientos del sueño en niños y adolescentes de cuatro a 12 años. Las familias debían reportar los hábitos y comportamientos de sueño de sus infantes en una semana típica. Consta de 33 ítems repartidos en ocho dimensiones (Tabla 3), que se valoran a través de una escala tipo Likert de 3 puntos (3 = usualmente; 2 = algunas veces; 1 = rara vez), de manera que la puntuación más alta corresponde a un sueño más perturbado, siendo la puntuación mayor o igual a 41, la categorizada como problemas de sueño.

Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. Es un instrumento diseñado para niños y niñas de entre cuatro y 12 años (Garaigordobil y Maganto, 2012), cuyo objetivo es identificar comportamientos que, aun siendo normales durante la etapa infantil, a veces se dan con una frecuencia o intensidad que pueden indicar la existencia de un problema. Se trata de un instrumento que recoge 10 categorías emocionales y de conducta, dividido en problemas internalizantes, problemas externalizantes, y puntuación total (suma de los anteriores). Los ítems se valoran a través de una escala tipo Likert de 2 puntos (0 = nada; 1 = bastante; 2 = mucho), dependiendo de la intensidad con la que ocurre el comportamiento, de manera que, a mayor puntuación, mayores problemas de conducta. Este instrumento era cumplimentado por el o la docente.

2.4.- Diseño

El presente trabajo es un estudio cuasiexperimental, de tipo mixto y carácter descriptivo-correccional.

3. RESULTADOS

En la siguiente tabla pueden observarse las puntuaciones en el instrumento de conductas para cada uno de los grupos participantes, diferenciando por género.

Tabla 16. Descriptivos del Screening de Problemas Emocionales y de Conducta

		Grupo Experimental		Grupo control
		<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pre-test</i>
Dimensiones		<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>
P. Intern.	Total	1.77(2.24)	1.05(1.58)	1.16(2.54)
	Chicos	1.77(2.48)	1.15(1.57)	1.44(3.6)
	Chicas	1.78(1.98)	.89(1.69)	.9(1.1)
P. Extern.	Total	1.73(2.65)	1(1.9)	1.37(1.97)
	Chicos	2.38(3.22)	1.38(2.36)	1.56(2.55)
	Chicas	.78(1.09)	.44(.72)	1.20(1.39)
P.Total	Total	3.50(4.46)	2.05(3.01)	2.53(4.36)
	Chicos	4.15(5.49)	2.54(3.66)	3(6.08)
	Chicas	2.56(2.35)	1.33(1.65)	2.10(2.18)

Nota: P. Intern. = Problemas internalizantes; P. Extern. = Problemas externalizantes; P. Total = Puntuación total.

Se pueden apreciar las mejoras en las medidas post-intervención en el grupo experimental, además de la diferencia en la línea base con respecto al control, cuyas medidas que no se tomaron tras la aplicación del programa por dificultades con los consentimientos.

En la siguiente tabla se recogen las frecuencias relativas a la variable creada (basada en las puntuaciones obtenidas en el instrumento) referida a la existencia de problemas de conducta.

Tabla 17. Frecuencia de la variable diagnóstico en el SPECI

		Grupo Experimental				Grupo Control	
		<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>		<i>Pre-test</i>	
		n	%	n	%	n	%
Nada	Chicos	7	53.8%	8	61.5%	5	55.6%
	Chicas	3	33.3%	5	55.6%	6	60%
Prob.	Chicos	4	30.8%	2	15.4%	3	33.3%
	Chicas	5	55.6%	1	11.1%	3	30%

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Riesgo	Chicos	2	15.4%	3	23.1%	1	11.1%
	Chicas	1	11.1%	3	33.3%	1	10%

Nota: Prob. = problema.

Se observa como las puntuaciones en el grupo experimental mejoran y la categoría problema disminuye en número, aunque si es cierto que aumenta la categoría riesgo, lo cual es normal dado que se reparten las puntuaciones de distinta manera.

Tabla 3. *Cuestionario de hábitos de sueño infantil*

		Grupo Experimental		Grupo Control
		Pre-test	Post-test	Pre-test
Dimensiones		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
Resistencia cama	Chicos	8.2(1.6)	11.6(1.3)	9.5(1.6)
	Chicas	8.7(2.7)	11.2(1.3)	9.1(2.6)
Inicio sueño	Chicos	1.4(.6)	2.5(.6)	1.3(.5)
	Chicas	1.3(.7)	2.7(.4)	1.4(.6)
Duración sueño	Chicos	3.3(1.1)	6.7(.5)	3.6(.8)
	Chicas	3.4(.5)	6.5(.5)	3.6(.8)
Ansiedad sueño	Chicos	6.4(1.8)	6.4(1.8)	8.3(2.0)
	Chicas	6.4(1.6)	5.8(1.7)	6.7(2.3)
Despertares nocturnos	Chicos	4.4(1.1)	3.7(1.3)	4.2(1.3)
	Chicas	4.2(.9)	3.8(.6)	4.5(1.3)
Parasomnias	Chicos	9.6(1.3)	9.4(1.7)	9.1(1.4)
	Chicas	9.6(1.8)	9(1.5)	9.2(1.9)
DRS	Chicos	3.6(1.6)	3.3(.7)	3.7(1.0)
	Chicas	4.4(1.5)	3.4(.7)	3.6(1.2)
Somnolencia diurna	Chicos	14.6(2.1)	14.3(1.7)	14.0(3.8)
	Chicas	12.4(2.7)	11.7(1.4)	11.9(2.8)
Total		51.5(5.7)	56.6(5.2)	51.8(7.5)

Nota: DRS = Disturbios Respiratorios del Sueño

Se pueden destacar las mejoras en las medidas post-intervención en el grupo experimental, salvo en las dimensiones resistencia para irse a la cama, inicio y duración del sueño.

Con respecto a los grupos, las medidas en la línea base son similares, pero dado que no se registraron los datos tras la aplicación del programa, se desconoce si existieron o no cambios.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue valorar el efecto de un programa de *Mindfulness* sobre las conductas y la calidad del sueño en el alumnado de primer curso de Educación Infantil. Se ha comprobado que, tras el programa, la variable conductas mejoró dentro del grupo de intervención, es decir, las puntuaciones disminuyeron, y por tanto los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos, así como las distracciones fueron reduciéndose, además de la desconcentración, falta de atención y desinterés, lo que puede deberse a una mejor regulación de las conductas y emociones, y un mayor autocontrol.

De la misma manera, existen estudios realizados con el SPECI que han confirmado que el *Mindfulness* y el trabajo de emociones mejora las conductas del alumnado de tercer curso de Infantil (Madrid y Pascual, 2022), lo que demuestra los efectos positivos sobre los comportamientos internalizantes y externalizantes, así como en las relaciones sociales (García-Rubio et al., 2016). El hecho de trabajar las emociones enseña al alumnado a comprenderse, conocerse y relacionarse con los demás, siempre respetando los sentimientos de cada uno y gestionando los propios (Madrid y Pascual, 2022).

Otros autores afirman que el *Mindfulness* favorece un mejor rendimiento escolar, además de que es fundamental para disminuir el estrés, la ansiedad y los trastornos disruptivos (Perry-Parrish et al., 2016), en la línea de investigaciones que destacan la práctica del yoga, en tanto que reduce la ansiedad en alumnado de Primaria y mejora las conductas de sueño (Ivaki et al., 2021).

A pesar de todos los beneficios del *Mindfulness*, hay autores que exponen que aún faltan investigaciones que sostengan que esta técnica mejora el rendimiento escolar y los problemas de conducta (García-Rubio et al., 2016). De hecho, no es común encontrar trabajos en los que se haya aplicado el *Mindfulness* en infantil. Sin embargo, los desarrollados en otras etapas educativas han constatado la relación entre la relajación y la atención plena, concluyendo que ambos influyen de manera positiva, tanto en el clima del aula como en el rendimiento académico (López-González et al., 2016). Además de todo lo anterior, este tipo de programas han obtenido resultados positivos relacionados con la regulación emocional, la ansiedad, el autocontrol y los niveles de atención en infantes y adolescentes, además de en niños y niñas con otro tipo de dificultades (Mariño,

2017). Por esta parte, y dado que en el presente estudio se contaba con un participante con TEA, se investigó acerca de la meditación, relajación y atención plena y cómo favorecen la capacidad para gestionar las emociones en el alumnado con dichas dificultades (Reyes et al., 2020). En este estudio, el alumno con TEA redujo sus enfados y conductas disruptivas, siendo capaz de sentarse con el grupo y atender a los videos.

En relación con la segunda parte del objetivo, determinar si el *Mindfulness* influía en los hábitos de sueño, se observaron cambios de carácter negativo (aumentaron las puntuaciones) en las dimensiones resistencia para ir a la cama, inicio de sueño y duración del sueño. Una posible explicación de esto podría ser el cambio de hora que acontece en primavera, tiempo durante el cual se registraron los datos, y que puede alterar dichas dimensiones como consecuencia de un mayor tiempo de luz. Por otro lado, las puntuaciones del resto de dimensiones mejoraron, lo que puede deberse a que el programa favoreció una mejor atención y concentración, además de la propia regulación de emociones.

Respecto a la variable del sueño, existen estudios que atribuyen al *Mindfulness* la posibilidad de centrar la atención en una tarea concreta evitando la rumiación de pensamientos (Carrión, 2021). En un estudio sobre el insomnio, en el que monitorizaron el sueño de pacientes de entre cuatro y 18 años, observaron beneficios en los hábitos de sueño tras un programa compuesto por 12 sesiones. En ellas se aprendía a identificar emociones, a gestionar el estrés y a focalizar la atención (Carrión, 2021).

Otros estudios sostienen la existencia de una correlación positiva entre la calidad del sueño y el rendimiento académico (Succar, 2014). Asimismo, se ha demostrado que, el alumnado que no tiene unos buenos hábitos de sueño, falta a clase con mayor frecuencia, lo que puede afectar al rendimiento, sugiriendo además que el trabajo de *Mindfulness* previene los trastornos y problemas de sueño (Succar, 2014).

Así pues, es evidente que unos buenos hábitos de sueño resultan imprescindibles, y que unos patrones desajustados pueden influir negativamente en la competencia social y emocional de los más pequeños (Bulut et al., 2020). Por tanto, se puede concluir que el *Mindfulness* es una estrategia de utilidad para reconducir posibles

problemas conductuales y favorecer el manejo del estrés y la ansiedad.

5.BIBLIOGRAFIA

- Alfonso, M. A., Martínez, M. M. B., Chacón, L. M. M., y Naranjo, J. E. G. (2012). Validación al Español de un cuestionario de hábitos de sueño en los niños. *Revista Cubana de Pediatría*, 18.
- Bulut, O., Cam, S., y Ovali, F. (2020). Impact of sleep behaviors on social and emotional problems in three-year-old children born prematurely. *Sleep Medicine*, 74, 173-178. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.08.004>
- Carrión, L. (2021). *Sueño, cerebro y procesos psicológicos: Una propuesta de intervención de un programa de mindfulness para favorecer la calidad del sueño*. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/13255>
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2012). *SPECI: Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. TEA. Madrid.
- García-Rubio, C., Jarillo, T. L., Gualda, R. C., y Carvajal, R. R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *RIFOP : Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 30(87), 61-74.
- Guillén, B., y Manuel, J. (2015). Eficacia-efectividad del programa de reducción del estrés basado en la conciencia plena (MBSR): Actualización. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(126), 289-307. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000200005>
- Ivaki, P., Schulz, S., Jeitler, M., Kessler, C. S., Michalsen, A., Kandil, F. I., Nitzschke, S.-M., Stritter, W., Voss, A., y Seifert, G. (2021). Effects of yoga and mindfulness practices on the autonomous nervous system in primary school children: A non-randomised controlled study. *Complementary Therapies in Medicine*, 61, 102771. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2021.102771>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. Delacorte Press. New York.

- López, M. R., Nieto, A. B., Conde, A. B. Q., y Bernardo, G. A. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Madrid, D., y Pascual, M. D. (2022). *Buenas prácticas en la Educación Infantil*. Dykinson, S.L. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/P%C3%81GINA%2022%20CAPITULO%20PARA%20CONDUCTAS.pdf>
- Mariño, V. (2017). *Efectividad del mindfulness en personas con TDAH: estudio de revisión*. <https://doi.org/orcid.org/0000-0003-2808-0949>
- O'Brien, L. M., y Gozal, D. (2004). Neurocognitive dysfunction and sleep in children: From human to rodent. *Pediatric Clinics of North America*, 51(1), 187-202. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(03\)00184-6](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(03)00184-6)
- Ong, J. C., Manber, R., Segal, Z., Xia, Y., Shapiro, S., y Wyatt, J. K. (2014). A randomized controlled trial of mindfulness meditation for chronic insomnia. *Sleep*, 37(9), 1553-1563. <https://doi.org/10.5665/sleep.4010>
- Oropeza-Bahena, G., López-Sánchez, J. D., y Granados-Ramos, D. (2021). Hábitos de sueño, memoria y atención en niños escolares. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20(1), 1929. <https://doi.org/10.24875/RMN.M19000021>
- Pérez, M. (2017). *Trastornos de la conducta: Una guía de intervención en la escuela*. (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte). <https://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., y Sibinga, E. M. S. (2016). Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(6), 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2015.12.006>
- Reyes, N. M., Factor, R., y Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children

with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103770>

Succar, N. (2014). *Mindfulness y calidad del sueño en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5745>

RESULTADOS DE UN ESTUDIO PROSPECTIVO MULTICÉNTRICO ESPAÑOL: FATIGA, ANGUSTIA EMOCIONAL E INCERTIDUMBRE ANTE LA ENFERMEDAD EN PACIENTES CON CÁNCER METASTÁSICO

Caterina Calderon¹ Adán Rodríguez-González², Verónica Velasco-Durantez³, Alejandro Gallego-Martínez⁴, Ana Fernández-Montes⁵, María Helena López de Ceballos⁶, María Valero-Arbizu⁷, Alicia Cano-Jiménez⁸, Aranzazu Manzano-Fernández⁹, David Gómez¹⁰

¹Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología. Universidad de Barcelona, España. ²Hospital Universitario Central de Asturias, Oviedo, España. ³Hospital Universitario La Paz, Madrid, España. ⁴Complejo Hospitalario Universitario de Orense, España. ⁵Hospital Universitario La Paz, Madrid, España. ⁶Hospital San Pedro de Alcántara, Cáceres, España. ⁷Hospital Quironsalud, Sevilla, España. ⁸Complejo Hospitalario, Jaén, España. ⁹Hospital Universitario Clínico San Carlos, Madrid, España. ¹⁰Hospital Universitario Navarra, España

1. INTRODUCCIÓN

El cáncer es un problema de salud pública con una incidencia creciente y se espera que haya 21,6 millones de nuevos casos para 2030 (Pilleron et al., 2021). El proceso de la enfermedad y su tratamiento tienen un impacto negativo considerable en la calidad de vida (CdV) de los pacientes (Lewandowska et al., 2020), incluyendo aspectos económicos, sociales y familiares (Rodríguez-Gonzalez et al., 2022). La CdV se define como la percepción individual del lugar que ocupa en el entorno cultural y en el sistema de valores donde vive, y abarca la salud física, el estado psicológico, el grado de independencia, las relaciones sociales, los factores ambientales y las creencias personales (Bower et al., 2014; Cruz-Castellanos et al., 2022; Obispo et al., 2022).

Las personas con cáncer avanzado experimentan una variedad de síntomas físicos y psicológicos persistentes, desagradables y altamente limitantes que impactan negativamente en su CdV. Estos pacientes suelen presentar pérdida de peso, fatiga y dolor (Pacheco-

Barcia et al., 2022; Rodriguez-Gonzalez et al., 2022). dependiendo del tipo de tumor, ciertos síntomas prevalecen sobre otros; por lo tanto, en personas con cáncer de pulmón, la disnea, la fatiga y la tos son los más frecuentes (Fabi et al., 2017), mientras que en enfermedades neoplásicas gastrointestinales, la fatiga, el dolor y la pérdida de peso son los más prevalentes (Yang et al., 2020)]. De igual manera, los cánceres de mama o ginecológicos están acompañados con mayor frecuencia por síntomas psicológicos, como estrés, depresión y alteraciones sexuales, además de una alta prevalencia de fatiga (Meggiolaro et al., 2016; Rodriguez-Gonzalez et al., 2022).

El cansancio relacionado con el cáncer es uno de los síntomas más prevalentes que experimentan los pacientes durante y después del tratamiento (Hammermüller et al., 2021; Williams et al., 2021). La fatiga aparece independientemente de la edad, el sexo, el tipo de cáncer, la etapa de la enfermedad y la modalidad de tratamiento (C. Calderon et al., 2019; Kwekkeboom et al., 2018; Morgan et al., 2017), y puede volverse persistente, limitando así la calidad de vida y las actividades cotidianas durante años (Marques et al., 2020; Zhou et al., 2018). Además, la fatiga asociada al cáncer es diferente del agotamiento que experimenta la mayoría de las personas como resultado de sus actividades diarias, ya que no es proporcional al nivel de esfuerzo y el descanso o el sueño no la remedian (Calderón et al., 2019; Curt et al., 2000).

Hasta hace poco, la fatiga en pacientes con cáncer fue ignorada y se prestó más atención a síntomas como náuseas y dolor (C. Calderon et al., 2019; Kwekkeboom et al., 2018). Una de las razones por las que la fatiga ha pasado desapercibida es la variedad de factores que pueden contribuir a su desarrollo y ocultarla, como lo que se conoce como el síndrome general del cáncer, la consecuencia directa de la neoplasia o su tratamiento en el sistema nervioso central o el metabolismo energético muscular, el sueño o los ritmos circadianos, el estrés, la desesperación o la depresión, la activación inmune, la anemia, la caquexia o la desnutrición, etc. (Gomez et al., 2021; Mitra & Basu, 2020; Rodriguez-Gonzalez et al., 2022). Además, a pesar de su alta prevalencia y posible interferencia con las actividades y el bienestar de los pacientes, la investigación sobre la etiopatogenia y el enfoque de la fatiga en pacientes con cáncer metastásico es escasa.

Además, las personas con cáncer avanzado muestran una alta prevalencia de angustia emocional que varía según la edad y el tipo de cáncer; no obstante, en general, se encuentran problemas emocionales en más del 30% de todos los pacientes oncológicos (Morrison et al., 2017). La depresión y la ansiedad son síntomas comunes entre los pacientes con cáncer, con tasas que oscilan entre el 11% y el 57% para la depresión y entre el 6,5% y el 23% para la ansiedad (Gomez et al., 2021; Götze et al., 2020; Jimenez-Fonseca et al., 2018). Se ha encontrado que estos problemas psicológicos están afectados por 5 síntomas principales: ansiedad, depresión, miedo a morir, desmoralización y la incapacidad para hacer frente a la enfermedad. Todos aparecen en relación con la tensión del tratamiento que deben afrontar y se traducen en una peor calidad de vida, peor estado funcional, mayores tasas de suicidio y muerte prematura (Nikbakhsh et al., 2014).

La incertidumbre es otro aspecto apremiante en la experiencia de los pacientes con cáncer y puede hacer que sienta una pérdida prolongada de control, lo que tiene un impacto directo y negativo en cómo afrontan el cáncer, su bienestar psicológico y su calidad de vida (QoL) (Tarhani et al., 2020). De hecho, el cáncer y la incertidumbre que rodea su evolución están asociados con la angustia psicológica en hasta el 30%-50% de los casos (Gomez et al., 2021; Hill & Hamm, 2019; You et al., 2017). Algunos estudios han revelado una prevalencia de incertidumbre sobre la enfermedad de hasta el 60% de la población oncológica (Ng et al., 2017). En pacientes con cáncer avanzado e irrecusable, la incertidumbre es el origen de la imposibilidad de predecir el curso de la neoplasia con certeza, de la percepción del futuro como amenazante, del estado avanzado del proceso y/o de barreras de comunicación (conspiración de silencio, bloqueo emocional, nivel cultural, habilidad del profesional sanitario, entre otras). Numerosos estudios han vinculado la incertidumbre clínica con una disminución de la QoL y la resiliencia, así como con la ansiedad, la depresión y otros efectos negativos (Bao et al., 2017; C. Calderon et al., 2019; Ng et al., 2015).

Dada la presencia generalizada del cáncer, es necesario identificar los factores que, desde el inicio de la enfermedad, pueden estar asociados con una disminución de la QoL. Esto permitirá programar acciones que maximicen los factores que pueden afectar

positivamente la QoL de los pacientes para prevenir, eliminar o minimizar lo que contribuya a empeorarla.

En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar la prevalencia de fatiga, angustia emocional e incertidumbre en pacientes con cáncer metastásico, y examinar el valor predictivo de estos síntomas en la calidad de vida de los pacientes. Se realizó un análisis en una muestra de individuos recién diagnosticados con cáncer avanzado, antes de iniciar el tratamiento antineoplásico, para determinar la prevalencia de estos síntomas al inicio de la enfermedad, así como su relación con el deterioro en la calidad de vida que presentan estos pacientes al inicio de su proceso oncológico. Se espera encontrar altos niveles de fatiga, angustia emocional e incertidumbre entre los participantes, y que los factores explorados en este estudio expliquen parte de la variación en la calidad de vida.

2. MÉTODO

2.1.- *Participantes*

Participaron 508 pacientes con cáncer metastásico de 15 hospitales de toda España, de los cuales 273 (53,7%) eran hombres. La media de edad fue de 54,9 años (DE = 10,1), y el 49,6% eran mayores (>70 años). La mayoría estaban casados o tenían pareja (83,1%) y/o hijos (83,7%). Menos de la mitad tenía educación primaria (47,8%). En cuanto al estado laboral, todos eran jubilados o desempleados. Los cánceres más comunes fueron los digestivos (40,6%), broncopulmonares (29,1%) y de mama (8,5%). La histología más habitual fue el adenocarcinoma (63%) y la mayoría de las neoplasias eran de estadio IV (79,7%); las restantes eran de estadio III irresecable. El tratamiento más frecuentemente administrado fue la quimioterapia (55,7%), seguida de quimioterapia con terapia dirigida (10,6%) y quimioterapia con inmunoterapia (9,6%). En el 26,2% de los participantes, la decisión de tratamiento se basó en la presencia de un biomarcador molecular. La supervivencia estimada fue <18 meses en el 48,8% de la muestra.

2.2.- *Procedimiento*

Esta investigación se realizó de acuerdo con los principios éticos actuales y recibió la aprobación previa de los Comités de Revisión Ética de cada institución y de la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS; código de identificación:

ES14042015). El estudio consistió en la cumplimentación de varios cuestionarios y la recopilación de datos clínicos a través de entrevistas y registros médicos. Los procedimientos de recopilación de datos similares fueron en todos los hospitales y los datos relacionados con los participantes se obtuvieron de las instituciones donde recibieron tratamiento. La participación fue voluntaria, anónima y no afectó la atención al paciente. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado previo a la inclusión. Los datos fueron recopilados y actualizados por el oncólogo médico, www.neoetic.es

2.3.- *Medidas*

Se recolectaron las características sociodemográficas mediante un formulario autoinformado estandarizado. La información sobre la enfermedad de los sujetos se obtuvo revisando su historial médico por parte del oncólogo responsable. El estado general de la persona se evaluó mediante la escala de desempeño de Eastern Cooperative Oncology Group (ECOG), con valores que van desde 0 (asintomático) hasta 5 (fallecido). Se admitió cualquier valor siempre y cuando el oncólogo considere que el paciente era elegible para recibir tratamiento sistémico. Durante la consulta, el oncólogo entregó a los participantes el cuestionario para que lo llenaran en casa antes de iniciar el tratamiento sistémico contra el cáncer.

La calidad de vida se midió con el cuestionario QLQ-C15 PAL (Groenvold et al., 2005), que consta de 15 elementos para la evaluación de dos escalas funcionales de varios elementos, dos escalas de síntomas con varios elementos cada una, cinco escalas de síntomas de un solo ítem y una pregunta sobre el estado de salud global. Para los fines de este estudio similares, se eliminaron los ítems 7 y 11, ya que son al que se refiere a la fatiga. Esta escala ha sido validada en múltiples idiomas, incluyendo el español (Arraras-Urdaniz et al., 2008). La puntuación total de la escala oscila entre 0 y 100; cuanto mayor sea la puntuación, mejor será la calidad de vida. En esta muestra, el alfa de Cronbach para la escala fue de 0,87.

La fatiga se evaluó utilizando la escala de fatiga de calidad de vida relacionada con la salud (HRQoL) de tres ítems y el cuestionario EORTC QoL QLQ-C30 (versión 3.0), que ha sido validado en español (Caterina Calderon et al., 2021; Fayers et al., 1995). El cuestionario consta de tres preguntas sencillas: "¿Necesité

descansar?", "¿Se ha sentido débil?" y "¿Estás cansado?". Los elementos se reducen en una escala de calificación del 0 al 100. Según los umbrales de importancia clínica (TIC) recomendados por Giesinger et al. (Giesinger et al., 2020), los valores para la escala de fatiga fueron ≥ 39 . En este estudio, el alfa de Cronbach para la escala fue de 0,88.

La angustia emocional en los últimos 7 días se evaluó con los 18 ítems del Inventario Breve de Síntomas (Brief Symptom Inventory o BSI), uno de los instrumentos más utilizados para este propósito. Las bases sin procesar se basan en bases T basadas en datos normativos específicos de género. Basándose en los valores de corte recomendados por Derogatis (Derogatis, 2001), se excepcionalmente que los pacientes cuya puntuación T era ≥ 67 sufrirían una "posible angustia emocional". La versión en inglés del BSI ha demostrado buena confiabilidad y validez en pacientes oncológicos españoles (Calderón et al., 2020). El alfa de Cronbach varió de 0,81 a 0,90 (Calderón et al., 2020).

La incertidumbre de la enfermedad se calculó mediante la Escala de Incertidumbre ante la Enfermedad de Mishel (Mishel Uncertainty of Illness Scale o MUIS) de 5 ítems validada para la población española (Mishel, 1981). Este cuestionario evalúa las reacciones a la incertidumbre, la ambigüedad y el futuro. Los ítems se califican en una escala de Likert que va de 1 (el paciente no muestra ninguna de las características descritas en el ítem en absoluto) a 5 (el paciente presenta el grado más alto de la característica descrita), lo que da como resultado pérdidas posibles de 5 a 25, siendo las pérdidas más altas correspondientes a una mayor incertidumbre. Se esperaba que los pacientes cuya puntuación T era ≥ 16 sufrían "incertidumbre". El alfa de Cronbach fue de 0,83 (Mishel, 1981).

Los cuestionarios se entregaron a los participantes después de que se les explicara el estudio y aceptaran participar y firmaran el formulario de consentimiento informado, y después de la toma de decisiones compartidas entre oncólogo y paciente sobre el tratamiento oncológico sistémico para cáncer avanzado e incurable. Los pacientes completaron los cuestionarios en casa y los entregaron a su oncólogo en la siguiente cita, coincidiendo con el inicio del tratamiento antineoplásico.

2.4. Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas, medias y desviaciones estándar (SD) de las características demográficas y clínicas de la muestra. Se utilizó la prueba de chi-cuadrado bivalente para examinar las diferencias entre fatiga y angustia emocional según el sexo y el estadio de la enfermedad. Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la asociación entre la calidad de vida (QoL) y la fatiga, la angustia emocional y la incertidumbre de la enfermedad. La multicolinealidad entre variables se rechazó al ser el factor de inflación de varianza <5 para todas y la tolerancia >0.2 . Para determinar la variable predictiva de QoL, se realizó un modelo de regresión lineal de dos bloques. En el primer bloque, se registraron la fatiga, la angustia emocional y la incertidumbre de la enfermedad como variables de criterio. En el segundo bloque, se introdujeron el sexo y la edad como variables independientes. Se aplicaron R-cuadrado y la medida del tamaño del efecto f^2 estandarizado de Cohen para interpretar los datos (Cohen, 2009). Para todos los análisis, se estableció la significación en $\alpha < 0.05$. Los análisis estadísticos se realizaron con el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 25.0 (IBM SPSS Statistics para Windows, Armonk, NY: IBM Corp).

3. RESULTADOS

Prevalencia de fatiga y angustia emocional

En total, 283 (55.7%) sujetos informaron experimentar fatiga (puntaje ≥ 39), según Giesinger et al. (Giesinger et al., 2016). Las mujeres exhibieron más fatiga que los hombres ($\chi^2 = 11.689$; $p < 0.001$). La angustia emocional estuvo presente en el 47.7% de la población (puntuación $T \geq 67$), según los valores de corte recomendados por Derogatis (Derogatis, 2001). Las mujeres mostraron mayor angustia emocional que los hombres ($\chi^2 = 6.347$; $p = 0.012$) (ver Tabla 2). La incertidumbre estuvo presente en el 36.4% de la población del estudio ($PD \geq 16$). Los pacientes con otras comorbilidades (como enfermedad crónica o trastorno psiquiátrico) mostraron mayor incertidumbre que aquellos con enfermedad cardiovascular comórbida ($\chi^2 = 7.150$; $p = 0.007$); los pacientes con peor ECOG presentaron más incertidumbre ($\chi^2 = 9.155$; $p = 0.027$). No se detectaron diferencias con respecto a la incidencia de fatiga,

angustia emocional o incertidumbre entre las etapas o comorbilidades (ver Tabla 1).

Asociación entre variables del estudio

La Tabla 1 muestra las correlaciones bivariadas entre la calidad de vida y la fatiga, la angustia emocional, la incertidumbre sobre la enfermedad y el estado funcional del ECOG. Se encontró que todas las variables estaban significativamente asociadas con la CdV (correlaciones de -0,23 a -0,71, todas $p < 0,001$).

Tabla 1. Asociación entre las variables en estudio

Variables	Fatiga	Malestar psicológico	Incertidumbre	ECOG	Calidad de vida
Fatiga	1				
Malestar psicológico	0.559**	1			
Incertidumbre	0.177**	0.264**	1		
ECOG	0.237**	0.129**	0.105*	1	
Calidad de vida	-0.705**	-0.645**	-0.298**	-0.251**	1

Nota: * $p < 0.01$; ** $p < 0.001$

Factores predictores de la calidad de vida

La Tabla 2 presenta los resultados del análisis de regresión lineal que evaluó el valor predictivo de la fatiga, la angustia emocional, la incertidumbre de la enfermedad y el estado ECOG en la calidad de vida, mientras se controlaban las variables demográficas (edad, sexo y comorbilidades). El modelo mostró que estas variables predijeron significativamente la CV ($F = 129,50$, $p < 0,001$) con un alto poder explicativo (R^2 ajustado = 0,61) y un tamaño del efecto grande ($f^2 = 1,60$) según las pautas de Cohen. Cuanto más graves sean los síntomas de fatiga, angustia emocional e incertidumbre sobre la enfermedad, y peor sea el estado funcional del ECOG, menor será la CdV.

Tabla 2. Predictores de la calidad de vida

Predictor	Calidad de vida				
	Estimación	R ²	t	p	CI
Fatiga	-0.275	0.49	-13.551	0.001*	-0.31- -0.23
Malestar psicológico	-0.869	0.59	-9.862	0.001*	-1.0- -0.69
Incertidumbre	-0.546	0.60	-3.896	0.001*	-0.82- -0.27
ECOG	-2.556	0.61	-2.711	0.001*	-4.4--0.70
Sexo: hombre	-0.390	--	-0.360	0.719	-0.13- 0.07
Edad	-.027	--	-0.493	0.622	-2.50- 1.40
R ² ajustada total		0.61			

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio, hemos confirmado una alta prevalencia de fatiga (56%) y angustia emocional (48%) entre individuos con cáncer avanzado e irreseccable antes del inicio del tratamiento contra el cáncer. La fatiga, la angustia emocional y la incertidumbre en la enfermedad surgieron asociadas con una disminución en la calidad de vida. La variable clínica del estado de rendimiento ECOG y las variables demográficas de edad, sexo y comorbilidades también influyeron negativamente en la calidad de vida.

La fatiga es común entre los pacientes oncológicos, a pesar de la disparidad en las tasas de prevalencia reportadas (rango 30-99%) (Cella et al., 2005). En un estudio realizado en Italia con una muestra de 1394 pacientes con cáncer, la fatiga se reportó en el 62% de los casos, impactando gravemente en la calidad de vida y, para uno de cada tres pacientes, dificultando su actividad diaria (Roila et al., 2019). La serie italiana revela una tasa de prevalencia más alta, aunque probablemente sea el reflejo de cómo se incluyeron los participantes en la muestra y del hecho de que se evaluaron, sin tener en cuenta el momento y la etapa de la enfermedad. En nuestro estudio, examinamos la fatiga entre los pacientes que van a recibir tratamiento sistémico al diagnóstico de enfermedad avanzada e irreseccable. A la luz de los diferentes patrones de evolución de los diferentes tipos de cáncer, cuanto más prolongado sea la

supervivencia y el seguimiento, mayor será la probabilidad de fatiga (Rodríguez-Gonzalez et al., 2022).

En esta serie no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los pacientes con fatiga y el mismo estado de rendimiento ECOG basado en comorbilidades o entre enfermedad localmente avanzada y metastásica. Dado que el estudio se realizó antes de iniciar el tratamiento antineoplásico, esto se debe probablemente a biomarcadores relacionados con el cáncer que evoluciona al sistema inmunológico, inflamatorio, metabólico, neuroendocrino y genético (Kuhnt et al., 2009), y que tienen un efecto similar independientemente del estado general del individuo. Asimismo, nuestra serie reveló una prevalencia del 48% de trastornos psicológicos, más común en mujeres que en hombres (52% vs 47%), y es mayor que el 30-50% informado en la literatura (Obispo-Portero et al., 2022). Esta divergencia puede atribuirse a las características de la muestra (proporción en términos de sexo, edad o estadio tumoral) (Roila et al., 2019), a la diversidad de instrumentos utilizados en los estudios y al momento en que se evaluó nuestra serie, inmediatamente después del diagnóstico y justo antes de comenzar el tratamiento sistémico. Al igual que con la fatiga, estos datos no se ven afectados por el número o tipo de comorbilidades. Varios estudios han demostrado que ser mujer (Oh & Cho, 2018), junto con una enfermedad avanzada (Rodríguez-Gonzalez et al., 2022), es uno de los mayores factores de riesgo para desarrollar trastornos psicológicos, ya sea en forma de depresión o angustia/ansiedad (Hagen et al., 2016). En cuanto a la edad ya pesar de que en nuestra muestra y en España hay un predominio de personas mayores, hemos encontrado más trastornos psicológicos en participantes más jóvenes, como también se informó en otras series (Muñoz-Sánchez et al., 2018).

Hay que tener en cuenta las limitaciones del estudio, una de ellas es que es un estudio se llevó a cabo entre la población española con cáncer y se debe tener cuidado al transferir nuestros resultados a otros países, especialmente a países no occidentales, dado que la atención del cáncer depende de la organización del sistema de salud y la economía del país, y España ofrece acceso universal a la atención médica pública. La segunda limitación es que, dado el diseño transversal de este estudio, con los pacientes evaluados después del diagnóstico y antes de comenzar el tratamiento, no se

puede inferir la causalidad de las asociaciones ni se puede determinar la preocupación de la prevalencia de la fatiga y la angustia emocional a lo largo de la enfermedad avanzada. Los estudios futuros deben evaluar la relación causal de la fatiga, la angustia emocional y la incertidumbre con la QoL en personas con cáncer en varios momentos para determinar los cambios en la QoL ya qué se pueden deber.

En resumen, este estudio prospectivo y multicéntrico revela que hay una alta prevalencia de fatiga y angustia emocional al momento del diagnóstico de cáncer avanzado e irreparable, y que falla la calidad de vida de los pacientes. Asimismo, se ha encontrado una alta prevalencia de incertidumbre en torno a la enfermedad; sin embargo, no hemos podido demostrar que esto está relacionado de manera independiente con la disminución de la calidad de vida. Esto debería llevar a los oncólogos a interesarse más en estudiar y tratar la fatiga, la angustia emocional y la incertidumbre que rodea a la enfermedad, que tienden a pasar desapercibidas o son subestimadas.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de un proyecto financiado por la FSEOM (Fundación Sociedad Española de Oncología Médica) para Proyectos de los Grupos Colaboradores en 2018 y por una beca Astra Zeneca.

5. BIBLIOGRAFIA

- Arraras-Urdaniz, J. ignacio, Vilafranca, E., Arias de la vega, F., Domínguez, A., Lainez-Milagro, N., Manterola, A., Mantinez-Lopez, E., Romero-Rojano, P., & Martinez-Aguillo, M. (2008). The EORTC Qualtiy of Life Questionnaire QLQ-C30 (version 3.03). Validation study for spanish prostate cancer patients. *Archives Españoles de Urologia*, 61(8), 949–954.
- Bao, Y., Li, L., Guan, Y., Wang, W., Liu, Y., Wang, P., Huang, X., Tao, S., & Wang, Y. (2017). Prevalence and associated positive psychological variables of anxiety and depression among patients with central nervous system tumors in

- China : a cross-sectional study. 269(April 2016), 262–269.
<https://doi.org/10.1002/pon.4128>
- Bower, J. E., Bak, K., Berger, A., Breitbart, W., Escalante, C. P., Ganz, P. A., Schnipper, H. H., Lacchetti, C., Ligibel, J. A., Lyman, G. H., Ogaily, M. S., Pirl, W. F., & Jacobsen, P. B. (2014). Screening, assessment, and management of fatigue in adult survivors of cancer: An American Society of Clinical Oncology clinical practice guideline adaptation. *Journal of Clinical Oncology*, 32(17), 1840–1850.
<https://doi.org/10.1200/JCO.2013.53.4495>
- Calderon, C., Carmona-Bayonas, A., Hernández, R., Ghanem, I., Castelo, B., Martínez de Castro, E., Ferreira, E., Ciria, L., Muñiz, M., & Jimenez-Fonseca, P. (2019). Effects of pessimism, depression, fatigue, and pain on functional health-related quality of life in patients with resected non-advanced breast cancer. *Breast*, 44.
<https://doi.org/10.1016/j.breast.2019.01.012>
- Calderón, C., Ferrando, P. J., Lorenzo Seva, U., Hernández, R., Oporto-Alonso, M., & Jiménez Fonseca, P. (2020). Factor structure and measurement invariance of the Brief Symptom Inventory (BSI-18) in cancer patients. *International Journal of Clinical And Health Psychology*, 20(1), 71–80.
- Calderón, C., Jiménez-Fonseca, P., Hernández, R., Mar Muñoz, M. D., Mut, M., Mangas-Izquierdo, M., Vicente, M. Á., Ramchandani, A., & Carmona-Bayonas, A. (2019). Quality of life, coping, and psychological and physical symptoms after surgery for non-metastatic digestive tract cancer. *Surgical Oncology*, 31.
<https://doi.org/10.1016/j.suronc.2019.08.009>
- Calderon, Caterina, Ferrando, P. J., Lorenzo, U., Estrella, S., Eun, F., Lee, M., Oporto, M., Berta, A., Portero, M. O., Mihic, L., Adan, G., González, R., & Fonseca, P. J. (2021). Psychometric properties of the Spanish version of the European Organization for Research and Treatment of Cancer Quality of Life Questionnaire (EORTC QLQ - C30). *Quality of Life Research*, 0123456789.
<https://doi.org/10.1007/s11136-021-03068-w>

- Cella, D., Chang, C.-H., Wright, B. D., Von Roenn, J. H., & Skeel, R. T. (2005). Defining Higher Order Dimensions of Self-Reported Health. *Evaluation & the Health Professions*, 28(2), 122–141. <https://doi.org/10.1177/0163278705275334>
- Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press Taylor&Francis Group.
- Cruz-Castellanos, P., Gil-Raga, M., Jiménez-Fonseca, P., Ghanem, I., Hernández, R., Piera-Molons, N., Cano, J. M., Gallego-Martinez, A., Garcia-Torralba, E., & Calderon, C. (2022). Uncertainty and hope in relation to anxiety and depression in advanced lung cancer. *BMJ Supportive and Palliative Care*, 1–4. <https://doi.org/10.1136/spcare-2022-003882>
- Curt, G. A., Breitbart, W., Cella, D., Groopman, J. E., Horning, S. J., Itri, L. M., Johnson, D. H., Miaskowski, C., Scherr, S. L., Portenoy, R. K., & Vogelzang, N. J. (2000). Impact of cancer-related fatigue on the lives of patients: new findings from the Fatigue Coalition. *The Oncologist*, 5(5), 353–360. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11040270>
- Derogatis, L. (2001). *BSI 18, Brief Symptom Inventory 18: Administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis: NCS Pearson, Inc.
- Fabi, A., Falcicchio, C., Giannarelli, D., Maggi, G., Cognetti, F., & Pugliese, P. (2017). The course of cancer related fatigue up to ten years in early breast cancer patients: What impact in clinical practice? *The Breast*, 34, 44–52.
- Fayers, P., Aaronson, N., Bjordal, K., & Sullivan, M. (1995). *EORTC QLQ-C30 scoring manual*. <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/eortc-qlqc30-scoring-manual-2>
- Giesinger, J. M., Kuijpers, W., Young, T., Tomaszewski, K. A., Friend, E., Zabernigg, A., Holzner, B., & Aaronson, N. K. (2016). Thresholds for clinical importance for four key domains of the EORTC QLQ-C30: physical functioning, emotional functioning, fatigue and pain. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14, 87. <https://doi.org/10.1186/s12955-016-0489-4>
- Giesinger, J. M., Loth, F. L. C., Aaronson, N. K., Arraras, J. I., Caocci, G., Efficace, F., Groenvold, M., van Leeuwen, M.,

- Petersen, M. A., Ramage, J., Tomaszewski, K. A., Young, T., & Holzner, B. (2020). Thresholds for clinical importance were established to improve interpretation of the EORTC QLQ-C30 in clinical practice and research. *Journal of Clinical Epidemiology*, 118, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.10.003>
- Gomez, D., Jimenez-Fonseca, P., Fernández, A. M., Castellanos, P. C., Arbizu, M. V., Cabañes, R. M., Estellés, D. L., Ferreira, E., del Rio, J., García, T. G., Carmona-Bayonas, A., & Calderon, C. (2021). Impact of Obesity on Quality of Life, Psychological Distress, and Coping on Patients with Colon Cancer. *Oncologist*, 26(5), e874–e882. <https://doi.org/10.1002/onco.13687>
- Götze, H., Friedrich, M., Taubenheim, S., Dietz, A., Lordick, F., & Mehnert, A. (2020). Depression and anxiety in long-term survivors 5 and 10 years after cancer diagnosis. *Supportive Care in Cancer*, 28(1), 211–220. <https://doi.org/10.1007/s00520-019-04805-1>
- Groenvold, M., Aa, M., Aaronson, N. K., Arraras, J. I., Blazeby, J. M., Bottomley, A., Fayers, P. M., & Graeff, A. De. (2005). The development of the EORTC QLQ-C15-PAL: A shortened questionnaire for cancer patients in palliative care. 2. <https://doi.org/10.1016/j.ejca.2005.06.022>
- Hagen, K. B., Aas, T., Kvaløy, J. T., Eriksen, H. R., Søyland, H., & Lind, R. (2016). Fatigue, anxiety and depression overrule the role of oncological treatment in predicting self-reported health complaints in women with breast cancer compared to healthy controls. *The Breast*, 28, 100–106. <https://doi.org/10.1016/j.breast.2016.05.005>
- Hammermüller, C., Hinz, A., Dietz, A., Wichmann, G., Pirlich, M., Berger, T., Zimmermann, K., Neumuth, T., Mehnert-Theuerkauf, A., Wiegand, S., & Zebralla, V. (2021). Depression, anxiety, fatigue, and quality of life in a large sample of patients suffering from head and neck cancer in comparison with the general population. *BMC Cancer*, 21(1), 94. <https://doi.org/10.1186/s12885-020-07773-6>
- Hill, E. M., & Hamm, A. (2019). Intolerance of uncertainty, social support, and loneliness in relation to anxiety and depressive

- symptoms among women diagnosed with ovarian cancer. *Psycho-Oncology*, 28(3), 553–560. <https://doi.org/10.1002/pon.4975>
- Jimenez-Fonseca, P., Calderón, C., Hernández, R., Ramón Y Cajal, T., Mut, M., Ramchandani, A., Donnay, O., & Carmona-Bayonas, A. (2018). Factors associated with anxiety and depression in cancer patients prior to initiating adjuvant therapy. *Clinical and Translational Oncology*. <https://doi.org/10.1007/s12094-018-1873-9>
- Kuhnt, S., Ernst, J., Singer, S., Rüffer, J. U., Kortmann, R.-D., Stolzenburg, J.-U., & Schwarz, R. (2009). Fatigue in Cancer Survivors – Prevalence and Correlates. *Onkologie*, 32(6), 312–317. <https://doi.org/10.1159/000215943>
- Kwekkeboom, K. L., Tostrud, L., Costanzo, E., Coe, C. L., Serlin, R. C., Ward, S. E., & Zhang, Y. (2018). The Role of Inflammation in the Pain, Fatigue, and Sleep Disturbance Symptom Cluster in Advanced Cancer. *Journal of Pain and Symptom Management*, 55(5), 1286–1295.
- Lewandowska, A., Rudzki, G., Lewandowski, T., Próchnicki, M., Rudzki, S., Laskowska, B., & Brudniak, J. (2020). Quality of Life of Cancer Patients Treated with Chemotherapy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6938. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196938>
- Marques, V. A., Ferreira-Junior, J. B., Lemos, T. V., Moraes, R. F., Junior, J. R. de S., Alves, R. R., Silva, M. S., Freitas-Junior, R. de, & Vieira, C. A. (2020). Effects of Chemotherapy Treatment on Muscle Strength, Quality of Life, Fatigue, and Anxiety in Women with Breast Cancer. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7289. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197289>
- Meggiolaro, E., Sc, M., Berardi, M. A., Sc, M., Andritsch, E., Ph, D., Nanni, M. G., Sc, M., Farkas, C., Sc, M., Sc, M., & Grassi, L. (2016). Cancer patients ’ emotional distress , coping styles and perception of doctor-patient interaction in European cancer settings *. 204–211. <https://doi.org/10.1017/S1478951515000760>

- Mishel, M. H. (1981). The Measurement of Uncertainty in Illness. *Nursing Research*, 30(5), 258–263. <https://doi.org/10.1097/00006199-198109000-00002>
- Mitra, M., & Basu, M. (2020). A Study on Challenges to Health Care Delivery Faced by Cancer Patients in India During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Primary Care and Community Health*, 11, 1–5. <https://doi.org/10.1177/2150132720942705>
- Morgan, S., Cooper, B., Paul, S., Hammer, M. J., Conley, Y. P., Levine, J. D., Miaskowski, C., & Dunn, L. B. (2017). Association of personality profiles with depressive, anxiety, and cancer-related symptoms in patients undergoing chemotherapy. *Personality and Individual Differences*, 117, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.039>
- Morrison, E. J., Novotny, P. J., Sloan, J. A., Yang, P., Patten, C. A., Ruddy, K. J., & Clark, M. M. (2017). Emotional Problems, Quality of Life, and Symptom Burden in Patients With Lung Cancer. *Clinical Lung Cancer*, 18(5), 497–503. <https://doi.org/10.1016/j.clcc.2017.02.008>
- Muñoz-Sánchez, M. M., Calderon, C., Jimenez-Fonseca, P., Soriano-Rodríguez, M. C., Jara, C., García-García, T., Beato, C., Rogado, J., Castelo, B., Hernández, R., Mangas-Izquierdo, M., & Carmona-Bayonas, A. (2018). Prospective analysis of psychological differences between adult and elderly cancer patients during postoperative adjuvant chemotherapy. *Clinical and Translational Oncology*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s12094-018-1901-9>
- Ng, C. G., Mohamed, S., Kaur, K., Sulaiman, A. H., Zainal, N. Z., Taib, N. A., & group, M. S. (2017). Perceived distress and its association with depression and anxiety in breast cancer patients. *PLoS ONE*, 12(3), e0172975. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172975>
- Ng, C. G., Mohamed, S., See, M. H., Harun, F., Dahlui, M., Sulaiman, A. H., Zainal, N. Z., Taib, N. A., & group, M. S. (2015). Anxiety, depression, perceived social support and quality of life in Malaysian breast cancer patients: a 1-year prospective study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1), 205.

- Nikbakhsh, N., Moudi, S., Abbasian, S., & Khafri, S. (2014). Prevalence of depression and anxiety among cancer patients. *Caspian Journal of Internal Medicine*, 5(3), 167–170. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4143739/>
- Obispo-Portero, B., Cruz-Castellanos, P., Jiménez-Fonseca, P., Rogado, J., Hernandez, R., Castillo-Trujillo, O. A., Asensio-Martínez, E., González-Moya, M., Carmona-Bayonas, A., & Calderon, C. (2022). Anxiety and depression in patients with advanced cancer during the COVID-19 pandemic. *Supportive Care in Cancer*, 30(4), 3363–3370. <https://doi.org/10.1007/s00520-021-06789-3>
- Obispo, B., Cruz-Castellanos, P., Hernandez, R., Gil-Raga, M., González-Moya, M., Rogado, J., López-Ceballos, H., García-Carrasco, M., Jiménez-Fonseca, P., & Calderon, C. (2022). Perceived dignity of advanced cancer patients and its relationship to sociodemographic, clinical, and psychological factors. *Frontiers in Psychology*, 13(May), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.855704>
- Oh, P.-J., & Cho, J.-R. (2018). Changes in Fatigue, Psychological Distress, and Quality of Life After Chemotherapy in Women with Breast Cancer: A Prospective Study. *Cancer Nursing*.
- Pacheco-Barcia, V., Gomez, D., Obispo, B., Gongora, L. M., Hernandez, R., Gil, S., Gil-raga, M., Villalba, V., Ghanem, I., & Jimenez-fonseca, P. (2022). Role of sex on psychological distress, quality of life, and coping of patients with advanced colorectal and non-colorectal cancer. *World Journal of Gastroenterology*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.4251/wjgo.v0.i0.0000>
- Pilleron, S., Vignat, E. S. J., Ferlay, J., Soerjomataram, I., Bray, F., & Sarfati, D. (2021). Estimated global cancer incidence in the oldest adults in 2018 and projections to 2050. *March 2020*, 601–608. <https://doi.org/10.1002/ijc.33232>
- Rodriguez-Gonzalez, A., Velasco-Durantez, V., Martin-Abreu, C., Cruz-Castellanos, P., Hernandez, R., Gil-Raga, M., Garcia-Torralba, E., Garcia-Garcia, T., Jimenez-Fonseca, P., & Calderon, C. (2022). Fatigue, Emotional Distress, and Illness Uncertainty in Patients with Metastatic Cancer: Results from the Prospective NEOETIC_SEOM Study. *Current Oncology*

(Toronto, Ont.), 29(12), 9722–9732.
<https://doi.org/10.3390/curroncol29120763>

- Roila, F., Fumi, G., Ruggeri, B., Antonuzzo, A., Ripamonti, C., Fatigoni, S., Cavanna, L., Gori, S., Fabi, A., Marzano, N., Graiff, C., De Sanctis, V., Mirabile, A., Serpentine, S., Bocci, C., Pino, M. S., Cilenti, G., Verusio, C., & Ballatori, E. (2019). Prevalence, characteristics, and treatment of fatigue in oncological cancer patients in Italy: a cross-sectional study of the Italian Network for Supportive Care in Cancer (NICSO). *Supportive Care in Cancer*, 27(3), 1041–1047. <https://doi.org/10.1007/s00520-018-4393-9>
- Tarhani, M., Goudarzi, F., Hasanvand, S., Ebrahimzadeh, F., & Rassouli, M. (2020). Uncertainty, anxiety, depression and the quality of life in patients with cancer. *Oncology and Radiotherapy*, 1(46), 20–27.
- Williams, A. M., Khan, C. P., Heckler, C. E., Barton, D. L., Ontko, M., Geer, J., Kleckner, A. S., Dakhil, S., Mitchell, J., Mustian, K. M., Peppone, L. J., Kipnis, V., Kamen, C. S., O'Mara, A. M., & Janelins, M. C. (2021). Fatigue, anxiety, and quality of life in breast cancer patients compared to non-cancer controls: a nationwide longitudinal analysis. *Breast Cancer Research and Treatment*, 187(1), 275–285. <https://doi.org/10.1007/s10549-020-06067-6>
- Yang, J., Fu, Z., Du, L., He, X., Li, X., & Chen, J. (2020). Time to surgery in patients with breast cancer during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Surgery*, 107(10), e419–e421. <https://doi.org/10.1002/bjs.11861>
- You, J., Lu, Q., Zvolensky, M. J., Meng, Z., Garcia, K., & Cohen, L. (2017). Anxiety- and Health-Related Quality of Life Among Patients With Breast Cancer: A Cross-Cultural Comparison of China and the United States. *Journal of Global Oncology*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.1200/JGO.2016.008763>
- Zhou, W., Wan, Y.-H., Chen, Q., Qiu, Y.-R., & Luo, X.-M. (2018). Effects of Tai Chi Exercise on Cancer-Related Fatigue in Patients With Nasopharyngeal Carcinoma Undergoing Chemoradiotherapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Pain and Symptom Management*, 55(3), 737–744. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2017.10.021>

ACTUACIONES Y PROPUESTAS DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LOS CENTROS ESCOLARES

Pilar Calvo Pascual¹, Hipólito Punte Carracedo², Andrea Ollero Muñoz³, María del Carmen Montes Reguera⁴, Antonio Labanda Díaz⁵, Juan Pedro Martínez Ramón⁶

¹Vocal del Consejo General de la Psicología y Coordinadora de la División de Psicología Educativa, España; ^{2,3,4,5,6}Vocal de la División de Psicología Educativa del Consejo General de la Psicología, España; ⁶Universidad de Murcia, España

1. INTRODUCCIÓN

Conceptos relacionados con la prevención secundaria y terciaria han sido ampliamente desarrollados en múltiples ámbitos incluido el educativo. En numerosas ocasiones el sistema social y educativo está configurado de forma que actúa de forma reactiva cuando el problema ya se ha consolidado es decir una prevención terciaria o coma en el mejor de los casos, cuando comienzan a darse las dificultades. En este sentido coma es necesario trabajar en un plano de la prevención primaria sin olvidar que todos los niveles son necesarios en momentos y casuísticas concretos (Carbonell et al., 2017). En línea con las ideas expuestas anteriormente y muy relacionado con el concepto de prevención primaria se encuentra el término promoción el cual denota un marcado carácter proactivo dirigido a mejorar de forma cualitativa y cuantitativa los diferentes ámbitos de las personas. Un abordaje cualitativo en el análisis de la información se ha mostrado eficaz para obtener información valiosa (Rodríguez y Caurcel, 2019). Por todo ello se ve necesario apostar por una promoción del bienestar de los diferentes agentes educativos incluido al alumnado al profesorado y a las familias. El trabajo sinérgico y grupal es vital para que el concepto de promoción del bienestar abarque y consiga las cotas de éxito más altas. A través de la promoción del bienestar y la prevención, se alcanza un adecuado ajuste psicológico y se mejoran los procesos de una educación inclusiva (Proaño-Arias, 2020) y se logra una adecuada convivencia escolar (Cedeño, 2020). Cabe añadir que la necesidad de trabajar en este ámbito se ha acrecentado tras la COVID-19 (Peredo, 2020).

El Consejo General de la psicología es conecedor de las diferentes variables psicológicas que afectan a las personas y más concretamente de aquellas que se encuentran en un entorno escolar. Desde esta institución la división de Psicología educativa se centra precisamente en la investigación en la promoción y en la visualización de aquellas medidas que fomenten la mejora del bienestar psicológico en la población educativa. Esto conlleva un avance en la definición de la psicología educativa como una intervención especializada (de la Fuente, 2017) basada en otros pilares en la ética profesional (Pérez, 2019).

El objetivo de este trabajo y en línea con lo expuesto en los párrafos anteriores es elaborar una relación de actuaciones profesionales y también llevadas a cabo desde un ámbito institucional para promocionar el bienestar de la comunidad educativa. Se trata de un trabajo con un marcado carácter pragmático a través del cual se intenta un objetivo específico que es el de visualizar y dar a conocer las actuaciones dirigidas al alumnado profesorado y familias trabajando en aspectos formativos en base a las competencias profesionales de las psicólogas y psicólogos.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para desarrollar este trabajo se realizó una recopilación de los principales documentos y actuaciones generados por el Consejo General de la psicología y la división de Psicología educativa realizando un análisis cualitativo del mismo. Para un primer análisis se tuvieron en consideración los documentos y la información de los últimos 10 años siendo el criterio de inclusión que formarán parte de algunos de los elementos expuestos en el apartado de materiales. En cuanto al criterio de exclusión, consistió en la valoración técnica de los autores acerca de potencial interés que pueda causar en la comunidad científica y profesional o no la información proporcionada en este trabajo de forma que lo expuesto en el apartado de resultados supone en última instancia lo recopilado y seleccionado en base a un juicio técnico asociado a la valoración de la importancia y utilidad.

2.2. Material

Durante el análisis cualitativo de la información se utilizaron diversos materiales: actas de reuniones manifiestos y sus diversas versiones documentos de trabajo, informes de otras instituciones oficiales relacionados con el ámbito educativo incluidos sindicatos, fundaciones y federaciones.

3. RESULTADOS

3.1. Manifiesto para la promoción del bienestar

En cuanto a los resultados de la recogida de información y recopilación de la misma, uno de los documentos más importantes es el manifiesto para la promoción del bienestar en el cual se reflejan diversos elementos para trabajar de forma multidimensional. Es preciso señalar y dar la visibilidad que merece en la iniciativa para la promoción del bienestar emocional en la comunidad educativa. Se trata de un movimiento firmado por numerosas instituciones que apoya y justifica el papel activo de la psicología educativa en el sistema. Las organizaciones estatales que han firmado el Manifiesto expuesto en “BienestarEducativo.org” han sido el Consejo General de la Psicología de España, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Sindicato de Estudiantes, Federación de Enseñanza (FEUSO), Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), Confederación de Sindicatos (STEs Intersindical), Federación de Asociación de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi), Teléfono de la Esperanza, Asociación Nacional Infancia Robada y Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) y la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia (ANPE). A ellas se suman otras del ámbito autonómico y local. Las propuestas del manifiesto se resumen en las siguientes: (1) Prestar una especial atención a las problemáticas principales del sistema educativo (burnout, bullying, etc.); (2) trabajar desde las Administraciones la falta de motivación, atención y problemas que afecten a la convivencia; (3) seguir las directrices de la Organización Mundial de la Salud en cuanto a actuaciones preventivas en la población infanto-juvenil; (4) promocionar el bienestar psicológico como herramienta básica; (5) incluir medidas

que estén en consonancia con el refuerzo de plantillas, mayor peso de la orientación educativa y profesional, una atención más individualizada por parte del profesorado reduciendo la ratio del aula, apostar por la estabilidad del personal y llevar a cabo una programación realista de los contenidos; y (6) cuidar el bienestar de la comunidad educativa.

3.2. Medios de comunicación

Otro aspecto clave que se extrae del análisis de la información y de los procedimientos y gestiones realizados a lo largo de los últimos años por la división y por el Consejo es la relevancia de tener en alta consideración el potencial de los medios de comunicación puesto que son un instrumento democrático que permiten hacer llegar la información a los diferentes agentes. De los resultados se extrae también que es necesario utilizar diversos medios obteniéndose aportaciones positivas de todos ellos: televisión radio prensa etcétera. También las redes sociales han cobrado una gran trascendencia como mecanismo para poder transmitir la información y hacer llegar a lo que inicialmente era un público más joven si bien han ido recalando de un modo u otro en los diferentes sectores y profesionales de diferentes edades. Redes y medios tecnológicos como youtube Instagram o Twitter suponen instrumentos para desarrollar vías de comunicación y un diálogo activo y actualizado de lo que acontece en la sociedad siendo un instrumento de comunicación bidireccional en el que no solo se transmite información psicológica para fomentar el bienestar sino también se recopila feedback demandas y necesidades reales de la población.

3.3. Fundamentación técnica y científica

Se refleja de los resultados se ha apostado por realizar una fuerte fundamentación teórica y científica de las argumentaciones de forma que sirvan de base en cualquier discurso científico y técnico apoyándose de forma objetiva las demandas de la división De Psicología y del Consejo una vez que estos agentes se han hecho eco de las necesidades de las necesidades de las personas. Esto que implica que las actuaciones que se han llevado a cabo y que se han ofrecido a la sociedad y a diversas administraciones gohan de una marcada fundamentación terminológica y de un Corpus organizado de conocimiento científico. Prueba de ello es el Informe Ejecutivo

titulado “Mejorar el Bienestar de la Comunidad Educativa” elaborado por el Consejo General de la Psicología (de Vicente et al., 2022). En este informe se justifica la inclusión de la psicología educativa en el sistema educativo aportando datos de interés provenientes de entidades de reconocido prestigio como la Organización Mundial de la Salud, Fundación ANAR, Eurostat y la Comisión Europea. Las principales temáticas tratadas han sido la diversidad de alumnado, la prevención de la violencia de género, la violencia filioparental, el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar, las adicciones a las tecnologías, el abandono escolar, el síndrome de estar quemado en el trabajo y el estrés docente, así como las adicciones a drogas, por citar unos ejemplos. Por otro lado, para seguir desarrollando un corpus de conocimiento y evidencia y formar a profesionales se está llevando a cabo el proyecto PsiCE a través de Psicofundación, el Consejo General de la Psicología, la Universidad de la Rioja y otros Colegios Oficiales de Psicología con los que se ha conveniado.

3.4. El Consejo y la COVID-19

Se ha observado que tras la pandemia por COVID-19 y durante la misma la cantidad y calidad de la documentación generada por el ámbito de la psicología educativa aumentó de forma exponencial para dar respuesta a los problemas que iban surgiendo en la población y que se conocía por paralelismo con otros estudios que podrían darse a corto medio y largo plazo. Así y relacionando este discurso con el manifiesto señalado en el primer párrafo del apartado de resultados, desde la división se advirtió acerca de los peligros que iban a llevar parejos los aspectos más físicos y biológicos de la pandemia los cuales una vez fueran diluyéndose con el paso del tiempo revelarían una en realidad compuesta por numerosos y cronificados problemas psicológicos en la población escolar (Castellanos-Páez et al., 2022; Orte et al. 2019).

3.5. Contactos con otras instancias

También cabe destacar el contacto con otras administraciones fundaciones instituciones y sindicatos a través de reuniones mesas redondas entrevistas telefónicas encuentros telemáticos por videoconferencia encuentros presenciales y participación en grupos de trabajo congresos jornadas así como en otro tipo de eventos de divulgación científica. A través de estos

cometidos se ha conseguido obtener una información muy valiosa acerca de la situación real del profesorado del alumnado y de las madres y padres hermanas y hermanos y demás agentes educativos que precisan de un abordaje psicológico para mejorar y promocionar su bienestar. Destacan las Mesas Redondas y ponencias desarrolladas en la Jornada Salud Mental en Contextos Educativos “Contribución de la Psicología al Bienestar Emocional y al Rendimiento Académica” llevadas a cabo en la Universidad Complutense de Madrid en febrero de 2023 en relación con las necesidades y problemática de la comunidad educativa, medidas para mejorar su bienestar y otras temáticas afines.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo multidisciplinar y multidisco dimensional es esencial dentro de la psicología educativa. Conocer la realidad de las personas y promocionar su bienestar supone un ahorro objetivo y económico para las administraciones. Esto supone otro punto a favor de realizar una prevención primaria selectiva y universal que sea considerada un derecho para todas las personas y en última instancia, la promoción de la convivencia escolar (Rodríguez et al., 2022).

Es preciso seguir en esta línea y trabajar en estrategias que ayudan a avanzar a la profesión y dar visibilidad al potencial tan que tienen los y las profesionales de la psicología dentro del ámbito educativo junto sin lugar a dudas existe un interés que va en aumento por parte de las diversas organizaciones coma y prueba de ello es el elevado número de ellas que se ha adherido a la iniciativa para la promoción del bienestar educativo (National Association of School Psychologists, ac2015). Más aún considerando las graves problemáticas que existen en la actualidad en los centros educativos (de la Fuente, 2017; Garaigordobil y Navarro, 2022; Méndez et al., 2021).

Las conclusiones arrojan luz acerca de la necesidad de continuar con dicha estrategia para el avance de la profesión y de la viabilidad de la inclusión de profesionales de la psicología dentro del ámbito educativo. Existe un creciente interés demostrado por las organizaciones que se han adherido a la iniciativa de promoción del bienestar educativo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, A. P., Santana, G. R., & Sobrino, M. S. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (2), 163-179.
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M. F., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., & Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 210-244.
- Cedeño, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- de Vicente, A., Villamarín, S., y Berdullas, S. (2022). Asegurar el bienestar de la comunidad educativa. Consejo General de la Psicología, *Infocop*, 3-7.
- de la Fuente, J. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: funciones específicas. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 369, 7-13.
- Garaigordobil, M., & Navarro, R. (2022). Parenting Styles and Self-Esteem in Adolescent Cybervictims and Cyberaggressors: Self-Esteem as a Mediator Variable. *Children*, 9(12), 1795.
- Méndez, I. M., Pellicer, L., Cecilia, R., Soto, G. Martínez, J. P. y Freixinos. M. A. (2021). El uso de las imágenes en la comunicación entre los jóvenes universitarios y adicción al móvil. In *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021* (p. 244). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- National Association of School Psychologists. (2015). School psychologists: Improving student and school outcomes. Research Summaries
<https://www.nasponline.org/Documents/>

- Orte, M. D. C., Brage, L. B., y Nevot-Calaentey, L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78.
- Peredo, R. (2020). ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (ESPECIAL), 42-56.
- Pérez, G. C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 11-37.
- Proaño-Arias, M. (2020). El Psicólogo educativo: su rol en la inclusión educativa. *Coloquio*, 64, 29-45.
- Rodríguez, A., y Caurcel, M. J. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en Psicología educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-5.
- Rodríguez, O. T., Mustelier, L. M. I., & Hernández, M. P. (2022). La praxis de la Psicología Educativa en función de la adecuada gestión de la convivencia escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 4(6).

ACTITUDES SEXISTAS Y CIBERVIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES AGRESORES DE CIBERBULLYING

Laura Carrascosa¹, María-Jesús Cava², Begoña Iranzo³ (y
Sofía Buelga⁴

laura.carrascosa@campusviiu.es

^{1,3} *Universidad Internacional de Valencia, España.* ^{2,4} *Universidad de Valencia, España.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la digitalización masiva ha hecho que la violencia hacia los iguales y la pareja se trasladen al mundo virtual (Romo-Tobón et al., 2020). Las redes sociales e Internet permiten ocultar la identidad del agresor, perpetuar la agresión de forma ininterrumpida y reproducir masivamente contenidos humillantes (Garrido y García, 2022). Por consiguiente, las consecuencias de la violencia hacia los iguales y la pareja en el mundo virtual pueden ser todavía más devastadoras para la salud mental de los adolescentes (Maurya et al., 2022; Toplu-Demirtaş et al., 2022). Además, investigaciones recientes han constatado la existencia de un continuo en estas relaciones de violencia online (Cava et al., 2022). Los adolescentes que ejercen violencia hacia sus iguales parecen tener mayor probabilidad de ejercer violencia hacia su pareja (Muñoz-Fernández et al., 2022).

Ciertamente, ambos tipos de violencia (cyberbullying y ciberviolencia de pareja) utilizan Internet para dañar a la víctima. En el cyberbullying puede ejercerse esta violencia de forma directa, enviando mensajes a la víctima para amenazarla y humillarla, o de forma indirecta, suplantando su identidad o compartiendo información íntima sin su consentimiento (Rudnicki et al., 2022). En la ciberviolencia de pareja son posibles tanto las agresiones (directas e indirectas) como las conductas de control online a la pareja, aprovechando la disponibilidad permanente de las tecnologías (Cava y Buelga, 2018).

La creciente utilización de la tecnología hace que aumente la violencia online. Concretamente, Machimbarrena et al., (2018) exponen que el 17,4% de los adolescentes indicaron haber sufrido

ciberviolencia de pareja, y el 33,1% informó haber sufrido cyberbullying. No obstante, si se tiene en cuenta la severidad de estas agresiones, los porcentajes descienden al 5,4% en ciberviolencia de pareja y al 7,2% en cyberbullying (Machimbarrena et al., 2018). En este sentido, cuando se considera la severidad de las agresiones, los porcentajes también se reducen al 1,57% en las agresiones virtuales hacia los iguales (González-Cabrera et al., 2019) y al 23,9% en la ciberviolencia de pareja en adolescentes (Víllora et al., 2019).

Todos estos estudios remarcan porcentajes elevados de ambos tipos de violencia, destacando la necesidad de realizar estudios para conocer las variables que explican ambos tipos de violencia. Además, en comparación con la gran cantidad de estudios centrados en la poli-victimización (Cava, Tomás et al., 2022; Machimbarrena et al., 2018), todavía son escasas las investigaciones que analizan a los agresores en diversos contextos (Cava, Buelga et al., 2022).

Por ello, las investigaciones que exploran posibles conexiones entre ambos tipos de ciberviolencia deben continuar ampliándose, ya que los estudios sobre variables relacionadas con ambos tipos de violencia se han centrado principalmente en el mundo offline. En estos estudios se han identificado variables comunes a ambos tipos de violencia offline: autoestima, empatía, asertividad, comunicación familiar, conflictos con los iguales... (Espelage et al., 2020; Zych et al., 2019). No obstante, aunque sí existen estudios que remarcan cómo las creencias sexistas son un factor de riesgo en la violencia y victimización de pareja en adolescentes (Dosil et al., 2020; Ofraz et al., 2023), son escasos los estudios que analizan el sexismo como posible factor de riesgo para ambos tipos de violencia. Desde este marco teórico, Rivas-Koehl et al. (2023) apuntan que el sexismo puede ser un factor de riesgo para que los adolescentes que se implican en acoso escolar perpetúen en un futuro la violencia en sus relaciones de pareja.

Así pues, el objetivo de este estudio fue profundizar en las relaciones entre el cyberbullying y la ciberviolencia de pareja, analizando sus posibles vínculos con las actitudes sexistas de los adolescentes.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Para poder realizar el estudio se seleccionaron dos centros de Educación Secundaria de la provincia de Valencia. En primer lugar, se contactó con ambos centros de forma telefónica para conocer su interés en la participación en el estudio y proponerles la realización de una reunión. Una vez adquirido este compromiso, en segundo lugar, se realizó una reunión presencial con el equipo directivo para explicarles con detalle las características y metodología del estudio. En tercer lugar, una vez conocidos todos los procedimientos, se realizó la solicitud de consentimiento de los progenitores. Y, seguidamente, se pasaron los instrumentos de evaluación a los adolescentes dentro de su aula habitual y siendo consciente de que la colaboración era voluntaria y anónima, y que podían rehusar su participación en cualquier momento. Este proceso de la investigación fue realizado por un grupo de investigadores previamente formados para tal fin. Por consiguiente, esta investigación cumplió los requisitos de la normativa de la Declaración de Helsinki sobre investigación con seres humanos.

2.2. *Participantes*

El total de participantes fue de 191 adolescentes (46,1% chicos y 53,9% chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M= 14,13$, $DT= 1,05$). Todos ellos eran estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria desde 1º hasta 4º de la ESO. Y, además, durante la realización del estudio todos tenían pareja o la habían tenido en los últimos 12 meses (éste fue un criterio de selección). La obtención de la muestra fue por conveniencia y participaron dos centros, uno concertado y otro público, de una localidad del interior de la provincia de Valencia.

2.3. *Medidas*

Escala de Ciberviolencia de pareja (Cava y Buelga, 2018). La escala original incluye dos subescalas, ciberacoso perpetrado y cibervictimización, y está compuesta por 20 ítems. En la presente investigación se utilizó únicamente la subescala de ciberacoso perpetrado que cuenta con 10 ítems (por ejemplo: “Estoy pendiente de si mi chico/a está en línea en el móvil o conectado en redes sociales”). A esta escala los adolescentes responden utilizando una

escala de respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 4 (siempre). El coeficiente de fiabilidad de la subescala utilizada fue de .82.

Escala de Cyberbullying -ciberagresores (Buelga et al., 2020). Esta escala consta de 18 ítems que evalúan las conductas de cyberbullying perpetradas por los adolescentes en el ámbito escolar (por ejemplo: “He obligado a alguien con amenazas a hacer cosas que no quería en Internet o por el móvil (como grabarse en video, darme dinero, hacer cosas malas”). A estos ítems se responden con 5 opciones de respuesta, desde 1 (nunca) a 5 (muchas veces). En la presente investigación el alpha de Cronbach fue de .89

Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes (ISA-A) (Lemus et al., 2008). Esta escala está compuesta por 20 ítems que se dividen en dos subescalas, sexismo hostil y benevolente, compuestas por 10 ítems, respectivamente. El sexismo hostil hace referencia a actitudes clásicas de sexismo hacia la mujer (por ejemplo: “A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son mejores para reparar cosas”). El sexismo benevolente se refiere a las actitudes de paternalismo y protección a las mujeres por pertenecer al sexo débil (por ejemplo: “Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”). El alpha de Cronbach para sexismo hostil fue de .86 y para sexismo benevolente de .84.

2.4. *Diseño*

Se utilizó un diseño de tipo transversal. Para el análisis de los datos, en primer lugar, se distribuyó a los adolescentes en tres grupos según su diferente implicación en el cyberbullying (no implicados, ocasionales y frecuentes). Para ello, se agruparon a los estudiantes en función de sus puntuaciones en la Escala de Cyberbullying-agresores. Así pues, los adolescentes que puntuaron “nunca” en cada uno de los 18 ítems fueron incluidos en el grupo de no implicados, y los que puntuaron una desviación típica por encima de la media compusieron el grupo de frecuentes. Por último, los otros adolescentes que no cumplían estos criterios fueron incluidos en el grupo de cyberbullying ocasional. Y, a partir de esta distribución, se calcularon diversos análisis multivariantes con el objetivo de analizar las posibles diferencias entre los tres grupos de contraste establecidos en las variables de ciberviolencia de pareja y sexismo (hostil y benevolente).

3. RESULTADOS

Los análisis multivariantes que se muestra en la Tabla 1, indican diferencias significativas ($p < 0,05$) en las variables objeto de estudio entre los tres grupos de contraste. Además, las pruebas a posteriori (prueba de Bonferroni) realizadas con la finalidad de conocer entre qué grupos en concreto existen diferencias significativas, muestran que las medias en ciberviolencia de pareja y en sexismo hostil son significativamente superiores en los estudiantes que ejercen cyberbullying de forma frecuente en comparación con los no implicados y con los que la ejercen de forma ocasional.

Tabla 1. Medias (desviaciones típicas) en ciberviolencia de pareja y sexismo hostil y benevolente en adolescentes no implicados en cyberbullying, implicados de forma ocasional y frecuente.

	Ciberbullying		
	Nunca (n=45)	Ocasional (n=131)	Frecuente (n=13)
Ciberviolencia de pareja	23,62 (4,22)b	24,20 (4,39)b	32,12 (16,81)a
mo Hostil	25,00 (10,06)b	27,49 (11,33)b	35,38 (12,15)a
mo Benevolente	27,22 (10,32)	30,83 (11,35)	30,00 (10,04)

$p < 0,05$; a > b

Seguidamente, en la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de regresión múltiple realizado considerando como variable dependiente el cyberbullying y como variables predictoras la ciberviolencia de pareja y el sexismo (hostil y benevolente). Los resultados muestran que la variable con mayor peso predictivo es la ciberviolencia de pareja ($\beta=0,687$, $p=0,001$) seguida del sexismo hostil ($\beta=0,188$, $p=0,05$). En cambio, el sexismo benevolente no es una variable predictora del cyberbullying. Como se puede observar, el modelo analizado explicó el 56.3% de varianza en las conductas de cyberbullying.

Tabla 2. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variables independientes la ciberviolencia de pareja, el sexismo hostil y benevolente, y como variable dependiente el ciberbullying.

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	β
	0,563	44,02	
Ciberviolencia de pareja			0,687 ***
Sexismo Hostil			0,188*
Sexismo Benevolente			-0,123

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue profundizar en las relaciones entre el ciberbullying y la ciberviolencia de pareja, analizando sus posibles vínculos con las actitudes sexistas de los adolescentes.

Así pues, en primer lugar, los datos del presente estudio confirman la relación y continuidad existente entre el ciberbullying y la ciberviolencia de pareja en adolescentes. Por consiguiente, se establece que los adolescentes que ejercen conductas violentas online hacia sus iguales también ejercen conductas violentas online en sus relaciones de pareja (Cava, Buelga et al., 2022). Desde esta perspectiva, los programas de prevención deben considerar ambos tipos de conductas de violencia para evitar que desde un contexto de relación se propaguen a otro.

Asimismo, los resultados de la investigación constatan cómo las actitudes sexistas hostiles están relacionadas no solamente con la ciberviolencia de pareja sino también con el ciberbullying. Esto estaría en línea con los estudios actuales que muestran cómo el sexismo es un precursor de la violencia de pareja en los adolescentes que ejercen violencia hacia sus iguales (Rivas-Koehl et al., 2023). Además, en este caso concreto se muestra cómo los adolescentes que ejercen ciberbullying de forma frecuente son los que presentan mayores niveles de sexismo hostil y más conductas de ciberviolencia de pareja. A este respecto, se constata que los adolescentes que ejercen la ciberviolencia hacia sus iguales de forma frecuente tienen

mayor riesgo de ejercer ciberviolencia de pareja. Por consiguiente, en los programas de prevención e intervención sobre este tipo de conductas violentas online se debe tener en cuenta la frecuencia de las agresiones y el sexismo, tanto hostil como benevolente.

Finalmente, se constata también la capacidad predictiva de la ciberviolencia de pareja y el sexismo respecto del ciberbullying. En línea con las conclusiones presentadas anteriormente, se observa que la ciberviolencia de pareja, seguida del sexismo hostil, permiten predecir un mayor implicación en el ciberbullying. No obstante, el sexismo benevolente no es una variable predictora significativa. Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que el sexismo hostil, y no el benevolente, se haya relacionado con la aceptación de las conductas violentas en las relaciones de pareja (Rodríguez et al., 2010). A este respecto, puede que también en las relaciones con los iguales sea el sexismo hostil el que lleve a los adolescentes a utilizar la violencia online como estrategia de resolución de conflictos. No obstante, en futuras investigaciones se deberían tener en cuenta el género y la frecuencia de las agresiones.

Una importante limitación de este estudio es su naturaleza transversal y correlacional. Por consiguiente, para poder establecer relaciones de causalidad se deberían realizar estudios que tuvieran en cuenta medidas repetidas a lo largo del tiempo. Además, los cuestionarios utilizados son autoadministrados, por lo que pueden llevar a sesgos de deseabilidad social. También, futuras investigaciones deberían contar con la perspectiva de los progenitores y docentes.

No obstante, a pesar de las limitaciones presentadas, el presente trabajo evidencia interesantes relaciones entre el ciberbullying, la ciberviolencia de pareja y el sexismo. Por ello, desde los centros educativos deben reforzarse estrategias de prevención e intervención que cuenten con una perspectiva de género, y centrada en disminuir en el alumnado actitudes sexistas. Además, sería conveniente trabajar conjuntamente en la prevención de ambos tipos de conductas violentas online, desarrollando actividades que planteen las relaciones entre ambos tipos de violencia. De hecho, existe un considerable número de investigaciones que destacan que la polivictimización puede promover consecuencias más graves para la salud mental de sus víctimas (Turner et al., 2017). Por tanto, los

programas de intervención deben tener en cuenta esta realidad y trabajar activamente con agresores que ejercen ambos tipos de conductas violentas, cuyos vínculos se ha observado en la presente investigación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Buelga, S., Postigo, J., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.-J., y Ortega-Barón, J. (2020). Cyberbullying among adolescents: psychometric properties of the CYB-AGS Cyber-Aggressor Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3090.
- Cava, M.-J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25(1), 51-61.
- Cava, M.-J., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: prevalencia y relaciones con el ciberbullying. *Revista de Educación*, 397, 179-205.
- Cava, M.-J., Tomás, I., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). Loneliness, depressive mood and cyberbullying victimization in adolescent victims of cyber dating violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4269.
- Evangelio, C., Rodriguez-Gonzalez, P., Fernandez-Rio, J. y Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356.
- Espelage, D. L., Leemis, R. W., Niolon, P. H., Kearns, M., Basile, K. C. y Davis, J. P. (2020). Teen dating violence perpetration: Protective factor trajectories from middle to high school among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 170-188.
- Garrido, M. J. y García, Á. (2022). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La importancia de la formación, la información y la sensibilización. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182.

- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A. y Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173.
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L. y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471.
- Maurya, C., Muhammad, T., Dhillon, P. y Maurya, P. (2022). The effects of cyberbullying victimization on depression and suicidal ideation among adolescents and young adults: a three year cohort study from India. *BMC psychiatry*, 22(1), 1-14.
- Muñoz-Fernández, N., Sánchez-Jiménez, V., Rodríguez de Arriba, M. L., Nacimiento-Rodríguez, L., Elipe, P. y Del Rey, R. (2023). Traditional and cyber dating violence among adolescents: Profiles, prevalence, and short-term associations with peer violence. *Aggressive Behavior*, 49(3), 261-273.
- Oflaz, Ç., Toplu-Demirtaş, E., Öztemür, G. y Fincham, F. D. (2023). Feeling guilt and shame upon psychological dating violence victimization in college women: The further role of sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(1-2), NP1990-NP2016.
- Rivas-Koehl, M., Valido, A., Robinson, L. E. y Espelage, D. L. (2023). Examining bullying perpetration as a predictor of later teen dating violence perpetration: do gender-based biases affect this pathway?. *Psychology of Violence*, 13(2), 136-148.

- Rodríguez, Y., Magalhães, M. J. y Caldas, J. (2010). Sexismo ambivalente: actitudes y creencias hacia la violencia de género. *Revista Ártemis*, 11, 133-139.
- Romo-Tobón, R. J., Vázquez-Sánchez, V., Rojas-Solís, J. L. y Alvidre, S. (2020). Cyberbullying y Ciberviolencia de pareja en alumnado de una universidad privada mexicana. *Propósitos y representaciones*, 8(2), 1-12.
- Rudnicki, K., Vandebosch, H., Voué, P. y Poels, K. (2022). Systematic review of determinants and consequences of bystander interventions in online hate and cyberbullying among adults. *Behaviour & Information Technology*, 1-18.
- Toplu-Demirtaş, E., May, R. W., Seibert, G. S. y Fincham, F. D. (2022). Does cyber dating abuse victimization increase depressive symptoms or vice versa?. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), NP9667-NP9683.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D. y Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), 755-780.
- Víllora, B., Navarro, R. y Yubero, S. (2019). Cyber dating abuse and its association with mobile abuse, acceptance of violence and myths of love. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54.
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.

ESTUDIO DE NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES EN MENORES PUERTORRIQUEÑOS LIBERADOS PARA ADOPCIÓN

Figueroa Carrasquillo, Paola *

paola.figueroa4@upr.edu

**Estudiante doctoral en Psicología Clínica. Universidad de Puerto Rico Río Piedras*

1. INTRODUCCIÓN

Estudios en el área de vinculación afectiva establecen que el rol de los y las cuidadoras tiene implicaciones significativas en el desarrollo socioemocional de la población de menores que residen en hogares e instituciones (Bettman et al., 2016; Kaur et al., 2018). Generalmente, los menores liberados para la adopción han vivido experiencias de maltrato y negligencia por parte de sus progenitores o cuidadores principales. En algunos casos, estos menores son removidos de sus hogares y atraviesan un proceso de separación, el cual pudiese provocar la ausencia o inestabilidad de cuidados maternos y paternos, generando falta de seguridad física y emocional. Howe (2005), y Main y Solomon (1986) explican que el maltrato, la negligencia, el abandono y la remoción impactan el desarrollo y la regulación socioemocional de los niños. Esas experiencias impactan los vínculos afectivos entre los menores y sus cuidadores, pues estas suponen ser figuras de cuidado y protección, pero les generan angustia. En el caso de los niños institucionalizados, Crittenden, Robson, Tooby & Fleming (2017) advierten que el reto para establecer vínculos afectivos de forma consistente es mayor. Usualmente, estos menores se consideran vulnerables, atravesando mayores miedos y riesgos de abandono, así como desconfianza de otros, al carecer de una base segura que les permita regular sus emociones y dar sentido de sí mismo y de los otros (Howe, 2005). De igual forma, estudios constatan dificultades en cómo los niños se relacionan consigo mismo y con los otros, resultando en mayor vulnerabilidad ante conflictos emocionales (Bettmann, Mortensen, Akuokot & Tatum, 2016; Kaur, Vinnakota, Panigrahi & Manasa, 2018; Schweiger & Obrien, 2005).

La presente investigación surge ante la necesidad de contar con evidencia científica en Puerto Rico, que ofrezca información sobre las necesidades socioemocionales de menores liberados de patria potestad desde la perspectiva del cuidador. Estos menores son aquellos de quienes el Departamento de la Familia de Puerto Rico tiene la custodia legal. El cuidador de los menores varía en función del tipo de hogar en el que es ubicado: Hogar Temporero, Hogar Terapéutico o Facilidades Residenciales. En el estudio las figuras de cuidado directo variaron en términos del rol que ocupaban con respecto a los y las menores, y el tipo de residencia en la que estaban ubicados.

2. METODO

Se desarrolló un estudio cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo para identificar y describir las necesidades socioemocionales de los menores liberados para adopción, explorando las experiencias y percepciones de sus cuidadores. Esto se llevó a cabo a través de un diseño de investigación fenomenológico, que permitió estudiar la experiencia subjetiva de las y los cuidadores en torno a la historia de vida y experiencias de vinculación afectiva de las y los menores liberados para adopción (Merten, 2015).

2.1 Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 35 cuidadores de menores liberados para el proceso de adopción, de los cuales cuatro se identificaron con el género masculino. La muestra fue variada y consistió de los siguientes cuidadores: 23 trabajadoras sociales de instituciones, tres cuidadoras de hogares terapéuticos, tres cuidadoras de hogares de crianza, tres cuidadoras de hogares temporeros, dos trabajadoras sociales del Departamento de la Familia y un padre preadoptivo. Se esperaba que las entrevistas fueran realizadas al personal de cuidado directo, pues la literatura sugiere que los y las cuidadoras poseen algunos entendidos y conocimiento sobre la población que atienden. En el proceso de identificar a los y las cuidadoras de esta población, se encontró que las figuras de cuidado directo variaban en términos del rol que ocupaban con respecto a los y las menores, y el tipo de residencia. Del proceso para obtener la muestra se entiende que la población de menores liberados para adopción tiene diferentes cuidadores, cuyas

funciones varían de acuerdo con el contexto y el rol asignado del cuidador. Es por esto que no se limitó la muestra a un tipo de cuidador en específico, sino que se solicitó al personal de trabajo social de la Unidad de Adopción que identificara la figura de cuidado principal para cada menor.

2.2 Instrumentos

Para la recopilación de datos se desarrolló y utilizó una entrevista semiestructurada para cuidadores. La misma estuvo dividida en cuatro secciones temáticas: 1) Residencia del y la menor, 2) Relación con el y la menor y sus características, 3) Historial previo del y la menor, e 4) Historial biopsicosocial. Su obtuvo información sobre el desarrollo integral de las y los menores liberados para adopción, sus vínculos afectivos, sus experiencias en ubicaciones previas, los recursos disponibles en sus lugares de residencia y sus necesidades actuales desde las experiencias subjetivas de las y los cuidadores.

2.3 Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Posteriormente se contactó vía telefónica a las y los cuidadores, y menores referidos al estudio por trabajadoras sociales de la Unidad de Adopción, para explicar el proyecto de investigación y coordinar una reunión inicial. Como parte del protocolo de prevención y respuesta al COVID-19, la investigación se llevó a cabo de manera virtual utilizando la plataforma Google Meet. Todas las entrevistas fueron grabadas, unas en formato video y otras en formato de audio. Dichas grabaciones fueron utilizadas para transcribir ‘ad verbatim’ lo expresado por cada participante.

Para el análisis de la información recopilada en las entrevistas se llevó a cabo varios procedimientos. Inicialmente, se desarrolló una guía de categorías y códigos con el propósito de codificar la información asociada a los siguientes temas: 1) residencia del menor, 2) recursos físicos en el hogar, 3) recursos socioemocionales en el hogar, 4) recursos recreativos en el hogar, 5) rutina, 6) artículos de primera necesidad, 7) tiempo, 8) relación con el menor, 9) personalidad, 10) conducta del menor dentro del hogar, 11)

conducta del menor fuera del hogar, 12) destrezas deportivas, artísticas o de otra naturaleza, 13) responsabilidades, 14) tiempo libre, 15) hábitos, 16) manejo de emociones, 17) historial previo, 18) familiares, 19) salud física, 20) salud mental, 21) desempeño escolar, 22) lenguaje, 23) relación con otros, 24) necesidades del menor, 25) información adicional, 26) desconocimiento y 27) preocupación del cuidador.

Una vez completada la guía y las transcripciones de las entrevistas, se utilizó el programa Dedoose para completar el proceso de codificación por categoría. El mismo se llevó a cabo en cuatro fases: 1) se dividieron las transcripciones en tres grupos de pares; 2) cada grupo, compuesto por dos pares, codificó una transcripción de manera individual y luego la discutió para evaluar el consenso y confiabilidad de la codificación; 3) una vez alcanzado un porcentaje de consenso mayor al 80% en la codificación conjunta (Grupo 1: 94%, Grupo 2: 86.2%, Grupo 3: 81%), cada grupo procedió a codificar el resto de las transcripciones; 4) al alcanzar las últimas tres transcripciones, cada grupo volvió a realizar una evaluación de consenso en el proceso de codificación. Este proceso evidenció un aumento en el porcentaje de consenso en dos de los grupos (Grupo 1: 94.7%, Grupo 2: 86%, Grupo 3: 91%). Finalmente, una vez completadas las codificaciones y el análisis por tema, se llevó a cabo una consolidación de los resultados para identificar las necesidades socioemocionales de las y los menores liberados para adopción (Guest et al., 2012).

3. RESULTADOS

Para propósitos de esta presentación se discuten los resultados más significativos con el objetivo de presentar una descripción de las necesidades socioemocionales de la población de menores liberados para adopción desde la perspectiva de los y las cuidadoras.

Los resultados obtenidos sugieren que las necesidades socioemocionales de los y las menores están ligadas a un historial de traumas vividos, no solo con sus lazos familiares, sino por situaciones de maltrato y negligencia en hogares de cuidado e instituciones. La mayoría del grupo de menores atravesó diversos conflictos con su familia de origen como maltrato físico, negligencia, problemas de salud mental, entre otros. De acuerdo con los resultados obtenidos, el tránsito por múltiples hogares e

instituciones parece dar continuidad a sus vivencias de trauma y separación.

De acuerdo con el análisis de los resultados, los motivos que tendieron a incidir sobre las continuas reubicaciones del grupo de menores fueron los problemas de conducta presentados por esta población, los conflictos en la relación con él y la cuidadora, y dificultades en el proceso de adaptación. Se desprende que la dificultad de los y las cuidadoras para manejar y lidiar con las conductas externalizantes del grupo de menores, influye en la calidad de la relación y en la posibilidad de que él y la menor permanezca en un hogar. De acuerdo con los resultados, lo mismo sucede con las familias preadoptivas, en tanto el comportamiento maladaptativo de los y las menores puede disuadir el proceso de adopción. De esta manera, las familias adoptivas pueden desistir del proceso de adopción por no sentirse preparados para asumir un rol parental. La preferencia de algunos menores de no ser adoptados fue otro motivo asociado a las reubicaciones del grupo de menores.

De los resultados se desprende que las dificultades que presentan los y las cuidadoras en el manejo de la conducta del grupo de menores, está asociado a la falta de comprensión con respecto a la función y el significado de sus conductas. Es decir, ante la dificultad de los y las cuidadoras para comprender y manejar la conducta de los/as menores, optan por la reubicación. De igual manera, la dificultad para comprender a los y las menores, más allá de sus despliegues conductuales, está relacionada al desconocimiento de su historia de vida.

Vale destacar que los problemas de conducta de los y las menores representa un elemento central en las respuestas de los y las cuidadoras. Un análisis de estos resultados apunta a la necesidad de explorar las razones que hay detrás de la conducta manifiesta de los menores. Se evidencia la necesidad de escuchar al menor y a la menor, con énfasis en temáticas tales como el duelo, la culpa, la separación y todo aquello particular de la historia de cada menor. Es decir, resulta fundamental comprender la función afectiva de la conducta mediante la que los menores expresan su sentir y reclaman afecto a la figura cuidadora.

Los resultados evidencian que el grupo de menores presenta dificultades para expresar sus emociones. Además, la mayoría de los

y las menores poseen al menos un diagnóstico de salud mental. Entre los diagnósticos reportados se destacan los siguientes: trastorno déficit de atención con hiperactividad, trastorno de ansiedad, trastorno oposicional desafiante, trastorno de depresión mayor, entre otros. Los resultados evidencian que el grupo de menores recibe tratamiento psicológico, psiquiátrico y farmacológico, entre los que se incluyen ansiolíticos, antipsicóticos y antidepresivos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un análisis de los resultados apunta a que los y las menores se expresan mayormente a través de sus conductas. Es decir, el grupo de menores parece expresar sus emociones a través de la conducta disfuncional, mientras que presentan dificultades para expresar sus sentimientos a nivel verbal. Por lo tanto, los resultados revelan la necesidad de mirar más allá de la manifestación de conductas, y evitar reducir los y las menores a su comportamiento. Resulta medular entender cuál es la función y el significado de dichas manifestaciones conductuales. Esto implica fomentar la escucha y el diálogo, dar paso a que los y las cuidadoras indaguen sobre posibles motivos, emociones y sentimientos asociados a sus comportamientos. Con esto se busca promover que el grupo de menores pueda expresar su sentir, y a su vez fomentar el desarrollo de un vínculo con nuevos cuidadores o familias adoptivas. De igual forma, se destaca la necesidad de ofrecer servicios de terapia de familia, y citas colaterales con la familia o cuidadores.

Por otra parte, los resultados destacan la importancia de los vínculos en el cambio de conducta en el grupo de menores. Es decir, se destacó que la mayoría de los y las menores mostraban una conducta retante, resistente y agresiva fuera del hogar, principalmente al momento de su llegada. A medida que pasó un tiempo y desarrollaron un vínculo con los y las cuidadoras, el grupo de menores tendió a disminuir y a transformar sus conductas maladaptativas. Se valida la importancia de propiciar vínculos afectivos con cuidadores como parte integral del desarrollo de los y las menores. De igual modo, los resultados reiteran la importancia de proveer a los y las menores una ubicación estable, para contar con el tiempo necesario para desarrollar una relación afectiva con sus cuidadores, mediante la cual puedan transformar sus representaciones mentales de apego.

Los esfuerzos deben dirigirse a que el grupo de menores pueda desarrollar destrezas de ajuste y adaptación en una ubicación que le ofrezca estabilidad. Por otro lado, respecto al cambio en conducta, es importante complementar con intervenciones que apuesten a lo ya expresado sobre la función de la conducta, más allá de buscar su eliminación mediante medicamentos o intervenciones conductuales. Los hallazgos apuntan a que los recursos de terapia, el apoyo de sus vínculos con cuidadores y los recursos de ayuda emocional que se tienen en los hogares e instituciones puede dar paso a los cambios en la conducta de los y las menores.

En los resultados se demostró la dificultad de los y las cuidadoras para describir su lugar o su rol con respecto a los y las menores. Esto parece asociarse a que dicha relación es temporera, considerando que estos menores serán adoptados. Los resultados obtenidos permiten inferir que la ambivalencia con respecto al rol de los y las cuidadoras en institución interfiere con la posibilidad de desarrollar vínculos afectivos significativos con cuidadores. Esto demostró la necesidad de orientar y capacitar a los y las cuidadoras sobre la historia de vida y necesidades de los menores, así como de las implicaciones de su rol en la vida de éstos.

Se evidenció, además, que la falta de conocimiento sobre el historial del menor, incluyendo su historial médico, familiar, escolar y necesidades psicológicas, tiene implicaciones en el desarrollo socioemocional del grupo de menores. Con el propósito de sistematizar la información de cada niño/a y joven, se sugiere crear un expediente electrónico, en donde los y las cuidadoras puedan compartir información detallada sobre el historial del menor. Esto aporta a que la historia de vida del/a niño/a continúe, aunque cambie de residencia física.

Tomando en consideración las implicaciones en el desarrollo socioemocional de la figura cuidadora, resulta medular el trabajo con los vínculos, aunque sea una relación temporera (Dozier, Zeanah, Wallin, & Shaffer, 2012). Sería importante destacar el carácter transformativo de las relaciones afectivas, que a su vez permite trabajar las representaciones mentales de apego (Crittenden, 2000). Por lo tanto, es fundamental considerar y promover las relaciones de apego entre menores y cuidadores. De esta forma, el o la menor puede ir trabajando sus desconfianzas y rechazos mediante una

relación afectiva que le provea seguridad. A medida que vaya transformando esas representaciones mentales de apego, el menor o la menor podrá relacionarse mejor con otro cuidador y consigo mismo.

Estos datos apuntan a la necesidad de apoyar a los y las cuidadoras en el manejo de conducta con servicios de consultoría, así como promover servicios de terapia para padres adoptivos, a modo de trabajar en su nuevo rol parental. Pudieran considerarse servicios de psicoterapia familiar e individual, dependiendo del caso en particular.

Los hallazgos sobre las necesidades de los y las menores demostraron la importancia de considerar al cuidador como parte fundamental de su desarrollo socioemocional. A partir de los resultados, se evidenció la necesidad de promover una ubicación estable para fomentar el desarrollo del vínculo con cuidadores, lo que a su vez promueve transformar las carencias afectivas que identificaron los cuidadores con respecto a los y las menores a su cargo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bettmann, J. E., Mortensen, J. M., Akuoko, K. O., & Tatum, C. A. (2016).

Orphanage staff's perceptions of children's psycho-social needs. *Children & Society*, 31(1), 37-49. DOI:10.1111/chso.12164.

Crittenden, P.M. (2000). A dynamic-maturational exploration of the meaning of security and adaptation. Empirical, cultural and theoretical considerations. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 358–383). Cambridge University Press.

Crittenden, P. M., Robson, K., Tooby, A., & Fleming, C. (2017). Are mothers' protective attachment strategies related to their children's strategies?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 358-377. <https://doi.org/10.1177/1359104517704027>

Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shauffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of

- literature and policy implications. *Social issues and policy review*, 6(1), 1-25.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). Validity and reliability (credibility and dependability) in qualitative research and data analysis. In *Applied thematic analysis* (pp. 79-106). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention*. Palgrave Macmillan.
- Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A descriptive study on behavioral and emotional problems in orphans and other vulnerable children staying in institutional homes. *Indian journal of psychological medicine*, 40(2), 161-168.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* (4th ed.). Sage Publications.
- Schweiger, W. K., & O'Brien, M. (2005). Special Needs Adoption: An Ecological Systems Approach. *Family Relations*, 54(4), 512-522. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.00337.x

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE MENORES LIBERADOS PARA ADOPCIÓN EN PUERTO RICO

Figueroa Carrasquillo, Paola *

paola.figueroa4@upr.edu

**Estudiante doctoral en Psicología Clínica. Universidad de
Puerto Rico Río Piedras*

1. INTRODUCCIÓN

Para inicios del año 2021, en Puerto Rico habían aproximadamente 2,668 menores bajo la custodia del Departamento de la Familia. Las razones para la remoción del hogar de origen son diversas. Sin embargo, todas tienen como denominador común la ausencia de cuidados maternos y paternos que le provean seguridad física y emocional.

Muchas investigadoras e investigadores se han dedicado a identificar las características generales de esta población, particularmente la relación de sus experiencias de vida, situaciones de trauma, separación y reubicación, con su desarrollo (Almas et al., 2018; Dozier et al., 2012; Gabatz et al., 2019; Gallitto et al., 2017; Sousa et al., 2020). En el caso de Puerto Rico, se presenta una carencia de estudios que provean evidencia científica sobre la relación entre la privación de cuidados tempranos y el desarrollo de las y los menores institucionalizados. Tomando en consideración la literatura revisada y los hallazgos que dan cuenta de los efectos del maltrato y la reubicación de menores en hogares de cuidado, se hace relevante contar con un perfil sociodemográfico de este grupo de menores en Puerto Rico para generar información al respecto.

El presente estudio desarrolló un perfil sociodemográfico de un grupo menores liberados para adopción en Puerto Rico con el propósito de: (1) identificar las características sociodemográficas de la población, (2) describir sus necesidades y fortalezas, y (3) ofrecer recomendaciones dirigidas a su bienestar.

2. MÉTODO

Se contempló el uso de un método cuantitativo con algunos componentes cualitativos (Mertens, 2015). Mediante un diseño de

encuesta y una técnica de recopilación de datos por triangulación, las y los participantes completaron documentos oficiales y escalas que ofrecían información cuantitativa y cualitativa sobre las características sociodemográficas de las y los menores liberados para adopción (Alzás García et al., 2016; Betrián Villas et al., 2013; Mertens, 2015; Privitera, 2017; Rodríguez Ruíz, 2005; Valencia & Mercedes, 2000). De esta manera, el estudio presentó un alcance exploratorio-descriptivo que permitió identificar la frecuencia de las características sociodemográficas de las y los menores participantes, y describir sus fortalezas y necesidades a través de la integración y discusión de la información recopilada (Mertens, 2015; Privitera, 2017).

2.1. Procedimiento

Para iniciar la recopilación de datos, se contactó vía telefónica a las y los trabajadores sociales de la Unidad de Adopción que refirieron participantes utilizando la Hoja de Referido. Seguido, se contactó vía telefónica a las y los cuidadores y menores referidos para explicar el proyecto de investigación y coordinar una reunión virtual utilizando la plataforma GoogleMeet. Tan pronto expresaron consentimiento para su participación, se enviaron las hojas vía correo electrónico para ser firmadas por cada participante, y proceder con la administración de la Escala de Comportamiento para Niños, Tercera Edición (BASC 3-por sus siglas en inglés) a los menores, de manera verbal. En el caso de la administración de la BASC 3 con las y los cuidadores se utilizaron dos modalidades: (1) de manera verbal durante reunión virtual por GoogleMeet, y (2) se les envió la escala por correo electrónico, la completaron y enviaron utilizando la misma vía. Finalmente, se contactó nuevamente a las y los trabajadores sociales de la Unidad de Adopción y se les solicitó copia del Perfil del Menor de cada participante referido/a, y una copia del Programa Educativo Individualizado (PEI) de las y los menores que estaban registrados en el Programa de Educación Especial. Todos los documentos fueron recibidos vía correo electrónico.

Para el análisis de la información recopilada se llevaron a cabo varios procedimientos. Se desarrolló una guía de códigos con la que se codificó información cuantitativa perteneciente a la Hoja de Referido, el Perfil del Menor, el PEI y los BASC 3 de menores y de cuidadores. Una vez codificados y entrados los datos al banco creado

en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) se realizaron varios análisis descriptivos para conocer medidas de frecuencias que permitieron describir características sociodemográficas de los menores participantes (Field, 2013). Concurrentemente, por medio de un análisis temático aplicado (Guest et al., 2012) se codificó información cualitativa del Perfil del Menor a través de los siguientes temas: (1) características positivas, (2) intereses y pasatiempos, (3) vínculos afectivos, (4) conductas, (5) diagnósticos y servicios, (6) expresiones de los y las menores sobre su plan de permanencia, y (7) gestiones de las y los trabajadores sociales. Una vez completados los análisis de forma separada, se llevó a cabo una consolidación de los resultados para identificar las necesidades y fortalezas de los menores (Creswell & Plano Clark, 2018; Guest et al., 2012).

2.2. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 43 menores custodiados/as por el Departamento de la Familia de Puerto Rico, 35 de sus cuidadores/as y trabajadores/as sociales de la Oficina Local o de la Unidad de Adopción. El grupo de menores estuvo dividido de acuerdo la edad: 21 niños/as se encontraban entre las edades de 6 a 11 años, mientras 22 adolescentes se encontraban entre las edades de 12 a 15 años. Todos/as los/as menores participantes, al momento de involucrarse en el estudio, estaban liberados/as para adopción.

2.3. Instrumentos

Para obtener información cuantitativa y cualitativa e integrar la perspectiva de los/as menores liberados para adopción y sus cuidadores/as, se utilizaron los siguientes instrumentos: (1) Hoja de referido, (2) Perfil del menor, (3) Programa de Educación Individualizada (PEI), y (4) Escala de Comportamiento para Niños, Tercera Edición (BASC 3-por sus siglas en inglés).

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación. En primer lugar, se presentan los (1) datos cuantitativos, y luego se presentan los hallazgos correspondientes a (2) información cualitativa. De acuerdo con lo reportado en las Hojas de Referido y Perfil de los/as Menores, la mayoría de la muestra de menores liberados/as para adopción (N=43) ha sobrevivido a múltiples tipologías de maltrato

(62.8%), pertenece a un grupo de hermanos/as (72.1%), y conoce su plan de permanencia (79.1%).

A continuación, se presenta la información cualitativa recopilada del Perfil del menor, documento oficial completado por el personal de trabajo social asignado al menor. Esta información se organizó por categorías que a su vez fueron definidas conceptualmente por el grupo de investigadores. La categoría de características positivas incluye descripciones y adjetivos que apuntan hacia una percepción positiva del personal de trabajo social hacia los/as menores. Algunos/as menores fueron descritos en el Perfil del Menor con cualidades positivas tales como cariñoso, respetuoso, cooperador, responsable, alegre, organizado, comunicativo, inteligente, curioso, compasivo, sensible, líder, enérgico e independiente. Además, reportaron buen aprovechamiento académico y buenas destrezas de socialización como parte de sus características positivas.

Otra categoría fueron los intereses y pasatiempos de los menores, donde el personal de trabajo social mencionó algunos pasatiempos de los/as menores como dibujar, realizar manualidades y jugar con juegos electrónicos. Además, incluyeron los siguientes: hacer deportes, la agricultura, escuchar la radio, ver competencias deportivas, los animales, ver televisión, y la tecnología. Por otra parte, se destacó información sobre los vínculos afectivos de los/as menores y se puntuó que los/as menores expresaban interés de encontrarse con su familia de origen, así como deseos de regresar al hogar familiar. En ocasiones identificaron que los/as menores demostraban tener una relación significativa con cuidadores. Además, en los perfiles se describió la importancia de tener la misma ubicación que sus hermanos, relacionarse con mayor frecuencia, y el deseo de no ser separados.

Otra categoría fue la conducta (adaptativa, mal adaptativa y variada) de los/as menores. La conducta adaptativa fue definida como el comportamiento que cumple con las expectativas según las normas sociales. Se identificaron las siguientes conductas adaptativas con mayor frecuencia: manifestar buen comportamiento, seguir instrucciones, presentar destrezas de ajuste y autorregulación. Por otra parte, la conducta mal adaptativa fue definida como los comportamientos que no cumplen las expectativas sociales e interrumpen las tareas diarias. Esta categoría se dividió en dos

subcategorías: conductas externalizantes y conductas internalizantes. Algunas de las conductas externalizantes que se mencionaron fueron: agresividad física y verbal, conductas desafiantes como retar a la autoridad, no seguir instrucciones, decir mentiras, hacer perretas, gritar y tomar pertenencias de los demás. Por otro lado, algunas de las conductas internalizantes identificadas fueron: ser poco comunicativos, timidez, preferir jugar solo, dificultad en las relaciones con pares, inatención, temor y aislamiento. Cuando se describían tanto conductas adaptativas como mal adaptativas se consideró como conducta variada. Se destacó que algunos/as menores presentaban conducta adaptativa en el contexto escolar y comportamiento mal adaptativo en el hogar, o viceversa.

Los resultados evidenciaron que la mayoría de los/as menores han sobrevivido múltiples tipologías de maltrato. Igualmente, se evidenciaron indicadores emocionales y síntomas conductuales asociados a experiencias de trauma por la separación de vínculos afectivos significativos. Los resultados también revelaron incongruencias en la información de la documentación provista para cada menor.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según lo antes descrito, mediante los hallazgos se logró identificar el perfil sociodemográfico de un grupo de 43 menores liberados para adopción. Con relación a las áreas de necesidad destacadas en los hallazgos, se identificaron indicadores emocionales y síntomas conductuales asociados a experiencias de trauma por la separación de vínculos afectivos significativos. En este estudio se resaltaron rezagos en las destrezas adaptativas de los/as niños/as (9.3%) y adolescentes (4.7%) participantes, así como en el área de aprovechamiento académico, principalmente de los/as menores registrados en el Programa de Educación Especial (62.8%).

De acuerdo con la literatura, las experiencias de trauma pueden generar rezagos en el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes (Crittenden et al., 2017; Vorria et al., 2003). Asimismo, la dificultad de los/as cuidadores para identificar indicadores emocionales en los/as menores demostró un área de necesidad con respecto al desarrollo de vínculos afectivos con cuidadores. En ese sentido, es fundamental considerar los efectos de un historial de traumas para comprender el significado de conductas externalizantes

e internalizantes. Por otra parte, se identificaron elementos significativos a partir de las categorías del análisis descriptivo de la información. Se observaron fortalezas, en tanto algunos/as menores fueron reconocidos por sus cualidades positivas, talentos artísticos, deportivos y académicos. Además, se reflejaron destrezas de regulación a través de conductas adecuadas en el contexto escolar y en el hogar.

La información provista en el perfil de cada menor no fue consistente. En algunos perfiles solo se describió la conducta mal adaptativa de los/as menores, en otros la conducta adaptativa, y en otros se encontró información sobre ambos comportamientos. Igualmente, no todos plasmaron características positivas de los/as menores. Solamente algunos perfiles describieron intereses, pasatiempos o actividades extracurriculares de las y los menores. De igual manera, en algunos casos se presentó información relacionada a la importancia de los vínculos afectivos para el/la menor, pero lo mismo no ocurrió en la totalidad de los perfiles. En ocasiones, se hizo mayor énfasis en los diagnósticos, servicios ofrecidos y el aprovechamiento académico. Además, la información provista en el Perfil del Menor tendió a ser repetitiva en diferentes renglones, faltando así información relevante. Dado que esa información es importante en su totalidad, se identificó la necesidad de que la misma se solicite en diferentes categorías de un modo estandarizado.

Otro detalle importante que se destacó en algunos perfiles fue la necesidad de establecer si los problemas de conducta se presentaban de forma ocasional o frecuente. Asimismo, en algunos perfiles se describieron estrategias de manejo de conducta con las que el/la menor respondía afirmativamente y fomentaba su regulación emocional, tales como: repetición de instrucciones y estructura. Sin embargo, no se especificó el tipo de estructura que le favorece o cómo es su rutina diaria. Ocasionalmente, se reportó el método de disciplina utilizado, y la respuesta del/la menor ante el mismo. Igualmente, se mencionaron cambios observados en el comportamiento de algunos/as menores, y el modo en que se llevaron a cabo dichos cambios. Documentar información sobre la efectividad de un tipo de estructura o método de disciplina que le favorece a un/a menor, permite orientar a otros cuidadores o familia adoptiva sobre el manejo de conducta del/la menor.

Los resultados de la BASC 3 reflejaron diferencias en cuanto a la percepción de los/as menores y sus cuidadores/as, con respecto a su comportamiento y problemas emocionales. De acuerdo con los hallazgos de este cuestionario, algunos/as menores (n=10) reportaron puntuaciones clínicamente significativas para problemas internalizantes (7%), inatención e hiperactividad (7%), problemas escolares (4.7%) y síntomas emocionales (2.3%). Mientras, los/as cuidadores/as (n=17) de este grupo solo reportaron percibir problemas de conducta en los siguientes compuestos: problemas externalizantes (14%) e índice de síntomas conductuales (9.3%). A tono con los hallazgos obtenidos, conocer esta información fomentaría el desarrollo de destrezas adaptativas de los/as menores, pues permite considerar las estrategias que le son más efectivas. Además, facilitaría las dinámicas en el hogar en términos del manejo de conducta de los/as cuidadores/as con los/as menores.

Los hallazgos identificaron la necesidad de crear un proceso estandarizado para recopilar información sobre los/as menores liberados de patria potestad, para así identificar maneras más efectivas de atender las necesidades socioemocionales asociadas a las experiencias de trauma por separación vividas por esta población. De esta manera minimizar el impacto de la separación temprana en el desarrollo infantil.

5. BIBLIOGRAFIA

Adopta Carta de Derechos del Niño, Ley 338 de 31 de diciembre de 1998 (1998).

<http://www.lexjuris.com/lexlex/ley1998/lex98338.htm>

Almas, A. N., Papp, L. J., Woodbury, M. R., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2018). The impact of caregiving disruptions of previously institutionalized children on multiple outcomes in late childhood. *Child Development*, 91(1), 96–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.13169>

Alzás García, T., Casa García, L., Luengo González, R., Torres Carvalho, J., & Verissimo Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales*, 3, 639–648.

Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Monclús, G. J., & Macarulla Garcia, M. (2013). La triangulación

- múltiple como estrategia metodológica. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 11(4).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications Inc.
- Crittenden, P. M., Robson, K., Tooby, A., & Fleming, C. (2017). Are mothers' protective attachment strategies related to their children's strategies?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 358-377. <https://doi.org/10.1177/1359104517704027>
- Declaración de Derechos y Deberes de la Persona Menor de Edad, su Padre, Madre o Tutor y del Estado, Ley 289 de 1 de septiembre de 2000 (2000). <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2000/lex2000289.htm>
- Departamento de la Familia- Administración de Familias y Niños. (2002). Reglamento Núm. 6474. Reglamento para el Licenciamiento y Supervisión de Hogares de Cuidado. <http://app.estado.gobierno.pr/ReglamentosOnLine/Reglamentos/6476.pdf>
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 6(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01033.x>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics: Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications Inc.
- Gabatz, R. I. B., Schwartz, E., & Milbrath, V. M. (2019). Institutional caregiver experiences in child care. *Escola Anna Nery*, 23(2). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0195>
- Gallitto, E., Lyons, J., Weegar, K., & Romano, E. (2017). Trauma-symptom profiles of adolescents in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 68, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.03.011>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781483384436>

- Inter News Service. (12 de febrero de 2021). Secretaria de la Familia exhorta adoptar menores bajo custodia del Estado. El Vocero de Puerto Rico. https://www.elvocero.com/secretaria-de-la-familia-exhorta-adoptar-menores-bajo-custodia-del-estado/article_03aa85dc-6d95-11eb-b633-9fe57135ab8d.html
- Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores, Ley 246 de 16 de diciembre de 2011 (2011). <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011246.htm>
- Ley de Adopción de Puerto Rico, Ley 61 de 27 de enero de 2018 (2018). <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2018/lexl2018061.htm>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Notiseis360pr. (12 de febrero de 2021). Secretaria de la Familia exhorta a la adopción de menores bajo custodia del Estado. WIPR. <https://wipr.pr/secretaria-de-la-familia-exhorta-a-la-adopcion-de-menores-bajo-custodia-del-estado/>
- Privitera, G. J. (2017). *Research methods for the behavioral sciences* (2nd ed). SAGE Publications, Inc.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (3rd ed.). Pearson.
- Rodríguez Ruíz, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madri+d*, (31).
- Sousa, M., Cruz, S., & Cruz, O. (2020). The relationship of emotion regulation and negative lability with socioemotional adjustment in institutionalized and non-institutionalized children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 169–189. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12361>
- Valencia, A., & Mercedes, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación En Enfermería*, 18(1), 13–26.

LOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL BIENESTAR DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTA CAPACIDAD: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Casino-García, A. M^{1.}, Gómez-Vivo, M. G. 1², Llopis-Bueno, M. J. 1³, Moril Valle, M. R. 1⁴, Shuali-Trachtenberg, T. 1ⁱ, Llinares-Insa, L. Iⁱⁱ.

ana.casino@ucv.es

1,2,3,4,5,6 Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España. 7Universitat de València. España

1. INTRODUCCIÓN

Los/las estudiantes que presentan alta capacidad pueden ser más propensos a experimentar menor bienestar socioemocional (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). Sus profesores señalan que en ocasiones presentan dificultades de relación y aceptación social (Aperribai & Garamendi, 2020) y algunas investigaciones apuntan que sienten mayor tristeza y soledad (Vialle et al., 2007). Frente a la percepción social negativa pueden activar estrategias de afrontamiento tales como negar su talento, minimizar la popularidad y la conformidad con los demás (Gómez-León, 2020). La desvinculación y el bajo rendimiento se agravan en la etapa Secundaria (Ireland et al., 2020).

No poder cubrir adecuadamente las necesidades básicas de pertenencia al grupo e interacción social puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo (Cavilla, 2019). De entre los factores que contribuyen a un desarrollo socioemocional deficiente se incluyen los factores personales (algunas personas son más propensas que otras a experimentar ansiedad, depresión, emociones negativas...) y los factores ambientales (educativos, familiares, comunitarios) (Blaas, 2014). De entre estos últimos, la falta de una respuesta educativa ajustada podría motivar menor bienestar en estudiantes con alta capacidad (Neihart, 1999). Y parece que esta situación puede ser frecuente en el ámbito escolar (Rodríguez-Naveiras et al., 2019).

El enriquecimiento es la opción más empleada en la atención educativa al alumnado de alta capacidad (Subotnick et al., 2011).

Este término se utiliza para describir un conjunto de acciones programadas que amplían y/o complementan el currículo ordinario, a menudo incluyendo tópicos que no están presentes en el plan de estudios. Uno de los modelos más conocido es el Schoolwide Enrichment Model (SEM) (Renzulli & Reis, 2016). Este modelo pone el énfasis en el ejercicio de una ciudadanía activa para la construcción de una sociedad mejor.

Los programas de enriquecimiento parecen tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas con altas capacidades tanto en Primaria (Feldhusen et al., 1990; Gubbel, 2014), como en Secundaria, si bien esta etapa aún está poco explorada (Kim, 2016). Sus efectos positivos se han observado también en estudiantes que presentan doble excepcionalidad (Olenchak, 1995) o pertenecientes a minorías (Yoon et al., 2020). Los programas de enriquecimiento mejoran la atención, la creatividad y la resolución de problemas interpersonales (Martín-Lobo y Pradas, 2018). Por ello, estas oportunidades para el desarrollo del talento se deben ofrecer tanto dentro como fuera del plan de estudios, para desarrollar las capacidades del alumnado en función de los intereses de los/las alumnos/as (Reis et al., 2021). Los programas de enriquecimiento extracurricular en colaboración con instituciones de Educación Superior son también una opción adecuada (Ireland et al., 2020).

Que los profesores sean conscientes de la capacidad de sus estudiantes predice su bienestar (Kroesbergen et al., 2016). Este alumnado disfruta cuando comparte su esfuerzo, el entorno le proporciona apoyo cognitivo y social (Cera Guy et al., 2019) y percibe que su trabajo es apreciado por sus profesores y compañeros (French et al., 2011). Pero para atender adecuadamente al alumnado con alta capacidad los docentes necesitan más formación (Aperribai & Garamendi, 2020) y apoyo educativo (Ireland et al., 2020). Las estrategias de enriquecimiento son útiles para todos; por ello, cuando los profesores reciben formación sobre cómo aplicar el enriquecimiento como metodología, todos los estudiantes, y no sólo los identificados de alta capacidad, se benefician de una enseñanza más creativa (Reis et al., 2021).

Dado que el alumnado con alta capacidad parece que puede ser vulnerable, es importante valorar la eficacia de estos programas

(Hernández & Gutiérrez, 2014) y el impacto que tienen en su bienestar (Blaas, 2014). Un indicador de su eficacia es la satisfacción de los/las participantes y los beneficios obtenidos durante la intervención (Sastre i Riba, 2015). Ese es el objetivo de nuestro trabajo, recoger de los propios protagonistas y de sus padres esta valoración.

2. MÉTODO

1.1. *Procedimiento*

Los participantes en el programa fueron reclutados directamente por los/las orientadores/as y profesores/as de los centros tras recibir formación sobre el concepto de alta capacidad y la intervención en el aula. Siguiendo a la National Association for Gifted Children (2010), los/las docentes optaron por seleccionar a aquellos/as estudiantes que mostraban niveles elevados de aptitud (una habilidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (rendimiento) en uno o varios dominios (p. ej. Matemáticas). Una vez seleccionados, el profesorado invitó a estos alumnos y a sus padres a una reunión informativa con los investigadores. Tras presentar el proyecto educativo y solucionar las dudas planteadas, los padres voluntariamente dieron su consentimiento (asentimiento en el caso de los niños mayores de 11 años) y autorización para el tratamiento de los datos y grabación de imágenes de los hijos. El segundo año se invitó a continuar a todos los participantes en el programa del año anterior y se repitió el mismo procedimiento para incorporar a nuevos estudiantes.

En sus dos ediciones el enriquecimiento se llevó a cabo en horario extraescolar en las instalaciones de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia en Godella. Siguiendo a Renzulli y Reis (2016), profesores y estudiantes de la Universidad y docentes de los centros educativos desarrollaron clusters de enriquecimiento como fase práctica del curso de formación. El programa de intervención fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la UCV2017-2018-35.

1.2. *Participantes*

Los participantes del programa fueron 54 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º-3º curso) escolarizados en siete centros educativos de la Comunidad Valenciana y 60 padres.

1.3. Medidas

Participantes y padres cumplieron, respectivamente, dos cuestionarios semi-estructurados de valoración al finalizar el programa. Con el cuestionario semi-estructurado se pretendía el análisis de sus opiniones y valoraciones. Para su creación se siguió el procedimiento propuesto por Kallio et al. (2016). El cuestionario para el alumnado, constaba de ocho preguntas abiertas en donde se le solicitaba información sobre su valoración del programa, lo que más le había gustado, lo que aprendió a nivel cognitivo, afectivo y comportamental y las relaciones sociales que generó. El cuestionario para los padres/las madres constaba de preguntas abiertas que solicitaban información sobre su valoración del programa, los aspectos que calificaban más positivamente en relación a la formación, el tiempo libre/ocio y las nuevas amistades de sus hijos. Junto a ello, también se les requería su opinión sobre las fortalezas y debilidades del programa, el impacto que consideraban que había tenido en los menores y si se había producido un cambio en la percepción del programa por parte del hijo/a.

1.4. Diseño

Todas las fases del programa educativo se llevaron a cabo en dos años (2018-2019). La valoración del programa a través del pase de encuestas se realizó en un único momento temporal, un mes después de finalizar cada curso. Así pues, fue un estudio descriptivo. Los datos fueron analizados utilizando el Statistical Package for Social the Sciences (SPSS) versión 28. Para el análisis de las preguntas abiertas se llevó a cabo un análisis de contenido. Posteriormente, se desarrollaron análisis descriptivos.

3. RESULTADOS

Por una parte, la valoración que hizo el alumnado del programa fue muy elevada ($M=2.7$; $DT=0.50$). El 72.2% del alumnado participante lo puntuó como muy bueno y el 25.9% como bueno. De entre los aspectos que más les gustaron, destacaron: las relaciones sociales establecidas con otros/as estudiantes (22.92%) y con profesores/as (6.25%), el aprendizaje de nuevos conocimientos (20.83%) y el empleo de nuevas metodologías docentes (25%).

El alumnado destacó, de entre los aspectos cognitivos que había desarrollado en el programa, el aprendizaje de contenidos concretos

(63.46%; p. ej., “conceptos sobre nutrición”), pero también el aprendizaje de competencias transversales (36.54%; p. ej., “cómo obtener información”). De entre los aspectos referidos a valores y emociones, el alumnado destacó el desarrollo de su competencia social y las relaciones de amistad que generaron en el programa (41.67%) y la priorización de valores prosociales (31.25%). De hecho, el 92.6% afirmó haber hecho nuevos amigos y el 72.2% informó que los había mantenido una vez finalizado el programa. Por último, también cabe señalar que también se han encontrado aspectos tan interesantes como la valoración del esfuerzo y del rendimiento (6.25%) y el autoconocimiento (2.08%). Este último, también fue explicitado en la explicación que algunos alumnos/as dieron de su valoración del programa. Por último, y de entre los aspectos conductuales desarrollados por el programa, los/las estudiantes pusieron de manifiesto la importancia de contenidos concretos como por ejemplo “técnica de los sombreros”, “realizar un programa de radio”, “la realidad aumentada”, “hacer vídeos”, etc.

Por lo que respecta a la valoración de los padres, ésta fue muy elevada ($M=2.58$; $DT=0.53$); de hecho, el 60% consideraron que era muy buena. Los motivos que alegaron de dicha valoración fueron los siguientes: ilusión y felicidad de los hijos (44.07%), motivación hacia los estudios (6.78%), desarrollo psicosocial del hijo (16.95%), aspectos formativos (10.17%) y otros (22.03%). Es más, cuando se les preguntó directamente su valoración hacia la formación recibida, el 85.2% la señalaron como una aportación del programa. Sin embargo, sólo el 45.9% de los padres valoraron que el programa había generado nuevas amistades y un 8.2% valoraron su aportación al tiempo libre y al ocio de los/las hijos/as. Junto a ello, los padres destacaron la valoración del interés por aprender (23.07%), fomentar el pensamiento, nuevas formas de aprender (11.54% respectivamente), conocimiento de la universidad, nuevas experiencias, trabajo en equipo por medio de la colaboración, desarrollo de habilidades sociales y fomento de las relaciones sociales (7.96% respectivamente), valoración de la tarea realizada y aplicabilidad de los conocimientos (3.85% respectivamente). En concreto, se destacó la importancia del fomento de la relación entre jóvenes de diferente procedencia por el 92.6% de los padres.

Junto a ello, también se les preguntó por el nivel de impacto del programa en sus hijos. El 64% informó del alto impacto que tuvo

el programa y el 30.5% de un impacto medio. Eso es coherente, tal y como se observa en la tabla 1, con el cambio que el familiar percibe en el hijo de la percepción del programa.

Tabla 7 Distribución of porcentajes en el grupo de padres.

	Muy buena Alto	Buena Medio	Mala Bajo
Valoración general	60%	38.3%	1.7%
Percepción antes del programa	38.3%	58.3%	3.3%
Percepción después del programa	68.9%	29.5%	1.6%

Así pues, el 98% del alumnado y el 97% de los padres valoraron como buena-muy buena la experiencia. Los estudiantes destacaron su satisfacción con los contenidos aprendidos, las metodologías empleadas y las relaciones sociales establecidas. La mayoría generaron nuevos amigos y los mantuvieron después de terminar el programa. También destacaron positivamente la relación con los profesores y cómo el programa contribuyó a su autodescubrimiento. Los progenitores, en su mayoría, señalaron como motivo para otorgar su calificación la ilusión y felicidad de su hijo/a. El 64% consideró alto el impacto del programa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En línea con lo apuntado por Sastre i Riba et al. (2015), los participantes en el programa mostraron índices de satisfacción muy elevados, destacando, además de los aspectos vinculados al aprendizaje (contenidos interesantes, metodologías nuevas), las relaciones interpersonales. Nuestros resultados concuerdan con la idea de que tanto las experiencias educativas estimulantes como la oportunidad de relacionarse con otras personas de intereses y capacidades similares son muy importantes para los estudiantes con alta capacidad (Lens & Rand, 2000). También es de señalar cómo aprecian las relaciones con el profesorado, en dirección a lo apuntado por Kroesbergen et al. (2016) y French et al. (2011).

Otra de las cuestiones que señalaron los adolescentes fue la priorización de valores prosociales, en línea con la propuesta de Renzulli y Reis (2016). También aspectos vinculados al autoconocimiento, lo que nos lleva a pensar que el programa pudo

ayudarles a tomar decisiones en elección de itinerarios de formación y optativas. La necesidad de orientación profesional en la adolescencia ha sido recogida por la investigación (Yoo & Moon, 2006).

Respecto a los padres, destaca la valoración tan elevada que las familias hicieron del bienestar. Esta valoración confirma que estar con amigos y compañeros de parecida capacidad disminuye el aburrimiento, los comportamientos disruptivos, la depresión y la ansiedad, y aumenta el sentido de pertenencia de los estudiantes (Stambaugh, 2017). Los estudiantes con alta capacidad manifiestan mayor satisfacción con las amistades (Shaunessy et al., 2006).

Esta investigación presenta algunas limitaciones propias de la dificultad que entraña la evaluación de este tipo de programas de intervención. El tamaño de la muestra fue pequeño, hubo altas y bajas en las diferentes ediciones y es difícil separar los efectos directos de la intervención de otros factores contextuales que puedan afectar a los resultados, por lo que hay que ser cautos al generalizar dichos resultados. Sin embargo, pensamos que pueden ayudar a valorar y mejorar las prácticas existentes y dar luz a futuras intervenciones.

Los programas de enriquecimiento se confirman como una opción adecuada para favorecer el bienestar del alumnado con alta capacidad. Es importante la formación y el empoderamiento del profesorado, así como la colaboración de otras instituciones de la comunidad para facilitar su desarrollo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

Aperribai, L., & Garamendi, L. (2020). Primary education teachers' perception of the characteristics and detection of the highly able pupils in the Autonomous Community of the Basque Country. *Revista de Educación*, 390, 103-127. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467

- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177/0261429418824875>
- Cera Guy, J. N., Williams, J. M., & Shore, B. M. (2019). High-and otherwise-achieving students' expectations of classroom group work: An exploratory empirical study. *Roeper Review*, 41(3), 166-184. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622166>
- Feldhusen, J. F., Sayler, M. F., Nielsen, M. E., & Kolloff, P. B. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 380-387. <https://doi.org/10.1177/016235329001300407>
- French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone?. *Roeper Review*, 33(3), 145-159. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580497>
- Gómez-León, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297-311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- Hernández, D., & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Ireland, C., Bowles, T. V., Brindle, K. A., & Nikakis, S. (2020). Curriculum differentiation's capacity to extend gifted students in secondary mixed-ability science classes. *Talent*, 10(1), 40-61. <https://doi.org/10.46893/talent.758527>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework

- for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N. y Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 193–202). Pergamon Press.
- Martin-Lobo, P., Pradas, S., & Navarro, E. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 447-476.
- National Association for Gifted Children (2010). *Redefining Giftedness for A New Century: Shifting the Paradigm* (Position Statement). Available online at: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitionsgiftedness> (accessed August 12, 2021).
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper review*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 385-398.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron.

- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á., & Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Sastre i Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., Santarén-Rosell, M., & Urraca-Martínez, M. L. (2015). Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. *Psicothema*, 27(2), 166-73. doi: 10.7334/psicothema2014.239
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., & Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students a preliminary examination. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76-89.
- Stambaugh, T. W. (2017). *Gifted students and mental health: The role of boredom, belonging, friendship, service delivery, and academic challenge*. Trevecca Nazarene University.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586. <https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Yoon, J., Kim, K. J., & Koo, K. (2020). Enrichment program for the ethnic minority of gifted and talented students in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B*, 10(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/21548455.2020.1714092>

PERCEPCIÓN DEL AMOR, USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET Y CONDUCTAS DE CIBERCONTROL EN PAREJAS JÓVENES

María-Jesús Cava¹, Laura Carrascosa² y Begoña Iranzo³
Maria.J.Cava@uv.es

¹Universidad de Valencia, España. ^{2,3}Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las primeras relaciones románticas surgen durante la adolescencia, como parte del proceso evolutivo y del desarrollo afectivo (Connolly et al., 2013; Smetana et al., 2006), y en la adolescencia tardía o primera juventud son una fuente importante de apoyo con influencia positiva en el bienestar de los jóvenes (Collins et al., 2003). No obstante, en estas relaciones pueden producirse también conductas de control, abuso y maltrato, que no siempre son percibidas como tales por adolescentes y jóvenes (Caridade et al. 2019, Cava et al., 2020, Stonard, 2020; Villora et al., 2019).

Estudios previos han constatado la importancia que tienen las creencias y percepciones sobre el amor durante la adolescencia temprana y media, y cómo ciertas creencias que asocian amor con celos y control pueden llevar a los adolescentes a justificar y tolerar conductas de maltrato en sus primeras relaciones de pareja (Cava et al., 2020, 2023; Ruiz-Palomino et al., 2021). Igualmente, en la juventud, podrían mantenerse ciertas percepciones insanas del amor (asociándolo a celos, presión y control) que podrían contribuir a que los jóvenes normalicen algunas conductas de control y maltrato hacia la pareja. En este sentido, es altamente destacable la alta prevalencia que se ha observado en las conductas de cibercontrol a la pareja tanto en adolescentes (Cava, Buelga y Carrascosa, 2022; Muñoz-Rivas et al., 2019) como en jóvenes (Borrajo, Gámez-Guadix et al., 2015; Villora et al., 2019). Las conductas de cibercontrol incluyen la supervisión constante de la actividad que realiza la pareja en redes sociales y el control de sus contactos sociales, exigiéndole por ejemplo que elimine contactos, bloquee amigos o elimine fotos. El cibercontrol repercute negativamente en la víctima (Hancock et al., 2017), y puede ser un primer paso para otras formas de maltrato.

Por ello, es necesario ayudar a los jóvenes a ser conscientes de esta forma de abuso.

Otro factor que puede contribuir a la elevada prevalencia del cibercontrol en parejas jóvenes es su uso constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en su vida cotidiana, incluidas sus relaciones interpersonales. Gran parte de la comunicación con la pareja, y en ocasiones el inicio y la finalización de una relación, se producen online (Baker y Carreño, 2016). Además, las tecnologías digitales favorecen la exposición de la intimidad en redes sociales y facilitan enormemente el control y el seguimiento a otras personas (Stonard, 2020), lo que podría contribuir a una cierta normalización de las conductas de cibercontrol a la pareja. En este sentido, es posible que sean aquellos jóvenes que hacen un uso problemático de Internet los que utilicen también en mayor medida las tecnologías digitales para controlar a su pareja. El uso problemático de Internet hace referencia a la necesidad de estar continuamente conectado, dejando otras actividades importantes y sintiendo angustia si no se consultan constantemente las redes sociales o aplicaciones de mensajería (uso adictivo); así como también la preferencia por la interacción social online en lugar de la interacción cara a cara, y el uso de Internet para regular emociones negativas (Caplan, 2010; Extremera et al., 2019; Gámez-Guadix et al., 2013; Hidalgo, 2022).

En qué medida estos usos problemáticos de Internet pueden contribuir a incrementar el control online hacia la pareja, y cómo pueden conjuntamente las percepciones insanas del amor y el uso problemático de Internet relacionarse con el cibercontrol de pareja es un aspecto que debería investigarse. Por ello, los objetivos de este estudio fueron: (1) analizar las correlaciones entre cibercontrol a la pareja, percepción del amor (percepción sana, percepción insana) y uso problemático de Internet (preferencia por la interacción social online, uso de Internet para regular estados de ánimo, uso adictivo de Internet) en jóvenes entre 18 y 24 años; (2) comparar las puntuaciones medias en percepción (sana e insana) del amor y en uso problemático de Internet (preferencia por interacción online, uso para regular estado de ánimo y uso adictivo) en jóvenes con niveles altos de cibercontrol a la pareja y jóvenes que no han realizado nunca estas conductas; (3) explorar la capacidad predictiva de la percepción (sana e insana) del amor y del uso problemático de

Internet (preferencia por interacción online, uso para regular estado de ánimo y uso adictivo) en las conductas de cibercontrol a la pareja.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

El acceso inicial a los participantes se realizó en contextos universitarios (Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia). Se informó al alumnado sobre la finalidad general de la investigación, centrada en conocer el uso que hacen de Internet los jóvenes y sus relaciones sociales. Una vez informados, se les invitó a participar, insistiéndoles en que su participación era voluntaria, sus respuestas anónimas y podían abandonar el estudio en cualquier momento. También, se les animó a difundir el acceso (enlace) a la encuesta online (limesurvey) entre sus contactos sociales, incluidas redes sociales. Este sistema de bola de nieve fue utilizado para incrementar la diversidad de participantes (en tipo de estudios y situación laboral).

2.2. *Participantes*

Participaron 312 jóvenes (68.6% mujeres), entre 18 y 24 años (M edad = 21.22; DT = 2.45). La mayoría (82.4%) eran estudiantes: 60.6% estudiaban un grado universitario, 17.9% un máster, 2.6% un grado de FP y 1.3% Bachillerato. A nivel laboral, un 22.8% trabajaba a tiempo parcial y sólo un 7.7% trabajaba a tiempo completo. Un 71.8% tenían pareja (M edad de la pareja = 22.49; DT = 3.91), con una duración de su relación menor a un mes el 1.6%, entre uno y seis meses el 15.2%, entre seis meses y un año el 20.7%, entre uno y tres años el 38.6% y más de tres años el 23.9%.

2.3. *Medidas*

Escala de Percepción del amor (Cava, Carrascosa y Buelga, 2022). Consta de 12 palabras-ítems que pueden asociarse al amor en pareja. Estos ítems se integran en dos factores: Percepción sana del amor, que incluye 7 ítems (por ejemplo, “ternura”, “comunicación”, “pasión”) y Percepción insana del amor, con 5 ítems (“dependencia”, “control”, “celos”, “insultos” y “presión”). Los participantes deben indicar en qué medida estas palabras reflejan su forma de percibir el amor en una relación de pareja mediante cinco opciones, desde 1

(*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). La fiabilidad (α de Cronbach) de estos factores en este estudio fue .64 para Percepción sana del amor y .65 para Percepción insana del amor.

Escala de Uso Problemático de Internet (GIUPS, Caplan, 2010, adaptación Gámez-Guadix et al., 2013). Consta de 15 ítems e incluye varias subescalas: Preferencia por la interacción social online, compuesta por 3 ítems (por ejemplo, “Prefiero relacionarme con otras personas a través de Internet más que comunicarme cara a cara”), Uso de Internet para regular el estado de ánimo, con 3 ítems (por ejemplo, “He usado Internet para sentirme mejor cuando he estado triste”) y Uso adictivo de Internet, que incluye 9 ítems: 6 de ellos referidos a una deficiente capacidad para regular el uso de Internet (por ejemplo, “Tengo dificultad para controlar la cantidad de tiempo que estoy conectado a Internet”) y 3 relativos a las consecuencias negativas del uso excesivo de Internet (por ejemplo, “Mi uso de Internet me ha dificultado el control de mi vida”). Los participantes indican su grado de acuerdo con estas afirmaciones utilizando seis opciones: desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*). En este estudio, su fiabilidad (α de Cronbach) fue .84 para la subescala Preferencia por la interacción social online, .72 para Regulación estado de ánimo y .89 para Uso adictivo de Internet.

Escala de Ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA, Cava y Buelga, 2018). Se ha utilizado únicamente la subescala de Cibercontrol perpetrado. Esta subescala consta de 5 ítems relativos a conductas de control a la pareja utilizando medios digitales (por ejemplo, “No dejo a mi chico/a chatear con algunos amigos/as, y si lo hace me enfado y le hago sentir mal”). Los participantes indican con qué frecuencia han realizado estas conductas, con cinco opciones de respuesta: 0 (*nunca*), 1 (*rara vez*), 2 (*algunas veces*), 3 (*bastantes veces*) y 4 (*a menudo*). Su fiabilidad (α de Cronbach) en este estudio fue .79.

2.4. *Diseño*

Se utilizó un diseño de transversal. Para el análisis de datos, en primer lugar, se calcularon las correlaciones (Pearson) entre las variables de estudio. A continuación, se compararon las medias en las variables de percepción del amor y uso problemático de Internet

de los jóvenes con puntuaciones en cibercontrol igual a 0 (n=60) con las medias de los jóvenes con puntuaciones en cibercontrol superiores al percentil 75 (n=82). Por último, se realizaron análisis de regresión considerando como variable dependiente el cibercontrol a la pareja y como variables predictoras la percepción del amor (percepción sana y percepción insana) y el uso problemático de Internet (preferencia interacción online, uso para regular estados de ánimo y uso adictivo).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se observan correlaciones positivas significativas entre cibercontrol a la pareja y percepción insana del amor ($r = .37$; $p < .01$), y también entre cibercontrol a la pareja y uso problemático de Internet (preferencia interacción social online: $r = .15$; $p < .01$; uso para regular emociones: $r = .15$; $p < .01$; uso adictivo: $r = .30$; $p < .01$). Por el contrario, las correlaciones son significativas y negativas entre cibercontrol a la pareja y percepción sana del amor ($r = -.19$; $p < .05$).

Tabla 1. Correlaciones entre variables

	1	2	3	4	5	6
1. Cibercontrol a la pareja	1					
2. Percepción sana amor	-.19*	1				
3. Percepción insana amor	.37**	-.14*	1			
4. Preferencia interacción social online	.15*	-.16*	.09	1		
5. Uso Internet regular estado ánimo	.15*	-.02	.05	.40*	1	
6. Uso adictivo Internet	.30**	-.12	.23*	.25*	.47*	1
			*	*	*	

* $p < .05$; ** $p < .01$

En la Tabla 2 se aprecian diferencias significativas entre los jóvenes que nunca realizan conductas de cibercontrol a su pareja y aquellos con niveles altos de cibercontrol. Los jóvenes con altos niveles de cibercontrol hacia su pareja tienen puntuaciones significativamente superiores en percepción insana del amor ($p < .001$; $\eta^2 = .099$), preferencia por la interacción social online ($p < .05$; $\eta^2 = .036$) y uso adictivo de Internet ($p < .001$; $\eta^2 = .101$).

Tabla 2. Medias (desviaciones típicas) en percepción del amor y uso problemático de Internet en jóvenes con diferente nivel (nunca y alto) de cibercontrol a la pareja.

	Cibercontrol nunca	Cibercontrol alto	<i>p</i>	η^2
Percepción sana amor	4.45 (0.38)	4.38 (0.47)	.364	.006
Percepción insana amor	1.23 (0.31)	1.49 (0.45)	<.001	.099
Preferencia interacción social online	1.76 (0.82)	2.16 (1.16)	.023	.036
Uso Internet regular estado ánimo	3.21 (1.42)	3.63 (1.18)	.058	.026
Uso adictivo Internet	2.18 (0.99)	2.90 (1.11)	<.001	.101

Por último, el análisis de regresión indicó que el modelo analizado permitía explicar el 19.2% del cibercontrol a la pareja. Las variables de percepción insana del amor ($\beta = .336, p < .001$) y uso adictivo de Internet ($\beta = .254, p < .001$) predecían una mayor implicación en conductas de cibercontrol a la pareja. El resto de las variables incluidas en el modelo no fueron significativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman la existencia de relaciones significativas entre el cibercontrol a la pareja y una percepción insana del amor, asociándolo a celos, presión, dependencia y control. En estudios previos, realizados con adolescentes, se han constatado importantes vínculos entre la creencia en los mitos románticos del amor (sufrir por amor, la existencia de una única “media naranja”, el poder del amor para afrontar todos los problemas) y la ciberviolencia de pareja (Cava et al., 2020, 2023; Ruiz-Palomino et al., 2021). En este sentido, los datos de este estudio confirman que las percepciones insanas del amor se relacionan también con conductas de cibercontrol en jóvenes, en línea con el estudio de Borrajo, Gámez-Guadix y Calvete (2015). Por ello, es necesario prestar una mayor atención al tipo de creencias y mitos sobre el amor que tienen, tanto adolescentes como jóvenes, para prevenir el maltrato en sus relaciones de pareja y para ayudarles a establecer relaciones de pareja más saludables.

Por otra parte, los datos obtenidos también han confirmado que un uso problemático de Internet, sobre todo un uso adictivo, está relacionado con las conductas de cibercontrol a la pareja. Es posible que aquellos jóvenes que hacen un uso adictivo de Internet tengan más normalizadas las conductas de control online, dada la enorme

facilidad que Internet ofrece para controlar y seguir las actividades que realiza la pareja, con quién está y dónde (Stonard, 2020) y la mayor desinhibición que se produce al utilizar Internet (Suler, 2004). Además, la preferencia por la interacción social online frente a la interacción cara a cara es mayor en los jóvenes con altos niveles de cibercontrol a la pareja, comparados con aquellos que no realizan estas conductas. Esta preferencia podría estar relacionada con unas menores competencias sociales y emocionales, lo que convendría analizar con mayor detalle en futuras investigaciones.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, al tratarse de un estudio transversal no es posible establecer relaciones de causalidad, y deberían realizarse futuros estudios longitudinales en los que investigar cómo las percepciones del amor, el uso problemático de Internet y las conductas de cibercontrol a la pareja evolucionan en las diferentes etapas de la adolescencia y juventud, explorando además como unas variables influyen en otras a lo largo del tiempo. Asimismo, sería interesante explorar posibles diferencias de género en las relaciones entre estas variables, ampliar el tamaño de la muestra, e incorporar análisis de tipo cualitativo, tales como entrevistas o grupos de discusión, para conocer mejor la percepción que los jóvenes tienen sobre sus relaciones de pareja y su uso actual de Internet.

A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta datos interesantes para la prevención del cibercontrol a la pareja en jóvenes, cuya prevalencia es muy elevada (Borrajo, Gámez-Guadix et al., 2015; Caridade et al., 2019; Villora et al., 2019). Así, en el estudio de Borrajo, Gámez-Guadix et al. (2015) un 75% de jóvenes entre 18 y 30 años indicaron haber sido víctimas de alguna conducta de cibercontrol por parte de su pareja. Esta prevención debe incidir tanto en su percepción del amor (promoviendo percepciones más sanas) como en su uso problemático de Internet (incrementando su consciencia sobre las consecuencias de un uso inadecuado).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C. K. y Carreño, P. K. (2016). Understanding the role of technology in adolescent dating and dating violence. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 308–320. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0196-5>

- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N. y Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27(4), 327-333.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26, 1089-1097.
- Caridade, S., Braga, T. y Borrajo, E. (2019). Cyber dating abuse (CDA): Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 152-168. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.018>
- Cava, M.-J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-violencia en parejas adolescentes -Cib-VPA. *Suma Psicológica*, 25(1), 51-61.
- Cava, M.-J., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2022). Cyber-control and cyber-aggression toward the partner in adolescent students: Prevalence and relationships with cyberbullying. *Revista de Educación*, 397, 169-195. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-544>
- Cava, M.-J., Carrascosa, L. y Buelga, S. (2022). Effects of DARSI intervention program on adolescents' perceptions of love, tolerance toward abuse and dating violence perpetration. *Adolescents*, 2, 11-21. <https://doi.org/10.3390/adolescents2010002>
- Cava, M.-J., Castillo, I., Tomás, I. y Buelga, S. (2023). Romantic myths and cyber dating violence victimization in Spanish adolescents: A moderated mediation model. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(2), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2023-2-4>
- Cava, M.-J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in

- adolescents. *Computer in Human Behavior*, 111, 106449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449>
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A. y Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 185-207. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402003.x>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Sánchez-Álvarez, N. y Rey, L. (2019). The role of cognitive emotion regulation strategies on problematic smartphone use: Comparison between problematic and non-problematic adolescent users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 3142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173142>.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I. y Calvete, E. (2013). Evaluation of the cognitive behavioural model of generalized and problematic internet use in Spanish adolescents. *Psicothema*, 25, 3, 299-306. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.274>
- Hancock, K., Keast, H. y Ellis, W. (2017). The impact of cyber dating abuse on self-esteem: The mediating role of emotional distress. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11. <https://doi.org/10.5817/CP2017-2-2>
- Hidalgo, S. (2022). Problematic smartphone use and procrastination in the academic setting: a meta-analysis. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(2), 449-468.
- Muñiz-Rivas, M., Vera, M. y Povedano-Díaz, A. (2019). Parental style, dating violence and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2722. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152722>
- Ruiz-Palomino, E., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C. y Gil-Llario, M. D. (2021a). Influence of beliefs about romantic love on the justification of abusive behaviors among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 92, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.001>

- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Stonard, K. E. (2020). “Technology was designed for this”: Adolescents’ perceptions of the role and impact of the use of technology in cyber dating violence. *Computers in Human Behavior*, 105, 106211. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106211>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology and Behavior*, 7, 321-326. <http://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Víllora, B., Yubero, S. y Navarro, R. (2019). Associations between feminine gender norms and cyber dating abuse in female adults. *Behavioral Sciences*, 9, E35. <https://doi.org/10.3390/bs9040035>

DIFERENCIAS EMOCIONALES EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO DE CONDUCTAS DE CIBERSEXO

Cervero, A., ¹Tuero, E., Álvarez-Blanco, L., ² y Castro, A. ³

ancerverus@gmail.com

^{1,2,3}Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La permanente evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un entorno social como el derivado de la Sociedad del Conocimiento, ha permitido que numerosos servicios se hayan digitalizado y que se hayan incrementado las oportunidades comunicativas a través del uso de diversas herramientas.

Uno de los ámbitos donde estos avances han influido de forma notable es en el de la intimidad sexual, dado que las aplicaciones y servicios de internet han supuesto una auténtica revolución que ha cambiado la forma de relacionarse sexualmente y de vivir la propia sexualidad (Sánchez et al., 2015).

En este marco de referencia surge el cibersexo, entendido como el uso de internet con fines de gratificación sexual, que incluye un conjunto de actividades sexuales online (Castro-Calvo et al., 2020) que pueden realizarse en solitario (acceso a pronografía, lectura de textos eróticos, etc.) o en interacción con otros usuarios (sexting, conversaciones sexuales, etc.).

Sin embargo, dependiendo de la frecuencia, tiempo invertido y consecuencias experimentadas se pueden determinar tres perfiles de usuarios (Cooper et al., 1999): usuarios recreativos, usuarios de riesgo y usuarios compulsivos.

En este último caso, dicho comportamiento puede acabar generando un patrón adictivo e incontrolado (Castro-Calvo et al., 2018) equiparable al de las adicciones a sustancias, con múltiples consecuencias negativas como (García-Barba et al., 2019): formación de creencias y actitudes disfuncionales frente al sexo, modelado negativo de prácticas sexuales, comportamientos sexuales de riesgo, dificultad para crear relaciones íntimas, búsqueda de material que genere mayores niveles de excitación (tolerancia) y respuestas propias de un síndrome de abstinencia.

En este contexto, la activación emocional puede tener un papel crucial, pues la valencia e intensidad de las emociones así como una adecuada o inadecuada gestión emocional podrían contribuir de forma importante a la perpetuación de la conducta, perdiendo esta su carácter de búsqueda de gratificación y haciéndose presente su efecto ansiolítico ante la propia disforia emocional e irritabilidad derivada de su abstinencia (Domínguez et al., 2012).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo categorizar el tipo de conductas que realizan los jóvenes en sesiones de cibersexo y analizar si existen diferencias significativas en la presencia de emociones de valencia afectiva negativa entre sujetos que practican cibersexo con más frecuencia y aquellos que las realizan menos habitualmente, lo cual podría considerarse como un indicador de comportamiento abusivo.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

El cuestionario fue implementado a través de dos procedimientos diferentes, tanto para incrementar la variabilidad de la muestra como para obtener una muestra representativa de sujetos que participan frecuentemente en sesiones de cibersexo.

Por un lado, se presentó el cuestionario a estudiantes universitarios a través de la herramienta Google Forms, si bien lo tenían que cubrir de forma presencial durante el tiempo asignado antes del comienzo de la clase ordinaria. Esto permitió explicar el objetivo de la investigación, dar unas indicaciones sobre la cumplimentación, garantizar los principios éticos, de anonimato y confidencialidad habituales en este tipo de estudios y ponerse a su disposición ante cualquier duda que surgiera.

Por otro lado, se accedió a canales de chat de contenido adulto de la red IRC Hispano, implementando el cuestionario en formato de entrevista escrita y estructurada a sujetos voluntarios que contactaron mediante el chat privado. Al igual que en el caso de los alumnos, a los usuarios también se les explicó el objetivo de la investigación y se les garantizó el cumplimiento de los principios éticos, de anonimato y confidencialidad.

2.2. Participantes

La muestra está formada por 300 sujetos, de los cuales un 31,7% forman el grupo de sujetos contactados a través de chat de contenido adulto (grupo experimental) y un 68,3% el grupo de estudiantes universitarios (grupo control). La media de edad de la muestra total es de 20,24 años (DT=2,974), si bien es algo más elevada en el grupo experimental (22,41), que en el grupo control (19,23). En la Tabla 1 pueden verse los principales datos descriptivos de ambos grupos y de la muestra total de sujetos.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	<i>Total</i>
Sexo			
Hombre	52,6%	22,4%	32%
Mujer	47,4%	77,6%	68%
Transgénero	1,1%	--	0,3%
Orientación sexual			
Homosexual	4,2%	2,9%	3,3%
Heterosexual	78,9%	81,9%	80,9%
Bisexual	16,8%	14,2%	15,1%
Asexual	--	1%	0,7%
Estado civil			
Soltero	58,8%	60%	59,8%
Con pareja estable	41,2%	39,5%	39,8%
Viudo	--	0,5%	0,4%

2.3. Medidas

Los estudiantes respondieron el Cuestionario de Evaluación Comportamental de Cibersexo, un instrumento diseñado *ad hoc*, que consta de un apartado de datos personales y sociodemográficos (con 6 ítems, como: sexo, edad, orientación sexual, etc.), cuatro apartados específicos sobre prácticas y comportamiento en sesiones de cibersexo, y un apartado final compuesto por un ítem abierto de observaciones sobre el cuestionario realizado.

Los cuatro apartados principales se responden conforme a una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1.- Casi nunca, 2.- Pocas veces, 3.- Algunas veces, 4.- Muchas veces), si bien antes de responder a los ítems, los estudiantes reciben información sobre la operativización de la escala, que se concreta del siguiente modo: 1.- Casi nunca (una vez al mes o con menor frecuencia), 2.- Pocas veces

(dos o tres veces al mes), 3.- Algunas veces (alrededor de una vez por semana) y 4.- Muchas veces (dos o más veces por semana).

El primero de los apartados, que cuenta con 5 ítems, hace referencia al tipo de conductas que se practican en las sesiones de cibersexo, con cuestiones como: ¿has accedido a aplicaciones de contenido adulto como: foros, relatos, páginas web...?, ¿has mantenido contactos a través de videollamada (Skype o similares) con fines de satisfacción sexual (cibersexo mediante cam)?, etc.

El segundo, también formado por 5 ítems, evalúa las emociones que pueden activarse durante la práctica de las sesiones de cibersexo, incluyendo preguntas como: ¿te has sentido incómodo en las situaciones o en los intercambios comunicativos con fines sexuales en la red?, ¿has tenido miedo de las situaciones o personas o con las que te has relacionado a través de internet con fines sexuales?, etc.

El tercero, compuesto asimismo por 5 ítems, estudia los cambios que la práctica continuada de cibersexo puede producir en los sujetos e incluye cuestiones como: ¿has conocido nuevas tipologías de conductas o prácticas sexuales tras haber accedido a los diferentes canales de internet (web, chat, foros...)?, ¿has variado la temática y tipos de prácticas sexuales que tratas en internet respecto a los gustos sexuales previos a conectarte a estos canales?

Finalmente, el cuarto apartado, se compone de 2 ítems que tienen una finalidad educativa y en los cuales se pregunta por la presencia de menores en este entorno: ¿alguna vez has contactado con un menor o este ha intentado contactarte contigo en un chat o canal de internet de carácter sexual? y ¿alguna vez has encontrado menores (que se hayan identificado o hayas percibido como tales) en un chat o canal de internet de carácter sexual?

2.4. Diseño

La muestra se configuró conforme a un diseño no probabilístico e incidental, creando los dos grupos: el de sujetos contactados a través de chats de contenido adulto y el de alumnos universitarios.

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 24, mediante el cual se han realizado análisis descriptivos, pruebas t de Student para muestras independientes y análisis de fiabilidad a

través del alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach, calculado sobre el total de la muestra, es de .884.

3. RESULTADOS

En primer lugar se han realizado análisis descriptivos de las conductas realizadas en las sesiones de cibersexo. Para ello se ha dicotomizado la escala de respuesta, incluyendo en la categoría Poca Frecuencia los valores 1 y 2 (casi nunca y pocas veces) y en la categoría Mucha Frecuencia, los valores 3 y 4 (algunas veces y muchas veces). Como puede apreciarse en la Tabla 2, las conductas más habituales son el acceso a las web de contenido adulto y, en lo referente a la interacción, el contacto mediante aplicaciones de comunicación escrita.

Tabla 2. Conductas de cibersexo

	Poca frecuencia	Mucha frecuencia
¿Has accedido a aplicaciones de contenido adulto como: foros, relatos, páginas web...?	57%	43%
¿Has mantenido contactos a través de chat, Messenger o programas similares de escritura con fines de satisfacción sexual (relatos conjuntos, conversaciones escritas...)?	73,3%	26,6%
¿Has mantenido contactos a través de llamada (teléfono, micro...) con fines de satisfacción sexual (cibersexo mediante contacto verbal)?	85%	15%
¿Has mantenido contactos a través de videollamada (Skype o similares) con fines de satisfacción sexual (cibersexo mediante cam)?	82%	18%
¿Has concertado por internet citas presenciales para practicar sexo?	91,7%	8,3%

A continuación, se han analizado los ítems de la categoría relativa a la activación de emociones durante las sesiones de cibersexo (Tabla 3), siendo la incomodidad la que más frecuencia presenta, seguida de miedo y culpa o vergüenza, que afectan a algo menos de uno de cada diez sujetos.

Tabla 3. Emociones activadas en sesiones de cibersexo

	Poca frecuencia	Mucha frecuencia
¿Te has sentido incómodo en las situaciones o en los intercambios comunicativos con fines sexuales en la red?	83,2%	16,8%
¿Has tenido miedo de las situaciones o personas o con las que te has relacionado a través de internet con fines sexuales?	91,5%	8,5%
¿Has sentido culpabilidad o vergüenza tras realizar alguna sesión de cibersexo debido a las conductas mantenidas: mostrarte, tipo de prácticas sexuales observadas...?	92,5%	7,5%
¿Crees haber perdido alguna vez el control sobre la frecuencia de acceso a herramientas de internet que utilizas con fines sexuales: chat, web...?	93,5%	6,5%
¿Crees haber perdido alguna vez el control sobre los contenidos o prácticas realizadas a través de una sesión de cibersexo?	94,6%	5,4%

Finalmente, se ha realizado la prueba t de Student (Tabla 4) para muestras independientes con el objetivo de analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, observando que existen dichas diferencias en todos los ítems analizados, si bien el tamaño del efecto oscila entre pequeño y grande según la variable objeto de estudio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como puede apreciarse, la conducta más frecuente en la práctica de sesiones de cibersexo es el acceso a aplicaciones de contenido adulto, que casi la mitad de la muestra dice realizar con mucha frecuencia, seguida de la interacción o comunicación escrita con otros usuarios, que realiza muy habitualmente una cuarta parte de la muestra. Estos resultados concuerdan con los ofrecidos por Castro-Calvo et al. (2020), en cuyo estudio se sigue el mismo orden de preferencia en cuanto a categorías: acceso a pornografía, lectura de textos eróticos, chat eróticos y webcam, si bien en su análisis se contemplan otras categorías como la búsqueda de información sobre educación sexual y la búsqueda de pareja a través de diferentes medios.

Tabla 4. Diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control.

	Control		Experimental		t	Sig.	d
	M	DT	M	DT			
Acceso a aplicaciones de contenido adulto: web, foros, relatos...	1,98	1,03	2,97	,994	-7,846	,0	-,978
Contacto a través de chat o aplicaciones de comunicación escrita	1,54	,860	2,51	1,090	-7,591	,0	-,988
Contacto a través de llamada: teléfono, micro...	1,36	,718	1,79	1,051	-3,603	,0	-,478
Contacto a través de videollamada	1,30	,675	2,13	1,094	-6,809	,0	-,913
Concierto de citas presenciales	1,15	,473	1,67	1,026	-4,781	,0	-,651
Sentimiento incomodidad	1,43	,795	1,82	,950	-3,447	,0	-,445
Sentimiento de miedo	1,21	,578	1,62	,917	-3,998	,0	-,535
Sentimiento de culpabilidad o vergüenza	1,20	,568	1,68	,934	-4,515	,0	-,621
Pérdida de control sobre la frecuencia de acceso	1,13	,462	1,49	,816	-4,029	,0	-,543
Pérdida de control sobre los contenidos o prácticas realizadas	1,09	,377	1,40	,766	-3,773	,0	-,513

En lo referente a las emociones, el sentimiento de incomodidad es el más habitual en el presente estudio, seguido del miedo, la culpa la vergüenza, que se producen con mucha frecuencia en algo más del 5% de la muestra, un porcentaje semejante al de quien manifiesta pérdida de control en el acceso, ya sea por frecuencia o por los contenidos y prácticas realizadas. Las emociones de miedo, culpa y vergüenza también aparecen en la investigación de Gil-Juliá et al. (2019), si bien en este caso se analizaba la exposición involuntaria a cibersexo en adolescentes.

Asimismo, se puede comprobar cómo el grupo contactado por canales de cibersexo realiza con mayor frecuencia conductas de cibersexo que el grupo control, y cómo existen diferencias significativas en la activación emocional entre los grupos, lo que evidencia que una mayor frecuencia de conductas se relaciona con una mayor presencia de emociones de valencia afectiva negativa.

Estos resultados son relevantes ya que tener un mayor control de los impulsos, aceptar las respuestas emocionales y clarificar las emociones poniendo en práctica adecuadas estrategias de regulación emocional son aspectos que funcionan como factores de protección frente a la adicción al cibersexo (Iruarrizaga et al., 2019).

En definitiva, se puede afirmar que el incremento de la frecuencia en la práctica de conductas relacionadas con el cibersexo se relaciona con una mayor frecuencia de aparición de emociones negativas, lo cual podría ser un primer indicador de que la conducta está siendo abusiva. Teniendo esto en cuenta, además, se abre una futura línea de investigación, que pasaría por analizar hasta qué punto esta situación puede generar un cambio en los patrones comportamentales de carácter sexual del individuo o condicionar la aparición de nuevas formas de excitación sexual.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Castro-Calvo, J., Ballester-Arnal, R., Gil-Llario, M.D., García-Barba, M., y Cervigón, V. (2020). Conductas sexuales online y sus motivaciones: una aproximación desde la diversidad sexual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 293-301.
- Castro-Calvo, J., García-Barba, M., Gil-Juliá, B., Morrell-Mengual, V., y Ballester-Arnal, R. (2018). Motivos para el consumo de cibersexo y su relación con el grado de severidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-103.
- Cooper, A., Putnam, D., Planchon, L., & Boies, S. (1999). Online sexual compulsivity: getting tangled in the net. *Sexual Addiction & Compulsivity: The Journal of Treatment & Prevention*, 6(2), 79-10. <https://doi.org/10.1080/10720169908400182>
- Domínguez, C., Geijo, S., Sánchez, I., Imaz, C., y Cabús, G. (2012). Revisión de los mecanismos implicados en el uso problemático de internet. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 691-705.

- García-Barba, M., Nebot-García, J. E., & Giménez-García, C. (2019). Conductas sexuales de riesgo y uso del cibersexo. Comparación entre diferentes perfiles de uso del cibersexo. *Àgora de Salut*, 6, 137-146. <https://doi.org/10.6035/AgorAsAlut.2019.6.15>
- Gil-Juliá, B., Castro-Calvo, J., Martínez-Gómez, N., Cervigón-Carrasco, V., y Gil-Llario, M.D. (2019). Reacción emocional ante la exposición involuntaria a cibersexo en adolescentes: factores moduladores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 413-422.
- Iruarrizaga, I., Estévez, A., Momeñe, J., Olave, L., Fernández-Cárdaba, L., Chávez-Vera, M.D., y Ferre-Navarrete, F. (2019). Dificultades en la regulación emocional, esquemas inadaptados tempranos, y dependencia emocional en la adicción al sexo o comportamiento sexual compulsivo en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 44(1), 76-103.
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F.J., Aleixandre, R., y Valderrama, J.C. (2015). *Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Concejalía de Sanidad Ayuntamiento de Valencia.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA-TECNOLÓGICA: EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

José Andrés Cortés Valiente, María Isabel Ruiz Segarra

jose.cortes@cordillera.edu.ec

Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la educación superior de nivel técnico es dotar a los futuros profesionales de las herramientas que necesitan para hacer frente a la vida laboral, tanto a nivel técnico como en la esfera socio-emocional. En este sentido, la inteligencia emocional es una de las competencias más demandadas en el futuro en el mercado de trabajo (World Economic Forum, 2020) y varias investigaciones demuestran que esta variable correlaciona tanto con el rendimiento académico (MacCann et. al, 2020; Vera y Cortés, 2021) como con el desempeño laboral y las actitudes en el trabajo (Lopes et. Al, 2006).

El objetivo general de esta investigación fue implementar y evaluar el impacto de un programa de intervención que desarrolla la inteligencia emocional de estudiantes de institución de educación superior de nivel técnico en el Ecuador

La inteligencia emocional (IE) es definida como la capacidad para regular las emociones propias y de los demás, diferenciar entre los distintos estados afectivos y usar esa información para guiar el pensamiento y la toma de decisiones (Mayer et al., 2016). Esta visión rompe con el paradigma de emoción vs. razón y señala cómo ambos elementos tienen una relación dialéctica, ya que, implica una capacidad para razonar sobre las emociones, y, a la vez, cómo las emociones guían el pensamiento e influyen en el proceso de toma de decisiones.

Existen investigaciones que demuestran que la inteligencia emocional está asociada al bienestar subjetivo (Llamas□Díaz et al., 2022; Nyarko et al., 2020), predice el uso problemático de redes sociales (Arrivillaga et al., 2022), el rendimiento académico

(Brackett et al., 2019; Vera y Cortés, 2021) y hay una asociación negativa con adicción a sustancias (Pereira et al., 2019), a juegos de apuestas (Parker et al., 2018), al estrés percibido (Urquijo et al., 2016), a comportamientos suicidas (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018) entre otros.

Existen en la actualidad diversas experiencias educativas exitosas de la implantación de programas de educación emocional dirigidos especialmente a niños y adolescentes (Williamson et al., 2015), sin embargo, son escasos los programas de intervención en educación superior particularmente en el contexto latinoamericano y en educación técnica- tecnológica (Gilar-Corbi et. al, 2019; Suárez Cretton y Castro Méndez, 2022).

La institución en la que se ha ejecutado este trabajo es la única en el contexto latinoamericano que ha incluido dentro de sus planes de estudios a la asignatura “Inteligencia Emocional” como obligatoria en todas las carreras que oferta (Cortés y Ruiz, 2021). Como parte de esta asignatura se ha aplicado el programa INTEMO+ de Cabello et al. (2016), el cual busca desarrollar la inteligencia emocional desde el Modelo de las Cuatro Ramas (Mayer y Salovey, 1997). Se escogió este programa debido a que se alinea con el marco teórico más aceptado a nivel científico para abordar el constructo inteligencia emocional: el modelo de Mayer y Salovey (1997). Además, este programa ha demostrado su efectividad en diseños cuasi- experimentales donde los resultados arrojan que no solo mejora la inteligencia emocional, sino que se han encontrado correlaciones positivas con la salud física y mental, rendimiento académico, ajuste psicosocial, empatía, entre otras variables (Gutiérrez et al., 2017).

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

En primer lugar, se realizó una revisión sistemática de los diversos programas de intervención que basados en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) tuviesen evidencia empírica de su efectividad y estuviesen en lengua española. Así, se seleccionó el programa INTEMO+ (Cabello et al., 2016).) Luego, se seleccionaron a los docentes que iban a aplicar el programa. Los criterios de selección fueron: titulación en psicología, formación

extracurricular en manejo de grupos y en educación emocional. Posteriormente se capacitó al equipo docente en la implementación del programa INTEMO+. Los responsables de la implementación revisaron previamente cada uno de los ejercicios sugiriendo algunos cambios para adaptar el programa al contexto ecuatoriano y de educación superior, puesto que el programa INTEMO+ fue diseñado para población adolescente española.

Posteriormente, el programa fue aplicado como parte de la asignatura obligatoria “Inteligencia Emocional” que reciben los estudiantes en el tercer semestre de su ciclo formativo. La intervención duró 14 semanas con dos sesiones semanales de aproximadamente 90 minutos, en la que se combinaron los ejercicios prácticos con aspectos teóricos acerca del mundo emocional. El programa plantea un total de 14 ejercicios para desarrollar las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997), siguiendo la distribución que se muestra en la Figura 1.

Tabla 1. *Distribución de ejercicios del programa INTEMO+ de acuerdo con la rama que desarrollan*

	Rama del modelo de Mayer y Salovey	Temática	Objetivo
Sesión 1	Percepción emocional	Desarrolla tu percepción de las emociones.	Desarrollar la capacidad de identificar emociones a través del lenguaje corporal (expresiones faciales, movimientos, etc). Facilitar la expresión emocional a través del arte.
Sesión 2		Jugando a percibir y expresar emociones.	
Sesión 3		El arte de expresar emociones.	
Sesión 4	Facilitación emocional del pensamiento	Una emoción para cada tarea.	Comprender la relación existente entre emoción y toma de decisiones, así como el hecho de que cada emoción tiene un correlato neurofisiológico que incide en nuestras acciones.
Sesión 5		¿Y qué harías si...?”	
Sesión 6		La emoteca	
Sesión 7	Comprensión emocional	Emociones cruzadas	Incrementar el vocabulario emocional, comprender las causas y posibles consecuencias de estar dominado por determinadas emociones y
Sesión 8		El supermercado emocional	
Sesión 9		Las gafas de la empatía	

			poder analizar situaciones desde distintos puntos de vista.
Sesión 10		La pelota reguladora	
Sesión 11	Manejo emocional	Tu historia me emociona	Comprender las estrategias que permiten regular las emociones y expresarlas
Sesión 12		Emociones a través del cine	adecuadamente de acuerdo con el contexto.
Sesión 13		El periódico emocional	Crear un producto final donde se evidencie la comprensión de las 4 ramas del modelo de Mayer y Salovey.
Sesión 14	Todas las ramas del modelo IE	Luces, cámara y emoción	

Nota: Elaboración propia, basado en Cabello et al. (2016).

Dado que el programa se aplicó como parte de la asignatura obligatoria “Inteligencia Emocional” se incluyó la creación de un aula virtual en la que se trabajaron contenidos sobre el modelo de las cuatro ramas. Además, se incluyeron actividades como cuestionarios, retos de gamificación y trabajo colaborativo entre estudiantes.

La efectividad del programa se midió a través del Emotional and Cognitive Cordillera Test (ECCT) de Vera y Cortés (2019). Esta prueba se la aplicó antes y después de la intervención de manera presencial en los laboratorios de cómputo del centro educativo.

2.2. *Participantes*

La muestra estuvo conformada por 232 participantes (42% mujeres y 58% hombres). Fue un muestreo por conveniencia. La edad media fue de 22 años. Los criterios de inclusión utilizados fueron: ser estudiante matriculado en la asignatura “Inteligencia Emocional” y haber asistido al menos al 90% de las sesiones.

2.3. *Medidas*

La efectividad del programa se midió a través del Emotional and Cognitive Cordillera Test (ECCT) de Vera y Cortés (2019). Esta prueba es la única que tiene baremos para población ecuatoriana que mide manejo emocional. Cabe indicar que este test mide tanto aspectos cognitivos como emocionales y para la presente investigación se ha utilizado específicamente la sub-escala

“Escenarios” que mide la habilidad de manejo emocional a través de 20 ítems.

Tras la recolección de toda la información (N= 232) se creó una base de datos en el programa SPSS y posteriormente se aplicó el estadístico T- student para determinar si las diferencias eran estadísticamente significativas.

2.4. *Diseño*

La investigación fue transversal, cuantitativa y cuasi experimental. El objetivo fue medir la efectividad de un programa de intervención que mejora la inteligencia emocional. No hubo grupo control.

3. RESULTADOS

El test se aplicó antes de la intervención (fase pre- test) y después de la intervención (fase post- test). Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Resultados estadísticos de la aplicación pre y post test del ECCT (N= 232)*

	Pre- Test	Post- test
Media	73,82	76,37
Desv. Est.	13,23	10,08
Mínimo	9,17	12,50
Máximo:	91,67	90,83

Al aplicar la prueba t- student para muestras relacionadas se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (p valor = 0,012) por lo que se puede afirmar que el programa de intervención cumplió su objetivo y, por tanto, mejoró el manejo emocional del alumnado (Ver Figura 1).

Es interesante notar que los puntajes alcanzados en la fase de “pre- test” corresponden a la categoría de “Regular” de acuerdo con los percentiles que indica el manual del ECCT para la sub- escala escenarios. Tras la aplicación del programa de intervención, los puntajes obtenidos en el post- test corresponde a la categoría de “Alto” (véase Tabla 3).

Figura 1. Manejo emocional antes y después de la intervención

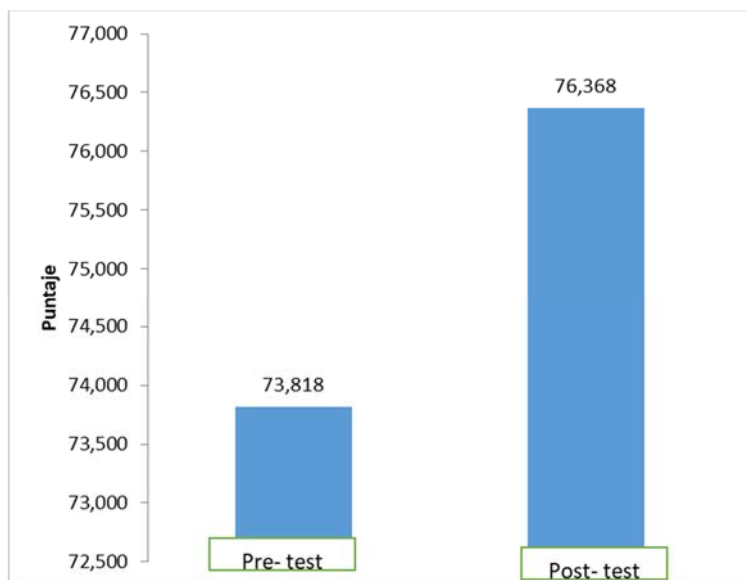


Tabla 3. Percentiles para el componente “Manejo emocional”, sub-escala escenarios

Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
0- 50	50, 01 - 66,70	66,71- 75	75,01- 83,30	83,31- 100

Esta investigación evidencia que si es posible mejorar la inteligencia emocional a través de programas de intervención.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante el surgimiento de nuevos programas de intervención dirigidos especialmente a jóvenes y adultos, puesto que en educación superior prácticamente no existen intervenciones validadas que permitan trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional y menos aún para estudiantes de formación técnica- tecnológica. Si bien el programa INTEMO+ demostró su efectividad hay que considerar que es un programa diseñado para adolescentes por lo que fue necesario complementar su aplicación con el diseño de un aula virtual que facilite entender de mejor manera algunos conceptos

clave asociados a la inteligencia emocional y su importancia en múltiples ámbitos de la vida.

También cabe señalar la necesidad de contar con instrumentos de evaluación adaptados al contexto para evaluar constructos como la IE. El test utilizado, ECCT, pertenece al tipo de test denominados de habilidad, es decir, no mide la percepción subjetiva sobre las habilidades emocionales que tiene cada estudiante, sino, la habilidad de manera objetiva. Este test de habilidad utilizado, como lo señalan Berrocal y Pacheco (2003), es una ventaja sobre las medidas de auto informe, ya que la deseabilidad social podría afectar negativamente la objetividad de las respuestas obtenidas.

Como recogen Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal (2013) el desarrollo emocional y social es la vía más adecuada para construir una sociedad mejor donde sus miembros se encuentren sanos, integrados y felices por esto es de vital importancia seguir generando intervenciones y evaluando su efectividad en el contexto de educación formal ya que como señalan Bisquerra y Pérez (2007) el fin último de la educación debe ser el bienestar.

La creación y aplicación de programas de intervención en el ámbito socio- afectivo es clave no solo en educación infantil o secundaria, sino también educación superior, puesto que la naturaleza dinámica de las emociones hace necesario un trabajo constante. Con esta investigación se evidencia que si es posible implementar intervenciones efectivas para el desarrollo de la inteligencia emocional en educación superior.

Combinar ejercicios presenciales con recursos tecnológicos como un aula virtual es una potencial ventaja para desarrollar a la par tanto la inteligencia emocional como una formación teórica y reflexiva en ese ámbito. Esta combinación permite cubrir las formalidades propias de una asignatura dentro de un programa de educación superior.

Finalmente, los resultados de este trabajo se asemejan a lo encontrado en varias investigaciones realizadas con jóvenes de educación secundaria que han recibido intervenciones que desarrollan competencias socioemocionales (Sarrionandia y Garaigordobil, 2016; Sklad et al., 2012) y con estudios que demuestran la efectividad de programas para incrementar la

inteligencia emocional en educación superior (Gilar-Corbi et. al, 2019).

5. REFERENCIAS

- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, 124, 107095.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, (80), 59-78.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10. 61-82
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational psychologist*, 54(3), 144-161.
- Cabello, R.; Castillo, R.; Rueda, P. & Fernández- Berrocal, P. (2016). INTEMO+. Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes. Ediciones Pirámide.
- Cortés, J., & Ruiz, M. (2021). La transversalización de la Inteligencia emocional en educación superior: estudio de caso en el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 17-29.
- Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The association between emotional intelligence and suicidal behavior: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2380.
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, (352), 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

- Gutiérrez, M., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Programas para mejorar la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey: sus beneficios en el ámbito psicoeducativo. III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925-938.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 132-138.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Nyarko, F., Peltonen, K., Kangaslampi, S., & Punamäki, R.-L. (2020). Emotional intelligence and cognitive skills protecting mental health from stress and violence among Ghanaian youth. *Heliyon*, 6(5).
- Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Eastabrook, J. M., Schell, S. L., & Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45(2), 174-180.

- Pereira, K., Pestana, F. D. M., Paulino, A., De Souza, J. R., & Brietzke, E. (2019). A critical literature review on emotional intelligence in addiction. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 41(1), 87–93.
- Sarrionandía, A. y Garaigordobil, M., (2016). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*;1–9.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. y Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2).
- Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2016). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: The Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241–1252.
- Vera, M., & Cortés, J. A. (2019). Manual de Uso: Emotional Cognitive Cordillera Test. ITSCO.
- Vera, M., & Cortés, J. A. (2021). Emotional and Cognitive Aptitudes and Successful Academic Performance: Using the ECCT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13184.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L. y Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 181–196). The Guilford Press.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Retrieved from Geneva.

DESPEGAPP
UNA WEB APP PARA FORTALECER EL DESARROLLO
DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

**Alejandra Cruz Cruz,¹ Anabel Gutierrez Almaraz², Verónica
Luna de la Luz³**

alejandra_cruz@cuaieed.unam.mx

^{1,3}*CUAIEED de la Universidad Nacional Autónoma de México)* ²*DFIE del Instituto Politécnico Nacional, México)*

INTRODUCCIÓN

Uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU señala que los países integrantes de la Agenda 2030 deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2017). Además, enfatiza que los individuos deben convertirse en agentes de cambio, con pensamiento crítico, habilidades y actitudes que los hagan partícipes en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales que experimentan. Pero, qué sucede cuando el contexto de los estudiantes no es favorable para adquirir las competencias a fin de convertirse en agentes de cambio, pues a pesar de la expansión de la educación superior mundial (OCDE, 2020); en México, existen problemas como las desigualdades en el acceso y la permanencia a la educación, así como la limitada vinculación escuela - trabajo entre jóvenes profesionistas (Zenil, 2020).

Una de las principales problemáticas que enfrenta la educación en México es el abandono escolar. El abandono escolar en el primer año de universidad es un fenómeno preocupante que afecta a muchos estudiantes. Una de las principales causas del abandono es la falta de preparación académica de los estudiantes para la vida universitaria. Muchos estudiantes llegan a la universidad con habilidades deficientes en lectura, escritura, matemáticas y resolución de problemas. Esta falta de competencias puede hacer que los estudiantes se sientan abrumados y desmotivados, lo que puede llevar al abandono escolar (Morales, Urbina y Colín, 2022).

Otra causa del abandono escolar al ingresar a la universidad es la falta de apoyo emocional y social. La transición de la escuela secundaria a la universidad puede ser difícil para muchos estudiantes, ya que tienen que adaptarse a un nuevo entorno, hacer nuevos amigos y enfrentar nuevos desafíos. La falta de una red de apoyo emocional y social puede hacer que los estudiantes se sientan aislados y solos, lo que puede afectar su bienestar emocional y su rendimiento académico.

El estudiante de nuevo ingreso al ámbito universitario requerirá adaptación intelectual y social, ya que se enfrenta a cumplir exigencias académicas, necesidades familiares y a atender su vida personal (Pérez et al., 2011). Si este proceso de adaptación no se presenta, podría desencadenarse el abandono o rezago escolar, fenómeno frecuente en la educación superior en México (Romo et al., 2007). Esta transición a otro nivel educativo implica apropiarse de conocimientos especializados y desarrollar competencias que les permitan incorporarse al mercado de trabajo.

De acuerdo con los indicadores de educación superior (SEP, 2022) el porcentaje de abandono escolar es de 8.5%, en el ciclo escolar 2021-2022, lo que ha conllevado a que las instituciones educativas de dicho nivel desarrollen acciones que inciden en estos indicadores y favorezcan la permanencia escolar. Entre las acciones implementadas se encuentran los programas de becas a estudiantes, las tutorías y la ampliación de la oferta educativa en diferentes modalidades, además de fomentar la movilidad entre las instituciones de educación superior.

Desde esta perspectiva es imperativo que las figuras involucradas en el ámbito educativo integren cambios en su ejercicio docente continuo, que van desde la introducción de estrategias innovadoras, uso de las TIC, nuevas formas en la gestión de los recursos institucionales (humanos y físicos) y que apoyan al proceso de enseñanza y aprendizaje, también se hace mención en nuevas formas de actualizar y capacitar al personal docente (Soria y Cleveland, 2019), incluso en el establecimiento de mecanismos que faciliten la comunicación con los miembros de la comunidad educativa, los cuales impactarán en la creencias y cultura de la institución educativa. Un ejemplo de ello es la Red de Innovación Educativa o la “RIE360”.

A finales de 2016, en el marco del Tercer Congreso de Innovación Educativa organizado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM, se llevó a cabo un encuentro entre los titulares de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas y Michael Crow, rector de la Universidad Estatal de Arizona, quien presentó los alcances de la University Innovation Alliance, una red de universidades públicas de los Estados Unidos de América, que se enfoca en lograr que los estudiantes ingresen a la educación superior y mejoren sus resultados. A partir de esta experiencia, Michael Crow señaló que la colaboración interinstitucional es una posibilidad exitosa para atender a los estudiantes de diversas instituciones y a la vez optimizar los recursos financieros, tecnológicos y humanos con que cuenta cada universidad participante. Como resultado de este encuentro, se acordó conformar un grupo de trabajo para, y de manera conjunta, atender los problemas de rezago y abandono educativo que enfrentan las instituciones de educación superior en nuestro país y con ello contribuir a mejorar su eficiencia terminal. Lo que dio como resultado la creación de la Red de Innovación Educativa 360 (PIInE, 2023).

El trabajo en la Red 360 ha tenido resultados importantes, por ejemplo, se tiene la publicación de dos libros: *Perspectivas de la Innovación Educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* e *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. Además de la producción de contenidos educativos en formato video a través del canal de Youtube “Red de Innovación Educativa 360”, en los que se transmiten webinar y videos cortos en temas relacionados con la innovación educativa. Además, del diseño de una web app cuyos contenidos pretenden apoyar la permanencia y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura, de pensamiento lógico-matemático y de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nuevo ingreso en las IES mexicanas (PIInE, 2023).

Se habla de innovación educativa cuando las figuras involucradas en el quehacer educativo reflexionan sobre su propia práctica, incorporan estrategias, técnicas y recursos que deben ser pertinentes para quienes están dirigidas, sustenta su trabajo en investigaciones previas, las cuales servirán para hacer mejoras a sus acciones y dejar evidencia de ello.

Desde esta perspectiva y para dar solución a la problemática descrita se desarrolló una propuesta innovadora: una web App, la cual integra elementos pedagógicos y tecnológicos, cuyos contenidos y temáticas fueron pertinentes al grupo de edad para la que fue diseñada. La incorporación de las TIC en la educación ha cobrado una especial relevancia en los últimos años y se convirtió en la aliada de las y los docentes en la enseñanza de competencias⁴.

Para desempeñarse profesionalmente, los estudiantes deben desarrollar competencias transversales o genéricas, es decir, una serie de habilidades que pueden trasladarse a nuevas situaciones (Ortega, 2010; citado por Agudo, Hernández-Linares, Rico y Sánchez, 2013; Maldonado, 2006).

Las competencias transversales o genéricas están presentes a lo largo de todo el proceso educativo, su objetivo es desarrollar la capacidad académica y profesional para lograr éxito en la vida, en los ámbitos personal e interpersonal; además, potencian el desarrollo de otras destrezas, habilidades y competencias (Bolívar, 2011). Este tipo de competencias no se centra exclusivamente en los contenidos teóricos de un área del conocimiento sino en identificar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, «el qué» y dejar en libertad el «cómo», primordialmente en el ambiente universitario. A las dimensiones de este tipo de competencias también se les ha denominado habilidades para la vida (Life Skills).

Las habilidades para la vida ayudan a las personas a tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, construir relaciones saludables, empatizar con los demás, así como enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (WHO, 2003; UNICEF, 2022); incluso, en el ámbito educativo. La UNESCO (2014) planteó incluir este tema para proveer de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning⁵).

⁴ Es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea o una actividad profesional (UNESCO, 2016).

⁵ Su traducción es: “aprendiendo a lo largo de la vida” o “aprendizaje/educación permanente”. Consiste en aprender durante toda la vida ajustando los conocimientos y habilidades a las necesidades actuales, incluye programas educativos e informales y aprendizaje social informal (OECD, 2021).

Solovey, Brackett y Mayer (2004) desde una perspectiva del entorno escolar proponen que el desarrollo de la capacidad de regulación emocional desempeña un papel relevante en el desarrollo social y académico de los jóvenes. Incluso se ha identificado que para favorecer la permanencia escolar debe sumarse la enseñanza de las habilidades de regulación emocional como parte del Marco Curricular Común de Educación Superior (INEE, 2017) y que es importante realizar intervenciones contextualizadas para la toma de acciones basadas en información (Nora, Barlow y Crisp, 2005).

Es así como, en este trabajo se propone el uso de una web App para favorecer el desarrollo de la competencia transversal de regulación emocional en estudiantes de primer ingreso al ámbito universitario. La regulación emocional permitirá la adaptación a entornos y contextos interpersonales e intrapersonales, lo cual favorecerá la adaptación del individuo a su entorno y la permanencia escolar.

MÉTODO

Ante el reto de innovar con soluciones para reducir la deserción durante el primer año de estudios universitarios, los miembros de la RIE360 decidieron aplicar el Pensamiento de Diseño (Tu, 2018) para el diseño de DespegApp, como una web App para impulsar el aprendizaje en los alumnos de todas las universidades mexicanas. Se definió que se utilizaría una misma plataforma que permitiría sumar esfuerzos para la generación de recursos digitales, pero al mismo tiempo cada universidad podría adaptarlos a sus necesidades.

El objetivo general de DespegApp es que los estudiantes desarrollen habilidades, tales como: estrategias cognitivas, gestión del aprendizaje y autorregulación emocional a través de una plataforma digital, para ello se propuso que fuera atractiva para los estudiantes al promover la generación de “engagement / compromiso” a través de:

Una narrativa (metáfora o mundo).

Actividades atractivas y lúdicas (retos) orientadas a la ejercitación de las habilidades.

Cápsulas que brinde información.

Participación en una comunidad (interacción con pares y tutores).

La persona destinataria para utilizar la WebApp es el estudiante universitario de primer año de licenciatura que posea un teléfono inteligente y/o acceso a una computadora con conexión a Internet y tenga interés en utilizarlos de forma rutinaria para hacer diversas actividades. Es accesible mediante PCs, smartphones y/o tabletas con conectividad reducida.

Actualmente, DespegApp está conformada por la Misión: Comprende tus emociones, cuyo objetivo es aprender a manejar las emociones asertivamente, se comienza por identificar las emociones y, posteriormente, encontrar el efecto que tienen en el cuerpo y en los pensamientos para después regularlas. Esta misión se compone de los siguientes desafíos:

Reto 1. Emociones y comportamiento

Reto 2. Escuchando mis emociones

Reto 3. Emociones que predominan en mí

Reto 4. Clasifico mis emociones

Reto 5. Reacciones ante las emociones

Reto 6. Expreso mis emociones

Reto 7. Me relaciono con otros

Reto 8. Las emociones de los demás

Para saber Más

Cada desafío contiene actividades con las que el estudiante alcanzará el objetivo planteado.

Se realizaron dos pruebas piloto de la web App con estudiantes del primer año de la carrera con el objetivo de conocer la comprensión, la interacción entre estudiantes, utilidad del contenido temático y la satisfacción del estudiante mediante la aplicación en línea de un cuestionario de retroalimentación.

2.1 Procedimiento

Se contactó a los representantes de la RIE de las instituciones de educación superior participantes, cuyo rol es de administradores de

la web App, para coordinar las aplicaciones a los estudiantes del primer año de vida universitaria.

Durante el periodo de pruebas, los estudiantes utilizaron DespegApp, posteriormente, se les envió un formulario en Google Forms para recabar su opinión sobre su experiencia de uso.

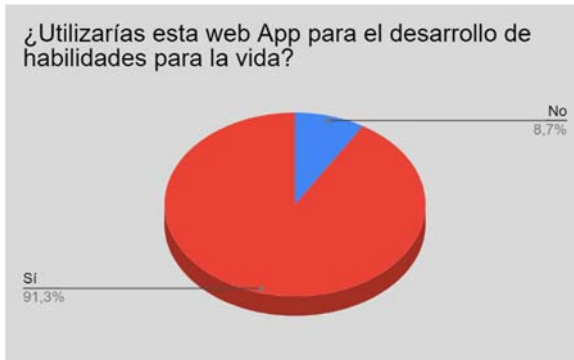
2.2 Participantes

Institución de Educación Superior	Programa Académico	No. de estudiantes
Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Psicología y Medicina	152
Instituto Politécnico Nacional, México	Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas	43
	Total	195

RESULTADOS

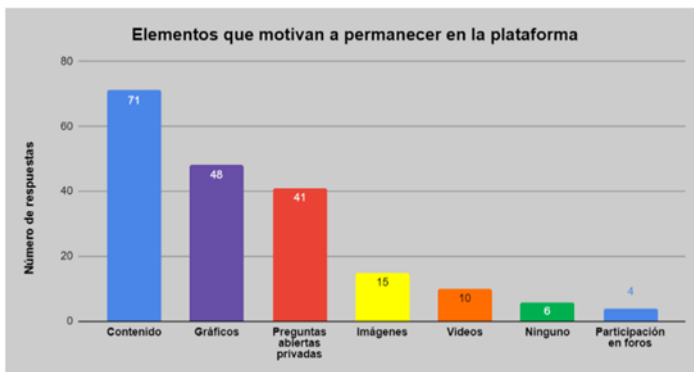
Las aplicaciones en jóvenes universitarios nos permitieron realizar ajustes al contenido, diseño y elaboración de recursos digitales adicionales para el tema de regulación emocional. Se obtuvieron 195 respuestas de estudiantes universitarios de dos instituciones públicas. En cada institución se utilizó DespegApp durante un periodo determinado y se recabaron las opiniones sobre la experiencia de uso mediante un cuestionario.

Figura 1. Resultados. Porcentaje del uso de web App para el desarrollo de habilidades para la vida



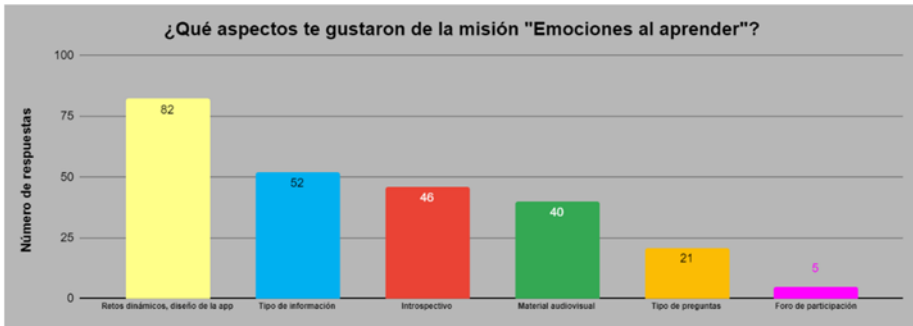
Como se describe, el 91.3% de los estudiantes utilizarían esta web App para continuar desarrollando sus habilidades para la vida.

Figura 2. Resultados. Frecuencias de los elementos que motivan a continuar navegando en la web App



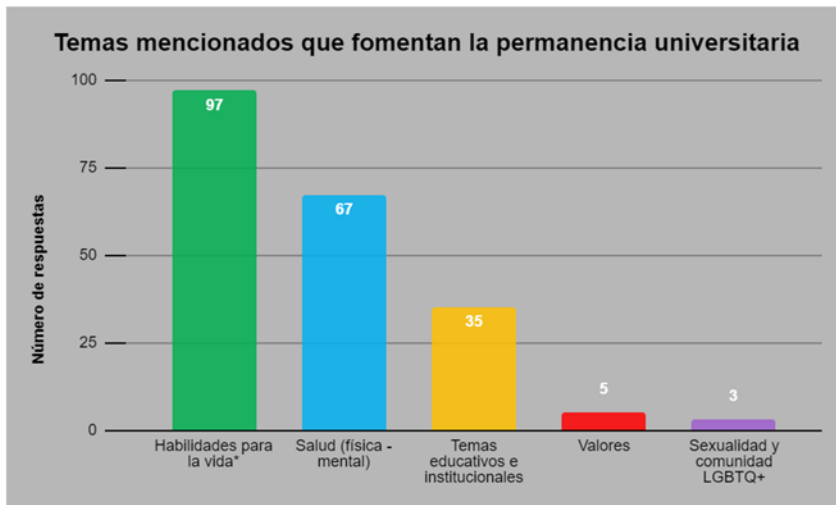
Los elementos que motivan con mayor frecuencia a permanecer en la plataforma son: contenido temático (n=71), recursos gráficos (n=48), preguntas abiertas (n=41), imágenes y videos (n=35), además se incorporó la opción de participación en foros (n=4).

Figura 3. Resultados. Aspectos que más gustaron de la misión



Los aspectos que más les parecieron atractivos fueron: la diversidad de retos y del diseño de la App (n=82), las características de la información presentada (n=52), la capacidad de reflexión que genera el contenido (introspección, n=46), el material audiovisual e interactivo (n=40), el tipo de preguntas: abierta (n=21) y el foro de participación (n=5).

Figura 4. Resultados. Temas que se consideran relevantes para favorecer la permanencia de los estudiantes



En suma, los estudiantes señalaron que la diversidad de retos y el diseño de la App, las características de la información presentada y la capacidad de reflexión que genera el contenido (introspección) son de utilidad y les motivan a continuar en la plataforma; y que continuarán usándola. Adicionalmente, reportaron que les interesa continuar la formación en habilidades para la vida, en salud mental

y física, reportaron interés en temas relacionados con temas educativos y necesidades institucionales, valores y sexualidad responsable y comunidad LGBTQ+.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abandono escolar en el primer año universitario es un problema complejo y en el que intervienen diversos factores, que tiene consecuencias en las instituciones de educación superior y en quien deja sus estudios. Las causas son varias, entre las más recurrentes están la dificultad para comprender los contenidos de las materias, la falta de motivación por aprender, las estrategias y técnicas que emplean las y los docentes en la impartición de sus clases y la nula vinculación de lo aprendido en aula y su aplicación con el mundo laboral, lo que conlleva a un desinterés en avanzar en estudios superiores.

Intervenir en los primeros años de formación universitaria es relevante dado que permitirá prevenir situaciones que deriven en deserción escolar, específicamente en el desarrollo de habilidades para la vida. Este ha sido uno de los principales objetivos de DespegApp, proporcionar una herramienta atractiva e interesante al estudiantado que le permita fortalecer sus habilidades de regulación de las emociones, y que posibilite el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento, las pruebas realizadas evidencian la necesidad de contar con herramientas que favorezcan el desarrollo profesional.

Estas primeras etapas de desarrollo de la web App para estudiantes en colaboración interinstitucional ha representado un gran desafío; sin embargo, se han logrado resultados positivos en estos primeros acercamientos a estudiantes, esto da cuenta de que nos encontramos por un camino efectivo para que los estudiantes fortalezcan las competencias transversales, pues sabemos que, sin importar la disciplina, el egresado tiene que contar con ciertos conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades antes de comenzar a desempeñarse como profesionista.

Como toda propuesta novedosa implica realizar procesos de valoración continua en los que se cuente con información directamente de los usuarios. Así se han dimensionado las siguientes actividades a realizar para concretar la etapa de implementación de

DespegApp, éstas se refieren a incorporar otros contenidos como hábitos de estudio, manejo del tiempo y estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante regular su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, Hernández-Linares, Rico y Sánchez. (2013). Competencias Transversales: Percepción de su desarrollo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. Formación Universitaria. Vol. 6(5). <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v6n5/art06.pdf>
- Bolívar Botia, Antonio (2011). Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula. Guatemala, diciembre. ISBN: 978-9929-596-68-9. P. 1-41.
- INEE (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. México: autor.
- Instituto Politécnico Nacional (2023). Programa Institucional de Innovación Educativa (2da. ed.). México: IPN.
- Maldonado, M.A (2006). Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular. Bogotá. ECOE. Ediciones Ltda.
- Morales, J., Urbina, A. y Colín, M. (2022) Factores de abandono en la Educación Superior desde la perspectiva de estudiantes de Ingeniería Industrial. Innovación Educativa 22(89), 76-95. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-89/Factores-de-abandono-en-la-educacion-superior.pdf>
- Nora, A., Barlow, L., & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: the need for research. En A. Seidman (Ed.), College student retention: Formula for student success (pp. 129-153). Westport, CT: ACE/Praeger.
- OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021), OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. pp. 1-45. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Pérez, C., Silva, E., Jiménez, G., Cáceres, G., Lagos, J., Loncomilla, L., Bagnara, M., Báez, M., Abarca, M y Ampuero, N. (2011). Análisis y Sistematización de Experiencias de Transición realizadas en universidades del Grupo Operativo por cinda. En el Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior. Experiencias Universitarias (pp. 131-163). Centro Interuniversitario de Desarrollo (cinda). <https://cutt.ly/okeN3Xz>
- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Romo López, A., Roa, R., Duarte, M., Cruz, L., González, A. y Cedillo, R. (2007), Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. México: SEP. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Salovey, P., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (EDS.) (2004) Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model. Port Chester: Dude Press.
- Soria, K., Cleveland, M. (2020) Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. Formación universitaria, 13(1), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Tu, J., Liu, L & Wu, K. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford Design Thinking in integrated design education. Sustainability, 10; 2649. DOI: 10.3390/su10082649.
- UNESCO (2014). UNESCO Education Strategy 2014-2021. París: UNESCO.

- UNESCO (2017). Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNICEF (2022). Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/30756/file/Las%2012%20habilidades%20transferibles.pdf>
- World Health Organization. (2003). Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- Zenil M., M. (2020). La inclusión de jóvenes universitarios en el mercado laboral: Tensiones y contradicciones en la educación superior con referencia al caso mexicano. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos/ International Journal of Studies in Educational Systems, 2 (10), págs. 487-500.

RELACIÓN DE LA SALUD LABORAL CON LOS ÍNDICES DE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

Cristina Di Giusto Valle¹, José Antonio Bueno Álvarez², María Eugenia Martín Palaci^{2,3}, Bianca Dapelo Pellerano⁴, Angelo José Cárdenas Pasmiño⁵, Carolina Muñoz Villanueva⁶

bdapelo@uvm.cl

¹PhD Universidad de Burgos, España, ^{2,3}PhD Universidad Complutense de Madrid, España, ⁴PhD Universidad Viña del Mar, Chile, ⁶PhD Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) propone el modelo de Ambiente de Trabajo Saludable, conformado por cuatro niveles de intervención (entorno físico, entorno psicosocial, recursos de salud personal y participación en la comunidad) para el fomento de la salud, la seguridad y el bienestar en el lugar de trabajo. A pesar de ello, la mayoría de las acciones se encaminan al ambiente físico y la participación en la comunidad.

Actualmente, la mayoría de las investigaciones que tratan este tema en la profesión docente se han centrado en la importancia de la inteligencia emocional (Fiorilli et al., 2019; Pacheco et al., 2019; Peláez-Fernández et al., 2021; Salomón y Lambie et al., 2020). Desde la psicología y las ciencias sociales se considera esencial el estudio de estas variables, señalando además la importancia que pueden tener en el bienestar y la salud laboral otros recursos y variables personales. Por todo ello, se debe realizar una mayor integración de las variables laborales y personales a la hora de explicar los factores de riesgo psicosocial que se dan en el trabajo y sus consecuencias. En este sentido, autores como Lazarus (2000) indican que se han descuidado aspectos como el funcionamiento interno del proceso de estrés y, en menor medida, las variables de personalidad a la hora de explicar la salud laboral. Por ello, varios autores mencionan la importancia de desarrollar competencias y recursos personales con el fin de lograr organizaciones de trabajo saludables (Llorens et al., 2017; Moreno-Jiménez et al., 2012; Schaufeli y Salanova, 2008).

Se considera necesaria poner la atención en los recursos personales puesto que el modelo de Ambiente de Trabajo Saludable define el entorno de trabajo como aquel en el que colaboran empleadores y trabajadores, en el que se vuelve importante el proceso de mejora continua con el propósito de proteger la salud, la seguridad y el bienestar de todos los trabajadores y la sostenibilidad del lugar de trabajo (OMS, 2010). Este hecho se ve avalado en la actual política social nacional y de la Unión Europea (UE) y en el ordenamiento jurídico vigente, a saber, la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, así como sus disposiciones, que instan, como objetivo principal, a mejorar los recursos personales para lograr una mejora de la salud y el bienestar en el trabajo. Por ello es, además de mejorar las variables organizativas y laborales, es necesario centrarse en el desarrollo de competencias y recursos personales de los docentes debido a su función moderadora y controladora en los factores de riesgo para la salud.

Con todo lo expuesto anteriormente, este trabajo pretende contribuir a esta demanda en el campo de la enseñanza. Para ello, analiza las variables de personalidad y salud a través de dos constructos: Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2019) y Salud Laboral Docente (Fernández-Puig et al., 2015), siendo los de los objetivos de esta investigación: conocer el nivel de Salud laboral de las docentes y su estado en Personalidad Eficaz; conocer la relación entre la Personalidad Eficaz, y la Salud Laboral; conocer cuanto de la varianza de la Salud laboral es explicado por los factores de Personalidad Eficaz.

2. MÉTODO

Para esta investigación se utilizó un diseño metodológico de carácter transversal en la que se aplicaron los instrumentos de evaluación en un único momento temoral (Hernández Sampieri, 2005).

2.1. *Procedimiento*

En primer lugar se creó un formulario a través de Microsoft Forms de Office 365. Éste contenía los ítems de los dos test que se aplicaron en la investigación: el Cuestionario de Personalidad de Eficacia-Adultos (CPE-A) y el Cuestionario de Salud del Maestro (CSD) además de los datos sociométricos requeridos. Posteriormente, a través del área de Salud Laboral, dentro del Servicio de Gestión

Administrativa y Relaciones Laborales de la Consejería de Educación y Cultura, se solicitó a toda la población de destino la colaboración a través del correo electrónico. En todo momento se garantizó en el anonimato y el carácter voluntario de la participación. Finalmente los docentes interesados en participar cumplieron los cuestionarios en unos 30 min. El cuestionario estuvo abierto para poder ser contestado en un período de dos meses escolares.

Cabe destacar que la investigación cumple con los criterios éticos establecidos en el Código de Conducta de la Comisión de Ética y Deontología de la Universidad Complutense, aprobado por el Consejo de Gobierno el 11 de junio de 2008, y el procedimiento de investigación seguido no contradice ninguno de estos criterios.

2.2. *Participantes*

La muestra estuvo formada por un total de 700 maestros y profesores de centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. La media de edad estuvo en los 47.65 años con una desviación típica (DT) de 8.68 y la distribución por sexo fue de 506 (72.3%) de mujeres y 193 (27.6%) de hombres (existiendo un participante que no contestó los datos sociodemográficos, 0.1%).

2.3. *Medidas*

Con el fin de evaluar los constructos de Salud Laboral y Personalidad Eficaz se aplicaron dos instrumentos.

1.3.1. Cuestionario de Salud Laboral Docente (CSD)

Este fue elaborado por Fernández-Puig et al. (2015) con el propósito de evaluar la salud del profesorado a través 23 ítems. Se responde en formato Likert (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Evalúa seis factores cuyas fiabilidades alfa de Cronbach son mayores a 0.700.

Agotamiento. Costa de tres ítems que evalúan la sensación de agotamiento físico y emocional de los docentes a causa del ejercicio de su profesión.

Satisfacción. Esta conformado de cinco ítems que miden el bienestar efectivo producida por el desarrollo de la profesión.

Alteraciones de la Voz. Tiene tres ítems que evalúan incomodidades físicas relacionadas con la voz.

Afecciones musculoesqueléticas. Presenta 3 ítems que evalúan las molestias musculares que afectan a la columna vertebral y a las dolencias en la espalda ocasionadas por el desempeño profesional.

Alteraciones cognitivas. Consta de cuatro ítems que miden la existencia de disfunciones en las capacidades cognitivas de concentración, memoria, distracciones y pensamiento obsesivo.

Autoeficacia. Consta de cinco ítems que miden la percepción del propio maestro acerca de su competencia y capacidad profesional.

1.3.2. Cuestionario de Personalidad Eficaz- Adultos (CPE-A)

Este test fue elaborado por Castellanos et al. (2012) para evaluar la el constructo de Personalidad Eficaz mediante 30 ítems. Se responde en formato Likert (1 = Nunca a 5 = Siempre). Evalúa cuatro dimensiones cuyas fiabilidades alfa de Cronbach son mayores a 0.700 (excepto Autoeficacia resolutiva 0.59).

Autoestima. Tiene ocho ítems que evalúan la valoración que tiene la persona acerca de su físico, sus competencias cognitivo-emocionales y sociales.

Autorealización Laboral. Consta de ocho ítems y analiza la atribución interna de éxito referida a capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y las expectativas de logro.

Autoeficacia Resolutiva. Tiene cinco ítems que miden el afrontamiento eficaz de los problemas y la adecuada toma de decisiones.

Autorealización Social. Tiene nueve ítems, evalúan la comunicación, asertividad y empatía, además de las buenas relaciones sociales que se poseen.

3.4. *Diseño*

El diseño metodológico empleado fue un estudio transversal descriptivo, correlacional e inferencia. Para cumplir con el objetivo del estudio, se hizo un análisis descriptivo de las puntuaciones en ambos cuestionarios para conocer los niveles de la muestra en ambos constructos. Con el fin de descubrir el tipo de relación existe entre ambos modelos se procedió a realizar correlaciones bivariadas de Pearson y regresiones lineales múltiples (por pasos sucesivos) con el fin de conocer el porcentaje de varianza que explican los factores de

Personalidad Eficiente en cada uno de las dimensiones de Salud Ocupacional (teniendo en cuenta la corrección de Bonferroni). Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 25.0.

3. RESULTADOS

Tabla8 Correlación entre variables de Bienestar Psicológico y variables personales

	Variables Personales					
	Edad	Sexo	Estado Civil	Hijos	Experiencia Profesional	Perfeccionamiento
Salud Mental	1.330	2.708	10.21	14.682	10.726	17.4580*
Depresión	3.003	5.152	12.49	20.787	4.468	7.170
Autoestima	1.630	9.113*	21.520	17.25	15.428*	16.044
Satisfacción con la vida actual	1.320	2.355	33.199*	013.069	7,019	12.238

Chi cuadrado de Pearson (*) significativo $p < 0.05$

Los resultados en tabla 1, permiten apreciar una correlación significativa, entre algunas variables de bienestar psicológico y variables personales: salud mental y perfeccionamiento (docentes con cursos sistemáticos de perfeccionamiento experimentan una salud mental más positiva); autoestima y sexo (las profesoras evidencian una valoración más positiva de sí mismas que los profesores); autoestima y experiencia profesional (docentes con menos años de experiencia profesional una valoración más positiva de si mismos/as); satisfacción con la vida actual y estado civil (docentes solteros/as o separados/as se sienten más satisfechos/as que docentes casados/as y viudos /as). No hay correlación significativa entre ausencia de depresión y las variables personales

Tabla 2 Factores de Satisfacción Laboral y variables del contexto laboral

		Variables del contexto laboral				
		Situación Laboral	Ubicación Geográfica	Función Docente	Remuneración	
Satisfacción Laboral	Factores Higiénicos	Salario	2,12	4,225	24.444*	10.653*
		Relaciones humanas	15.123*	48.143*	2.452	2.48
		Condiciones del trabajo	7.274	28.737*	9.953*	1.578
		Seguridad	1.019	3.576	1.953	4.659
		Supervisión	14.543*	40.206*	2.743	1.555
		Status	2.384	37.249*	1.190	5.168
		Políticas y adm. de la organización	12.483	27.144*	6.814	6.814
	Factores Motivacionales	El trabajo en sí mismo	10.066	38.552*	2.192	2.340
		Reconocimiento	17.733	20.769*	2.563	6.597
		Crecimiento	5.352	54.581*	1.818	2.985
	Responsabilidad	6.836	50.836*	1.072	8.568*	

(*) Significativo $p < 0.05$

Los resultados del análisis correlacional entre los diferentes factores de la Satisfacción laboral y las variables del contexto laboral, en tabla 2, revelan, que la satisfacción con las relaciones humanas y con la supervisión, correlaciona significativamente con la situación laboral, (docentes a contrata y titular más satisfechos/as). La mayoría de los factores higiénicos, exceptuando la satisfacción con el salario y la seguridad, correlacionan significativamente con la ubicación geográfica (más satisfechos docentes de establecimientos del interior con menor tamaño).

La satisfacción con el salario y las condiciones del trabajo correlaciona significativamente con la función docente (más satisfechos docentes que asumen funciones técnico- directivas). La

satisfacción con el salario correlaciona significativamente con la remuneración

Existe correlación significativa entre los factores motivadores y la ubicación geográfica (más satisfechos de establecimientos del interior) y entre satisfacción con la responsabilidad y la remuneración. Los factores motivadores no correlacionan significativamente con la situación laboral y ni con la función docente.

Correlación canónica entre Bienestar Psicológico y satisfacción laboral

El análisis de la correlación canónica entre las variables de Bienestar psicológico y de Satisfacción Laboral arroja un $R_{canónico} = 0,356$, $\chi^2(44) = 93,403$; $p = 0,000$.

Estos resultados permiten señalar, con un nivel de confianza del 95%, que las variables del constructo bienestar psicológico y las variables del constructo satisfacción laboral, tomadas en su conjunto, están significativamente relacionadas. Por tanto, existe evidencia de que en esta muestra, los dos grupos de variables no son independientes, aceptándose la hipótesis de dependencia significativa entre ambos conjuntos de variables.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la situación de la Salud Laboral Docente y la Personalidad Eficaz conociendo las relaciones que se establecen entre ambos constructos. Los resultados indicaron que existe una relación entre los factores de Personalidad Eficaz y las manifestaciones de ganancia de salud (Autoeficacia y Satisfacción), y en menor medida con los factores de pérdida de salud (Agotamiento, Afecciones Cognitivas, Afecciones Musculoesqueléticas y Alteraciones de la Voz). De manera más concreta, se encontraron correlaciones positivas entre la ganancia de salud y todos los factores de Personalidad de Eficacia. Ello implica que las personas con alta autoeficacia y satisfacción presentan niveles altos de autoestima, autorrealización laboral, autoeficacia resolutive y autorrealización social.

Estos resultados se ven apoyados con autores como Kobasa (1982), que relaciona puntuaciones altas en los factores de personalidad

resilientes con altos niveles de protección contra el estrés laboral. Estudios más recientes también confirman la influencia de los recursos personales en la satisfacción y el bienestar de los docentes (Fiorilli et al., 2019; Aghababaei y Arji, 2014; Adina y Clipa, 2012; Day y Gu, 2015; Di Fabio, 2017). Además de investigaciones que confirman la importancia de la autoestima en la promoción de comportamientos relacionados con la salud laboral (Benevene et al., 2019). También confirma los estudios que relacionan la autoeficacia con la motivación docente (Caprara et al., 2003; Rodríguez 2009). Autores como Perandones et al. (2013), indican que factores como el compromiso con el alumnado, las buenas estrategias de instrucción y una gestión efectiva del aula presentan un efecto positivo en la felicidad de los maestros.

En cuanto a las manifestaciones de pérdida de salud, se observó que los factores de ambos constructos correlacionan de manera negativa, aunque baja y a veces no significativamente. Estos resultados están en sintonía con investigaciones que afirman que las personas con baja autoestima se sienten menos efectivas en comunicación, comprensión, atención y excelencia (Gutierrez-García y Landeros-Velázquez, 2017). Además, los bajos niveles de agotamiento se encuentran en maestros con un alto perfil de eficacia, atribuciones y expectativas positivas de éxito (Ferradás et al., 2019), y estos niveles también en docentes con alta sociabilidad, bienestar y autocontrol (Fiorilli, 2017).

Por todo ello se puede concluir la importante función protectora que presenta la Personalidad en Eficacia en la Salud Laboral de los Docentes. Es necesario la mejora de las competencias y recursos personales para un ejercicio eficaz y saludable de la profesión docente.

Este estudio no carece de ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de considerar los resultados como son el tamaño de la muestra y el hecho de pertenecer a una única comunidad autónoma. Sería conveniente en estudios posteriores aumentar la muestra y su rango geográfico para una mayor generalización de los resultados. A futuro, sería conveniente aplicar los programas de personalidad eficaz al profesorado con el fin de conocer su efecto causal en la salud laboral.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adina, A.; Clipa, O. (2012). La satisfacción del profesor con la vida, la satisfacción laboral y su inteligencia emocional. *Procedia Soc. Behav. Sci*, 33, 498–502. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.171>
- Aghababaei, N. y Arji, A. (2014). El bienestar y el modelo de personalidad HEXACO. *Personal. Dividir. Diferir*, 56, 139–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.037>
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J.M. y Barni, D. (2019). Efecto de la felicidad de los maestros en la salud de los maestros. El papel mediador de la felicidad en el trabajo. *Frente. Psychol.*, 10, 2449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449>
- Castellanos, S., Martín, M.E. y Dapelo, B. (2012). Cuestionario de Personalidad Eficaz en Población Adulta de 30 a 60 años. *Rev. Orientación Educ.*, 26, 15-30.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Creencias de eficacia como determinantes de la satisfacción laboral de los maestros. *J. Educ. Psychol.*, 95, 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Day, C. y Gu, Q. (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes. *RECIE*, 1, 122–123. <https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp122-123>
- Di Fabio, A. (2017). La psicología de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible para el bienestar en las organizaciones. *Frente. Psicol.*, 8, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01534>
- Fernández-Puig, V., Longás Mayayo, J., Chamarro Luser, A. y Virgili Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Ferradás, M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. y Rodríguez, S. (2019). Perfiles docentes del capital psicológico y su relación con el Burnout. *Sostenibilidad* 2019, 11, 2–18. <https://doi.org/10.3390/su11185096>

- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. y Addimando, L. (2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frente Psicol.*, 10, 27–43. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Gutierrez-García, A. y Landeros-Velázquez, M. (2017). Evaluación de Funciones Ejecutivas en Estudiantes Universitarios con Niveles de Autoeficacia Percibida Baja. *Rev. Elec. Psic. Izt.* 2017, 20, 397–426
- Hernández Sampieri, R. (2005). *Metodología de investigación* (5th ed.). McGraw Hill.
- Kobasa, S. C. (1982). La personalidad resistente: Hacia una psicología social del estrés y la salud. En G.S. Sanders, J. Suls (Eds.) *Psicología Social de la Salud y la Enfermedad*. Lawrence Erlbaum Associates
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. DDB.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales 1995. *Boletín Oficial del Estado*, 269, 32590–32611
- Llorens, S., Martínez, I. y Salanova, M. (2017). Organizaciones saludables y resilientes. En R. Mattos, *Psicología Positiva en las Organizaciones y el Trabajo* pp. 63–76 (1ª ed.). Veltor Editora
- Martín del Buey, F., Martín-Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2019). La personalidad eficaz, eficiente y efectiva (Emprendedora, resistente, madura). Editorial Académica Española
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M. y Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: Las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24, 79–86
- Pacheco, N. E., López, S. M. y Gómez, M. S. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educ., Extra* 2, 74–97

- Peláez-Fernández, M., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera, N. (2021). Gestión de las actitudes laborales de los maestros: los beneficios potenciales de ser un maestro inteligente feliz y emocional. *Frente. Psychol.*, 12, 661151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- Perandones, T., Herrera, L. y Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 3, 277–288. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3030025>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza, *Escr. Psicol.*, 3, 1–7.
- Salomón, C. y Lambie, G. (2020). Experiencias de maestros hispanos con factores estresantes ocupacionales mientras trabajaban en escuelas primarias de Lat. *Educ.*, 19, 148–163. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1483245>
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2008). Mejorar el compromiso laboral a través de la gestión de los recursos humanos. En K. Naswall, M. Sverke, Y. J. Hellgren, (Eds.), *El individuo en la vida laboral cambiante* (p.p. 380–404). Cambridge University Press

LA PRESENCIA DE SERVICIOS DE APOYO PSICOLÓGICO COMO FACTOR PROTECTOR PARA EL DESARROLLO DE TRASTORNOS AFECTIVOS DE LOS MÉDICOS INTERNOS

Alejandro Domínguez-González,^{1,2} Ingrid Natalia Ortega-Moctezuma,³ Verónica Rodríguez-Pacheco,⁴ María Fernanda Cervantes-Alfaro,⁵ Fernando Sebastián Ángeles-Téllez.²

alejandro.dominguez@lasalle.mx

¹ Grupo de Investigación: Educación con Poblaciones Vulnerables, Universidad La Salle-México, Ciudad de México, México, ² Coordinación de Investigación, Facultad Mexicana de Medicina, Ciudad de México, México, ³ Consulta externa, Clínica Especializada Condesa, Ciudad de México, México, ⁴ Consulta externa, Centro de Salud T III Dr. José María Rodríguez, Ciudad de México, México, ⁵ Consultorio médico, DIF Norte C.A.C.D.I. 19, Ciudad de México, México.

1. INTRODUCCIÓN

La población universitaria es un grupo vulnerable para desarrollar trastornos emocionales y los estudiantes de medicina presentan mayores niveles de ansiedad y depresión que los de otras carreras universitarias (Granados Cosme et al., 2020). Estudios sistemáticos con meta análisis muestran que en los estudiantes de medicina la tasa de depresión es de 27% (IC 95%, de 24.7% a 29.9) (Rotenstein et al., 2016) y de ansiedad de 33.8% (IC 95%, de 29.2% a 38.7% (Quek et al., 2019).

En México, el Internado Médico Rotatorio es un ciclo anual obligatorio que realiza el estudiante de medicina en centros hospitalarios durante el último año de la carrera (DOF, 2014), con el fin de completar su formación profesional en los servicios de Pediatría, Ginecoobstetricia, Medicina Interna, Cirugía General, Medicina de Urgencias y Medicina Familiar, a la vez que fortalece la capacidad asistencial de los hospitales.

Durante este periodo, el Médico Interno (MI) se suma a las actividades del hospital asumiendo una carga laboral, al tiempo que

le permite integrar los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas adquiridos en los ciclos escolarizados previos de la carrera en un ambiente real, atendiendo enfermos bajo la asesoría y supervisión de médicos docentes. Ejercitan una actitud de servicio, el trabajo en equipo, el aspecto afectivo y comunicacional en el trato con los pacientes y el personal de la unidad, la autocrítica y la toma de decisiones en la solución de problemas (Valadez-Nava, Heshiki-Nakandakari, Osornio-Castillo, Domínguez-Álvarez, & Herrera, 2014).

El internado médico es un periodo de alta exigencia académica, física y emocional de los estudiantes. El MI atiende jornadas hospitalarias académico laborales de hasta 36 horas continuas, si tomamos en cuenta su horario regular de ocho horas más el cumplimiento de prácticas clínicas complementarias, comúnmente llamadas “guardias” (24 horas), cada tres o cuatro días. Este ritmo de trabajo reduce significativamente las horas de descanso y activación física, así como la posibilidad de esparcimiento social.

Durante este ciclo, las largas jornadas académico laborales hacen que los MI se encuentran aislados y confinados, y al ocupar el último peldaño en la estructura jerárquica de sistema hospitalario están sujetos a un régimen de disciplinamiento que opera mediante normas de deferencia, violaciones a la autonomía y a un sistema de castigos y privilegios (Villanueva Lozano, 2019).

Desde finales del siglo pasado se reconoce que el maltrato que sufren los estudiantes de medicina es un fenómeno común, que incluyen el maltrato verbal, la violencia física, la discriminación por raza y el acoso sexual. (Fnais et al., 2014)

Por otro lado, reportes de meta análisis muestran que la presencia de programas de apoyo psicológico en los centros hospitalarios mejora la empatía y el bienestar, y reducen el estrés y los índices de burnout de los médicos (Tement, Ketiš, Mirošević, & Selič-Zupančič, 2021; Verweij, van Ravesteijn, van Hooff, Lagro-Janssen, & Speckens, 2018)

Los elementos estresantes propios de ambiente hospitalario al interactuar con factores neuroquímicos, genéticos, y psicológicos propios de los alumnos pueden desencadenar trastornos emocionales. El objetivo de este estudio es conocer la prevalencia de

ansiedad y depresión en MI y el impacto de la presencia de centros de atención psicológica como factor protector para el desarrollo de estos trastornos emocionales.

2. MÉTODO

2.1 Diseño de estudio

Es un estudio descriptivo, observacional y transversal realizado mediante una encuesta en línea que consta de información personal y cuestionarios de ansiedad y depresión.

La encuesta fue aplicada a una población de MI de hospitales públicos y privados en la Ciudad de México. A los participantes se les envió un enlace a la encuesta, que contaba además con el consentimiento informado donde se indicaba que la participación era anónima y voluntaria. El tiempo de llenado de la encuesta fue en promedio de 10-15 minutos.

2.2 Mediciones

El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) es un cuestionario de auto aplicación utilizado para medir la severidad de la ansiedad en adultos y adolescentes. Está compuesto de 21 ítems, cada ítem con una puntuación de 0 a 3. El rango de la escala es de 0 a 63 y los puntos de corte son: 0-7, sin ansiedad; 8 a 15, ansiedad leve; 16 a 25, ansiedad moderada; 26 a 63, ansiedad severa. Adaptado a población mexicana (Magán, Sanz, & García-Vera, 2008).

El Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) es un cuestionario de auto aplicación utilizado para medir la severidad de depresión en adultos y adolescentes, Es un cuestionario con 21 grupos de 4 afirmaciones de tipo Likert. Se evalúa sumando los resultados de cada grupo de afirmaciones, que se valoran de 0 a 3 según la afirmación seleccionada. El rango de la escala es de 0 a 63 y los puntos de corte son: 0 a 13, no sufre depresión; 14 a 19, depresión leve; 20 a 28, depresión moderada; y 29 a 63, depresión severa. Adaptado a población mexicana (Jurado et al., 1998).

2.3 Análisis estadístico

Todos los análisis se llevaron a cabo usando el programa estadístico SPSS 23.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois). Los datos sociodemográficos fueron analizados y presentados como número (*N*) y porcentaje. Los resultados de los inventarios de ansiedad y

depresión se presentan como media (M), Intervalo de confianza (IC) y desviación estándar (DE). La estadística inferencias se realizó t de student y chi cuadrada (X^2), se tomaron como diferencia significativa una $p < .05$.

2.4 Consideraciones éticas

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios de Ética Institucional de Investigación y derechos humanos de la declaración de Helsinki. El estudio fue revisado y aprobado por los comités de Investigación y Ética en Investigación de la Facultad Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle México, aprobado con el número EDU-19/20.

3. RESULTADOS

La fiabilidad (alfa de Cronbach) de las pruebas de ansiedad y depresión fueron de $\alpha = 0.936$ y $\alpha = 0.921$, respectivamente; y las pruebas de Kolmogorov-Smirnov muestran una distribución normal en los resultados de ambos inventarios.

En el estudio participaron 113 MI, de los cuales 72 (63.71%) fueron mujeres. El rango de edad fue de 21 a 51 años ($M = 23$, $SD = 3.15$). Los resultados de información sociodemográfica, y ansiedad y depresión de MI se presentan en la Tabla 1.

El puntaje de la prueba BAI fue mayor en mujeres $M = 24.56$, $SD = 13.55$ que en hombres $M = 19.02$, $SD = 14.54$ ($p = 0.045$). Los resultados de la prueba BDI-II no muestran diferencias significativas por sexo: mujeres $M = 14.93$, $SD = 9.08$, hombres $M = 13.15$, $SD = 10.46$ ($p = 0.344$).

Se observa que cuando los MI conocen de la presencia del servicio de apoyo psicológico en su sede hospitalaria se reduce de modo significativo el nivel de ansiedad $M = 18.250$, $SD = 12.87$, en comparación con aquellos que desconocen su presencia o que su institución no cuenta con dicho servicio $M = 25.723$, $SD = 14.23$ ($p = .005$). Así mismo, se observa disminución en el nivel de depresión entre los participantes que conocen de la presencia de servicio de apoyo psicológico $M = 11.437$, $SD = 8.36$ vs. aquellos que desconocen su presencia o que su institución no cuenta con dicho servicio $M = 16.385$, $SD = 9.96$ ($p = .006$).

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Tabla 1. Resultado de información sociodemográfica, y ansiedad y depresión de Médicos Internos de Pregrado

Variable	N (%)	Ansiedad	IC 95%	t	p	Depresión	IC 95%	t	p																																																																																																				
Sexo																																																																																																													
Femenino	72 (63.7)	24.556	21.372-27.739	2.0310	.045	14.931	12.797-17.064	0.95	.344																																																																																																				
Masculino	41 (36.3)	19.024	14.431-23.618			13.146	9.843-16.450			Escuela de procedencia										Pública	70 (61.9)	22.229	18.853-25.604	0.306	.760	14.714	12.382-17.047	-0.607	.545	Particular	43 (38.1)	23.070	18.703-27.436	13.581	10.701-16.462	Hospital de adscripción										Público	84 (74.3)	22.238	19.268-25.209	-0.397	.692	14.798	12.667-16.929	0.969	.334	Particular	29 (25.7)	23.448	17.557-29.340	12.793	9.401-16.185	Frecuencia de asistencia										Sólo a guardias	49 (43.3)	23.813	19.676-27.949	1.033	.304	14.667	12.110-17.223	0.345	.731	Diario	64 (56.6)	21.000	17.415-24.585	14.016	11.338-16.695	¿Cuentas con Servicio de apoyo psicológico?										No	65 (57.5)	25.723	22.196-29.250	2.871	.005	16.385	13.916-18.853	2.789	.006	Sí	48 (42.5)
Escuela de procedencia																																																																																																													
Pública	70 (61.9)	22.229	18.853-25.604	0.306	.760	14.714	12.382-17.047	-0.607	.545																																																																																																				
Particular	43 (38.1)	23.070	18.703-27.436			13.581	10.701-16.462			Hospital de adscripción										Público	84 (74.3)	22.238	19.268-25.209	-0.397	.692	14.798	12.667-16.929	0.969	.334	Particular	29 (25.7)	23.448	17.557-29.340	12.793	9.401-16.185	Frecuencia de asistencia										Sólo a guardias	49 (43.3)	23.813	19.676-27.949	1.033	.304	14.667	12.110-17.223	0.345	.731	Diario	64 (56.6)	21.000	17.415-24.585	14.016	11.338-16.695	¿Cuentas con Servicio de apoyo psicológico?										No	65 (57.5)	25.723	22.196-29.250	2.871	.005	16.385	13.916-18.853	2.789	.006	Sí	48 (42.5)	18.250	14.512-21.988	11.438	9.008-13.867																						
Hospital de adscripción																																																																																																													
Público	84 (74.3)	22.238	19.268-25.209	-0.397	.692	14.798	12.667-16.929	0.969	.334																																																																																																				
Particular	29 (25.7)	23.448	17.557-29.340			12.793	9.401-16.185			Frecuencia de asistencia										Sólo a guardias	49 (43.3)	23.813	19.676-27.949	1.033	.304	14.667	12.110-17.223	0.345	.731	Diario	64 (56.6)	21.000	17.415-24.585	14.016	11.338-16.695	¿Cuentas con Servicio de apoyo psicológico?										No	65 (57.5)	25.723	22.196-29.250	2.871	.005	16.385	13.916-18.853	2.789	.006	Sí	48 (42.5)	18.250	14.512-21.988	11.438	9.008-13.867																																																
Frecuencia de asistencia																																																																																																													
Sólo a guardias	49 (43.3)	23.813	19.676-27.949	1.033	.304	14.667	12.110-17.223	0.345	.731																																																																																																				
Diario	64 (56.6)	21.000	17.415-24.585			14.016	11.338-16.695			¿Cuentas con Servicio de apoyo psicológico?										No	65 (57.5)	25.723	22.196-29.250	2.871	.005	16.385	13.916-18.853	2.789	.006	Sí	48 (42.5)	18.250	14.512-21.988	11.438	9.008-13.867																																																																										
¿Cuentas con Servicio de apoyo psicológico?																																																																																																													
No	65 (57.5)	25.723	22.196-29.250	2.871	.005	16.385	13.916-18.853	2.789	.006																																																																																																				
Sí	48 (42.5)	18.250	14.512-21.988			11.438	9.008-13.867																																																																																																						

Los niveles de ansiedad y depresión en MI se presentan en la Tabla 2. La prevalencia de ansiedad con niveles moderado y severo entre los MI fue de 64.59%. La tasa de depresión con niveles moderado y severo entre los MI fue de 37.16%. El número de mujeres con ansiedad moderada y severa ($N = 53$) fue mayor que en hombres ($N = 20$) ($X^2 = 0.008$). No se observaron diferencias significativas entre mujeres ($N = 28$) y hombres ($N = 14$) en el número de participantes que presentaron depresión moderada y severa ($X^2 = 0.616$).

Tabla 2. Niveles de ansiedad y depresión en Médicos Internos de Pregrado

	Ansiedad – Número (%)			Depresión – Número (%)		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Normal	8 (11.11)	8 (19.51)	16 (14.15)	18 (25.00)	19 (46.34)	37 (32.74)
Leve	11 (15.27)	13 (31.70)	24 (21.23)	26 (36.11)	8 (19.51)	34 (30.08)
Moderado	16 (22.22)	7 (17.07)	23 (20.35)	21 (29.16)	12 (29.26)	33 (29.20)
Severo	37 (51.38)	13 (31.70)	50 (44.24)	7 (9.72)	2 (4.87)	9 (7.96)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este es el primer estudio donde se evalúa el conocimiento de la presencia de servicios de apoyo psicológico como factor protector para el desarrollo de trastornos afectivos en MI, en el contexto de hospitales públicos y privados de México.

Las prevalencias generales de ansiedad (64.59%) y depresión (37.16%) encontradas en el estudio son similares a lo reportado en la bibliografía (Luna, Urquiza-Flores, Figuerola-Escoto, Carreño-Morales, & Meneses-González, 2020; Rotenstein et al., 2016). Las MI mujeres presentaron mayor prevalencia de ansiedad; mientras que las tasas de depresión fueron semejantes. La presencia de servicios de apoyo psicológico disminuye la prevalencia tanto de depresión como de ansiedad en los MI en ambos sexos.

En un estudio transversal con estudiantes de medicina españoles se observó que los problemas de salud e insatisfacción con el desempeño académico son factores predisponentes para depresión, ansiedad y burnout (Capdevila-Gaudens, García-Abajo, Flores-Funes, García-Barbero, & García-Estañ, 2021). Un estudio multicéntrico realizado en Perú mostró que los factores asociados a la percepción de maltrato en internos de medicina son la carga excesiva de trabajo, el maltrato psicológico y, en el caso de las mujeres, maltrato sexual luego de los tres primeros meses del internado hospitalario; conduciendo a los MI a tener malas relaciones laborales, cometer error médico y desarrollar trastornos afectivos (Vilchez-Cornejo et al., 2021).

El hecho de que el conocimiento de la existencia de servicios de apoyo psicológico en los centros hospitalarios, públicos y privados sea un factor protector determinante para reducir significativamente

las tasas de ansiedad y depresión de los MI del estudio, ya sea que hayan acudido o no a estos servicios, es el resultado más relevante de este estudio. Una posible explicación a este hallazgo está relacionada con la seguridad psicológica que ofrece a los MI conocer la presencia de este tipo de servicios.

La seguridad psicológica se puede definir como la percepción de que un entorno grupal es seguro para asumir riesgos interpersonales, exponer la vulnerabilidad y aportar perspectivas sin temor a las consecuencias negativas (Edmondson, 1999), especialmente por parte de los miembros de menor jerarquía en el grupo, como es el caso de los MI.

La presencia de seguridad psicológica se ha relacionado con el bienestar, la retención y la inclusión. Sin embargo, en los entornos de aprendizaje clínico hay carencias manifiestas de los componentes fundamentales de la seguridad psicológica (McClintock, Fainstad, & Jauregui, 2022) ya que si bien puede ser evidente que en las instituciones educativas existan este tipo de servicios, no se les da la difusión necesaria para que los estudiantes acudan a ellas, como queda demostrado en un estudio sobre ansiedad, depresión y estrés entre estudiantes universitarios donde la mitad de los participantes dijo desconocer la presencia de servicios de apoyo psicológico, aun cuando el 54.4% indicó que había experimentado problemas emocionales (Dalky & Gharaibeh, 2019).

El presente estudio contiene limitantes que deben ser consideradas, el tamaño de la muestra no es lo suficientemente amplio para ser representativo de la población global de MI y los cuestionarios autoaplicables de trastornos afectivos utilizados son una herramienta de tamizaje no diagnóstica.

En conclusión, la prevalencia de ansiedad y depresión entre los MI es alta, siendo las mujeres quienes presentan ansiedad en mayor tasa y severidad. El conocimiento de la presencia de servicios de apoyo psicológico es un factor protector que previene el desarrollo de los trastornos socioemocionales ansiedad y depresión. Dada la elevada tasa de trastornos emocionales entre los MI, los servicios hospitalarios requieren generar un soporte organizacional que promueva la seguridad psicológica y promover los servicios de apoyo psicológico y programas de reducción del estrés.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Capdevila-Gaudens, P., García-Abajo, J. M., Flores-Funes, D., García-Barbero, M., & García-Estañ, J. (2021). Depression, anxiety, burnout and empathy among Spanish medical students. *PLoS ONE*, 16(12), e0260359. doi: 10.1371/journal.pone.0260359
- Dalky, H. F., & Gharaibeh, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among college students in Jordan and their need for mental health services. *Nursing Forum*, 54(2), 205-212. doi: 10.1111/nuf.12316
- DOF. (2014). PROYECTO de Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003, Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado. Recuperado de Secretaría de Gobernación website: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5364816&fecha=21/10/2014#gsc.tab=0
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. doi: 10.2307/2666999
- Fnais, N., Soobiah, C., Chen, M. H., Lillie, E., Perrier, L., Tashkhandi, M., ... Tricco, A. C. (2014). Harassment and discrimination in medical training: A systematic review and meta-analysis. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 89(5), 817-827. doi: 10.1097/ACM.0000000000000200
- Granados Cosme, J. A., Gómez Landeros, O., Islas Ramírez, M. I., Maldonado Pérez, G., Martínez Mendoza, H. F., Pineda Torres, A. M., ... Pineda Torres, A. M. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. *Investigación en educación médica*, 9(35), 65-74. doi: 10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20224
- Jurado, S., Villegas, Ma., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., & Varela, R. (1998). Standarization of Beck's depression

- inventory for Mexico City inhabitants. *Salud Mental*, 21(3), 26-31.
- Luna, D., Urquiza-Flores, D. I., Figuerola-Escoto, R. P., Carreño-Morales, C., & Meneses-González, F. (2020). Academic and sociodemographic predictors of anxiety and psychological well-being in Mexican medical students. A cross-sectional study. *Gaceta Medica De Mexico*, 156(1), 40-46. doi: 10.24875/GMM.19005143
- Magán, I., Sanz, J., & García-Vera, M. P. (2008). Psychometric properties of a Spanish version of the Beck Anxiety Inventory (BAI) in general population. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 626-640.
- Quek, T. T.-C., Tam, W. W.-S., Tran, B. X., Zhang, M., Zhang, Z., Ho, C. S.-H., & Ho, R. C.-M. (2019). The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15). doi: 10.3390/ijerph16152735
- Rotenstein, L. S., Ramos, M. A., Torre, M., Segal, J. B., Peluso, M. J., Guille, C., ... Mata, D. A. (2016). Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA*, 316(21), 2214-2236. doi: 10.1001/jama.2016.17324
- Tement, S., Ketiš, Z. K., Mirošević, Š., & Selič-Zupančič, P. (2021). The Impact of Psychological Interventions with Elements of Mindfulness (PIM) on Empathy, Well-Being, and Reduction of Burnout in Physicians: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11181. doi: 10.3390/ijerph182111181
- Valadez-Nava, S., Heshiki-Nakandakari, L., Osornio-Castillo, L., Domínguez-Álvarez, E., & Herrera, R. S. T. (2014). Expectativas y sentimientos de los estudiantes de Medicina ante el internado de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 3(12), 193-197.

- Verweij, H., van Ravesteijn, H., van Hooff, M. L. M., Lagro-Janssen, A. L. M., & Speckens, A. E. M. (2018). Mindfulness-Based Stress Reduction for Residents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of General Internal Medicine*, 33(4), 429-436. doi: 10.1007/s11606-017-4249-x
- Vilchez-Cornejo, J., Viera-Morón, R. D., Taminche-Canayo, R. C., Carrasco-Farfán, C. A., Romani, L., Mendoza-Flores, C. R., ... Arroyo-Hernández, H. (2021). Características y factores asociados al maltrato percibido en internos de medicina en Perú. *Acta Médica Peruana*, 38(1), 17-26. doi: 10.35663/amp.2021.381.1848
- Villanueva Lozano, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: La vida secreta de los hospitales escuela. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 5. doi: 10.24201/reg.v5i0.366

A “AVENTURA MINDSERENA” COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE ADAPTAÇÃO

Helena Fernandes¹, Albertina Lima de Oliveira², Cristina Quadros³ e Patrícia Mano⁴

helenafernandes@ess.ips.pt

¹Professora Adjunta convidada, Instituto Politécnico de Setúbal,
²CEIS206; Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação,
Universidade de Coimbra, ^{3,4} Associação Conhecer-se

INTRODUÇÃO

A saúde dos estudantes universitários é um problema importante de saúde pública, que afecta não só os indivíduos em si, mas também a sociedade e as instituições (Santos, 2011; Macaskill, 2013; Barros e Peixoto, 2023;). Os estudantes universitários numa fase vulnerável da vida, expostos a diversos fatores de stresse e à possibilidade de desenvolverem perturbações mentais graves (Silveira et al., 2011; Macaskill, 2013; Anjos et al., 2015; Barros & Peixoto, 2023;).

Ao ingressarem no ensino superior, os alunos enfrentam novos desafios e exigências, como maior carga horária, estágios, autonomia, responsabilidade, novas estratégias de aprendizagem e avaliação, e metodologias de ensino (Almeida et al., 2000; Macaskill, 2013). Para aqueles que escolhem áreas relacionadas à saúde, os desafios são ainda maiores, como aprender a lidar com pessoas em situações de sofrimento e gerir situações complexas relacionadas a doenças, sofrimento e morte (Barros & Peixoto, 2023; Macaskill, 2013).

A entrada no ensino superior é um processo de transição que pode aumentar a ansiedade e o stresse e agravar problemas de saúde mental existentes (Macaskill, 2013), especialmente durante a pandemia de Covid-19, cujos efeitos futuros ainda são desconhecidos (Tortella et al., 2021).

Embora existam poucos estudos sobre o uso do mindfulness em intervenções online para estudantes universitários durante a pandemia, há evidências de que essas intervenções podem ser eficazes (Simmons & Redman, 2018; Jayawardene et al., 2017). Um programa baseado em mindfulness foi desenvolvido para ajudar os estudantes universitários a se adaptarem à nova realidade educacional e a enfrentarem os desafios de saúde mental decorrentes da pandemia Covid-19 (Weis, Ray & Cohen, 2021; Zhu et al., 2021; González-García et al., 2021).

1.1 Aventura Mindserena no Ensino Superior

O presente trabalho tem como principal objetivo caracterizar a adaptação da Aventura Mindserena, e respectivas metodologias, baseada nos princípios do mindfulness, do desenvolvimento sustentável e da cultura contemplativa, a estudantes da Escola Superior de Saúde, do Instituto Politécnico de Setúbal, com o objectivo principal de ajudar a enfrentar os desafios acima expostos.

1.2 O que é o Mindfulness?

Em termos relativamente simples, o mindfulness remete para um estado de “consciência que emerge ao prestar-se atenção, com propósito, ao momento presente e sem julgar, ao fluxo da experiência, momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145), implicando, por isso, um ato volitivo de reorientação contínua da atenção para o momento presente, em concomitância com a atitude de não julgamento da experiência, seja ela qual for.

Com base nos estudos e autores atrás apontados, prevê-se que o ensino de um programa assente em abordagens de mindfulness, a estudantes do ensino superior na área da saúde, ajude a desenvolver a sua capacidade reflexiva e compassiva, de presença consciente, bem como a minimizar o impacto dos desafios da entrada no ensino superior, durante e após a pandemia da doença Covid 19.

1.3 Programa Aventura Mindserena

O programa Aventura Mindserena enquadra-se num modelo mais vasto (modelo Mindserena) de aprendizagem socioemocional, baseado nas abordagens e princípios científicos do mindfulness. Foi conceptualizado por uma equipa multidisciplinar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,

inicialmente aplicado a professores e estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no Agrupamento de Escolas de Penacova (ano lectivo de 2018/2019). Envolveu 12 professores e 209 alunos dos 6º e 8º anos, bem como alguns encarregados de educação e assistentes operacionais do referido agrupamento (Mano et al., 2020; Oliveira, 2020).

A adaptação da Aventura Mindserena ao ensino superior⁷ foi planeada inicialmente para a modalidade presencial, nas instalações do Instituto Politécnico de Setúbal. No entanto, devido ao eclodir da pandemia da doença Covid 19, optámos por continuar o nosso trabalho, na modalidade online.

2. METODOLOGIA

Após obtenção de autorização pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal (Parecer 63A/AM/2020), foram contactados os estudantes do primeiro ano das Licenciaturas em Enfermagem, Acupuntura, Fisioterapia e Terapia da Fala, da referida instituição, através do e-mail institucional, ao qual se anexou uma carta-convite e um formulário de consentimento informado. O trabalho de adaptação desenvolveu-se ao longo de duas edições: a primeira decorreu durante o ano lectivo de 2020/2021 e a segunda edição no ano lectivo seguinte. Ambas as edições do programa seguiram a mesma estrutura, a qual será descrita de seguida.

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 6 estudantes⁸, das licenciaturas em Fisioterapia (1), Enfermagem (2), Acupuntura (2) e Terapia da Fala (1) com idades compreendidas entre os 18 e os 42 anos (Média= 27; DP=9,8). Todas as participantes eram do sexo feminino. Uma das participantes era trabalhadora-estudante.

2.2 Adaptação da Aventura Mindserena – Desenho e implementação

⁷ No âmbito do programa de Pós-doutoramento em Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, orientado pela Professora Doutora Albertina Oliveira.

⁸ Só foram analisadas as entrevistas das alunas que assistiram a 80% ou mais das sessões. Participaram neste programa 11 estudantes.

Quadro 1. Principais adaptações do Programa “Aventura Mindserena” no Ensino Superior

Principais adaptações “Aventura Mindserena” no Ensino Superior	Descrição
Adequação da linguagem das sessões ao público adulto	Todos os materiais de apoio, elaborados com o intuito de estruturar as ideias principais de cada sessão, seguiram o princípio da utilização de uma linguagem amigável, clara e objectiva, mas mais formal do que a utilizada com crianças. Procurámos criar um ambiente positivo e encorajador, utilizando exemplos do quotidiano de um jovem universitário, tais como stresse ligado a exames, prazos, etc.
“Nove Pilares Atitudinais do Mindfulness”	Utilizamos como ideia agregadora: 1) Mente de principiante; 2) Não julgar; 3) Aceitação; 4) Desapego; 5) Confiança; 6) Paciência; 7) Não esforço; 8) Gratidão; e 9) Generosidade
Práticas de mindfulness adequadas ao público-alvo	Foram seleccionadas, para cada sessão, duas meditações, relacionadas com o tema a ser abordado. No intuito de facilitar a prática das meditações em casa, estas foram gravadas em áudio e colocadas na página do Moodle do programa Aventura Mindserena. Passamos a enumerar as meditações efectuadas, sessão a sessão: 1) Sessão Zero: “Mini body-scan”; 2) Sessão 1: Meditação da “Passa de uva” e Meditação “Body-scan”; 3) Sessão 2: Meditação “Bolas de sabão” e Meditação “O meu tempo interno”; 4) Sessão 3: Meditação “Loving-kindness” e Meditação da “Auto-compaixão”; 5) Sessão 4: Meditação de “Gratidão 1 e 2”; 6) Sessão 5: Meditação “As plantas” e Meditação “Loving-kindness ao mundo natural” 7) Sessão 6: Meditação da “Montanha” e Meditação “Suavizar, acalmar, permitir”; 8) Sessão 7: Meditação “Apanhar borboletas” e Meditação “Optimismo e força interior”; 9) Sessão 8: Meditação “A árvore dos desejos” e Meditação “Respiração abdominal”.
Criação de vídeos de apoio às sessões	Foram criados pequenos vídeos com o conteúdo teórico sintetizado, de cada sessão. A criação deste material visou complementar os conhecimentos das participantes no programa e servir de apoio caso ocorresse algum imprevisto com a internet, impossibilitando a sessão. Os vídeos foram colocados no canal de Youtube da docente, em modo privado, e o link de cada vídeo disponibilizado na página do Moodle do programa.
Alteração na ordem das sessões	Para tentar ir ao encontro das características deste público-alvo, as sessões 3 e 4 do nosso programa enfatizam a gratidão, a empatia, a compaixão e, principalmente, a auto-compaixão, elementos que podem ser essenciais, no enfrentamento de situações desafiantes de forma saudável. Considerámos que a sessão sobre os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável deverá aparecer no meio do programa, porque remete para a importância de cuidar do nosso planeta, portanto, as práticas (por exemplo, “mindfulness às plantas”), procuram aumentar a consciência do contexto mais global em que nos encontramos.
Número de alunos por sessão	Consideramos que os grupos de participantes neste tipo de programas dirigidos ao ensino superior, devem ser pequenos, com o número máximo de oito/doze alunos por sessão, devido à complexidade dos assuntos partilhados nas sessões.
Ensino à distância	As sessões do programa Aventura Mindserena foram efectuadas em modo online, utilizando a plataforma Zoom-Colibri, apoiada pela plataforma Moodle.

Adaptado ao ensino superior, o programa “Aventura MindSerena” apresenta diferenças significativas em relação ao programa original. As principais alterações, tiveram como objectivo tornar o programa mais adequado e atractivo, para adolescentes e jovens adultos, estudantes do ensino superior e forma as seguintes: adequação da linguagem das sessões ao público adulto de estudantes do ensino

superior, a introdução os “Nove Pilares Atitudinais do Mindfulness” propostos por Jon Kabat-Zinn (2013), seleção de práticas de mindfulness adequadas ao público-alvo, a criação de vídeos de apoio às sessões a alteração da ordem das sessões, a redução do número de alunos por sessão e o ensino à distância. Estas adaptações podem ser vistas com mais detalhe no Quadro 1.

2.3 Instrumentos

Os resultados foram obtidos através da análise de entrevistas semi-estruturadas. Para tal, foi criado um guião de entrevista e solicitada a sua resposta por escrito. Optou-se por esta técnica de recolha de dados, pela sua maior flexibilidade, uma vez que as participantes puderam responder de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas foram enviadas através de mail (devido aos confinamentos impostos pela doença Covid 19), às 6 participantes que estiverem presentes, em pelo menos 80% das sessões do programa. As entrevistas, depois de preenchidas, foram devolvidas utilizando o mesmo meio.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após as leituras flutuantes horizontais e verticais, as respostas ao guião foram submetidas a análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Amado (2017). Foram criadas as categorias, as quais seguiram de perto o guião da entrevista atrás mencionado, subcategorias e respetivas unidades de registo, tal como exposto no Quadro 2.

Quadro 2. Matriz de análise de conteúdo relativa às principais mudanças descritas pelas participantes, após o programa “Aventura MindSerena”.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Mudanças após o Programa	Mudanças na atenção	<p>“Sinto...melhor proveito dos dias em <u>atenção plena com o mundo</u> e com os nossos objetivos pessoais” (P2)</p> <p>“Em termos de atenção sinto que me <u>consigo focar muito melhor</u> numa só tarefa, dispersando menos do que antes. Outro aspeto foi que senti que estava <u>muito mais presente enquanto fazia algumas tarefas</u>, e penso que enquanto der continuidade à prática, estes aspetos se irão manter.” (P6)</p> <p><u>Abracei também a atenção plena ao ambiente que me rodeia, às sensações corporais e às minhas emoções.</u> (P2)</p>
	Mudanças emocionais	<p>“Mudou sem dúvida, mudou para melhor. <u>Mudou no olhar para mim própria, no estar mais serena, mais tranquila em certas situações.</u> (P4)</p> <p>“Sinto-me mais tolerante comigo mesma, com mais <u>auto-compaixão</u> o que também me levou a ter mais compaixão pelos outros (P4)”</p> <p>“Notei que estou mais compreensiva e tolerante em certas situações como, por exemplo, <u>quando estou mais frustrada e que não me critico tanto.</u>” (P1)</p>
	Mudanças atitudinais e comportamentais	<p>“Sinto-me mais tolerante comigo mesma. Passei a <u>permitir-me a descansar</u> e estou ainda a explorar a <u>autocompaixão</u> e a aprender a <u>dispender</u> de tempo para as coisas que gosto. A questão da discrepância entre o interior e o exterior, quiçá porque me sinto mais atenta, também se revela aqui, e embora me sinta magoada quando recebo esse feedback, <u>tento ser mais gentil comigo própria</u> e aceitar que ainda há trabalho pela frente. Se sei quem sou, é meio caminho andado para reconhecer o meu valor” (P2)</p> <p>Anteriormente algo que me afetasse não faria o que tinha a fazer no momento seguinte (por <u>ex</u> trabalho académico), <u>após o programa consegui olhar para o meu interior e estar mais tranquila acabando por até ter mais produtividade e serenidade no trabalho a efetuar.</u> Todas as</p>

[1]	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
			feitas após as sessões. E antes das sessões chegava cansada e nem me apetecia pegar, só tinha vontade de me esticar no sofá(P4)
		Mudanças na forma de ver os outros	"Acredito <u>que passei a estar mais atenta às necessidades das outras pessoas</u> e a escutá-las ativamente" (P2)
		Mudanças nos sentimentos em relação aos outros	O <u>Mindserena</u> me permitiu, me ensinou, ter uma maior tolerância, <u>a compreender o outro antes de julgar.</u> (P3)
		Mudanças nas atitudes e comportamentos em relação aos outros	Tal como <u>me sinto mais tolerante com os outros</u> (isto diz respeito à mudança na relação com os outros!), (P6)
			Passei <u>a conseguir me relacionar com mais pessoas de uma forma bem mais leve.</u> E segundo algumas pessoas: "Você ficou mais fácil de conviver com" (P3)
			Mas acredito que a melhor mudança foi entender que <u>resolver as coisas com conversa sem "devolver na mesma moeda"</u> é bem melhor (...) (P3)
			"Adoção de técnicas apreendidas perante algumas <u>situações, desencadeando emoções mais positivas, menos reativa"</u> (P4)
		Maior cuidado com o planeta	"(...) passei a <u>ter mais consciência do consumo</u> e como cada ação afeta o ambiente, e tento fazer o possível no meu dia a dia. (P3)
			Sim, principalmente após meditação às plantas. <u>Uma leitura de maior identificação, ainda de maior cuidado.</u> (P4)
			Sinto que ficou mais forte (o cuidado), porque já existia. <u>Foi como se me reencontrasse com o mundo que me acolheu</u> (P2)
		Impacto emocional da consciência ambiental	"Penso que sempre tive alguma preocupação com a natureza, mas acho que sentir-me mais focada e tranquila ajudou-me <u>a sentir-me em maior harmonia com o ambiente, sentindo também mais paz interior.</u> " (P6)

3.1 Quais as mudanças encontradas pelas estudantes, após o programa?

Os resultados da adaptação da “Aventura Mindserena” a alunos do ensino superior, foram muito positivos, sendo descritas mudanças importantes, em várias dimensões da vida das alunas. As participantes descrevem como principais benefícios da participação no programa, as seguintes mudanças: cognitivas, tais como uma maior capacidade atencional e maior capacidade de parar para pensar; mudanças de carácter afectivo ou emocional, nomeadamente um aumento do amor-próprio, maior empatia e auto-compaixão; mudanças comportamentais, tais como menos discussões com os outros, maior empatia e mais tolerância, mudanças na forma como se relacionam com o ambiente e com o planeta, nomeadamente um aumento da consciência ambiental e atitudes consonantes com estas mudanças. E ainda foi verificada uma visão dos outros e do mundo mais tolerante e humanizada. Os principais resultados, encontram-se sintetizados no Quadro 2.

Os resultados mencionados vão ao encontro dos encontrados com a aplicação do programa MindSerena, junto de estudantes do 6º ao 8º ano (Mano et al., 2019), nomeadamente aumento das capacidades atencionais, de auto-regulação emocional e, conseqüentemente, aumento de comportamentos pró-sociais dos alunos.

No fundo, estas mudanças parecem suscitar uma transformação na perspectiva das estudantes, acerca de si próprias, dos outros e do planeta: uma mudança de ordem ontológica, holística, como é designada por alguns autores (Bai et al., 2009) que advém sobretudo do aumento da capacidade de descentração e reperspetivação da experiência e do aumento da intenção e da ética do cuidar.

Resultados num sentido similar, de transformação na perspectiva de vida, foram também encontrados por Ergas & Hadar (2021), embora com um programa de estrutura diferente, sob a forma de disciplina curricular. Estes autores efectuaram um estudo com 673 estudantes do ensino superior (estudantes de Educação), os quais frequentaram o curso “Mindfulness e Educação”, entre 2011 e 2018. Através de um questionário retrospectivo, os resultados mostram que muitos estudantes reconhecem o mindfulness como uma abordagem educacional, que transforma a perspectiva sobre a natureza da educação e, por vezes, da própria vida. Adicionalmente, os

resultados mostram também os efeitos comuns de programas de mindfulness (e.g., redução do stresse). Para a maioria dos estudantes que participaram no programa e no estudo, esta foi uma experiência educacional muito significativa, a qual modificou a sua perspectiva do que deve ser a educação no ensino superior, especialmente por parte dos que praticaram em casa, de forma continuada. Em virtude dos resultados obtidos, os autores consideram que esta pode ser uma prática formativa que afectará positivamente os estudantes, nos anos vindouros (Ergas & Hadar 2021). Em Portugal, através de um curso com características idênticas, Oliveira (2019) analisou diários de 40 alunos da Unidade Curricular “Educação para o Mindfulness”, no âmbito da Licenciatura em Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Nesta disciplina, os estudantes para além da componente teórica e de práticas contemplativas breves, envolvem-se durante 8 semanas, em práticas formais de mindfulness, em casa, as quais são exploradas posteriormente nas aulas. Os resultados encontrados neste trabalho são semelhantes, nomeadamente ao nível da atenção e da concentração, menos reactividade e optimismo em relação aos outros e, em alguns casos, mudanças profundas na forma de ver a vida.

Os resultados encontrados neste nosso trabalho, embora de ordem qualitativa, são concordantes com os obtidos por outros autores que têm vindo a utilizar práticas de Mindfulness, com alunos do ensino superior: aumento da atenção/concentração, auto-regulação emocional, e mudanças na perspectiva de vida (e.g., Ergas & Hadar 2021; Weis, Ray & Cohen 2021); aumento da atenção e da auto-compaixão e diminuição do stresse e ansiedade, entre outros (Gonzalez-Garcia et al., 2021; Widha, Rahmat, & Basri, 2021; Zhu et al., 2021).

O aumento da consciência ambiental e de preocupação com o planeta foi uma das mudanças principais relatadas pelas estudantes, indo ao encontro, quer de uma das principais especificidades da “Aventura MinsdSerena”, quer da filosofia de base subjacente às abordagens de mindfulness, ligada ao respeito profundo pela vida, incluindo o cuidado com o planeta.

O formato online do programa foi valorizado pelas participantes, bem como a utilização de plataformas como o Youtube e o Moodle para a congregação de materiais de diferentes tipos, tais como

vídeos, pastas com bibliografia, ficheiros áudio, etc. Estas são práticas a manter em edições futuras, do nosso ponto de vista, pois ajudam a reduzir os obstáculos à participação dos estudantes do ensino superior, neste tipo de iniciativas.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Pensamos que o facto de o programa ter sido implementado durante uma pandemia foi o principal factor impeditivo de mais estudantes se inscreverem e participarem no programa.

O reduzido número de participantes, apenas do sexo feminino, leva a que se assumam os resultados obtidos como de carácter ainda exploratório. O facto de não ter havido qualquer selecção aleatória não permite avançar com qualquer tipo de generalização, nem para os estudantes de cursos ligados à saúde, nem ao ensino superior como um todo, muito embora, como mencionado, os resultados tendam a convergir bastante com os encontrados por outros estudos.

As respostas ao guião da entrevista através de email e não a uma situação de entrevista real, também não possibilitaram um maior aprofundamento da complexidade de dinâmicas que o processo da “Aventura Mindserena” possa ter desencadeado. Igualmente, as expectativas elevadas das participantes quanto aos benefícios do mindfulness logo no início do programa e uma predisposição positiva para este tipo de abordagens, podem ter afetado os resultados.

São necessários mais estudos, efectuados num contexto mais estável e previsível, para dar continuidade ao processo de validação que se iniciou.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação de programas baseados no MBSR tem vindo a ser efectuada não só num contexto de investigação, mas também por profissionais que pretendem que estes programas melhor sirvam as populações com quem trabalham, nos seus contextos específicos. É o caso do estudo de adaptação descrito neste artigo, efectuado no âmbito de uma investigação de pós-doutoramento. Durante a pandemia da doença Covid 19, foi adaptado o programa “Aventura MindSerena”, a estudantes do ensino superior, na escola Superior de

Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal com resultados preliminares bastante promissores. A especificidade deste programa, no que respeita sobretudo à incorporação dos ODS, bem como a dupla vertente que o Mindfulness possui, ao nível da saúde mental e a nível educacional, permitindo uma transformação na forma como as participantes perspectivam a vida, e impactando positivamente na sua saúde mental e na forma como enfrentam desafios complexos, leva-nos a considerar o programa como uma proposta muito original e relevante no contexto educativo da sociedade contemporânea. O programa “Aventura Mindserena” emerge como um valioso aliado, para a construção de um ensino superior voltado para o desenvolvimento harmonioso e holístico dos estudantes e para a preservação dos ambientes naturais. São, porém, necessários mais estudos, com amostras maiores, mais equilibradas do ponto de vista do género, e com outros desenhos metodológicos para continuar a investigar esta importante temática.

Esperamos com este trabalho, ter contribuído para dar a conhecer este programa e para promover a sua implementação e investigação no âmbito de instituições de ensino superior.

6. BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2017) (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390>.
- Almeida, J. (2015). A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior: Estudo de prevalência e correlação. [Tese de doutoramento]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2939>
- Anjos, F., Miranda, C., Alves, P., Videira, L., Vieira, R., & Lobo, A. (2015). Estudo do stresse e saúde mental global dos estudantes Universitários de Enfermagem. Saúde: do Desafio ao Compromisso, 16, X-Y. doi: 10.17575/rpsicol.v14i2.471

- Bai, H., Scott, C., & Donald, B. (2009). Contemplative pedagogy and revitalization of teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 319-334.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v55i3.55330>
- Barros, R. N. D., & Peixoto, A. D. L. A. (2023). Integration to higher education and mental health: a study in a Brazilian public federal university. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 27, 609-631. doi: 10.1590/S1981-52712023000300002
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education?—An eight year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>
- González-García, M., Álvarez, J. C., Pérez, E. Z., Fernández-Carriba, S., & López, J. G. (2021). Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the COVID-19 pandemic. *Mindfulness*, 12(7), 1685-1695:10.1007/s12671-021-01621-4.
- Jayawardene, W. P., Lohrmann, D. K., Erbe, R. G., & Torabi, M. R. (2017). Effects of preventive online mindfulness interventions on stress and mindfulness: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Preventive medicine reports*, 5, 150-159: 10.1016/j.pmedr.2016.11.013.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Bantam Books.
- Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(4), 426-441. DOI: 10.1080/03069885.2013.797779
- Mano, P., Pereira, R., Quadros, C., Oliveira, A., Freitas, P., Pinheiro, M.R., (2019). *Mindserena: Desenvolvimento de competências atencionais e socioemocionais baseadas no*

- mindfulness em alunos do 2º e 3º ciclos. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola. Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e diversidade* (pp. 441-455). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45401>
- Oliveira, A.L., (2019). Pedras no caminho: O olhar qualitativo sobre o mindfulness em contexto universitário. In Marques Pinto, A., & Sampaio de Carvalho, J. (Coords.), *Mindfulness em contexto educacional* (pp. 109-122). Coisas de Ler.
- Oliveira, A. L. (2020). Mindfulness em contexto educativo: Projeto de aprendizagem socioemocional Mindserena. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 141-151). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Santos, M. L. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários [Tese de doutoramento]*. Universidade de Aveiro.
- Silveira, C., Norton, A., Brandão, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes do ensino superior. *Acta Médica Portuguesa*, 24, x-y.
- Simmons, G., & Redman, J. (2018). Teaching mindfulness online. *JANZSSA-Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, 26(1), 3390.
- Weis, R., Ray, S. D., & Cohen, T. A. (2021). Mindfulness as a way to cope with COVID-19-related stress and anxiety. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 8-18. DOI: 10.1002/capr.12322
- Widha, L., Rahmat, H. K., & Basri, A. S. H. (2021). A review of mindfulness therapy to improve psychological well-being during the COVID-19 pandemic. In *Proceeding International Conference on Science and Engineering* (Vol. 4, pp. 383-386).
- Zhu, W., Chen, X., Zhao, Y., Xu, S., Wang, X., Xu, J., ... & Xu, Y. (2021). Mindfulness practice for protecting mental health during the COVID-19 pandemic. *Translational Psychiatry*, 11(1), 329. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01459-8>

DISEÑO DE UNA ESCALA DE RESILIENCIA PARA NIÑOS/AS CON TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

**Flores-Buils, R.¹, Andrés-Roqueta, C.², Mateu-Pérez, R.³,
García-Molina, I.⁴**

flores@uji.es

*^{1,2,4}Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva,
Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I*

*³Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las
Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Universitat Jaume I*

1.- INTRODUCCIÓN

Los trastornos del neurodesarrollo (TND), hacen referencia a un conjunto de cuadros clínicos crónicos de inicio temprano que se caracterizan por presentar alteraciones en distintas áreas del desarrollo, produciéndose dificultades en la adquisición de diferentes habilidades socio-emocionales, cognitivas, motoras, o de lenguaje y comunicación, entre otras... Es por ello que engloba distintos tipos de trastornos como los Trastornos de la Comunicación (TC), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) o el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) (APA, 2013).

Este retraso en la adquisición y el desarrollo de algunas competencias suele conllevar dificultades en el ámbito académico (aprendizaje de la lectura, de la escritura o de las matemáticas) o en el personal (problemas de relación social, comprensión emocional, riesgo de abusos). Así mismo, de manera secundaria, pueden aparecer también alteraciones psicopatológicas en la infancia, en el nivel de activación (trastornos de ansiedad), en el estado de ánimo (depresión) o en el control y adaptación conductual (problemas de conducta) (Fiuza y Fernández, 2014).

Una discapacidad, un trastorno o una dificultad específica es una circunstancia adversa sobre la cual el niño inicialmente tiene poco control (Spekman, Goldberg y Herman, 1993). Por ello, el niño puede experimentar dificultades académicas, frustración, sentimientos de ser diferente y el rechazo de los compañeros con la consiguiente baja autoestima y falta de confianza. El alto nivel de estrés experimentado en el entorno escolar hace que la escuela en sí

misma sea un factor de riesgo para el niño con dificultades especiales, lo cual suele manifestarse en trastornos internos como la ansiedad y la depresión (Bender et al., 1999).

Ante esta situación, encontramos el concepto de resiliencia, definido por algunos de los autores más relevantes en este campo como la capacidad de una persona o de un grupo de desarrollarse bien, de continuar proyectándose hacia el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizantes, de condiciones de vida difíciles o de traumatismos, a veces graves (Mancieux et al., 2003; Masten, 2014).

La resiliencia se conceptualiza como un proceso de adaptación al entorno, capaz de potenciar las fortalezas internas del niño y los factores externos que lo favorecen. Según los expertos, la resiliencia nace de la interacción entre la persona y su ambiente, y se dirige al crecimiento positivo y al bienestar significativo del niño en cada situación y etapa de vida (Rutter, 2006). Por ello, la resiliencia hace referencia a la propia persona y a los contextos en los que se encuentran las fuentes que posibilitan la manifestación de sus fortalezas y oportunidades para su adaptación y crecimiento personal (Ungar, 2011).

Así, Brooks (2006) define la resiliencia del niño/a como la capacidad para lidiar eficazmente con la presión causada por los desafíos cotidianos; recuperarse de decepciones, errores y situaciones adversas; desarrollar objetivos claros y realistas para la resolución de problemas; así como interactuar cómodamente con los demás y tratarse a sí mismo y a los demás con dignidad.

Las nuevas corrientes destacan el hecho de que la resiliencia puede ser desarrollada como un proceso dinámico y no estático (McEwen et al., 2015; Rutter, 2006). El desarrollo de la resiliencia de los alumnos/as consiste en fomentar el conocimiento que tienen de sí mismos, del mundo en el que viven y en el que conviven con otras personas (Albertín et al., 2013).

Para poder realizar una intervención adecuada, es fundamental evaluar la situación particular del niño/a. Al respecto, los instrumentos que encontramos en la literatura son el *Healthy Kids Resilience Assessment* (Constantine et al., 1999), Inventario de Factores Personales de Resiliencia (Salgado, 2005), Escala de Resiliencia Escolar (ERE, Saavedra y Castro, 2009) o *Child and*

Youth Resilience Measure (CYRM-28, Liebenberg, Ungar y Van de Vijver, 2012). No obstante, todos ellos van dirigidos a alumnado a partir de los nueve años con desarrollo típico, siendo inexistentes pruebas de evaluación en resiliencia adaptadas a las características del alumnado con algún tipo de TND. Consecuentemente, existe un gran desconocimiento en la literatura científica sobre la resiliencia en esta población en general, y de cada trastorno en particular, ni qué factores pueden estar relacionados con ella.

Por ello, el objetivo general de este estudio es presentar el diseño de una escala de evaluación que permita evaluar la resiliencia en niños/as de la etapa de Educación Primaria con TND o con desarrollo típico, y presentar datos preliminares.

2. MÉTODO

2.1.- *Diseño de la escala*

Para el diseño del instrumento, un primer grupo de 3 expertos en resiliencia en contextos educativos, generaron una batería de 38 ítems apoyados en:

a) Modelos teóricos que explican el proceso de resiliencia:

Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)

Modelo de resiliencia de Masten y Obradovic (2006)

Modelo integrador de resiliencia de Mateu, Gil y García-Renedo (2009, en Mateu, Flores, García-Renedo y Gil, 2013)

b) Modelos de fomento de la resiliencia:

Guía de promoción de la resiliencia de Grotberg (1995)

Modelo de construcción de la resiliencia de Vanistendael (2005)

Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003) para el fomento de la resiliencia en la escuela

Modelo triádico de Infante (2004)

Modelo integrador de promoción de la resiliencia de Mateu, Gil y García-Renedo (2010, en Mateu, Flores, García-Renedo y Gil, 2013)

Asimismo, se han consultado estudios centrados en las características personales resilientes (Wolin y Wolin, 1993) y factores ambientales (Hiew, Mori, Shimuzu y Tominaga, 2000).

Adicionalmente, cada ítem se acompaña de una imagen como apoyo visual para facilitar su comprensión por parte de niños/as con TND, y suplir también problemas de memoria de trabajo y atención.

Posteriormente, un segundo grupo de expertos, compuesto por 12 docentes de educación primaria (2 de cada uno de los cursos de la etapa), revisaron los ítems y valoraron la claridad, comprensión y adecuación de las afirmaciones. Esta valoración, llevó a la reescritura de 4 ítems para una mejor comprensión.

2.2.- Procedimiento

Como estudio piloto, la escala de Resiliencia fue aplicada a una muestra de 120 estudiantes de Educación Primaria, lo cual ha permitido explorar el funcionamiento, las características y la eficacia del instrumento.

Para este estudio preliminar, las investigadoras se reunieron con la dirección de dos centros educativos para explicarles el estudio. Tras su aprobación, se solicitó el consentimiento informado a los progenitores del alumnado. Posteriormente, las investigadoras acudieron al centro, y administraron el cuestionario a los niños/as. Los centros facilitaron un aula disponible y equipada para el pase de cada grupo.

Tras el análisis de datos de este estudio preliminar, se eliminaron 4 ítems cuyas correlaciones no eran significativas. Por lo que la escala quedó compuesta definitivamente por 34 ítems.

2.3.- Participantes

En este estudio preliminar participaron 120 estudiantes de Educación Primaria de dos centros. En concreto, 20 estudiantes de cada uno de los seis cursos de dicha etapa educativa. El 54% eran niños y el 46% niñas. La edad de los participantes estaba entre los 6 y los 12 años ($M= 8.72$; $DE=1.73$).

Además, en el estudio preliminar participaron 6 niños/as con TND, diagnosticados previamente por profesionales. De estos, dos eran niños con TEA (7 y 9 años); y dos niños (6 y 9 años) y dos niñas (8 y 11 años) con TDAH. Para cada uno de estos niños y niñas se buscó un niño/a con desarrollo típico (DT) del mismo sexo y edad (+/- tres meses).

2.3.- Instrumento

La escala de Resiliencia para niños y niñas creada por nuestro grupo de investigación, va dirigida a estudiantes de Educación Primaria. Puede aplicarse a niños/as con desarrollo típico, pero además, esta escala puede ir acompañada de imágenes para mejorar la comprensión de los ítems por parte de los niños/as con TND.

La escala consta de 34 ítems que componen 2 factores:

El primer factor (20 ítems) hace referencia a aspectos individuales que protegen al niño/a ante situaciones adversas. En concreto, los ítems miden: empatía/prosocialidad (p.ej. *Si alguien que conozco tiene un problema intento ayudarle*); habilidades sociales (p.ej. *Sé cómo hacer amigos/as nuevos*); autoestima (p.ej. *Me gusta como soy*); Introspección/autoconocimiento (p.ej. *Cuando estoy triste, sé que hacer para dejar de estarlo*); resolución de problemas (p.ej. *Cuando algo me sale mal, intento hacerlo de otra manera para que me salga bien*) y propósito de futuro/vida (p.ej. *Pienso en qué cosas me gustaría hacer cuando sea mayor*).

El segundo factor (14 ítems) hace referencia a aspectos protectores ambientales. En concreto los ítems miden el apoyo que se posee por parte de adultos en casa (p.ej. *En mi casa hay algún adulto con el que puedo hablar y contarle mis problemas*, y en la escuela (p.ej. *En el cole hay un profesor/a que me ayuda cuando algo no me sale bien*); y apoyo de iguales tanto en la escuela (p.ej. *En el cole hay compañeros/as que juegan conmigo*), como fuera de esta (p.ej. *Fuera del cole, tengo algún amigo/a con quien hablar de nuestras cosas*).

La escala tiene 4 niveles de respuesta: 3. siempre, 2. muchas veces, 1. pocas veces, 0. nunca. Por tanto, la puntuación total iría de 0-102, de manera que, a mayor puntuación, mayor nivel de resiliencia. Además, se puede calcular la puntuación del factor 1 (0-60) y del factor 2 (0-42).

2.4.- Análisis de datos

Como parte del estudio preliminar, se ha llevado a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el sistema AMOS 29.0., con la finalidad de corroborar la estructura factorial. Para explorar la bondad de ajuste del modelo, los estadísticos utilizados fueron:

χ^2/df (chi cuadrado normalizado), índice de ajuste comparativo; índice de ajuste no normalizado; error cuadrático medio de aproximación, y residuo cuadrático medio normalizado. Para calcular la fiabilidad de la escala se utilizó la prueba de Alfa de Cronbach, y omega de McDonald.

Para conocer el nivel de resiliencia de los participantes se realizaron análisis descriptivos, prueba t, y ANOVA. Finalmente, para comparar dos pequeños grupos de niños/as con DT y TND se realizó la prueba U de Mann-Whitney.

3. RESULTADOS

En este estudio preliminar, los índices de bondad de ajuste revelan que el modelo de dos factores que se ajusta bien a los datos, obteniéndose un valor chi con una $p=.01$, chi cuadrado normalizado de 2.12, RMSEA=.065, y SRMR=.07 y valores CFI=.93 y NNFI=.92. Respecto a la consistencia interna, la escala presenta buenos valores, siendo el Alpha de Cronbach $\alpha = .888$, y el Omega de McDonald $\omega = .884$.

En la Tabla 1 se puede observar el grado de resiliencia de los niños/as con desarrollo típico participantes en el estudio.

No se encuentran diferencias significativas según el sexo de los participantes en el nivel de resiliencia total ($t=.142$; $p=.707$; $d=.54$), en aspectos individuales ($t=.052$; $p=.820$; $d=.46$), ni en los aspectos contextuales ($F=.167$; $p=.683$; $d=.48$).

Tabla 1. *Media y desviación estándar nivel de resiliencia (total y por factores) en el grupo entero y por curso*

	M (DE) n=120	M (DE) 1° curso	M (DE) 2° curso	M (DE) 3° curso	M (DE) 4° curso	M (DE) 5° curso	M (DE) 6° curso
Resiliencia Total	83.20 (11.18)	87.95 (10.35)	86.88 (7.39)	82.92 (12.61)	82.48 (12.55)	80.43 (9.67)	78.91 (10.82)
F1.Aspectos individuales	47.60 (6.75)	50.95 (6.10)	49,57 (4.32)	47 (7,93)	47.94 (6.99)	45.48 (6.42)	44.89 (6.14)
F2. Aspectos contextuales	35.59 (5.46)	37.0 (4.96)	37.31 (4.26)	35.92 (5.65)	34.53 (6.25)	34.94 (4.59)	34.02 (6.01)

Nota: M: media; DE: desviación estándar

En cambio, sí se encuentran diferencias significativas por curso, tanto en el nivel de resiliencia total ($F=7.83$; $p = .000$; $\eta^2 = 0.082$), como en aspectos individuales ($F=9.58$; $p = .000$; $\eta^2 = 0.098$) y aspectos contextuales ($F=4.57$; $p = .000$; $\eta^2 = 0.050$).

En la Tabla 2 se presentan los datos de un estudio comparativo llevado a cabo con un pequeño grupo de 6 de niños/as con TND y 6 niños/as con DT.

Tabla 2. *Rangos medios y comparaciones entre grupos entre niños con TND y niños con TD en la Escala de Resiliencia (Total y Factores)*

	TND (n=6)	DT (n=6)	U	p	r
Resiliencia Total	M Rank 62.10	M Rank 82.75	983	.02	.25
Factor 1. Aspectos individuales	35.85	44.11	1340.5	.03	.23
Factor 2. Aspectos contextuales	26.25	38.75	1462	.01	.29

Como se puede observar, se encuentran diferencias significativas en ambos grupos en resiliencia total y en ambos factores por separado.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de la literatura científica, se ha creado una escala de resiliencia para niños/as con TDN y DT compuesta por dos factores generales. Uno de ellos, hace referencia a los factores de protección internos, como la empatía/prosocialidad, habilidades sociales, autoestima, resolución de problemas/creatividad y propósito de futuro/vida; y un segundo factor que hace referencia a los apoyos externos, en concreto al apoyo entre iguales, apoyo de adultos en el entorno familiar y apoyo de adultos en el centro educativo. Además, cada ítem va acompañado de una imagen que apoya la situación expuesta para mejorar y facilitar la comprensión de los niños/as con TND.

De manera preliminar, se ha realizado un primer análisis factorial confirmatorio el cual, corrobora la estructura y la significatividad de los 34 ítems que componen la escala definitiva.

Estos primeros análisis señalan un grado medio-alto de resiliencia (total y por factores) en los niños/as. Al igual que en otros estudios con jóvenes y adultos, no se han encontrado diferencias por sexo, aunque sí que se encuentra diferencias por curso, siendo menor el nivel de resiliencia a medida que avanzan los cursos. Este dato llama la atención y podría explicarse por la madurez o la consciencia de determinadas situaciones. Sin duda, es un dato que se seguirá observando al ampliar los participantes en estudios futuros.

Además, el estudio de comparación de los datos de los niños/as con DT y con TND, apunta a diferencias significativas tanto en las habilidades individuales como en el apoyo de los factores contextuales, y por lo tanto, en el grado de resiliencia total, vinculado a aspectos de contacto social. Por ello, se considera importante seguir estudiando estas diferencias ya que nos permitirá poder diseñar intervenciones específicas para el desarrollo de habilidades resilientes.

Este estudio representa una fase preliminar del análisis de la escala, y será necesario ampliar sustancialmente el número de participantes para poder validar la prueba y que los datos sean representativos. Además, se está trabajando en la relación de los resultados obtenidos con otras variables como el estrés académico y la comprensión emocional de los niños/as, así como el nivel de resiliencia de los progenitores y docentes.

Queremos resaltar la importancia de esta investigación ya que representa la primera escala de resiliencia dirigida a niños de entre 6-12 años, tanto con DT como con TND.

Este tipo de herramientas nos permitirá conocer no sólo el grado de resiliencia de nuestro estudiantado de educación primaria, si no que nos permitirá establecer pautas tanto a nivel de intervención para conocer qué habilidades individuales o qué tipo de apoyos contextuales son necesarios reforzar en algún niño para ayudarlo a enfrentarse ante una adversa, como a nivel de prevención, estableciendo programas de fomento de resiliencia para niños/as que incluya acciones y formación del profesorado y progenitores.

Agradecimiento

Este estudio se está llevando a cabo gracias a un proyecto concedido por la Universitat Jaume I (UJI-B2020-29), y a la autorización del Comité de Ética de dicha universidad, y de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Albertín, M. R. et al. (2013). PositiviES: Recursos de la psicología positiva para la educación intra e interpersonal en las escuelas”, en Pérez, F. M. (ed.): *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5. Washington, DC: American Psychiatric Publishing
- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., y Crane, M.-K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143-156.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76.
- Constantine N, Benard B. y Diaz M. (1999). *Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids*

- resilience assessment*. Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research. Center for Research on adolescent health and development
- Fiuza, M^a J. y Fernández, M^aP. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Pirámide.
- Hiew, C. C., Mori, T., Shimizu, M., y Tominaga, M. (2000). Measurement of Resilience Development: Preliminary Results with a State-Trait Resilience Inventory. *Journal of Learning and Curriculum Development, 1*, 111-117.
- Liebenberg, L., Ungar, M., y van de Vijver, F. J. R. (2012). Validation of sub-scales on the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28). *Research on Social Work Practice, 22*, 219-226.
- Manciaux M, Vanistendael S, Lecomte J, y Cyrulnik B. (2003). *La resiliencia: estado de la cuestión. La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa
- Masten, A. S. y Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development, *Annals: New York Academy of Sciences, 1094* (1), 13-27.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development, 85*(1), 6-20
- Mateu, R., Flores, R., García- Renedo, M. y Gil, J. M. (2013). *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Publicaciones de la Universitat la Jaume I.
- McEwen, B.S., Gray, J.D. y Nasca, C. (2015). Recognizing Resilience: Learning from the Effects of Stress on the Brain. *Neurobiology of Stress, 1*, 1-11.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 1-12.
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar*. CEANIM
- Salgado, A.C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Revista de Psicología, 11*, 41-48.

- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., y Herman, K. L. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 11-18.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. Nueva York: Villard Books.

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS DE PRIMARIA ALTA

**Martha Leticia Gaeta González, Cindy Guadalupe García
Iniesta**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria por la COVID-19 implicó realizar ajustes en las actividades cotidianas de las personas a nivel mundial. El aislamiento en los hogares para disminuir los contagios limitó la actividad física e incluso fomentó un estilo de vida sedentario en la población. En el ámbito educativo, debido a que las clases de educación física se impartieron de manera virtual, los niños y niñas no solo perdieron su espacio de aprendizaje, sino también disminuyó su estilo de vida activo (Hall-López y Ochoa-Martínez, 2020), con lo cual la masa corporal de los menores presentó un incremento (Blocken et al., 2020). Asimismo, las oportunidades de encuentro y socialización con sus compañeros y docentes, además del apoyo emocional de estos últimos para fortalecer su autorregulación fueron limitadas.

Como es sabido, la inactividad física aumenta la morbilidad de otras enfermedades. En México, de acuerdo con los datos del INEGI (2018), el sobrepeso y la obesidad están presentes en el 69.4% de la población. Por su parte, durante la pandemia más del 80% de los adolescentes a nivel mundial presentaron un nivel insuficiente de actividad física, lo cual es una cifra alarmante si se considera que dicha insuficiencia incrementa el riesgo de muerte entre un 20% y un 30% (OMS, 2022). Asimismo, en América Latina y El Caribe alrededor de 3 de cada 10 niños y adolescentes presentaron sobrepeso u obesidad (Unicef, 2021).

Los beneficios fisiológicos de realizar actividad física durante la infancia son ampliamente conocidos (Aguilar Cordero et al., 2014; Ministerio de Sanidad del gobierno de España, 2020): ayuda a controlar el sobrepeso y a prevenir la obesidad, el cáncer y la

diabetes, fortalece los músculos, mejora la salud del corazón y la capacidad para realizar esfuerzos, entre otros. Por lo que la OMS (2012) recomienda que los niños y jóvenes de 5 a 17 años de edad dediquen como mínimo 60 minutos diarios en actividad física con intensidad moderada a vigorosa, así como un mínimo tres veces por semana de actividades vigorosas que refuercen los músculos y huesos. Como señala este mismo organismo (OMS, 2022), entre las actividades físicas más comunes se encuentran caminar, andar en bicicleta, practicar deportes o participar en actividades recreativas y juegos.

A su vez, existen beneficios psicológicos y sociales de realizar actividad física entre los que destacan: la mejora del estado de ánimo, el aumento de la autoestima y el bienestar psicológico, el fomento de la sociabilidad y la integración social, así como la mejora de habilidades de razonamiento y aprendizaje. De ahí que resulta relevante indagar respecto a la actividad física realizada por el alumnado de primaria y su vínculo con su autorregulación emocional, a fin de poder generar propuestas pedagógicas que les ayuden a manejar las emociones negativas causadas por el estrés y la incertidumbre derivados del confinamiento en los hogares.

Cabe señalar que en el estudio de la autorregulación se suele distinguir entre autorregulación conductual y autorregulación emocional (Muñoz, 2017); en este trabajo nos centramos en la segunda. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997, citados en Berrocal y Extremera, 2005), este concepto refiere a la capacidad para reconocer y vigilar de manera consiente las emociones propias y ajenas, a la vez que se reflexiona sobre cómo aprovechar la información que las acompaña, lo que puede permitir controlar emociones negativas y potenciar aquellas positivas. Según Bisquerra (2003) supone el manejo de las emociones de manera adecuada a partir de tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, la capacidad para expresar y regular las emociones, contar con habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

Regular las emociones constituye un aspecto indispensable para el bienestar de la población infantil, así como para su desempeño académico (Gargurevich, 2008). Como mencionan varios investigadores (Bisquerra, 2007; Navarro & Antoñanzas, 2020), las

consecuencias de un proceso de regulación llevado a cabo de manera correcta son muy beneficiosas para el individuo al permitir mantener la calma y pensar con mayor claridad, aumentar la concentración, tomar decisiones, entre otros. Contrariamente, la desregulación emocional se ha asociado con el uso de sustancias (Bonn-Miller et al., 2008) y afectaciones psicológicas (Aldea & Rice, 2006) como ansiedad y trastornos del estado de ánimo, específicamente depresión en la juventud y trastorno bipolar a lo largo de la vida (Dvir et al., 2014). Es por ello que la desregulación emocional se considera como una problemática actual grave que podría y debe ser atendida para lograr una mejor calidad de vida. De ahí la relevancia de su estudio en edades tempranas.

A partir de estos planteamientos, el objetivo principal del presente trabajo consistió en analizar la relación que guarda la actividad física con la autorregulación emocional y el rendimiento académico en niños de nivel primaria durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19.

MÉTODO

Se adoptó un método cuantitativo, mediante un diseño no experimental, de alcance descriptivo correlacional.

2.1 Procedimiento

La información se recabó en línea durante los meses de mayo y junio de 2021, previa autorización de las autoridades educativas y de los padres de familia, contando con la participación voluntaria y anónima de los participantes, acorde con el protocolo de ética seguido para este estudio. La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS por sus siglas en inglés) se aplicó a los estudiantes, través google forms, de manera grupal por videoconferencia con una duración aproximada de 30 minutos.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v23. En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento y la normalidad de los datos. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos (media y desviación estándar) e inferenciales (correlación de Spearman).

2.2 Participantes

Participaron 49 estudiantes mexicanos, matriculados en 4°, 5° y 6° de Educación Primaria, de ambos sexos, con edades entre 9 a 12 años (media=10.54; D T = 1.145). La selección de los participantes fue no probabilística por conveniencia.

2.3 Medidas

La autorregulación emocional se evaluó a través de la adaptación mexicana (Marín-Tejeda et al., 2012) de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS por sus siglas en inglés) de Gratz y Roemer (2004). El cuestionario consta de 24 ítems agrupados en cuatro factores: (a) No aceptación de las respuestas emocionales (Aceptación), p. ej. *Cuando me siento mal, me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera*; (b) Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas cuando se está alterado (Metas), p. ej. *Me cuesta trabajo hacer mis deberes*; (c) Conciencia emocional (Conciencia), p. ej. *Tengo claros mis sentimientos* (d) Falta de claridad emocional (Claridad), p. ej. *Estoy confundido/a por cómo me siento*. El cuestionario se responde mediante una escala *likert* que va de (1) nunca a (5) siempre. La consistencia interna total del cuestionario ($\alpha = .88$) se considera adecuada. En el presente trabajo, algunas de las preguntas se recodificaron a fin de valorar la autorregulación emocional del estudiantado.

También se recogieron datos sobre la actividad física semanal realizada como parte del currículo (en clases de educación física/deportes) y en el tiempo libre (como correr, caminar, andar en bicicleta, entre otros). Además de datos de naturaleza sociodemográfica (edad, sexo y nivel educativo).

El rendimiento académico se evaluó a través del promedio de calificaciones acumulado de todas las asignaturas en el último bimestre cursado por las y los estudiantes.

RESULTADOS

Actividad física curricular y en el tiempo libre

Respecto a la realización de actividad física semanal en el tiempo libre, como se muestra en la Tabla 1, los participantes indicaron caminar, realizar juegos activos y correr con mayor frecuencia respecto a las otras actividades, aunque en un nivel intermedio (2 a 3 veces por semana).

Tabla 1. Tipo de actividad física realizada por los participantes (N=49).

	Media	DT
Caminar	3.31	1.50
Juegos activos	2.92	1.57
Correr	2.92	1.59
Patinar	2.33	1.53
Bicicleta	2.12	1.35
Aerobicos	1.90	1.45
Saltar la cuerda	1.88	1.23
Danza	1.84	1.46
Natación	1.76	1.20
Artes Marciales	1.49	1.10

En cuanto a la actividad física semanal como parte del currículo (en clases de educación física/deportes) los participantes mencionaron realizar este tipo de actividad entre 2 y 3 días a la semana. Aunque, en general manifestaron que sólo algunas veces estuvieron muy activos (jugando intensamente, corriendo, saltando, etc.).

Relación entre actividad física en el tiempo libre y como parte del currículo, autorregulación emocional y rendimiento académico

Se encontró una correlación significativa positiva entre la cantidad de actividad física realizada como parte del currículo y la conciencia emocional ($r_s=.308$, $p<.05$). Asimismo, se encontró una correlación significativa positiva entre la primera, las metas ($r_s=.406$, $p<.05$) y el rendimiento académico ($r_s=.401$, $p<.05$).

Tabla 2. Correlación entre Actividad Física Extracurricular y Curricular, Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico

Correlación entre Actividad Física Extracurricular y Curricular, Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico

	Aceptación				AF semanal en el tiempo libre	AF semanal curricular
		Metas	Conciencia	Claridad		
AF semanal en el tiempo libre	.024	.217	.043	-.051		
AF semanal curricular	.238	.101	.308*	.093	-.038	
Rendimiento académico	.246	.406*	.203	.288	-.140	.401*

AF= Actividad física

*p<.05

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en el objetivo principal del presente trabajo: analizar la relación que guarda la actividad física con la autorregulación emocional y el rendimiento académico en niños de nivel primaria alta durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, a continuación, se discuten los principales hallazgos.

Como era de esperarse, se encontró un nivel bajo de actividad física en el tiempo libre de las y los niños (de 2 a 3 veces por semana), siendo las actividades más frecuentes caminar, realizar juegos activos y correr. Estos hallazgos coinciden con los resultados de estudios previos (Blocken et al., 2020; Hall-López y Ochoa-Martínez, 2020) en cuanto a que los niveles de actividad física de las y los niños se vieron disminuidos durante la pandemia. Esto puede atribuirse, al temor de las personas por salir de sus hogares y/o de estar en contacto con muchas personas. Aunque también puede deberse al tiempo prolongado de exposición de los menores a las pantallas (Martínez-Cardona & Alanis-Álvarez, 2021). Por lo que se sugiere profundizar al respecto.

Cabe señalar que, en el presente estudio no se encontró una relación significativa entre la presencia de actividad física en el tiempo libre y la autorregulación emocional de las y los niños, a partir de las áreas evaluadas (aceptación, metas, conciencia y claridad). Como hemos señalado, la inactividad física es un factor de riesgo de padecer estrés, ansiedad y depresión (OMS, 2022). De ahí la importancia de potenciar la realización de actividad física del alumnado en su

tiempo libre no sólo para su desarrollo físico, sino también emocional.

Por otra parte, se observó una correlación significativa entre la conciencia emocional y la presencia de actividad física dentro del ámbito escolar, la cual se realizó entre 2 y 3 días a la semana, pero sólo en algunas ocasiones el alumnado estuvo muy activo (jugando intensamente, corriendo, saltando, etc.). Estos resultados evidencian la importancia de promover la actividad física como parte del currículo, independientemente de que los niños se encuentren en la modalidad remota, sobre todo por los beneficios de esta para el desarrollo físico, psicológico y social del estudiantado (Ministerio de Sanidad del gobierno de España, 2020).

Por otro lado, se encontró una correlación significativa entre la cantidad de actividad física curricular, las metas y rendimiento académico, con lo cual podemos inferir que entre mayor actividad física realizada es mayor la implicación académica de las y los niños, impactando de manera positiva en su rendimiento escolar. Estos resultados son coincidentes con los de Yáñez Sepúlveda et al. (2016) con población adolescente. Sin embargo, son contrarios a los de Riloba et al. (2016), quienes encontraron mediante una revisión sistemática de la literatura que la actividad física de las y los niños entre 6 y 12 años de edad incide positivamente sobre sus procesos cognitivos, aunque estos no parecen ser apreciables en su rendimiento académico a corto plazo.

En este sentido, Thomas et al. (2009) señalan que, aunque existen numerosas evidencias respecto a la asociación entre la actividad física y rendimiento académico estas son débiles, debido a que existe una variedad de factores que pueden influir en dicha relación (por ejemplo, influencia del ambiente familiar y de clase, estrategias docentes, características personales del alumnado, entre otros). Para futuros trabajos creemos importante profundizar sobre las estrategias didácticas del profesorado de educación física y sobre el acompañamiento de los padres de familia para promover la actividad física en el alumnado en relación con sus habilidades emocionales y desempeño académico post-confinamiento.

La pandemia generó grandes retos para la realización de actividad física en el nivel de primaria, a partir de la enseñanza remota. El esquema virtual menguó las posibilidades para que

el estudiantado fuera guiado en el desarrollo de su motricidad, complejizando la posibilidad de retroalimentar, supervisar el movimiento y evaluar el desarrollo y evolución del aprendizaje (Hall-López y Ochoa-Martínez (2020). Es por ello que, se enfatiza la gran oportunidad de los profesionales de educación física y del deporte para realizar adecuaciones pedagógicas que brinden una atención de calidad a los menores, tomando en consideración los aspectos analizados en este estudio; sobre todo, para combatir los efectos físicos y psicológicos derivados del confinamiento durante la pandemia. Todo ello, a partir de considerar que la actividad física es un elemento indispensable para la salud física y emocional de los seres humanos (Aznar y Weber, 2009; OMS, 2022), los cuales se transfieren a la edad adulta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Cordero, M. J., Ortégón Piñero, A., Mur Villar, N., Sánchez García, J. C., García Verazaluce, J. J., García García, I., & Sánchez López, A. M. (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 30(4), 727-740.
- Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 498. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.498>
- Aznar, S. & Webster, T. (2009) *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia*. Guía para todas las personas que participan en su educación. Salud pública.
- Berrocal, P. F., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales*. Educación XXI.
- Blocken, B., Malizia, F., Van Druenen, T., & Marchal, T. (2020). Towards aerodynamically equivalent COVID-19 1.5 m social distancing for walking and running. *Urban Physics, Wind Engineering & Sports Aerodynamics*. <https://bit.ly/32JwZzU>

- Bonn-Miller, M. O., Vujanovic, A. A., & Zvolensky, M. J. (2008). Emotional dysregulation: Association with coping-oriented marijuana use motives among current marijuana users. *Substance Use & Misuse*, 43(11), 1653-1665. Doi: 10.1080/10826080802241292.
- Dvir, Y., Ford, J. D., Hill, M., & Frazier, J. A. (2014). Childhood maltreatment, emotional dysregulation, and psychiatric comorbidities. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(3), 149. doi: [10.1097/HRP.0000000000000014](https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000014)
- Hall-López, J., & Ochoa-Martínez, P. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-7. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Gargurevich, R. (2008) La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. file:///C:/Users/Admi/Downloads/Dialnet-LaAutoregulacionDeLaEmocionYElRendimientoAcademico-4775390.pdf
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004) Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Marín-Tejeda, M., Robles-García, R., González-Forteza, C., & Andrade-Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521-526. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental
- Martínez-Cardona, J. A., & Alanis-Álvarez, R. (2021). Incremento de las horas-pantalla en la población pediátrica durante la pandemia por SARS-CoV-2. *Atención Primaria*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102071>.
- Ministerio de Sanidad del Gobierno de España (2020). Actividad Física y Salud. Guía para para padres y madres. <https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/beneficios.htm>

- Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 807-821. DOI:10.11600/1692715x.1520201082016
- Navarro, R., & Antoñanzas, J. L. (2020). Frustración en alumnos de Educación Primaria. Propuesta de intervención basada en la autorregulación emocional. Repositorio institucional Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/95164>
- OMS (2012). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. <https://www.paho.org/es/noticias/9-5-2012-recomendaciones-mundiales-sobre-actividad-fisica-para-salud>
- OMS (2022). Actividad Física. Centro de prensa. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Reloba, S., Chiroso, L. J., & Reigal, R. E. (2016) Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 9(4), 166-172. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ramd.2015.05.008>
- Thomas, J. H., Keeley & Kenneth R. Fox (2009) The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 198-214. DOI: 10.1080/17509840903233822
- Unicef (2021). 3 de cada 10 niños, niñas y adolescentes en América Latina y El Caribe viven con sobrepeso. Comunicado de prensa. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/3-de-cada-10-ninos-ninas-y-adolescentes-en-america-latina-y-el-caribe-viven-con-sobrepeso>
- Yáñez Sepúlveda, R., Barraza Gómez, F., & Mahecha Matsudo, S. (2016). Actividad Física, Rendimiento Académico y Autoconcepto Físico en Adolescentes de Quintero, Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), e017. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7663/pr.7663.pdf

Thomas J.H. Keeley & Kenneth R. Fox (2009) The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2:2, 198-214, DOI: [10.1080/17509840903233822](https://doi.org/10.1080/17509840903233822)

ANSIEDAD INFANTIL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ATENCIÓN PLENA

García Lorenzo, R., Carbonero Martín, M.A.

Universidad de Valladolid

1.- INTRODUCCIÓN

Mindfulness se puede definir como una forma especial de prestar atención al momento presente con una actitud sin juicio, con curiosidad, aceptación y amabilidad (Bishop et al., 2004). Kabat-Zinn (1994) por su parte, afirma que el *mindfulness* es “prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar”.

Puede entenderse, por tanto, como atención y conciencia plena, como presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual. Pretende que la persona se centre en el momento presente de un modo activo, procurando no interferir ni valorar lo que se siente o se percibe en cada momento. Como procedimiento terapéutico busca, ante todo, que los aspectos emocionales y cualesquiera otros procesos de carácter no verbal, sean aceptados y vividos en su propia condición, sin ser evitados o intentar controlarlos (Vallejo, 2006).

Este concepto se ha utilizado de diferentes formas a lo largo de los últimos años de evolución dentro del campo académico. El *mindfulness* puede ser entendido como *estado* que implica la conciencia que emerge al prestar atención de forma deliberada, en el momento presente y sin juicio. (Kabat-Zinn, 2009). A su vez, puede conceptualizarse como *proceso* que implica una autorregulación de la atención, acompañada de una actitud de amabilidad y aceptación. (Bishop et al., 2004). También puede entenderse el *mindfulness* como *rasgo*, al definirse como una capacidad relativamente estable, pero que se puede entrenar. El *mindfulness* también se refiere a una actividad meditativa, entendiendo así el término como *práctica*.

Aunque la práctica del *mindfulness* se remonta a más de 2.500 años, fue Jon Kabat-Zinn quien desarrolló una versión adaptada al contexto occidental con el Programa de Reducción del Estrés basado en *mindfulness* (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR) en la

década de los años noventa. Desde entonces, las intervenciones basadas en *mindfulness* (IBM) han despertado un gran interés a su alrededor, así como una gran cantidad de estudios tanto básicos como aplicados. (Hervás et al., 2016).

Las intervenciones basadas en *mindfulness* (IBM) han sido objeto de un creciente interés en los últimos años resultando útiles en el tratamiento de problemas tanto físicos como psicológicos, demostrando ser técnicas que logran sus mayores tasas de eficacia en pacientes con sintomatología de estrés, ansiedad o depresión. (Hervás et al., 2016).

La *ansiedad* hace referencia al estado de agitación ante la anticipación de una situación peligrosa, estado que origina una respuesta emocional que abarca niveles de tipo cognitivo, emocional, fisiológico y motor. (Soriano et al., 2020). La revisión sistemática sobre la eficacia de los tratamientos psicológicos basadas en *mindfulness* sugiere que estas intervenciones constituyen un tratamiento eficaz para los trastornos de ansiedad, cuando son usadas como coadyuvantes del tratamiento farmacológico. (Hodann-Caudevilla y Serrano-Pintado, 2016).

La *atención plena* es un término que ha ido cobrando cada vez más relevancia en los últimos años por su aplicación no sólo en contextos clínicos, sino también educativos. Sin embargo, todavía es escasa la investigación sobre sus efectos en el contexto escolar, motivo por el cual, se hace necesario el análisis de dicha atención plena como constructo que interviene en aspectos tan relevantes de los alumnos, como el bienestar psicológico o la regulación emocional. (García-Rubio et al., 2016).

La investigación con el objetivo de comprender los efectos a nivel psicológico y neurológico producidos por la práctica del *mindfulness* han puesto de manifiesto que existen tres componentes que interactúan entre sí durante este tipo de prácticas entre los que se encuentran la mejora del control atencional, una mayor capacidad de regulación emocional y una transformación de la autoconsciencia. (Tang et al., 2015).

En relación a las capacidades atencionales, el entrenamiento de la atención parece ser capaz de producir cambios funcionales y estructurales en las redes neuronales relacionadas con la atención,

cambios objetivables con pruebas de neuroimagen (Fox et al., 2014), registros de electroencefalogramas (Lutz et al., 2009) o test neuropsicológicos (Soler et al., 2012). Se ha demostrado que las IBM, mejoran la capacidad de focalización atencional y el funcionamiento psicológico por la disminución de la divagación mental (Levinson et al., 2014).

Con el paso de los años se han ido consolidando diferentes programas de intervención, no sólo en la práctica clínica, sino también en el contexto educativo. Los estudios llevados a cabo corroboraron la importancia de la introducción en el entorno escolar de la práctica de la atención consciente, evidenciando que puede tener un impacto cognitivo en la metacognición, la autorregulación, y el control ejecutivo global. (Kaisel Greenland, 2013). Cuando se llevan a cabo intervenciones basadas en *mindfulness* en niños y adolescentes, se ve una relación con una reducción de los niveles de ansiedad. (Soriano et al., 2020), siendo relevante el papel que ejercen los programas de intervención MBI para reducir los niveles de ansiedad. (Gallego et al., 2016).

Actualmente, los programas de intervención basados en *mindfulness* implementados en el contexto escolar se desarrollan con la finalidad de ofrecer a los alumnos ciertas habilidades que les permitan una mejor gestión del estrés y una mejora general de sus habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales (Felver et al., 2016).

Los programas basados en la atención plena dirigidos a niños en edad escolar se están aplicando cada vez más, dados los beneficios encontrados en reducción del estrés, regulación emocional y mejora de la salud física, mental y emocional (Dariotis et al., 2016).

En el presente documento se hace una revisión y reflexión con respecto al creciente interés que esta práctica ha despertado en el contexto educativo, así como se presentan las líneas generales de un proyecto de investigación llevado a cabo en relación a la práctica de *mindfulness* en contextos educativos desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

2. METODO

En la revisión del panorama actual sobre la investigación en el ámbito educativo de programas de intervención basados en

mindfulness, existe abundante investigación en relación a los estudios que respaldan los beneficios de estas intervenciones basadas en atención plena en población infantil. Recientes meta-análisis de estos estudios en el ámbito educativo español, han obtenido mejoras de efecto significativo para dimensiones como las habilidades de atención plena y ajuste emocional y conductual, entre otras. (Villalba et al., 2022).

En la necesidad de contribuir a la investigación de este tipo de programas en el contexto español, se ha llevado a cabo una investigación sobre un programa de intervención basado en la práctica de *mindfulness* mediante un estudio cuasi-experimental pre-post con un grupo experimental y un grupo control en una muestra de estudiantes de primero a sexto de primaria de un colegio de Valladolid.

En esta investigación se está examinando la efectividad de una intervención basada en *mindfulness* en estudiantes de primaria. Se ha diseñado un estudio pre-post aleatorizado con un grupo control. Se están investigando los efectos sobre distintas dimensiones como las habilidades de atención plena o la ansiedad, entre otras. En los resultados preliminares, el grupo experimental comparado con el grupo de control ha mejorado sus puntuaciones en habilidades de atención plena y ha reducido sus puntuaciones en ansiedad de forma significativa.

2.1.- Procedimiento

Se ha diseñado una intervención basada en *mindfulness* de 6 sesiones. Se ha solicitado a los padres el consentimiento informado para la participación de sus hijos en el estudio. La intervención en su conjunto fue llevada a cabo durante seis semanas lectivas pertenecientes durante el curso escolar 2021/2022. La evaluación pre-test se realizó una semana antes del inicio de la intervención y la evaluación post-test se realizó una semana después de su finalización.

El programa fue implementado con una periodicidad semanal por docentes del centro educativo formados previamente con un instructor externo experto en *mindfulness* con experiencia en la implementación de practicas de *mindfulness* en el población infantil.

2.2.- Participantes

La muestra total final ha estado formada por 440 alumnos de las clases entre primero y sexto de primaria de un colegio público situado en la ciudad de Valladolid.

2.3.- Medidas

Atención Plena. Para evaluar las habilidades de atención plena, se ha utilizado la “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar”. Se trata de una escala específica de 20 ítems que evalúa la atención plena en población escolar. Su estructura es multifactorial, con unas características psicométricas muy aceptables y buena consistencia interna. (Del Barco et al., 2008). La consistencia interna del cuestionario de 20 ítems es muy aceptable (0,84), siendo medida a través del índice Alfa de Cronbach. (Del Barco et al., 2008). La validez de constructo del instrumento realizada mediante análisis factorial muestra la existencia de tres factores que explican en 50% de la varianza total de las escalas: “atención hacia el exterior”, “atención hacia el interior” y “Atención hacia la autoobservación”.

Ansiedad. Para evaluar la ansiedad se ha utilizado la versión española del Childhood Anxiety Sensitivity Index for Children: “Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños”, ASIC. Se trata de un breve autoinforme diseñado para evaluar la sensibilidad a la ansiedad en población infanto-juvenil. Las tres escalas del ASIC (Puntuación Total, Preocupación Mental y Preocupación Física) presentan alta consistencia interna y fiabilidad test-retest. (Fernández-Valdés et al., 2017).

2.4.- Diseño

Programa. La intervención ha constado de 6 sesiones de aproximadamente 60 minutos de duración (una clase lectiva). Se ha desarrollado en un aula específica del centro educativo destinada a estas tareas y se han llevado a cabo durante el horario escolar.

Análisis de datos. Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas pretest y posttest en los grupos experimental y control, se ha utilizado la prueba t de Student para muestras relacionadas. Se ha llevado a cabo el análisis principal para cada una de las variables de interés para investigar el efecto de la intervención, entre las que se encuentran *Atención plena* y

Ansiedad, entre otras. El umbral de significación de $p < 0.05$ ha sido utilizado en las pruebas estadísticas realizadas hasta la fecha.

3. RESULTADOS

Las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los grupos control y experimental, antes y después de la intervención, de las variables *atención plena* y *mindfulness* se presentan en la tabla 1.

En la variable de *Atención Plena* se ha analizado una muestra total de 435 sujetos con un grupo experimental $n=246$ y un grupo control $n=189$.

En la variable de *Ansiedad* la muestra total ha sido de 325 sujetos siendo el grupo experimental $n=251$ y grupo control $n=74$.

En el análisis preliminar no ha habido diferencias significativas intragrupo en las medidas pretest-postest en ninguna de las dos variables en el grupo control. La medida de las puntuaciones en *Atención Plena* pretest (3.68) y postest (3.30) no muestra diferencias significativas. La medida de las puntuaciones en *Ansiedad* pretest (1.28) y postest (1.86) tampoco muestra diferencias significativas.

Sin embargo, ha habido diferencias significativas en el grupo experimental de ambas variables. En la variable de *Atención Plena* se observa un incremento en las puntuaciones postest (4.11) en relación a las puntuaciones pretest (3.58). Por otro lado, las puntuaciones en la variable de *Ansiedad* han presentado una reducción en relación a las medidas postest (0.73) respecto a las puntuaciones pretest (1.33).

Los resultados analizados hasta el momento sugieren que la aplicación de este programa de intervención en *mindfulness* ha producido efectos diferenciales y estadísticamente significativos sobre las puntuaciones que obtuvieron los sujetos antes y después de la aplicación del programa, en *Atención plena* y *Ansiedad*.

Tabla 1. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental, para las variables Atención Plena y Ansiedad (N=251)

Variable	Grupo Control (N=74)				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Atención Plena	3.68	.82	3.30	1.11	3.6	.80	4.12	.69
Ansiedad	1.36	.62	1.87	.42	1.32	.66	.75	.54

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación sobre las IBM, tanto desde el plano psicológico y neurobiológico como desde el plano aplicado, está siendo muy fructífera, y han demostrado ser un grupo de intervenciones eficaces en un rango amplio de problemas tanto mentales como de salud. (Hervás et al., 2016).

El programa de intervención basado en *mindfulness* analizado ha tenido un efecto positivo en las dimensiones de atención plena, así como en reducción de la ansiedad, coincidiendo con otros estudios sobre las técnicas basadas en *mindfulness* como estrategia de afrontamiento del estrés en el ámbito clínico (Kabat-Zinn, 2003).

Estos resultados son congruentes estudios de meta-análisis realizados en España sobre los efectos positivos de estas intervenciones en el ámbito escolar. (Villalba et al., 2022). Estas investigaciones revelan que la implementación de IBM en centros educativos españoles pueden suponer beneficios para el alumnado en su bienestar y desarrollo personal.

La revisión de los resultados contribuye a potenciar la idea de que pueden desarrollarse programas de intervención en *mindfulness* como medio para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y favorecer el ajuste psico-afectivo en niños en educación primaria.

Estos resultados alientan a continuar con la investigación de los efectos de este tipo de intervención en el contexto educativo español, pudiendo ampliar el conocimiento acerca de este tema mediante el diseño de nuevos estudios longitudinales, a partir de los cuales se puedan realizar nuevas comparaciones y extraer conclusiones sólidas. (Soriano et al., 2020). Finalmente, una posible línea de investigación futura podría ser la de confirmar en investigaciones

posteriores, si las mejoras obtenidas en el grupo experimental mediante la participación en el programa de intervención en *mindfulness*, se mantienen a lo largo del tiempo.

5. BIBLIOGRAFIA

- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., y Devins, G. (2004). *Mindfulness: una definición operativa propuesta*. *Psicología Clínica: Ciencia y Práctica*, 11(3), 230.
- Dariotis, J. K., Mirabal-Beltrán, R., Cluxton-Keller, F., Feagans Gould, L., Greenberg M. T., y Mendelson, T. (2016). *A qualitative evaluation of student learning and skills use in a school-based mindfulness and yoga program*. *Mindfulness*, 7, 76-89.
- Del Barco, B. L. (2008). *Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria*. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Felver, J.C., Celis de Hoyos, C.E., Tezanos, K. y Singh, N.N. (2016). *A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings*. *Mindfulness*, 7(1), 34-45.
- Fernández Valdés, J., Gavino Lázaro, A., Godoy Ávila, A., y Laurent, J. (2017). *Propiedades psicométricas de la versión española del Anxiety Sensitivity Index for Children*. *Psicothema*.
- Fox, K. C., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., Christoff, K. (2014). *Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 43, 48-73.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A.J., Rosado, A., y Langer, A.I. (2016). *Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de Educación Primaria: un estudio controlado*. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 87-101.
- García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). *Impacto de una intervención breve*

basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, V. 30, N. 87 (3).

Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). *Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión*. Clínica y Salud, 27(3), 115-124.

Hodann-Caudevilla, R. M., y Serrano-Pintado, I. (2016). *Revisión sistemática de la eficacia de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad*. Ansiedad y Estrés, 22(1), 39-45.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: past, present and future*. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Dondequiera que vayas, ahí estás: la meditación Mindfulness en la vida cotidiana*. Hachette: Reino Unido.

Kaisel Greenland, S. (2013). *El niño atento*. Desclée de Brouwer.

Levinson, D. B., Stoll, E. L., Kindy, S. D., Merry, H. L. y Davidson, R. J. (2014). *A mind you can count on: validating breath counting as a behavioral measure of mindfulness*. Frontiers in Psychology, 5, 1–10.

Lutz, A., Slagter, H. A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greischar, L. L., y

Davidson, R. J. (2009). *Mental training enhances attentional stability: neural and behavioral evidence*. The Journal of Neuroscience, 29, 13418–13427.

Soler, J., Valdepérez, A., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Portella, M. J., Martín-Blanco, A., y Pérez, V. (2012). *Effects of the dialectical behavioral therapy-mindfulness module on attention in patients with borderline personality disorder*. Behaviour Research and Therapy, 50, 150–157.

Soriano, J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., del Mar Molero-Jurado, M., Gázquez, J. J., Tortosa, B. M., y González, A. (2020). *Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y adolescentes: Metaanálisis*. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud., 11(1), 42-53.

- Tang, Y. Y., Hölzel, B.K., y Posner, M.I. (2015). *La neurociencia de la meditación mindfulness*. Nature Revisa la Neurociencia , 16(4), 213-225.
- Vallejo, M. A. (2006). *Mindfulness*. Papeles del Psicólogo, 27, 92-99.
- Villalba, M. J. A., Rubio, D. A., y Díaz, M. A. P. (2022). *Meta-análisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España*. Revista de Psicodidáctica, 27(2), 109-117.

AJUSTE SOCIOPERSONAL Y ACADÉMICO EN LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN FUNCIÓN DEL SEXO, EL NIVEL EDUCATIVO Y EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

Eider Goñi Palacios¹ e Iratxe Antonio-Agirre²

eider.goni@ehu.eus

¹Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación /

²Facultad de Educación y Deporte (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

1. INTRODUCCIÓN

El ajuste académico o escolar es un fenómeno complejo y dinámico que se define como la adaptación a las demandas y a las características del sistema escolar (Veiga et al., 2012), lo cual supone el éxito sociopersonal del estudiante. Ladd y colaboradores (2011) sugieren una aproximación holística al ajuste escolar en la que destacan como indicadores las percepciones y valoraciones sobre la escuela, el *bienestar psicológico*, la *implicación escolar* y el *rendimiento académico* (Cava et al., 2010). Por ello, a menudo, se ha tomado como medida del ajuste escolar en la adolescencia una combinación de tales variables.

El *bienestar subjetivo* implica la búsqueda de satisfacciones, la evitación de displaceres y la satisfacción cognitiva con diversos aspectos de la vida propia (Satorre, 2013); los y las adolescentes, al igual que las personas adultas, hacen un ejercicio de valoración de su vida actual en función de sus propios criterios, se plantean la posibilidad de cambiarla y proyectan su vida a futuro (Pavot y Diener, 1993).

La *implicación escolar*, por su parte, es un constructo multifacético ha sido tradicionalmente identificado con un modelo tridimensional, que plantea una implicación conductual, cognitiva y afectiva (Fredricks et al., 2005; González y Verónica-Paoloni, 2014).

En cuanto al *rendimiento académico*, es la variable que más habitualmente ha sido utilizada como indicador del ajuste escolar: un o una estudiante que responde bien a las demandas del contexto escolar, fundamentalmente, es quien obtiene buenas calificaciones

en las diversas materias escolares (Adell, 2002). Más concretamente, lo es quien obtiene mejores calificaciones que la media de las obtenidas por las personas de su misma o parecida edad.

Con todo ello, la comunidad investigadora se plantea cuáles son los factores que favorecen dicho ajuste escolar, con el fin último de promoverlos y de ayudar a paliar los efectos adversos de aquellos factores contraproducentes.

Para empezar, es importante tener en cuenta que el ajuste escolar está condicionado por los factores contextuales más cercanos al alumnado (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Se sabe que los y las estudiantes con un menor apoyo socioeconómico y cultural (SEC) familiar se sitúa en una situación de riesgo y desventaja, lo cual tendría una relación evidente con su peor ajuste escolar, especialmente con un menor rendimiento (Santín, 2004; INEE, 2013).

Sin embargo, este hecho no se aborda junto a la relación que el sexo y la edad tendrían también con el ajuste escolar. En términos generales, se ha comprobado, por un lado, que las chicas obtienen mejores puntuaciones que ellos en implicación y rendimiento escolar (Cava et al., 2010), mientras que ellos son quienes ofrecen mejores índices de bienestar subjetivo (Ramos-Díaz et al., 2017); y, por otro lado, que al inicio de la adolescencia es cuando los estudiantes ofrecen un mejor ajuste escolar (Wang y Eccles, 2011).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar las diferencias individuales en la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico en la adolescencia en función del sexo, el nivel educativo, y el estatus socioeconómico y cultural.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Este estudio cumple los requisitos éticos específicos básicos que exige la Comisión Ética en la Investigación y la Docencia (CEID/IIEB) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Tras obtener las autorizaciones de los centros escolares y de los y las tutores legales, los y las estudiantes menores de edad que

colaboraron en esta investigación cumplieron de manera anónima y voluntaria un dossier de cuestionarios. Asimismo, se obtuvieron sus calificaciones medias globales posteriores a la cumplimentación del dossier de cuestionarios.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS v.28. Ante la falta de normalidad de los datos, se utilizaron pruebas no paramétricas para muestras independientes: U de Mann-Whitney, cuando se comparan los promedios de dos grupos; y H de Kruskal-Wallis con comparaciones múltiples por parejas, en las que la significación se ajusta mediante la corrección Bonferroni, cuando se comparan en más de dos grupos. Para el cálculo de estos estadísticos de prueba se utilizó el promedio de la suma de rangos.

Para valorar la magnitud de las diferencias significativas halladas, se utilizaron los índices eta-cuadrado (η^2) y la Probabilidad de Superioridad (PS), tal y como sugieren Ruscio y Gera (2013) y Fritz et al. (2012), utilizando las fórmulas que plantean Lenhard y Lenhard (2016). Cohen (1988) indica que valores de η^2 en torno a .01 corresponderían a efectos pequeños, valores próximos a .06 a efectos moderados, y valores cercanos o superiores a .14 se asociarían con efectos grandes. Los puntos de corte para valorar la PS son los siguientes (Grissom y Kim, 2012): $PS \geq 0.56$ pequeño; $PS \geq 0.64$ mediano; y $PS \geq 0.71$ grande.

2.2. Participantes

En esta investigación participaron 951 personas de entre 12 y 18 años ($M = 14.31$ años; $DT = 1.72$), pertenecientes a 11 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco, seleccionadas mediante muestreo probabilístico por conglomerados.

2.3. Instrumentos de medida

Para valorar el componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, la satisfacción con la vida, se emplea la adaptación al castellano de la medida *Satisfacción With Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000). Se trata de una escala unidimensional de cinco ítems con siete alternativas de respuesta.

Para medir los componentes conductuales, afectivos y cognitivos de la implicación escolar, se emplea la *School Engagement Measure* (SEM; Fredricks et al., 2005; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y

Revuelta, 2016). Se trata de un autoinforme de 19 ítems con cinco alternativas de respuesta.

Como medida del rendimiento académico, se emplea el promedio de las calificaciones que obtuvieron las personas participantes, posteriormente a la cumplimentación del dossier de cuestionarios.

3. RESULTADOS

Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en las variables de ajuste sociopersonal y académico adolescente en función del sexo, el nivel educativo y el estatus socioeconómico y cultural (véase Tabla 1).

Concretamente, los hombres informan estar significativamente más satisfechos con su vida que las mujeres, mientras que éstas se consideran más implicadas conductualmente y emocionalmente con la escuela. Las mujeres también muestran un mayor rendimiento académico que los hombres; esta última es la única de estas diferencias que es de débil a moderada, siendo el resto débiles.

Por otra parte, los datos indican que existen diferencias significativas en todas las variables estudiadas en función del nivel educativo. Así, el alumnado de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es el que, de manera general, mayores niveles de satisfacción con la vida e implicación escolar muestran, en comparación con los valores de los que informan los alumnos y alumnas de cursos escolares posteriores. El alumnado de Bachillerato, por su parte, es el que menor rendimiento académico (2º Bachillerato) y el que menor implicación cognitiva (1º Bachillerato) presenta, siendo significativamente mayores los valores del alumnado de los diferentes cursos de ESO. Estas diferencias en la implicación conductual y cognitiva serían de débiles a moderadas, mientras que el resto de diferencias serían débiles.

Por último, resaltar que, de manera general, los datos también indican que el alumnado que informa de un menor estatus SEC muestra niveles significativamente menores de satisfacción con la vida, de implicación conductual y emocional, así como de rendimiento académico que el alumnado que informa de mayor estatus SEC. En todo caso, solo las diferencias significativas

relativas a la satisfacción con la vida y el rendimiento académico son moderadas, siendo las referentes a la implicación escolar muy débiles.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre las diferencias significativas halladas en esta investigación, destacan aquellas que se presentan con una magnitud moderada o aproximadamente moderada: (1) las mujeres presentan un rendimiento académico más alto que los hombres; (2) el alumnado de 1º de ESO reporta más conductas participativas en la escuela que el alumnado de cursos posteriores; y (3) el alumnado que informa de un menor estatus SEC presenta niveles más bajos de satisfacción con la vida y de rendimiento académico que aquellos y aquellas con un nivel SEC medio o alto.

Estos resultados amplían el conocimiento existente y ofrecen validez a la evidencia previa. Así, que las mujeres presenten un rendimiento académico más alto que los hombres en este estudio está en consonancia con la evidencia previa (e.g., Cava et al., 2010). Pomerantz et al. (2018), así como Wigfield y Cambria (2018), entre otros, explican estas diferencias como resultado de diferentes factores que ofrecerían a las mujeres ciertas ventajas académicas con respecto a los hombres que pudieran verse reflejadas en su éxito escolar, como las mejores destrezas verbales, el arraigo en nuestra cultura de estereotipos de género que lleven a las mujeres a priorizar logros académicos, el mejor autoconcepto de éstas en dominios académicos, o a una mejor comprensión y regulación de las emociones por parte de las mujeres.

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Tabla 1 Comparación del rango promedio de la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico adolescente en función del sexo, el nivel educativo y el estatus socioeconómico y cultural.

		Sexo		Nivel Educativo				Estatus Socioeconómico y Cultural				
		Hom bres	Muj eres	1ES O	2ES O	3ES O	4 ESO	1BA CH	2BA CH	1IS EC	2IS EC	3IS EC
	<i>n</i>	407	544	185	184	194	213	69	106	129	728	94
Satisfac ción con la vida	<i>M</i>	26.9	26.0	28.	26.	25.	26.	26.	25.	22.	26.	28.
		9	0	03	79	65	20	03	09	93	65	50
	<i>DT</i>	5.48	6.19	5.7	5.9	5.7	6.0	5.1	6.1	6.6	5.6	4.9
				2	8	4	5	0	2	4	5	5
	<i>R</i>	497.	459.	561	497	433	466	436	412	324	489	576
		73	74	.19	.34	.53	.49	.93	.55	.62	.91	.05
	<i>Esta d(p)</i>	101859.50(0 3)*				30.98(.01)**			53.7(.01)**			
	$\eta^2(PS)$	0.01(.56)				0.03(.59)			0.06(.63)			
Implica ción conduc tual	<i>M</i>	19.2	20.2	21.	20.	19.	19.	19.	19.	19.	19.	20.
		9	8	15	05	54	39	29	10	31	87	45
	<i>DT</i>	3.14	2.94	2.9	2.9	3.0	3.3	2.4	2.5	3.0	3.1	2.5
				0	9	4	5	8	7	5	1	3
	<i>R</i>	422.	516.	597	492	446	444	410	395	422	479	522
		37	12	.99	.20	.21	.64	.56	.10	.75	.40	.74
	<i>Esta d(p)</i>	132531.50(0 1)**				55.86(.01)**			7.76(.02)*			
	$\eta^2(PS)$	0.03(.60)				0.05(.63)			0.01(.54)			
Implica ción emocio nal	<i>M</i>	20.5	21.8	22.	21.	21.	20.	21.	20.	20.	21.	22.
		6	0	79	56	18	30	00	40	10	37	09
	<i>DT</i>	4.52	4.53	4.6	5.0	4.0	4.8	3.9	3.7	5.0	4.5	3.6
				0	1	3	1	7	3	8	4	8
	<i>R</i>	432.	508.	568	501	461	426	455	410	414	480	526
		33	67	.40	.37	.65	.50	.06	.08	.77	.34	.40
	<i>Esta d(p)</i>	128478.00(0 1)**				36.64(.01)**			9.81(.01)**			
	$\eta^2(PS)$	0.02(.58)				0.03(.60)			0.01(.55)			
Implica ción cognitiv a	<i>M</i>	22.4	22.0	24.	22.	22.	20.	21.	22.	21.	22.	22.
		3	5	40	33	07	38	39	64	95	26	17
	<i>DT</i>	6.10	5.71	5.9	6.1	5.6	5.6	5.4	5.4	6.1	5.8	5.7
				1	1	0	8	0	1	8	6	2
	<i>R</i>	489.	466.	574	482	474	390	438	491	466	478	472
		08	21	.24	.67	.13	.92	.28	.91	.16	.20	.44
	<i>Esta d(p)</i>	105380.00(2 0)				46.01(.01)**			0.23(.90)			
	$\eta^2(PS)$	-				0.04(.62)			-			
Rendim iento académ ico	<i>M</i>	6.30	6.93	6.9	6.7	6.6	6.7	6.5	5.7	5.6	6.8	6.9
		9	9	6	3	9	7	0	1	1	1	
	<i>DT</i>	1.47	1.46	1.2	1.4	1.5	1.4	1.5	1.6	1.4	1.4	1.3
				2	0	7	5	6	8	7	4	2
	<i>R</i>	408.	526.	531	496	482	485	452	327	287	503	518
		59	44	.31	.24	.97	.74	.69	.17	.47	.91	.57

<i>Esta</i>	138141.00(.0	40.51(.01)**	70.55(.01)**
<i>d(p)</i>	1)**		
$\eta^2(P$	0.05(.62)	0.04(.61)	0.07(.65)
S)			

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; 1ISEC = Nivel SEC bajo; 2ISEC = Nivel SEC medio; 3ISEC = Nivel SEC alto; Bach = Bachillerato; Estad(p) = Estadístico de prueba no tipificado (U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis); ESO = Educación Secundaria Obligatoria; R = Promedio de la Suma de Rangos. Las diferencias significativas entre grupos y sus respectivos tamaños del efecto aparecen remarcados en negrita.

Respecto a los mayores niveles de implicación conductual del alumnado de 1º de ESO, en comparación con los de cursos posteriores están en línea con los trabajos de Mikami et al. (2017) o Wang y Eccles (2011), pudiendo ser el resultado de los propios cambios evolutivos, académicos y sociales que se inician en la transición a esta etapa educativa. De esta manera, estos autores señalan que el alumnado más joven mostraría actitudes más complacientes con los referentes adultos con los que cuentan en el contexto académico. Además, los y las jóvenes todavía no han construido de manera definitiva expectativas sobre el clima escolar, y estarían menos expuestos a las demandas académicas o a situaciones socioemociones/académicas negativas que pudieran darse en esta nueva etapa, por lo que mostrarían mayor implicación conductual en la escuela.

Por último, los datos indican que el alumnado que informa de un menor estatus SEC presenta niveles más bajos de satisfacción con la vida y rendimiento académico, de la misma manera que hallaron diferencias similares en otros contextos como Chile (Alfaro-Inzunza et al., 2019), Reino Unido (Bannink et al., 2016) o China (Yan et al., 2021). Independientemente del contexto cultural, estos trabajos coinciden en afirmar que los y las jóvenes más desfavorecidos encuentran limitaciones para acceder a recursos y a oportunidades educativas, cuentan con una falta de apoyo consistente de la red social y discriminación social, así como sufren más frecuentemente conflictos e inestabilidad en sus familias, factores que podrían estar influyendo negativamente en su bienestar y éxito escolar. Es por ello que son estos alumnos y alumnas los que más podrían beneficiarse de contar con recursos y estrategias específicas e individualizadas por parte de la comunidad educativa para afrontar los retos cambiantes de la escuela.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Alfaro-Inzunza, J., Ramírez-Casas Del Valle, L., y Varela, J. J. (2019). Notions of life satisfaction and dissatisfaction in children and adolescents of low socioeconomic status in Chile. *Child Indicators Research*, *12*, 1897-1913. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9618-4>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*(2), 314-319.
- Bannink, R., Pearce, A., y Hope, S. (2016). Family income and young adolescents' perceived social position: Associations with self-esteem and life satisfaction in the UK Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood*, *101*, 917-921. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2015-309651>
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 156-165. <https://doi.org/10.1017/S1138741600003747>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., y Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *58*(2), 87-104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>

- González, A., y Verónica-Paoloni, P. (2014). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacio. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11370>
- Grissom, R. J., y Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications*. Routledge.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., y Rydell, A. M. (2011). Children's interpersonal skills and school-based relationships. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 181-206). Wiley-Blackwell <https://doi.org/10.1002/9781444390933>
- Lenhard, W., y Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A., y Allen, J. P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2341-2354. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0724-2>
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). The affective and cognitive contest of self-reports measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/BF01086714>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., y Saxon, J. L. (2018). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 209-224.
- Ramos-Díez, E., Rodríguez-Fernández, A., y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89-94.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes.

- Revista de Psicodidáctica*, 21(2).
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish versión of the School Engagement Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(e86), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01003>
- Ruscio, J., y Gera, B. L. (2013). Generalizations and extensions of the probability of superiority effect size estimator. *Multivariate Behavioral Research*, 48(2), 208-219. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/00273171.2012.738184>
- Santín, D. (2004). *Importancia de la familia en el rendimiento escolar. Antecedentes, técnicas de medición y propuesta de políticas públicas*. Cinca.
- Satorre, E. (2013). *Bienestar psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y la satisfacción vital* [tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., y Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. En M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, y J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 829-846. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wigfield, A., y Cambria, J. (2018). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 48, 85-106.

Yan, W., Yang, K., Wang, Q., You, X., y Kong, F. (2021). Subjective family socioeconomic status and life satisfaction in Chinese adolescents: The mediating role of self-esteem and social support. *Youth & Society*, 53(7), 1047-1065. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1177/0044118X20941344>

UNA INTERVENCIÓN ADAPTADA A LAS NECESIDADES DE UN GRUPO DE PROFESIONALES SIGUIENDO UNA METODOLOGÍA PROCESUAL

Alejandro Iborra¹ & Luana Bruno²

alejandro.iborra@uah.es

¹Profesor Titular. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá. ²Investigadora Postdoctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá.

INTRODUCCIÓN

Debido a los beneficios que altos niveles de Inteligencia Emocional (IE) podrían generar en la vida personal, académica o profesional de las personas, ha existido un alto interés en fomentar las competencias socioemocionales de los individuos a través de programas de intervención en IE (Daus & Cage, 2008). En relación con lo anterior, recientemente Kotsou et al. (2018) y Hodzic et al. (2018) realizaron dos revisiones sistemáticas de los resultados de estudios previos que habían examinado los efectos de programas de intervención en IE para explorar si dichos programas realmente mejoran la misma. Lo que concluyen es que los estudios sobre programas de intervención no profundizan en el tipo de intervención llevada a cabo, así como la mayoría de los programas de intervención no tienen en cuenta factores culturales y contextuales. Es por ello que, en el presente estudio, intentamos superar esta posible carencia, examinando y comparando dos tipos diferentes de programas de intervención de regulación emocional *ad hoc* diseñados y desarrollados por los autores de esta comunicación.

Los dos tipos de intervenciones fueron diseñadas *ad hoc*, es decir, considerando las necesidades y características de los participantes que se adhirieron a ellas, destacando así una especial preocupación por incluir aspectos contextuales y culturales en su diseño e implementación. Por otro lado, los dos tipos de intervenciones diseñadas e implementadas difieren entre sí en el tipo de enfoque y metodologías empleadas.

El primer tipo de intervención, que fue el primero en ser implementado, adopta un diseño más estandarizado, propio de la mayoría de programas en regulación emocional (Pérez-Escoda et al, 2013; Beckett et al, 2015).

Este tipo de diseño pretende facilitar una mejora de las competencias socioemocionales a través de la adquisición de una u otra habilidad, el desarrollo de técnicas que puedan ser utilizadas para afrontar adecuadamente situaciones de desajuste emocional o a través de estrategias de regulación emocional que ya han demostrado ser eficaces para la gestión de las emociones.

El segundo tipo de intervención, en cambio, pretende crear valor en la vida de los participantes, no sólo fomentando una mejor regulación emocional, sino también ofreciéndoles un cambio transformacional en su forma de concebirse a sí mismos, de interactuar en el mundo y de comportarse con los demás. Este tipo de programa muestra un nuevo enfoque para fomentar las competencias socioemocionales. Al emplear una metodología experiencial orientada al proceso (McWhirter, 2001) con distinciones colaborativas y dialógicas (Iborra et al., 2010), este tipo de intervención permite a los participantes explorar experiencias en detalle, al tener nuevas distinciones que les permiten crear un nuevo valor a partir de situaciones desafiantes. Además, este tipo de intervención se basa en un paradigma constructivista y sociocultural de la educación (Tascón, 2003) donde el conocimiento se concibe como algo activamente construido a través de la interacción del sujeto con el mundo circundante. Según este paradigma, el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y, los significados que cada persona le otorgue dependerán de sus condiciones de partida, de su entorno de desarrollo y de sus necesidades específicas.

Cabe destacar que, si bien los dos tipos de intervención llevadas a cabo difieren entre sí sobre todo en la metodología empleada, ambas intervenciones, al mismo tiempo, han sido diseñadas en base a un paradigma construccionista de las emociones, alejándose así de la visión clásica de las emociones, según la cual las mismas son universales, innatas y reconocibles a través de las expresiones faciales (Ekman, 1992). De hecho, según el construccionismo psicológico, no existen categorías preconcebidas de emociones. Una emoción es algo que nuestro cerebro construye activamente cuando experimentamos una sensación fisiológica desencadenada por una sensación exteroceptiva o que se manifiesta internamente en el cuerpo (afecto) en forma de aumento del ritmo cardíaco, placer o desagrado (valencia), o excitación (*arousal*), (Barrett & Barberán, 2020).

Al emplear este enfoque en ambos programas de intervención, pudimos tener en cuenta aspectos individuales, culturales y sociales a la hora de tratar los episodios emocionales de los participantes, tratando de cubrir así la posible carencia mencionada en las recientes revisiones sistemáticas (Kotsou et al. 2018; Hodzic et al. 2018).

El presente estudio pretendíamos alcanzar los siguientes objetivos principales:

1. Explorar si los efectos y el impacto de las intervenciones cambian según el tipo o modalidad de las mismas, en relación con los cambios en los participantes, a partir de los resultados cuantitativos obtenidos utilizando el cuestionario Bar-On EI.
2. Averiguar si existen diferencias en la mejora de la IE de los participantes, debido al distinto tipo de intervención utilizada.
3. Comprobar qué tipo de intervención es la más eficaz entre las estudiadas.

Las preguntas de investigación de partida fueron las siguientes

1. Los efectos de los programas de intervención en regulación emocional, ¿varían en función del tipo de intervención que se realiza?
2. ¿Tendrán los participantes que se beneficiaron de una intervención más orientada al proceso una mayor mejora en su inteligencia emocional que los que se apuntaron a una más tradicional?

2. METODO

Este estudio se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental con pre-test y post-test en los grupos experimental y control.

2.1.- *Participantes*

Una muestra de 62 participantes fue reclutada entre la población de diferentes profesionales asistenciales españoles en los ámbitos sanitario, educativo y social.

Los participantes fueron divididos en cuatro grupos: el primero constituyó el grupo control, el cual no recibió ningún tipo de intervención. Un segundo grupo fue constituido por intérpretes sociales, los cuales participaron en el programa de intervención más tradicional, y finalmente un tercero y cuarto grupo, formados por trabajadores sociales y por intérpretes telefónicos, se adhirieron al segundo modelo de programa de intervención.

2.2.- Instrumentos

Se utilizó la adaptación española del cuestionario BarOn Ice, EQI BarOn (Ugarizza y Pajares, 2005) para medir la inteligencia emocional y la variación de cada factor incluido en él en los momentos pre-test y post-test.

2.3.- Procedimiento

El experimento se llevó a cabo en el plan de tres grupos: dos experimentales y uno de control. Se utilizó la intervención tradicional en el primero y la intervención innovadora en los grupos experimentales. Se midió a cada uno de los grupos antes (T1) y después (T2) de cada intervención. En el caso de los grupos experimentales se crearon dos modelos de programas de intervención *ad hoc* basados en las necesidades de cada grupo con el que se trabajó. Estos programas de intervención se diseñaron para comprobar si su implementación conllevaba un aumento de la inteligencia emocional de los participantes implicados y si las diferencias encontradas se debían al tipo de intervención llevada a cabo.

El primer programa de intervención se llevó a cabo con un grupo de once sujetos que presentaban el siguiente cuadro de sus circunstancias iniciales:

1. Problemas de autoestima debido a la falta de reconocimiento dentro de su entorno laboral.
2. Altos niveles de preocupación empática debido a la relación cercana y directa que mantienen con los clientes.
3. Problemas de ansiedad y estrés debidos a una combinación de fuerte implicación y sobrecarga en el trabajo.

En el segundo programa de intervención participaron cuarenta y cuatro personas, divididas en dos grupos para proporcionarles una atención más personalizada. El resto de los participantes constituyeron el grupo control.

Los participantes, que entraron en el segundo tipo de intervención, presentaban, en líneas generales, el siguiente cuadro de sus circunstancias iniciales:

1. Problemas relacionados con la gestión del estrés

2. Problemas relacionados con la comunicación y las relaciones interpersonales
3. Niveles elevados de implicación y sobrecarga de trabajo
4. Problemas relacionados con la empatía

Los datos de referencia se recogieron el primer día de cada intervención. Cada programa constaba de sesiones de clase de 4 horas distribuidas a lo largo de tres meses. Finalmente, los datos post-test se recogieron en la última sesión de cada programa de intervención.

3. RESULTADOS

Los resultados cuantitativos de la investigación mostraron que el tipo de intervención diferencia las puntuaciones de los participantes en dos escalas de IE y en un factor importante de Empatía.

La tabla 1 resume la evolución de cada grupo de participantes, cuyos resultados son una clara evidencia de cómo, al pasar de un tipo de intervención más tradicional a una de tipo más innovadora y orientada al proceso, mejoran e incrementan las variables de inteligencia emocional y empatía en los sujetos.

Tabla 1. Síntesis de los resultados cuantitativos intervenciones *ad hoc*, variables de IE y Empatía

Variables de Burnout, Inteligencia Emocional y Empatía	Grupo Control	Intérpretes de los SSPP	Intérpretes Telefónicos	Trabajadoras Sociales	Docentes de Educación Secundaria
Intervenciones <i>ad hoc</i> en orden cronológico y tipo de intervención	NO recibe ninguna intervención	I Intervención. Remediativa (tradicional)	II Intervención generativa y desarrollativa (innovadora)	III Intervención. Intervención generativa y desarrollativa (innovadora)	IV intervención. Intervención generativa y desarrollativa , (innovadora)
Número de variables en las que hay cambios significativos entre T1 y T2 en cada grupo	4	8	8	17	10
INTELIGENCIA EMOCIONAL (Bar-On ICE)					
COMPRESIÓN DE SÍ MISMO		+			
ASERTIVIDAD	+	+		+	
AUTOCONCEPTO				+	+
INDEPENDENCIA				+	
INTRAPERSONAL		+	+	+	+
EMPATÍA				-	+
RELACIONES INTERPERSONALES					+
RESPONSABILIDAD SOCIAL				-	
PRUEBA DE REALIDAD		+		+	+
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS			+	+	
FLEXIBILIDAD		+			+
ADAPTABILIDAD				+	+
TOLERANCIA AL ESTRÉS			+	+	+
CONTROL DE IMPULSOS				+	
MANEJO DEL ESTRÉS		+	+	+	
FELICIDAD			+	+	+
OPTIMISMO			+	+	
ESTADO DE ÁNIMO GENERAL			+	+	+
EMPATÍA Interpersonal Reactivity Index (IRI)					
TOMA DE PERSPECTIVA		-			
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA		-+	+		

Como se puede apreciar en la tabla, muchas son las variables de inteligencia emocional que incrementan en los participantes tras recibir una intervención ad hoc, es decir, adaptada a sus necesidades. También se puede notar cómo, el número de variables que incrementan aumenta acorde al tipo de intervención llevada a cabo. El primer grupo, el control, el cual no recibió ninguna intervención, no presenta ninguna mejoría en el momento del post-test. El segundo grupo, de intérpretes sociales, que recibió una intervención más remediadora o tradicional, mejoró significativamente en distintas variables tras la intervención, pero el número de variables que incrementan sus puntuaciones es inferior respecto a los demás grupos que recibieron un tipo de intervención más innovadora y orientada al proceso.

Los resultados cualitativos, utilizados para complementar la información cuantitativa obtenida, se obtuvieron mediante el análisis de las transcripciones de las entrevistas a los participantes. Dichos resultados mostraron que:

Los participantes de la segunda intervención reportaron haber notado cambios dentro de sí, no solo en sus competencias en cuestiones relacionadas con la inteligencia emocional, sino que detectaron cambios cualitativos dentro de sí.

Los resultados encontrados reflejan los aspectos tratados en el segundo tipo de intervención curso a partir de distinciones realizadas a través de procesos de indagación. Dichos resultados muestran, en nuestra opinión, una transformación de los participantes en relación a tres dimensiones: sus comportamientos, su yo y su ontología (Hoggan, 2016). En cuanto a los cambios conductuales, estos se evidencian en los comentarios que hacen sobre la empatía, el ser útil a los demás y el ponerse en el lugar del otro. En cuanto a los cambios en su forma de estar en el mundo, los resultados muestran cómo los participantes de la segunda intervención han aprendido a ser más sensibles a su mundo emocional, a sus roles, a las transiciones, a hacerse más responsables no sólo de lo que sienten y de cómo construyen su emocional. En cuanto a las cuestiones relacionadas con la epistemología, los resultados muestran un cambio en su concepción implícita del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes que tuvieron una intervención más tradicional y orientada al desarrollo de técnicas y competencias no mostraron variaciones significativas en su manera de concebir el

proceso de enseñanza-aprendizaje en sus comentarios, mientras que el segundo grupo sí.

Aun así, cabe destacar que una minoría de los participantes pertenecientes al segundo tipo de intervención echó de menos, tras el curso, un enfoque más correctivo que exigiera soluciones prácticas para afrontar sus problemas. La mayoría, en cambio, afirmó apreciar la metodología procesual y experiencial seguida en el curso, informando de que esta forma de trabajar les ayudó a ganar en introspección, pero también en cómo construyen la realidad que les rodea (Bruno et al, 2023).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio intentó responder a la pregunta de investigación diseñando, aplicando y comparando dos programas de intervención *ad hoc*, el primero más basado en un enfoque tradicional y el segundo más innovador, basado en una metodología orientada al proceso con matices dialógicos y colaborativos. Ambos programas, al mismo tiempo, compartían un paradigma construccionista de las emociones, Por esa razón, en ambos programas se abordaron aspectos culturales y sociales, ya que no habían sido tenidos en cuenta por estudios anteriores.

Como se pudo destacar en los resultados, la primera intervención, en distintos momentos fue más remediativa, con un enfoque tradicional. Dicho tipo de intervención parte de la premisa de que exista un problema o una situación sobre la cual hay que remediar, aportando algún tipo de solución práctica para obtener una mejora. La mayoría de los programas de educación emocional promueven este tipo de intervención, proporcionando a los participantes unos parches (técnicas, ejemplos prácticos, estrategias) para lidiar con sus problemas de gestión emocional o de carencia de competencias socioemocionales. Es decir, partiendo de la premisa de que hay una situación que solucionar (falta de recursos y de habilidades) se remedia mediante un apañó efectivo para toda clase de persona.

Con el segundo tipo de intervención llevada a cabo, más innovadora, se intentaron fomentar cambios generativos. Intervenir con una metodología orientada al proceso y a generar cambios que se mantengan a lo largo del tipo no implica tener una situación de partida problemática a la cual aportar una respuesta específica, sino que se trata de ayudar a las personas a generar más recursos, mediante la fomentación de la flexibilidad y de la creatividad, entre otras cosas, para

poder conocerse más a fondo, interpretar la realidad desde otra perspectiva y conectar con la misma de una forma nueva. Mediante los cambios generativos las personas consiguen así responder de una forma nueva y más amplia a las distintas circunstancias que la vida les presenta.

En cuanto a los resultados cuantitativos y cualitativos encontrados, nos parecen una clara evidencia de la importancia de crear programas de intervención ad hoc, diseñados acorde a las necesidades de partida de los grupos de participantes. Además, los resultados reflejan también cómo dichas mejoras son un reflejo de la evolución del tipo de intervención llevada a cabo. Cuanto más innovadora y orientada al proceso fue la intervención, mayor número de variables de inteligencia emocional y empatía mejoraron de manera significativa en el postest.

Por otro lado, cabe destacar que nuestro estudio se aleja de un paradigma conductista/cognitivo de la educación, promoviendo así, con la segunda intervención, (diseñada e implementada a partir de las lagunas de la primera), la creación e implementación de un tipo específico de intervención en gestión emocional, basado en un paradigma constructivista y sociocultural de la educación que fomenta el aprendizaje transformacional.

Los beneficios de este tipo de enfoque fueron evidentes no sólo en los resultados cuantitativos, sino también en los cualitativos, donde los participantes que se involucraron en la intervención más innovadora y orientada al proceso afirmaron haber notado cambios en su forma de pensar, comportarse y ser.

En lugar de ser espectadores pasivos de sus experiencias emocionales, dichos participantes reportaron que pudieron empezar a gestionar sus sentimientos, roles, valores y relaciones de una forma más activa. La mayoría de los cambios de comportamiento incluían ejemplos de ser más serviciales y empáticos con los demás, incluso de ser más reflexivos a la hora de comprender los puntos de vista de los demás. Los comentarios de los participantes también mostraban cómo se sentían más conscientes de los cambios en ellos mismos al hacerse más responsables de la realidad que construían y a la que reaccionaban.

Los participantes aprendieron a ser conscientes de su papel en las relaciones sociales y de su influencia en los demás. Aprendieron a dar un nuevo significado a su forma de estar en el mundo y, en consecuencia, a no pensar como parte de una única realidad,

comprendieron la interdependencia entre todos los participantes a la hora de crear un significado compartido en una situación de este tipo.

Con nuestros programas de intervención *ad hoc*, esperamos haber demostrado, en cierta medida, que es posible mejorar la regulación emocional de los participantes cambiando su visión del problema, de sí mismos y de la realidad, mediante un cambio en su proceso de creación de valor.

5. BIBLIOGRAFIA

Barrett, L. F., & Barberán, S. G. (2020). *La vida secreta del cerebro: cómo se construyen las emociones*. Paidós.

Bruno, L., Iborra, A., & García-Varela, A. B. (2023). Value creation through an emotional management program adapted to the needs of a group of adult learners. *Journal of Transformative Education*, 154134462211440. <https://doi.org/10.1177/15413446221144040>

Daus, C. S., & Cage, T. G. (2008). *Learning to face emotional intelligence: Training and workplace applications*. Edward Elgar.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.

Hodzic S., Scharfen J., Ripoll P., Holling H., and Zenasni F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148, doi.org/10.1177/1754073917708613.

Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>

Iborra, A., García-Campos, M. D., Margalef, L., & Pérez-Samaniego, V. (2010). Generating collaborative contexts to promote learning and development. In E. Luzzatto & G. Di Maarco (Eds), *Collaborative learning: Methodology, types of interactions and techniques* (pp. 47–80). Nova Science Publishers.

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165, doi.org/10.1177/1754073917735902.

- McWhirter, J. (2001). Re-modelling NLP. Part eight: Performing change. *Rapport*, 50, 53–56.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria *Educación XXI*, 16(1), doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725_
- Tascón Trujillo, C. (2003). La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado *Anuario de Psicología, Filosofía y Sociología*, 6, 117-130.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.

VIOLENCIA FILIO-PARENTAL, SEGURIDAD EMOCIONAL EN EL SISTEMA FAMILIAR Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES

Miriam, Junco-Guerrero, David Cantón-Cortés, Francisco Javier Fernández-Baena

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Málaga*

INTRODUCCIÓN

La violencia filio-parental (VFP) es un tipo de violencia intrafamiliar que ha crecido en los últimos años, incrementando el interés científico y social. Recientemente, la Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-Parental (SEVIFIP), ha definido este fenómeno como:

Conductas reiteradas de violencia física, psicológica (verbal o no verbal) o económica, dirigida a las y los progenitores, o a aquellas personas que ocupen su lugar. Se excluyen las agresiones puntuales, las que se producen en un estado de disminución de la conciencia que desaparecen cuando esta se recupera (...), las causadas por alteraciones psicológicas (...) y el parricidio sin historia de agresiones previas (Pereira et al., 2017, p.220).

En cuanto a la prevalencia de este tipo de violencia, los estudios longitudinales desarrollados con muestras comunitarias en Estados Unidos y Canadá, muestran una prevalencia de VFP física entre el 11% y 22% y de VFP psicológica entre el 51% y el 75% (Margolin y Baucom, 2014). A nivel nacional, los estudios indican una prevalencia de VFP física entre el 8.2% y el 9% y de VFP psicológica entre el 13.1% y el 14% (del Hoyo-Bilbao et al., 2018).

A pesar del incremento en este tipo de violencia, los investigadores encuentran dificultades en su estudio, debido a las complicaciones halladas para su conceptualización y las diversas metodologías utilizadas (Holt, 2021). Esto provoca que aún no exista un modelo teórico específico que explique la VFP. Así pues, algunos autores tales como Cottrell y Monk (2004), han tratado de establecer un modelo explicativo de la VFP utilizando la Teoría Ecológica Anidada. Estos autores indican que se produce por la interrelación entre los factores que pertenecen a los distintos subsistemas: macrosistema (e.g. roles de género), exosistema (e.g. influencia social negativa), microsistema (e.g.

habilidades limitadas en resolución de conflictos) y sistema ontogenético (e.g. rasgos de personalidad del agresor).

Siguiendo esta línea, estudios recientes han tratado de explicar la VFP a través de los factores de riesgo que se derivan de los niveles ecológicos. Así, del Hoyo-Bilbao et al. (2020) señalan que, en el nivel exosistema, la influencia de los pares conflictivos se relaciona con la VFP hacia la madre y hacia el padre. Asimismo, otros autores muestran que los menores que ejercen violencia hacia los progenitores también cometen violencia hacia los iguales (Carrascosa et al., 2018). En el nivel microsistema, destaca la ineficacia parental como variable que se asocia con la comisión de VFP (del Hoyo-Bilbao et al., 2020), así como el estilo educativo permisivo, autoritario y negligente o el maltrato infantil (Gámez-Guadix et al., 2012). Otra variable perteneciente a este subsistema y que los autores señalan como factor de riesgo para el ejercicio de la VFP es la seguridad emocional en el sistema familiar (Junco-Guerrero et al., 2021). Por último, en el nivel ontogénico o individual, destacan aspectos como el sexo del agresor o su edad, existiendo controversia en relación a las diferencias en el sexo del agresor en función del tipo de VFP cometida, así como en cuanto al tipo de muestra analizada (Ibabe y Bentler, 2016; Simmons et al., 2018). Otras variables individuales que podrían constituir factores de riesgo para la VFP son las características de personalidad, tales como la impulsividad, o el abuso de sustancias (del Hoyo-Bilbao et al., 2020; Rosado et al., 2017; Ruíz-Fernández et al., 2021).

Esta investigación se centra en estudiar la seguridad emocional en el sistema familiar (nivel microsistema) y el estrés en la adolescencia (nivel ontogenético) como factores predictores de la VFP.

Seguridad emocional en el sistema familiar

La seguridad emocional en el sistema familiar abarca el sentimiento de seguridad, bienestar y estabilidad que proviene de las relaciones familiares percibidas como estables y positivas, incluso en situaciones o factores estresantes (Cummings et al., 2006). Esta conforma un aspecto esencial en el desarrollo del niño dentro de su sistema familiar, asociándose con menores problemas psicológicos (Cantón-Cortés et al., 2020).

La seguridad emocional en el niño se alcanza cuando establece lazos sólidos con sus progenitores y cuando estos están disponibles para el menor. Sin embargo, cuando los niños tienen figuras de apego

inconsistentes, no obtienen la seguridad emocional necesaria, desarrollando estrategias de regulación emocional inadecuadas como la preocupación - estar hipervigilante en las relaciones familiares - o desimplicación - alejarse o distanciarse de las relaciones familiares (Forman y Davies, 2005). Hasta ahora, tan solo un estudio desarrollado por Junco-Guerrero et al. (2021) ha evaluado esta variable como factor de riesgo para la VFP. Estos autores señalan una relación entre las estrategias que implican inseguridad emocional en el sistema familiar (preocupación y desimplicación) y el desarrollo de la VFP.

Estrés en la adolescencia

La adolescencia es una etapa vital de cambios en el desarrollo que pueden ir acompañados de estrés, teniendo consecuencias en el bienestar físico y emocional. Los adolescentes están expuestos a estresores presentes en diferentes ámbitos, tales como el familiar, las relaciones con los iguales, el ámbito académico, las relaciones amorosas, preocupaciones sobre el futuro o relacionadas con el aspecto físico (Lima et al., 2017; Romero et al., 2017).

Algunos autores asocian las manifestaciones de estrés en la adolescencia y el desarrollo de problemas emocionales, tales como la ansiedad (Escobar et al., 2011; Lima et al., 2017). Asimismo, otros estudios indican que los adolescentes que señalan mayores manifestaciones de estrés tienen menores niveles de autoestima (Lima et al., 2017). Por tanto, la exposición y acumulación de factores estresantes durante la adolescencia podría conformar un factor de riesgo para el desarrollo de VFP, si se utilizan estrategias de afrontamiento inadecuadas. La investigación sobre esto es escasa, vislumbrando la necesidad de un mayor estudio acerca de la influencia del estrés en ejercer VFP.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue evaluar, en una muestra de adolescentes, un conjunto de variables como factores de riesgo para la comisión de VFP. Concretamente, se analizó la relación entre la seguridad emocional en el sistema familiar y el estrés en la adolescencia y la VFP, controlando la edad, la etapa educativa y el sexo de los participantes.

2. MÉTODO

2.1. *Participantes*

La muestra del estudio estuvo compuesta por 569 participantes (291 chicos y 278 chicas) procedentes de distintos centros educativos de la provincia de Málaga. Todos los participantes cursaban Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional Básica. Sus edades estaban comprendidas entre 13 y 22 años ($M = 15.63$; $DT = 1.33$).

En cuanto al estado civil de los progenitores, la mayoría de los padres de los participantes estaban casados (63%), seguidos de aquellos que estaban separados o divorciados (28.6%), el 4.6% cohabitaban sin estar casados, el 0.5% estaban solteros, en el 2.1% de los casos había fallecido uno o ambos padres, y el 0.2% eran hijos adoptivos.

2.2. *Instrumentos*

Para recoger la información requerida se administró un cuestionario en formato papel y lápiz que comprendía las siguientes escalas:

Cuestionario de Violencia Filio-parental (CPV-Q, Contreras et al., 2019). A través de 14 ítems en escala de respuesta tipo Likert, analiza las conductas constitutivas de VFP (psicológica, física, económica y de control y dominio), así como las causas que conllevan a ejercer las conductas violentas. Este instrumento presenta una consistencia interna elevada, con un coeficiente alfa de Cronbach de .89 y .88 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, respectivamente; .92 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre; de .55 y .57 para la violencia económica hacia el padre y hacia la madre y .79 para la violencia de control y dominio hacia el padre y hacia la madre (Contreras et al., 2019). En nuestro estudio, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach de .78 y .76 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, respectivamente; .65 y .64 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre; .40 para la violencia económica hacia el padre y hacia la madre; y .50 y .45 para la violencia de control y dominio hacia el padre y hacia la madre.

Cuestionario de estrés para adolescentes (ASQ-14; Blanca et al., 2020). Constituye un instrumento que analiza, a través de 14 ítems en escala tipo Likert, los estresores en la adolescencia en diferentes ámbitos, obteniéndose una puntuación global de estrés. Blanca et al.

(2020) hallan un coeficiente de alfa de Cronbach para este instrumento de .85. En nuestro estudio, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .78.

Security in the Family System Scale (SIFS; Forman y Davies, 2005). Conforman una escala utilizada para la evaluación de la seguridad emocional en el sistema familiar. Mediante 15 ítems en escala tipo Likert que analiza las tres estrategias que utilizan los niños para mantener su seguridad emocional: seguridad, preocupación y desimplicación. Forman y Davies (2005) indican un coeficiente de alfa de Cronbach de este instrumento de .76 para la preocupación y .80 para la desimplicación. En nuestro estudio, se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .86 para la preocupación y .78 para la desimplicación.

2.3. *Análisis de datos*

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo a través del paquete estadístico IBM SPSS, versión 28. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (con una probabilidad para F de entrada $p = .05$ y de salida $p = .10$), con el propósito de analizar la relación entre la seguridad emocional, el estrés en adolescentes y la VFP, controlando el sexo, la edad y la etapa educativa de los participantes.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las distintas modalidades de VFP (física, psicológica, económica, control o dominio y total). Los resultados indican que el tipo de VFP que se ejerce con mayor frecuencia es la violencia de control o dominio, tanto hacia la madre ($M = 2.74$; $DT = 2.54$) como hacia el padre ($M = 2.25$; $DT = 2.43$). Además, los resultados señalan que, en general, la violencia se ejerce en mayor medida hacia la madre ($M = 5.48$; $DT = 4.99$) que hacia el padre ($M = 4.66$; $DT = 4.76$).

Tabla 1. Análisis de los estadísticos descriptivos de los tipos de violencia filio-parental.

Variable		<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Max
VFP Madre	Física	0.15	0.59	.0	5
	Psicológica	1.92	2.57	.0	16
	Económica	0.66	1.11	.0	6
	Control	2.74	2.54	.0	13
	Total	5.48	4.99	.0	22
VFP Padre	Física	0.66	0.64	.0	6
	Psicológica	1.77	2.66	.0	14
	Económica	0.48	0.97	.0	4
	Control	2.25	2.43	.0	13
	Total	4.66	4.76	.0	22

Las Tablas 3 y 4 muestran los análisis de regresión lineal múltiple que se llevaron a cabo con el objetivo de analizar los efectos de las variables seguridad emocional en el sistema familiar y estrés en la adolescencia sobre el ejercicio de la VFP, controlando las variables sexo, edad y curso de los participantes. En un primer paso se introdujeron las variables edad, sexo y curso de los participantes y seguidamente, en un segundo paso, las variables seguridad emocional en el sistema familiar y estrés en la adolescencia.

En primer lugar, tal y como muestra la Tabla 2, en cuanto a la VFP hacia la madre, el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .27, $F(10.75) = 7$, $p < .001$, mostró que la VFP estaba relacionada con la estrategia de desimplicación, $\beta = .39$, $p < .001$ y el estrés en la adolescencia, $\beta = .22$, $p < .01$.

En segundo lugar, tal y como muestra la Tabla 3, en cuanto a la VFP hacia el padre, el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .21, $F(7.64) = 7$, $p < .001$, mostró que la VFP estaba relacionada con la estrategia de desimplicación, $\beta = .36$, $p < .001$ y el estrés en la adolescencia, $\beta = .14$, $p < .05$.

Tabla 2. Análisis de regresión lineal múltiple de la VFP hacia la madre, teniendo en cuenta las variables sexo, edad, curso, la seguridad emocional y el estrés en la adolescencia.

Variable	R^2 Ajustada	F/Δ	β	t
Paso 1	.01	.42		
Sexo			.00	.07
Edad			.11	-1.07
Curso			.07	.61
Paso 2	.27	10.75***		
Sexo			-.06	-1.03
Edad			-.11	-1.18
Curso			.04	.52
Seguridad			.08	1.11
Preocupación			.02	.25
Desimplicación			.39	4.08***
Estrés adolescente			.22	2.94**

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple de la VFP hacia el padre, teniendo en cuenta las variables sexo, edad, curso, la seguridad emocional y el estrés en la adolescencia.

Variable	R^2 Ajustada	F/Δ	β	t
Paso 1	.04	2.91*		
Sexo			-.10	-1.44
Edad			.16	-1.52
Curso			.27	2.50*
Paso 2	.21	7.64***		
Sexo			-.15	-2.36*
Edad			-.15	-1.57
Curso			.25	2.52*
Seguridad			.09	1.19
Preocupación			.01	.13
Desimplicación			.36	3.55***
Estrés adolescente			.14	1.80*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar un conjunto de variables como factores que podrían predecir la VFP. Concretamente, se analizó la relación entre la seguridad emocional y el estrés en la adolescencia con ejercer VFP, controlando las variables edad, sexo y la etapa educativa de los participantes.

En cuanto al estrés en la adolescencia, los resultados señalan relaciones con la VFP, tanto hacia la madre como hacia el padre. Esto coincide con los resultados obtenidos por aquellos autores que indican que la percepción de estresores en los adolescentes está asociada a las dificultades interpersonales y problemas emocionales, como la ansiedad o la depresión (Escobar et al., 2011; Lima et al., 2017). Asimismo, los resultados hallados se encuentran en la línea de los estudios que establecen una relación entre la percepción de estrés y los síntomas externalizantes como la conducta agresiva (Estévez et al., 2018).

En relación a la seguridad emocional, los resultados indican relaciones entre la estrategia de desimplicación y la VFP, tanto hacia la madre como hacia el padre. Estos resultados también coinciden con aquellos estudios que señalan una relación entre la desvinculación en el sistema familiar y una peor adaptación del niño, así como el desarrollo de conductas problemáticas (Barringer y Papp, 2020). Además, los resultados están en consonancia con estudios recientes que indican relaciones entre la desvinculación del sistema familiar con la justificación de la violencia y ejercer VFP (Junco-Guerrero et al., 2021).

Este estudio presenta limitaciones que debemos considerar. En primer lugar, es un estudio correlacional, no pudiendo establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Es necesario desarrollar investigaciones de carácter longitudinal. Además, la muestra está compuesta por un único informante, pudiendo generar un sesgo en la información recogida. En futuras investigaciones podrían incluirse otros informantes que ampliarán la información recabada, tales como los progenitores. Por otro lado, el estudio es de carácter retrospectivo, pudiendo existir un sesgo en el recuerdo de los participantes.

A pesar de las limitaciones planteadas, esta investigación contribuye a incrementar el conocimiento acerca de los factores de riesgo para la VFP, en constante crecimiento. Por tanto, el estudio presentado genera conocimiento que puede ser utilizado para el desarrollo de programas de prevención que disminuyan la VFP.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barringer, A., & Papp, L. M. (2020). Family emotional security and problem drinking among young adult males in romantic relationships. *The Family Journal*, 28, 300–305. <https://doi.org/10.1177/1066480720932835>.
- Blanca, M. J., Escobar, M., Lima, J. F., Byrne, D., & Alarcón, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema*, 32 (2), 261-267.
- Cantón-Cortés, D., Cortés, M.R., & Cantón, J. (2020). Child sexual abuse and suicidal ideation: The differential role of attachment and emotional security in the family system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3163. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093163>.
- Carrascosa, L., Buelga, S., & Cava, M. J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 15, 98-109. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.10459>.
- Contreras, L., Bustos-Navarrete, C., & Cano-Lozano, M. C. (2019). Child-to-parent violence questionnaire (CPV-Q): Validation among Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(1),67-74.
- Cottrell, B., & Monk., P. (2004). Adolescent-to-Parent Abuse: A Qualitative Overview of Common Themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095. <https://doi.org/10.1177/0192513X03261330>.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, J. S. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development*, 77, 132–152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x>.
- Del Hoyo-Bilbao, J., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2018). Corporal punishment by parents and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Anales de Psicología*, 34(1), 108- 116. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.259601>.
- Del Hoyo-Bilbao, J., Orue, I., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2020). Multivariate Models of Child-to-Mother Violence and Child-to-Father Violence among Adolescents. *The European*

Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12, 11-21.
<https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a2>.

- Escobar, M., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., & Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la Escala de Manifestaciones de Estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23, 475-485.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30, 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: The development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 900-916. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00385.x>.
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: The development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 900-916. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00385.x>.
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carrobbles, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología Conductual*, 20(3), 585.
- Holt, A. (2021). International and cross-cultural research on violence against parents. En T. K. Shackelford (Ed.), *The SAGE handbook of domestic violence* (pp. 841-858). Sage.
- Ibabe, I., & Bentler, P. M. (2016). The contribution of family relationships to child-to-parent violence. *Journal of Family Violence*, 31(2), 259-269. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9764-0>
- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/08862605211006370>.
- Lima, J. F., Alarcón, R., Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Muñoz, A. M., & Blanca, M. J. (2017). Psychometric properties of the Spanish version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-

- S). *Psychological Assessment*, 29, e1-e12.
doi:10.1037/pas0000516
- Margolin, G., & Baucom, B. R. (2014). Adolescents' aggression to parents: Longitudinal links with parents' physical aggression. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 645-651.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.05.008>.
- Pereira, R., Loinaz, I., del Hoyo-Bilbao, J., Arrospide, J., Bertino, L., Calvo, A., Montes, Y., & Gutiérrez, M. M. (2017). Propuesta de definición de violencia filio-parental: Consenso de la Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-Parental (SEVIFIP). *Papeles del Psicólogo*, 38 (3), 216-223.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2839>.
- Romero, V., Silva, E., Villasmil, J., Bermúdez, G., & Madueño, F. (2017). Prehipertensión: la influencia del estrés psicológico en adolescentes. *Investigación Clínica*, 58(1), 34-43.
- Rosado, J., Rico, E., & Cantón-Cortés, D. (2017). Influencia de la psicopatología en la comisión de violencia filio-parental: diferencias en función del sexo. *Anales de Psicología*, 33(2), 243-251. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.240061>.
- Ruiz-Fernández, A., Junco-Guerrero, M., & Cantón-Cortés, D. (2021). Exploring the mediating effect of psychological engagement on the relationship between child-to-parent violence and violent video games. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2845.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18062845>.
- Simmons, M., McEwan, T. E., Purcell, R., & Ogloff, J. R. P. (2018). Sixty years of child-to-parent abuse research: What we know and where to go. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 31–52. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.11.001>.

VIOLENCIA FILIO-PARENTAL, BULLYING Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES

Miriam, Junco-Guerrero, David Cantón-Cortés, Francisco Javier Fernández-Baena

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Málaga*

INTRODUCCIÓN

La violencia intrafamiliar es un tipo de maltrato interpersonal y reiterado de cualquier miembro de un sistema familiar hacia alguno de sus componentes, abarcando insultos, daño psíquico o físico, abuso sexual, económico o intimidación y produciéndose en el espacio de la convivencia familiar (Mas et al., 2020). Esta violencia puede producirse de formas distintas, siendo una de ellas el fenómeno de la violencia filio-parental (VFP), definida como:

Aquella a través del cual el menor exhibe conductas de maltrato contra sus progenitores (o quienes ejerzan su función), consciente e intencionalmente, a lo largo del tiempo y de forma reiterada, causándoles sufrimiento y/o daño independientemente de que su víctima sea consciente de ello, utilizando la violencia psico-emocional, física y/o económica con el fin de obtener el control, el dominio y el poder sobre su víctima para conseguir lo que desea, en detrimento de la autoridad, autoestima y cometido educativo de sus progenitor/es (Molla-Esparza y Aroca-Montolío, 2018, p.17).

La prevalencia de este fenómeno varía en función de la muestra utilizada. Así, algunos estudios señalan que, en muestras comunitarias, la VFP psicológica oscila entre el 33% y el 65% y la VFP física entre el 4% y 20% (Calvete et al., 2013; Ibabe, 2014; Lyons et al., 2015). Por otro lado, las investigaciones con muestras judiciales indican cifras mayores, señalando que, entre los infractores, el 73% ejercían VFP física, el 84% VFP psicológica y el 53% VFP económica (Ibabe et al., 2014).

El abordaje de la VFP plantea la necesidad de generar un modelo explicativo, que algunos autores han tratado de desarrollar. Así, Cottrell y Monk (2004), siguiendo el Modelo Ecológico Anidado, postulan que

existen distintos factores pertenecientes a cada nivel del modelo que podrían explicar la VFP, tales como los roles de género (nivel macrosistémico), la influencia social negativa (nivel exosistémico), las limitadas habilidades en la resolución de conflictos (nivel microsistémico) o el abuso de sustancias (nivel ontogénico). Sin embargo, hasta la fecha, carecemos de un modelo explicativo de los factores predictores de la VFP (del Hoyo-Bilbao et al., 2020).

Así pues, algunos autores han analizado los factores de riesgo para este fenómeno siguiendo el modelo ecológico. A nivel individual, algunos autores señalan los rasgos de personalidad de los adolescentes que agreden (baja autoestima, conducta antisocial, impulsividad), el consumo de sustancias o la sintomatología psicopatológica (hiperactividad, insensibilidad emocional) como variables que incrementan la VFP (Bailín-Perarnau et al., 2016; Contreras y Cano, 2015; Cortina y Martín, 2020). En cuanto a las variables familiares, los estudios destacan como predictores de la VFP determinadas formas de disciplina parental como la punitiva, la exposición a la violencia en el hogar o la seguridad emocional en el sistema familiar (Calvete et al., 2015; Cano-Lozano et al., 2021; Junco-Guerrero et al., 2021). Por último, en relación a los factores sociales, la violencia hacia los iguales (ya sea como víctima o como agresor) o la violencia en pareja de adolescentes son variables que se han relacionado con la VFP (Carrascosa et al., 2018; Fernández-González et al., 2021; Martí et al., 2020).

Este estudio se centra en analizar el *bullying* (victimización o agresión) y el estrés en la adolescencia como factores de riesgo para la VFP. Estas variables han sido escasamente estudiadas en su relación con la VFP, siendo fundamental analizar la influencia que pueden tener sobre este fenómeno.

Bullying

Estudios recientes se han centrado en evaluar la influencia que podrían tener las variables pertenecientes al entorno social del menor en la VFP. En esta línea, Carrascosa et al. (2018) en su estudio con adolescentes procedentes de muestras comunitaria y judicial, hallaron que, aquellos que ejercen VFP, cometen mayores tasas de violencia hacia los iguales (directa e indirecta) que aquellos adolescentes que no ejercen VFP. Además, López-Martínez et al. (2021), señalan que los adolescentes con niveles elevados de VFP también obtienen mayores

niveles de victimización social y cibervictimización. Sin embargo, a pesar del interés creciente por estos factores, aún son escasos los estudios que evalúan la influencia de la agresión y victimización entre iguales en la VFP, siendo necesario investigaciones que muestren el tipo de relación entre estas variables.

Estrés en la adolescencia

Los adolescentes pueden verse inmersos en numerosos estresores cotidianos debido a los cambios que suceden en esta etapa vital, tanto a nivel físico como emocional. En esta etapa, los estresores más comunes son aquellos relacionados con los conflictos con los progenitores, la implicación en conductas de riesgo o las alteraciones en el estado de ánimo (Estévez y Musitu, 2016).

Investigaciones previas indican consecuencias negativas producidas por la exposición al estrés cotidiano en la adolescencia, que genera repercusiones en el bienestar físico y emocional (García-Linares et al., 2014), así como un aumento de los problemas de ajuste o de los problemas internalizantes y externalizantes (Escobar et al., 2011; Lima et al., 2017). Por tanto, debido a la presencia de factores estresantes durante la adolescencia, es de gran relevancia el estudio de esta variable como factor predictor de la VFP.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue analizar un conjunto de variables que podrían ser factores de riesgo para ejercer VFP. Concretamente, se analizó la relación del *bullying* (nivel exosistema) y el estrés en la adolescencia (nivel ontogenético) con la VFP, controlando la edad, el curso y el sexo de los participantes.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra de la investigación se compuso de 569 participantes, de los cuales 291 eran chicos y 278 chicas. Todos ellos procedían de centros educativos de la provincia de Málaga y cursaban Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional Básica. Concretamente, 328 de ellos se encontraban en Educación Secundaria Obligatoria (56,3%), 171 cursaban Bachillerato (29,4%) y 62 de los participantes estaban Formación Profesional Básica (14,1%). Todos

ellos se situaban en edades comprendidas entre 13 y 22 años ($M = 15.63$; $DT = 1.33$).

En relación al estado civil de los progenitores de los adolescentes, la mayoría de ellos estaban casados (63%), el 28.6% estaban separados o divorciados, el 4.6% cohabitaban sin estar casados, el 0.5%, solteros, en el 2.1% de las familias había fallecido uno o ambos padres, y el 0.2% eran hijos adoptivos.

2.2. Instrumentos

La información se recogió a través de un cuestionario autoadministrado en formato papel y lápiz. Este cuestionario se compuso de las siguientes escalas:

Cuestionario de Violencia Filio-parental (CPV-Q, Contreras, 2019). Esta escala evalúa las distintas modalidades de VFP, tanto hacia la madre como hacia el padre (psicológica, física, económica y de control y dominio) por medio de 14 ítems de respuesta tipo Likert de 0 (“nunca”) a 4 (“muy a menudo”). Además, presenta 8 ítems que analizan las causas por las que se ha ejercido la VFP, pudiendo ser de carácter instrumental o reactivas. En relación a la consistencia interna del instrumento, Contreras et al. (2019) hallan un coeficiente alfa de Cronbach de .92 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre; .89 y .89 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, respectivamente; .55 y .57 para la violencia económica hacia el padre y hacia la madre y .79 para la violencia de control hacia ambos progenitores. En nuestro estudio, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach de .65 y .64 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre, .78 y .76 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, .40 para la violencia económica hacia ambos progenitores y .50 y .45 para la violencia de control hacia el padre y hacia la madre.

Cuestionario de estrés para adolescentes (ASQ-14; Blanca et al., 2020). Conforman un instrumento de screening cuyo objetivo es analizar los estresores en adolescentes en distintos ámbitos. Está compuesto por 14 ítems en escala de respuesta tipo Likert de 1 (“nada”) a 5 (“mucho”). Este instrumento presenta una elevada consistencia interna, con un coeficiente de alfa de Cronbach de .85 (Blanca et al., 2020). En nuestro estudio, se halló un coeficiente de alfa de Cronbach de .78.

Cuestionario del proyecto europeo de intervención contra el bullying (EBIP-Q, Ortega-Ruiz et al., 2016). Este cuestionario evalúa la variable

de *bullying*, tanto la agresión como la victimización (golpear, insultar, excluir, amenazar) a través de 14 ítems en escala de respuesta tipo Likert de 1 (“nunca”) a 4 (“con frecuencia”). El cuestionario muestra buenos índices de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de .82 para la victimización y .84 para la agresión (Ortega-Ruiz et al., 2016). En nuestro estudio, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .84 para la victimización y .80 para la agresión.

2.3. Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico IBM SPSS, versión 26. Se llevo a cabo un análisis de regresión lineal múltiple (con una probabilidad para F de entrada $p = .05$ y de salida $p = .10$), con el objetivo de evaluar la relación entre el *bullying* (agresión y victimización), el estrés en adolescentes, y la VFP, controlando el sexo, la edad y el curso de los participantes.

RESULTADOS

La Tabla 1 indica los estadísticos descriptivos de los distintos tipos de VFP (física, psicológica, económica, control o dominio y total). Los resultados señalan que el tipo de VFP que se ejerce en mayor medida es la violencia de control o dominio, tanto hacia la madre ($M = 2.84$; $DT = 2.64$) como hacia el padre ($M = 2.45$; $DT = 2.57$). Además, la VFP se ejerce con mayor frecuencia hacia la madre ($M = 5.98$; $DT = 5.42$) que hacia el padre ($M = 5.19$; $DT = 5.50$).

Tabla 1. Análisis de los estadísticos descriptivos de los tipos de violencia filio-parental.

Variable		<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Max
VFP Madre	Física	0.20	.81	.0	9
	Psicológica	2.10	2.79	.0	16
	Económica	0.84	1.46	.0	9
	Control	2.84	2.64	.0	13
	Total	5.98	5.42	.0	42
VFP Padre	Física	0.22	.91	.0	9
	Psicológica	1.88	2.79	.0	16
	Económica	0.66	1.34	.0	10
	Control	2.45	2.57	.0	14
	Total	5.19	5.50	.0	42

Las Tablas 3 y 4 muestran los análisis de regresión lineal múltiple que se realizaron para evaluar los efectos del *bullying* y el estrés en la adolescencia sobre la VFP, controlando las variables edad,

sexo y curso de los adolescentes. En un primer paso se incluyeron las variables edad, sexo y curso de los participantes y a continuación, en un segundo paso, se incluyeron las variables *bullying* y estrés en la adolescencia.

En primer lugar, tal y como muestra la Tabla 2, en relación a la VFP hacia la madre, el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .23, $F(22.69) = 6$, $p < .001$, señaló que la VFP estaba relacionada con el estrés en la adolescencia, $\beta = .29$, $p < .001$ y ser agresor de *bullying*, $\beta = .29$, $p < .01$.

En segundo lugar, como muestra la Tabla 3, en relación a la VFP hacia el padre, al igual que en la VFP hacia la madre, el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .15, $F(12.75) = 6$, $p < .001$, señaló que la VFP estaba relacionada con el curso de los participantes, $\beta = .14$, $p < .05$, el estrés en la adolescencia, $\beta = .21$, $p < .001$ y ser agresor de *bullying*, $\beta = .21$, $p < .001$.

Tabla 2. Análisis de regresión lineal múltiple de la VFP hacia la madre, teniendo en cuenta las variables sexo, edad, curso, el *bullying* (agresión y victimización) y el estrés en la adolescencia.

Variable	R^2 Ajustada	$F\Delta$	β	t
Paso 1	.01	1.93		
Edad			-.11	-1.59
Sexo			.08	1.73
Curso			.12	1.66
Paso 2	.23	22.69***		
Edad			-.06	-0.99
Sexo			.08	1.93
Curso			.09	1.49
<i>Bullying</i> víctima			-.04	-.74
<i>Bullying</i> agresor			.29	5.62***
Estrés adolescente			.29	5.92***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue evaluar una serie de variables que podrían conformar factores de riesgo para el desarrollo de la VFP. Concretamente, se analizó la relación entre el *bullying* (victimización y agresión) y el estrés en la adolescencia con ejercer VFP, controlando las variables edad, sexo y curso de los participantes.

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple de la VFP hacia el padre, teniendo en cuenta las variables sexo, edad, curso, el *bullying* (agresión y victimización) y el estrés en la adolescencia.

Variable	R^2 Ajustada	$F|\Delta$	$|\beta$	t
Paso 1	.02	2.33		
Edad			-.05	-.71
Sexo			.02	.48
Curso			.15	2.21*
Paso 2	.15	12.75***		
Edad			-.00	-.05
Sexo			.02	-.52
Curso			.14	2.07*
<i>Bullying</i> víctima			.00	.06
<i>Bullying</i> agresor			.21	3.91***
Estrés adolescente			.21	4.12***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Los resultados del estudio señalan que la VFP, tanto hacia el padre como hacia la madre, está relacionada con el estrés en la adolescencia. Esto concuerda con aquellos estudios que indican que la exposición a los estresores cotidianos en la adolescencia está relacionada con conductas internalizantes y externalizantes, así como con el desarrollo de problemas emocionales (Escobar et al., 2011; Lima et al., 2017).

Por otro lado, los resultados indican una relación entre ser agresor de *bullying* y la VFP, tanto hacia el padre como hacia la madre. Estos resultados coinciden con aquellos autores que, aquellos menores que ejercen VFP, también cometen mayor violencia hacia sus iguales (Carrascosa et al., 2018). Además, los resultados hallados en esta investigación coinciden con aquellos estudios que exponen que los adolescentes que ejercen VFP presentan una mayor inadaptación social y escolar, lo que podría conllevar a ejercer mayor violencia hacia los iguales (Ibabe et al., 2013).

Este estudio presenta una serie de limitaciones que debemos considerar. Se trata de un estudio retrospectivo, lo que podría generar un sesgo en el recuerdo de la muestra cuando completan la información recabada a través de los cuestionarios. Asimismo, presenta un diseño de

tipo correlacional, siendo imposible desarrollar relaciones causales entre los fenómenos estudiados, por lo que en futuras líneas de investigación sería útil desarrollar estudios de carácter longitudinal. Además, la información proviene de un único informante, pudiéndose desarrollar estudios que consideren a los progenitores u otros agentes del ámbito educativo como posibles informantes.

A pesar de las limitaciones descritas, esta investigación supone un avance en el conocimiento acerca de los factores que podrían incrementar la VFP en general. Concretamente, implica mayor información acerca de la variable del estrés en la adolescencia y de un factor de carácter social, como es el *bullying*, como variables predictoras de la VFP. Estos factores han sido escasamente estudiados en investigaciones previas acerca de la VFP, por lo que este estudio otorga un conocimiento fundamental para la generación de programas preventivos y de intervención que logren disminuir un fenómeno en crecimiento.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blanca, M. J., Escobar, M., Lima, J. F., Byrne, D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema*, 32 (2), 261-267. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.288>
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., Orue, I., González-Diez, Z., López de Arroyabe, E., Sampedro, ... Borrajo, E. (2013). Brief report: The Adolescent Child- to-Parent Aggression Questionnaire: An examination of aggression against parents in Spanish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 1077-1081. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.017>
- Calvete, E., Orue, I., Gamez-Guadix, M., & Bushman, B. J. (2015). Predictors of child-to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 51(5), 663-676. <https://doi.org/10.1037/a0039092>.
- Cano-Lozano, M. C., Navas-Martínez, M. J., & Contreras, L. (2021). Child-to-parent violence during confinement due to COVID-19: Relationship with other forms of family violence and psychosocial stressors in Spanish youth. *Sustainability*, 13(20), 11431. <https://doi.org/10.3390/su132011431>.
- Carrascosa, L., Buelga, S., & Cava, M. J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista*

sobre la infancia y la adolescencia, (15), 98-109. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.10459>.

- Contreras, L., Bustos-Navarrete, C., & Cano-Lozano, M. C. (2019). Child-to-parent violence questionnaire (CPV-Q): Validation among Spanish adolescents. *International journal of clinical and health psychology*, 19(1), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.09.001>
- Cottrell, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25, 1072-1095. <https://doi.org/10.1177/0192513X03261330>
- Del Hoyo-Bilbao, J., Orue, I., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2020). Multivariate Models of Child-to-Mother Violence and Child-to-Father Violence among Adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12, 11-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a2>.
- Escobar, M., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., y Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la Escala de Manifestaciones de Estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23, 475-485.
- Estévez, E. y Musitu, G. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Paraninfo
- Fernández-González, L., Orue, I., Adrián, L., & Calvete, E. (2021). Child-to-parent aggression and dating violence: Longitudinal associations and the predictive role of early maladaptive schemas. *Journal of Family Violence*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00269-2>
- Ibabe, I. (2014). Direct and indirect effects of family violence on child-to-parent violence/Efectos directos e indirectos de la violencia familiar sobre la violencia filio-parental. *Estudios de Psicología*, 35, 137-167. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893647>
- Ibabe, I., Arnoso, A., & Elgorriaga, E. (2014). Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child-to-parent violence. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2014.06.004>
- Ibabe, I., Jaureguizar, J., & Bentler, P. M. (2013). Risk factors for child-to-parent violence. *Journal of family violence*, 28(5), 523-534. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9512-2>

- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of interpersonal violence*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/08862605211006370>.
- Lima, J. F., Alarcón, R., Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Muñoz, A. M., & Blanca, M. J. (2017). Psychometric properties of the Spanish version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-S). *Psychological Assessment*, 29, e1-e12. <https://doi.org/10.1037/pas0000516>
- López-Martínez, P., Montero-Montero, D., Moreno-Ruiz, D., & Martínez-Ferrer, B. (2021). Child-to-parent violence, peer victimization and cybervictimization in Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 9360. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179360>.
- Lyons, J., Bell, T., Fréchette, S., & Romano, E. (2015). Child-to-parent violence: Frequency and family correlates. *Journal of Family Violence*, 30, 729-742. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9716-85>
- Martí, A., Gabarda, C., Cava, M. J., & Buelga, S. (2020). Relaciones entre la violencia filioparental y otras conductas violentas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 28(3), 415-434.
- Mas, M. R., Acebo, G. M., Gaibor, M. I., Chávez, P. J., Núñez, F. D. R., González, L. M., & Gruezo, C. A. (2020). Domestic violence and its repercussions in children in the Province of Bolivar, Ecuador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(1), 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.006>.
- Molla-Esparza, C., & Aroca-Montolío, C. (2018). Minors who abuse their parents: Comprehensive definition and their cycle of violence. *Annual Review of Legal Psychology*, 28, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.01.001>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

CARACTERIZAR ESCUELAS EN CALI Y VALORAR LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Alessia Lalomia, Gloria Amparo Rodríguez, Antonia Cascales-Martínez

alessia.lalomia@um.es

Ph.D. Investigador, Profesora Facultad de Educación y Pedagogía (Universidad del Valle, Colombia), Profesora Facultad de Educación (Universidad de Murcia, España)

1. INTRODUCCIÓN

Observar la cotidianidad escolar ayuda a reflexionar sobre los engranajes de la escuela en función de las tantas y muy delicadas responsabilidades que se le asignan, en contraste con todo lo que no alcanza a cumplir.

Como reflexiona Tapia (2019) la concepción de la escuela como un espacio físico delimitado es imposible, sino que se presenta como un espacio donde los niños van a vivir, a existir y a construir experiencias. Las formas de hacer escuela en las regiones colombianas visibilizan las condiciones políticas y sociales que caracterizan el país, en este sentido hablamos de un escenario educativo con escuelas atravesadas por el fenómeno del conflicto armado (Páez, 2021) que nos hacen reflexionar sobre la necesidad de un educación a las emociones y al afecto.

Producir caracterizaciones de la escuela es imprescindible en la formación de educadores, los marcos de la investigación de las ciencias sociales ofrece referentes teóricos y opciones metodológicas que garantizan la confiabilidad en sus hallazgos como insumo en el debate educativo.

En esta investigación la mirada se centró en la dimensión socioemocional, asumiendo que su educación remite a aprendizajes para toda la vida que podrían crear entornos seguros y saludables que eviten la violencia y consumos adictivos de alcohol y otras sustancias (Herman y Collins, 2018). La educación socioemocional busca estabilidad mental, satisfacción en nuestras relaciones y adaptación al entorno (Ibarrola, 2016), se apoya en nociones como inteligencia emocional:

un constructo de la psicología que consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Las preocupaciones en torno a lo socioemocional van creciendo dadas las circunstancias actuales mundiales de la infancia y la adolescencia, y más aún en países como Colombia, donde los problemas de pobreza, desigualdad y exclusión se acentúan en el post-conflicto armado (Orozco y Pineda, 2020) y permean los contextos escolares. Esto justifica los esfuerzos por conocer cómo encaran las escuelas la dimensión socioemocional, derivando de ahí elementos que iluminen el debate.

En este marco, retomamos observaciones del año 2022 realizadas en escuelas colombianas por estudiantes universitarios de la Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle, con el fin de documentar prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales.

1.1. La educación socio emocional en Colombia

En Colombia, el estudio realizado por Rendón (2015) explora, cualitativa y cuantitativamente, la educación socioemocional en algunas escuelas medias (con grados 10 y 11) y encuentra que la metodología de los docentes, calificada por los estudiantes como rígida y repetitiva porque:

no permite que se expresen libremente asuntos de tipo personal, se dé la construcción de lazos sociales, y se puedan afrontar las situaciones conflictivas.

Este estudio menciona que los estudiantes alcanzaron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, pero que aun así existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en habilidades como la autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía.

Otro estudio, llevado a cabo por Grijalbo, Pérez y García y (2021), con datos de una encuesta con profesores, hallan que:

La incorporación de la formación socioemocional en los establecimientos educativos se efectúa a través de dos formas

principalmente: con el apoyo del psico-orientador y a juicio personal del docente.

Por su parte, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), realizan una revisión teórica que apunta a la manera como:

Las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la gestión de los ambientes de paz en la escuela, teniendo en cuenta factores como el clima de aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos.

También hay trabajos sobre experiencias de intervención, como el trabajo de Yepes (2020), sobre el modelo PARCE (Participación, Aceptación, Reconocimiento y Construcción Emocional) como estrategia socio emocional, implementado en aulas de instituciones educativas públicas del Quindío.

Otras publicaciones en Colombia abordan lo socioemocional vinculado a la enseñanza de alguna de las áreas académicas tradicionales, es el caso de Rodríguez (2021), quien explora la conexión entre la literatura para el desarrollo de habilidades socio-emocionales, buscando de desarrollar habilidades como: el liderazgo, la empatía, el reconocimiento de las propias emociones y el manejo de las relaciones con los demás.

Sin embargo, en la tradición del sistema escolar colombiano predomina la noción de la “educación ética”, lo cual se evidencia en la vigencia de los “Lineamientos curriculares para la enseñanza de la ética”, del Ministerio de Educación Nacional (1998). En esta orientación gubernamental se menciona la necesidad de efectuar un “Reconocimiento a los estados emocionales”, lo cual abre la puerta a propuestas en la línea de la educación socioemocional. Estos lineamientos aluden a lo cognitivo (razonamiento, sentido crítico, creatividad), lo afectivo (autoconciencia, autoestima, autorregulación, empatía), y los hábitos (comunicación dialógica, formación ciudadana, identidad, autorrealización); un conjunto de elementos que han sido retomados y reinterpretados desde el constructo de educación socioemocional.

Cabe agregar que dadas las circunstancias políticas del país, en el campo de la contribución escolar a la convivencia, se destacan los abordajes desde la “educación para la paz” encuadrada en la “formación ciudadana”.

La legislación actual en Colombia sobre la formación ética no obliga a la reproducción de contenidos preestablecidos sino que brinda la libertad de gestionar el conocimiento de forma crítica y reflexiva (Zapata, 2017). Es decir, proponer el desarrollo de la competencia emocional es válido y, como señalan Bisquerra y Lopes-Cassa (2021), ello implica integrar programas de educación emocional en el currículum escolar.

2.- MÉTODO

Los resultados que se presentan en este documento provienen de una investigación de orientación cualitativa (Ruiz Olabuenaga, 2012), que pretende aproximarse a lo observado por estudiantes universitarios en escuelas colombianas y a sus consideraciones en cuanto a lo que aporta la perspectiva etnográfica en la formación de educadores (Goetz y LeCompte, 1988).

Los datos provienen de documentos generados en el 2022 durante un curso diseñado y desarrollado por una de las profesoras que escribe este artículo, mientras que la otra asistió como observadora-participante brindando aportes al tema de la educación socioemocional que estudia en su doctorado.

2.1.- Procedimiento

Esta investigación, según un estilo naturalista, procura comprender las realidades y percepciones humanas así como existen y se presentan (Martínez Miguélez, 2005), retomando las expresiones escritas de los participantes en la actividad normal de aprendizaje que los ocupaba.

Es decir, los textos de los que surge la información se produjeron en el desarrollo de la asignatura “Caracterización de la vida escolar”, que se llevó a cabo desde mediados de abril hasta la primera semana de agosto del 2022 con una clase semanal de 3 horas. Allí se leyeron artículos referidos a la cotidianidad de la escuela (Galván et al., 2021; Tapia, 2019; Armijo Cabrera, 2021), se discutieron interpretaciones compartidas en foros virtuales, los 6 grupos propusieron, ejecutaron y redactaron un informe de su mini proyecto de indagación del medio escolar e hicieron una memoria audiovisual; finalmente los 27 participantes redactaron un texto breve personal de reflexión sobre toda la experiencia.

Los datos de esta investigación fueron recabados de un corpus textual de 6 informes de grupo de los mini proyectos de acercamiento a la

realidad escolar y 6 memorias audiovisuales. Para procesar la información se usó Atlas.ti, apuntando a un “Análisis del Contenido” (Bardin, 1991) y con codificación abierta que emerge de los datos.

La investigación cualitativa ayuda a la formación docente cuando facilita conocer los significados que futuros docentes atribuyen a uno de los espacios probables de desempeño profesional, la escuela. El resultado esperado es configurar insumos para revisar la manera como se concibe y se representa la realidad educativa.

Y en el aspecto ético: se pidió el consentimiento por escrito a los estudiantes autores de los textos analizados aquí y se les informó de las intenciones que nos guiaron.

2.2.- Participantes

Los participantes del estudio fueron 27 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle, en Colombia. El grupo fue seleccionado por una relación previa que surgió entre la profesora de la universidad y la investigadora en calidad de visitante en la Universidad de Cali.

2.3.- Medidas

El enfoque de investigación es de tipo etnográfico con una intención naturalista para comprender las realidades y percepciones humanas, así como existen y se presentan (Martínez Miguélez, 2005). Como técnica para la recolección de la información se utilizaron las específicas de la observación participante que, como destaca la investigación de Meo et al. (2018) son: la entrevista, el diario de campo, desarrollo de talleres, grabación de voz y toma de fotografías.

Las informaciones recolectadas hacen referencia, por un lado, a conductas no verbales y verbales, como las manifestaciones de violencias y de convivencia entre los estudiantes, y por el otro, a las metodologías implementadas por los docentes en desarrollar prácticas en las clases observadas.

2.4.- Diseño

El análisis de los resultados por los investigadores comienza con la formulación de preguntas relacionadas al tema de la educación socio emocional en las escuelas colombianas visitadas. Nuestra mirada

interrogó sobre los principios pedagógicos adoptados en el examinar el rol de las emociones, caracterizando la vida de la escuela observada. Con esta base conceptual, establecimos la categoría para orientar el análisis de los informes finales de observación y los documentos multimediales: el aporte de la educación socioemocional en los proyectos. Luego, se realizó una triangulación por fuentes de datos (docentes y estudiantes), lo que proporcionó una visión más amplia de los resultados. Exactamente durante las últimas clases, tuvo una convivencia de los proyectos desarrollados identificando puntos fuertes y de mejora, en un proceso de análisis reflexivo.

3. RESULTADOS

Los grupos de estudiantes universitarios observaron 6 escuelas, cinco en Cali y una en Tuluá. Por grados escolares cubrieron desde pre-escolar (niños entre 4 y 5 años de edad) hasta noveno de educación básica (jóvenes entre 15 y 16 años): uno visita un pre-escolar: uno recorre preescolar/transición, primero, cuarto y quinto; uno observa sexto y séptimo; uno se concentra en octavo y dos exploran noveno (uno de estos novenos está conformado por estudiantes extra-edad). Entre los seis colegios observados, la mitad son públicos y la mitad privados, todos prestan sus servicios a poblaciones de bajo nivel socioeconómico.

La presentación de los resultados considera la realización de la Tabla 1 que señala los proyectos elaborados por los grupos, evidenciando el marco teórico de referencia, los objetivos, y la participación de los estudiantes durante la observación en las aulas.

Tabla 1. Proyectos de observación

	<i>Título proyecto</i>	<i>Marco teórico</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Participación de los estudiantes</i>
Grupo 1	Caracterización emocional en la vida escolar	Inteligencia emocional de Goleman, método de lectoescritura de Ferreiro y Teberosky	Comprender el marco emocional en la metodología que se desarrolla en la escritura y lectura de los estudiantes	Desarrollo de una actividad de educación emocional
Grupo 2	Una mirada al cielo	Educomunicación de Eloína Castro Lara, meditación, MEN	Conocer la forma de los contenidos de la clase de ética	Desarrollo de una actividad de meditación

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Grupo 3	Informe final del ejercicio de caracterización	Alejandro Castro Santander, conferencista internacional sobre el tópico de la convivencia y la prevención temprana de las Violencias	Identificar las manifestaciones de violencia y las herramientas para la resolución de los conflictos	Observación
Grupo 4	Caracterizando la escuela desde el arte educativo	La función del arte de Mendivil, Eisner Elliott, Inteligencias múltiples de Gardner	Observar, conocer y vivir las prácticas artísticas y culturales, analizar las influencias positivas o negativas que se reflejan en el aprendizaje de los niños, niñas, profesoras y directivos.	Desarrollo del círculo de emociones” en una dinámica lúdica, actividades practicas como el tablero del querer, realizacion de fanzines de artes y avión de los colores
Grupo 5	Convivencia escolar del curso 9-3	El concepto de convivencia de Sánchez & Sánchez (2018), la idea de educación de Kant y Durkheim	Observar las formas de convivencia de los estudiantes	Observación
Grupo 6	Metodología de la educación religiosa	Vasquez et al., (2022) con el texto sobre la educación religiosa y la educación laica en Colombia, Constitución Política de Colombia (1991)	Conocer la metodología de Educación Religiosa para los estudiantes del grado transición	Observación

MEN: Ministerio de Educación Nacional

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los escenarios a los que se les presta atención son los de aula de clase mientras que en cuanto a las asignaturas, se registran: artística, religión, lenguaje, biología, tecnología, sociales, doctrina de paz y proyecto de vida. El espacio se refleja poco en los reportes escritos de los grupos ,

a excepción del grupo 3 que en su informe se refirió explícitamente a la infraestructura anotando [el colegio es un] “edificio de tres pisos, el cual está totalmente cerrado, no cuenta con ventanas que permitan la vista hacia el exterior, además, es supremamente estrecho para la cantidad de estudiantes que allí se encuentran (aproximadamente 600), tanto así, que los diferentes grupos de estudiantes deben salir al recreo por turnos porque todos no caben en el espacio destinado para el mismo”.

No obstante, todos los grupos incluyeron fotografías en sus informes y cada memoria visual permite hacerse una idea del aspecto físico de estas escuelas, lo cual debe ser considerado porque, según Díaz (2022) “Algunos teóricos relacionan el diseño de los edificios con la eficiencia en el proceso educativo”; Herrera (2006) citado por Castro y Morales (2013) afirma que «un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos» (p. 2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los focos de interés de los grupos de estudiantes universitarios que observaron las escuelas son “religión, emociones, ética, arte, violencia y convivencia”; no obstante, al revisar expresiones conexas, en todos los informes aparece “lo social y lo emocional”. La dicotomía de la razón/emoción no se supera y determina la relación didáctica al atraparla en rigideces y repeticiones que evita que se expresen asuntos de tipo personal, se construyen lazos sociales, y se puedan afrontar las situaciones conflictivas (Rendón, 2015).

Los temas elegidos por los estudiantes son de relevancia, con un interés mayor por el análisis de las formas de convivencia, ya que garantizar formas éticas y morales en las clases puede ser un medio indispensable para una escuela inclusiva (Valdés Morales et al., 2019). Los estudiantes lamentaron la ausencia de placer en el aprendizaje tradicional que se desarrolla en una memorización vacía de significado y de conexiones con la vida real. Por lo tanto, es importante tener en cuenta los aportes de investigaciones (Herman y Collins, 2018; CASEL, 2019; Aperture Education, 2022) que ofrecen herramientas útiles en ayudar a las escuelas a crear entornos que sustentan el aprendizaje socio emocional.

En conclusión, se plantea la necesidad de tratar la temática de la gestión emocional predisponiendo herramientas específicas y potenciando el trabajo en equipo. Es necesario cultivar en la escuela la ética del cuidado y de la responsabilidad emocional, enseñando desde pequeños que sentir está bien, que no solo somos materia física, si no, que somos composición de sentimientos, emociones y comportamientos que definen nuestras maneras de ser y vivir la vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Armijo Cabrera, M. (2021). Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 11(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18537863e085>
- 9-12 Aperture SEL (Social-Emotional-Learning). *Growth Strategies*. Aperture Education (2022).
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia | The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- CASEL, (2019). *SEL 3 Signature Practices Playbook 2019*. CASEL
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163
- Díaz, J. A. (2022). La calidad educativa en Colombia: Factores internos y externos a la escuela asociados al mejoramiento de la misma. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 106-119. 10.15366/tp2022.39.00
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2021). Historia de una biblioteca viva en una escuela rural. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 57-71 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12807>
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata

- Grijalbo-Quiroz, N. I. G., Pérez Canencio, Y. P., & García-Cano, L. G. (2021). La formación socioemocional busca un cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro educacional*, (36), 133-158.
- Gutiérrez-Torres, A.M., Buitrago-Velandia, S.J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.
- Herman, B. y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin. <https://dpi.wi.gov/sspw/mental-health/social-emotional-learning>
- Ibarrola, B. (2016). *Cuentos para sentir: Educar las emociones*. Grupo SM.
- Martínez Miguélez, (2005). El método etnográfico de investigación. *Etnografía miguelélez*, 16, 1-3.
- Meo, Analía Inés... [et al.] (2018). *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares para la enseñanza de la ética*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf7.pdf
- Orozco Pineda, P. A, y Pineda Martínez, E. O. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 369-398.
- Páez T., Y. C., (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO)*, 51 (2), 177-200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379>
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Rodríguez Turriago, K. L. (2021). *La comprensión del libro-álbum como mediación para el desarrollo socioemocional en la educación primaria*. II CEMUN.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- Tapia, E (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. Desigualdad, justicia y derecho a la educación. *RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO)*, 49 (1), 155–184. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.36>
- Valdés Morales, R. A., López Leiva, V. A., & Jiménez Vargas, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación Y Educadores*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Yepes Gomez, S. K. (2020). *Hacia la educación mediada por el modelo PARCE como estrategia socioemocional*. Dictamen Libre.
- Zapata V., C., A. (2017). La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría “maestro como intelectual transformativo”. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8, 45 – 60.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO POR LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTA CAPACIDAD

**Llinares-Insa, L. I.¹, Casino-García, A. M.², Pérez-García, M. A.³
y González-Navarro, P.¹**

Lucia.Llinares@uv.es

¹*Universitat de València*, ²*Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”*, ³*Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

El apoyo familiar para el desarrollo social y emocional de los niños/as con alta capacidad es crucial para hacer germinar su potencial (Olszewski-Kubilius, 2019) y tener una vida adulta plena (Freeman, 2013); sin embargo, muchos padres desconocen cómo ayudar a sus hijos (Guthrie, 2019). El trabajo del orientador con estos estudiantes siempre debe tomar en consideración a la familia (Pfeiffer, 2021): en qué medida puede estar alimentando las necesidades que presenta el sujeto, aunque no sea consciente de ello, y/o de qué manera los padres podrían servir como aliados y proporcionar recursos y estrategias para mejorar la situación (Pfeiffer, 2013). Sin embargo, las investigaciones sobre las experiencias de crianza de los padres con hijos identificados de alta capacidad son escasas (Renati et al., 2023), su perspectiva no es muy conocida (Peebles et al., 2023) y los pocos trabajos que evalúan estos procesos denuncian que esta deseable colaboración familia-escuela no siempre se establece o es fructífera (Rodríguez-Naveiras et al., 2019). Los padres mencionan con frecuencia la escuela como fuente de estrés para ellos y para sus hijos (Renati et al., 2023).

Algunos padres y docentes pueden pensar que, dada la mayor capacidad de estos estudiantes y su madurez, no van a tener dificultades de aprendizaje (Moon, 2009) o necesidades emocionales y sociales (Peterson, 2009). Especialmente son frecuentes estos mitos entre los padres de los niños no identificados como sujetos con altas capacidades (Aperribai & Garamendi, 2020). Sin embargo, este alumnado puede presentar bajo rendimiento (Siegler, 2018) o fracaso escolar (Blaas, 2014), doble excepcionalidad (McCoach et al., 2020), sobre-estimabilidad (Guthrie, 2019), perfeccionismo insano (Yustikasari et al., 2020), disincronía (Rinn & Majority, 2018), mala aceptación social

(Allen, 2017), incluso acoso escolar (Martínez-Montegudo et al., 2023).

Estos padres afrontan retos adicionales en la educación de sus hijos (Renati et al., 2017), destacando al narrar sus experiencias un enfoque de la crianza "impulsado por el niño", una sensación de aislamiento social debido a la falta de comprensión de los demás y agotamiento físico y emocional (Peebles et al., 2023). El peregrinaje de un padre hacia la comprensión del desarrollo asincrónico de su hijo, junto con su sentimiento de soledad, sin poder compartir sus experiencias con otros padres que vivan situaciones similares a las suyas, puede hacer que se sienta frustrado (Guthrie, 2019). Estos padres indican que sus amigos, familiares y otros conocidos tienen muy poca comprensión de la alta capacidad o emiten juicios poco útiles (Peebles et al., 2023), por lo que algunos llegan a ocultar su identificación o, en los casos de doble excepcionalidad, solo mencionan el trastorno asociado (Matthews et al., 2014). Algunos estudios señalan más ansiedad y estrés (Rimlinger, 2016), más experiencias negativas y puntuaciones más elevadas en ira como estado de ánimo (Llinares-Insa et al., 2020). Las necesidades emocionales de los niños con alta capacidad pueden afectar al comportamiento de sus padres y viceversa (Papadopoulos, 2021).

Un elemento clave en la relación entre el estrés y el bienestar (Khusaifan & El Keshky, 2021), relacionado con la salud física y mental (Cohen y Wills, 1985), es el apoyo social. Concretamente, influye más al ajuste psicosocial el apoyo social percibido, una medida subjetiva del apoyo recibido que podría no coincidir con el apoyo real (Asberg et al. 2008; Rodríguez-Fernández et al., 2021). Este factor influye en la capacidad de recuperación de grupos de familias de riesgo que tienen un hijo con una enfermedad crónica, p. e. cardiopatía coronaria, y puede servir como predictor del afrontamiento familiar (Tak & McCubbin, 2002). El apoyo social se ha relacionado, además, con la disminución del estrés en padres de niños con Trastorno de Aprendizaje (Abbasi, 2017), Trastorno de Espectro Autista (Drogomyretska et al., 2020) o Parálisis Cerebral Infantil (Skok et al., 2006) y con una mejor preparación escolar de los niños en pandemia (Lau & Li, 2021).

Se pueden diferenciar distintas fuentes de apoyo social: la familia, la pareja/otra persona significativa y los iguales/amigos (Zimet et al., 1988). En algunos estudios el apoyo social percibido derivado de los

amigos fue el factor más importante en la protección contra el estrés (Drogomyretska et al., 2020). Muchos estudios sobre apoyo social percibido analizan solo a las madres (p. ej. Sipal & Sayin, 2013), pero si bien la sociedad tradicional ha delegado en la mujer la educación de los hijos, la implicación de los padres es cada vez mayor.

No se han encontrado estudios sobre apoyo social percibido por los padres de estudiantes con alta capacidad, por lo que este trabajo tiene como objetivo analizar las fuentes de apoyo social de los padres de estudiantes con alta capacidad y compararlo con apoyo social que perciben los padres de estudiantes no identificados. Además, se pretende conocer las diferencias entre la percepción de padres y madres.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

El tipo de muestreo utilizado fue el muestreo de conveniencia. Se establecieron dos subgrupos de padres: padres con algún hijo identificado de altas capacidades y padres sin ningún hijo identificado de altas capacidades. Los investigadores solicitaron la colaboración tanto a participantes por su cercanía o accesibilidad como a partir del contacto que establecieron con las asociaciones de altas capacidades de la Comunidad Valenciana. Para ser miembro de estas asociaciones de familias, se les solicita a los padres un informe sociopsicopedagógico que informe de la alta capacidad de su hijo/a. Una vez llevado a cabo el contacto con los padres, se les citó a una reunión informativa. En ella se les presentó al equipo investigador y el proyecto que se estaba llevando a cabo. Se les informó que la participación era voluntaria y confidencial. En el caso que los padres siguieran interesados en participar, y una vez firmados los consentimientos informados, los participantes cumplieron los cuestionarios en papel y en presencia de los investigadores.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 96 padres/madres, 51 participantes tenían hijos identificados de altas capacidades y 45 eran padres de estudiantes no identificados de altas capacidades.

La muestra de padres de alumnado identificado de altas capacidades tenía edades comprendidas entre los 36 y 62 años ($M=44.59$; $DT=5.01$). El 51% eran madres y el 96.1% estaban casados.

La muestra de padres de alumnado no identificado de altas capacidades tenía edades comprendidas entre los 36 y 57 años ($M=46.13$; $DT=4.93$). El 55% eran madres y el 88.9% estaban casados.

2.3. Medidas

La batería de cuestionarios que cumplimentaron los estudiantes solicitaba información, inicialmente, de datos demográficos (p. ej. edad y sexo) Posteriormente, se les solicitó que cumplimentaran un cuestionario de apoyo social percibido: la Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS, Zimet et al., 1988).

En este estudio se utilizó la adaptación española realizada por Ortiz y Baeza (2011). Esta escala estaba compuesta por 12 ítems que se estructuran en tres factores: percepción del apoyo social de los pares (p. ej., “Mis amigos realmente tratan de ayudarme”), percepción del apoyo social de la familia (p. ej., “Mi familia realmente intenta ayudarme”) y percepción del apoyo social de la pareja u otras figuras significativas para la persona (p. ej., “Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos”). Los ítems se evalúan en una escala Likert de 7 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 7= Totalmente de acuerdo). La escala muestra alta fiabilidad ($\text{AlphaPares}=0.96$; $\text{AlphaFamilia}=0.94$; $\text{AlphaOtros}=0.92$).

2.4. Diseño

Se diseñó un estudio transversal y descriptivo. En él se pretendía describir el grado de apoyo social que perciben los padres con hijos adolescentes y analizar las diferencias entre los que tienen hijos identificados de alta capacidad y los que no. Para ello se utilizó el Statistical Package for Social the Sciences (SPSS) versión 28. Se llevaron a cabo análisis descriptivos por medio de la media, la desviación típica, máximos y mínimos y análisis de diferencias de medias por medio de t de Student con muestras independientes.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se analizó el grado de apoyo social percibido por los padres de ambos grupos (padres con hijos identificados de altas capacidades y no identificados de altas capacidades). En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones típicas en ambos grupos.

Como puede observarse en ella, las puntuaciones fueron de valor medio en el apoyo social percibido en los tres factores y en los dos subgrupos

de padres. Sin embargo, se observa que existían diferencias estadísticamente significativas en el apoyo social percibido de los pares. Así pues, parece que los padres con hijos identificados de altas capacidades percibían menos apoyo en situaciones problemáticas por parte de los amigos que los padres con hijos no identificados de altas capacidades.

Tabla 9 Distribución de medias y desviaciones típicas en la muestra de padres con hijos de altas capacidades y sin identificar de altas capacidades.

	Apoyo social pares	Apoyo social familia	Apoyo social pareja y otros
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)
Padres con hijos AC	4.41 (2.01)	5.76 (1.44)	5.82 (1.46)
Padres con hijos NAC	5.73 (1.81)	5.91 (1.22)	6.00 (1.31)
	t=4.01; p=0.00		

Nota: DT: Desviación típica, AC: Alta Capacidad, NAC: No identificados de Alta Capacidad

Con el fin de profundizar sobre el tema, se analizaron las diferencias de género en los padres. En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos. En ella puede observarse que, entre los padres de hijos con altas capacidades, existían diferencias estadísticamente significativas en el apoyo social percibido que proporciona la pareja/otro significativo y la familia, siendo superior en los padres que en las madres. Con respecto al grupo de padres de estudiantes no identificados con altas capacidades, no se observan diferencias significativas en función del género.

Tabla 2. Distribución de medias y desviaciones típicas en la muestra de padres con hijos de altas capacidades y sin identificar de altas capacidades en función del género

	Apoyo social pares	Apoyo social familia	Apoyo social pareja y otros
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)
Madre con hijos AC	4.63 (2.10)	5.41 (1.63)	5.48 (1.67)
Padre con hijos AC	4.17 (1.93)	6.12 (1.13)	6.17 (1.14)
		t=-1.81; p=0.03	t=-1.71; 0.04
Madres con hijos NAC	5.91 (1.24)	5.87 (1.35)	5.96 (1.51)
Padres con hijos NAC	5.52 (1.09)	5.95 (1.07)	6.05 (1.03)

Nota: SD: DT: Desviación típica, AC: Alta Capacidad, NAC: No identificados de Alta Capacidad

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era analizar el apoyo social percibido que tienen los padres de estudiantes con alta capacidad y compararlo con el apoyo social que perciben los padres de estudiantes no identificados, así como las diferencias entre la percepción de padres y madres. Los resultados obtenidos indican que el apoyo social percibido de sus iguales por los padres con hijos con alta capacidad es significativamente

menor que el de los padres cuyos hijos no han sido identificados. Estos resultados son coherentes con la falta de comprensión de amigos, familiares y otros conocidos señalada por Peebles et al. (2023) y Matthews et al. (2014). Los resultados también apoyan la percepción del profesorado acerca de la actitud estereotipada de los adultos en general, especialmente de los padres de los alumnos no identificados (Aperribai, & Garamendi, 2020).

Estos hallazgos van en línea de los mitos entre los padres de los niños no identificados señalado por diferentes autores (Aperribai & Garamendi, 2020; Moon, 2009; Peterson, 2009). Sin embargo, nuestros resultados indican que existe falta de apoyo social percibido y por ello como se sugiere en la literatura, es más probable que estos padres tengan que afrontar retos adicionales en la educación de sus hijos (Renati et al., 2017) así como una sensación de aislamiento social que conlleva agotamiento físico y emocional (Peebles et al., 2023). Es más, como afirma Guthrie (2019), la soledad puede generar mayor frustración.

Por otra parte, hay que señalar que, la brecha obtenida en los resultados probablemente podría ser incluso mayor si la muestra analizada hubiese incluido padres no pertenecientes a asociaciones, dado que saber que otros padres de la organización se enfrentan a retos similares puede hacer que se sientan más apoyados (Renati et al, 2023).

Por todo ello, desde este trabajo, hacemos una llamada a la necesidad de informar y sensibilizar a la comunidad educativa. Es importante continuar con el trabajo en las aulas y en las escuelas, para propiciar un clima de aceptación y convivencia, y normalizar la diversidad en la sociedad en general pero también respecto a los estudiantes con alta capacidad. Se necesitan esfuerzos y recursos para mejorar la capacidad de las escuelas de la sociedad para apoyar a los padres y los estudiantes con alta capacidad.

Entre las limitaciones de esta investigación, podemos señalar que este estudio sólo recopiló datos en un momento determinado y, por lo tanto, no se pueden determinar las relaciones longitudinales en las diferentes etapas evolutivas. Tampoco se han establecido relaciones entre el apoyo social percibido y otras variables como los resultados académicos de los hijos, la existencia de otras dificultades asociadas en la crianza, el apoyo real, etc. Los estudios futuros deberían recopilar datos en múltiples momentos (infancia, adolescencia, por ejemplo) y

relacionarlos con otras variables. En segundo lugar, los datos se recogieron de una muestra reducida de padres de una zona geográfica concreta. Además, en el caso del alumnado con alta capacidad, los padres pertenecen a asociaciones de familias con hijos con altas capacidades, lo que denota una gran implicación de éstos en la educación de sus hijos. Por lo tanto, los resultados pueden ser culturalmente específicos y no generalizables a otros contextos culturales y sociales.

Como fortaleza, hay que señalar que este es uno de los primeros estudios en explorar el apoyo social percibido por los padres de alumnado con alta capacidad y compararlo con padres con hijos sin identificar. Además, son escasos los estudios en el ámbito educativo que estudien el apoyo social percibido en otros colectivos de padres, pero dada la importante relación que el apoyo percibido por los padres tiene con la preparación para la escuela (Lau & Li, 2021) y el bienestar (Khusaifan & El Keshky, 2021), estos estudios son necesarios.

En cuanto a implicaciones prácticas, los datos sugirieron que el apoyo que reciben los padres por parte de sus iguales puede mejorarse y que, en la línea de lo recogido por Renati et al. (2023), son necesarias campañas de sensibilización para que los demás padres, y la comunidad educativa en su conjunto, entiendan las necesidades de aprendizaje y socioemocionales de estos estudiantes y las preocupaciones de sus familias. En resumen, los resultados reclaman un mayor apoyo general a los padres, para que puedan acompañar mejor a sus hijos durante el proceso educativo, especialmente cuando estos no siguen un desarrollo normotípico. Desarrollar intervenciones centradas en la familia para que los padres aprendan sobre la alta capacidad, los problemas que pueden ir asociados y cómo ayudar a los niños a gestionar sus necesidades a medida que crecen puede ser beneficioso para todos, reduciendo el estrés asociado a sus funciones de crianza y cuidado (Silverman & Golo, 2008).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abbasi, M. (2017). Self-efficacy and alexithymia as moderators between perceived social support and stress among parents of children with learning disabilities. *European Journal of Mental Health, 12*(02), 218-229.
<https://doi.org/10.5708/EJMH.12.2017.2.6>

- Allen, W. T. (2017). Bullying and the Unique Socioemotional Needs of Gifted and Talented Early Adolescents: Veteran Teacher Perspectives and Practices. *Roepers Review*, 39, 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>
- Aperribai, L., & Garamendi, L. (2020). Primary education teachers' perception of the characteristics and detection of the highly able pupils in the Autonomous Community of the Basque Country. *Revista de Educación*, 390, 103-127. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467
- Åsberg, K. K., Vogel, J. J., & Bowers, C. A. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 486-499. DOI 10.1007/s10826-007-9169-7
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Drogomyretska, K., Fox, R., & Colbert, D. (2020). Brief report: stress and perceived social support in parents of children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(11), 4176-4182. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04455-x>
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17. <http://www.joanfreeman.com/pdf/ArticleECPJournalMay2013.pdf>
- Guthrie, K. H. (2019). " Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101.
- Khusaifan, S. J., & El Keshky, M. E. S. (2021). Social support as a protective factor for the well-being of parents of children with autism in Saudi Arabia. *Journal of Pediatric Nursing*, 58, e1-e7. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.11.014>

- Lau, E. Y. H., & Li, J. B. (2021). Hong Kong children's school readiness in times of COVID-19: the contributions of parent perceived social support, parent competency, and time spent with children. *Frontiers in Psychology*, 5565. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.779449>
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., & García-Pérez, J. (2020). Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability*, 12(21), 8810. <https://doi.org/10.3390/su12218810>
- Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372–393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53, 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Olszewski-Kubilius, P. (2019). Crianza óptima y entornos familiares para el desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 241-254). UNIR.
- Ortíz, M., & Baeza, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de una escala para medir apoyo social percibido en pacientes chilenos con diabetes tipo 2. *Universitas Psychologica*, 10(1), 189-196
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? *Children*, 8(11), 953. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The Experience of Parenting Gifted Children: A Thematic Analysis of

- Interviews with Parents of Elementary-Age Children. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 18-27.
<https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37(2), 142-157.
<https://doi.org/10.1177/0261429420969917>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2023). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10(1), 42.
<https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
<https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Rimlinger, N. (2016). *Dwelling on the right side of the curve: an exploration of the psychological wellbeing of parents of gifted children* (Doctoral dissertation, Australian National University).
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 49-63). Springer.
- Rodríguez-Fernández, A., Izar-de-la-Fuente, I., Escalante, N., & Azpiazu, L. (2021). Perceived social support for a sustainable adolescence: A theoretical model of its sources and types. *Sustainability*, 13(10), 5657.
<https://doi.org/10.3390/su13105657>
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á., & Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities

- from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Siegle, D. (2018). Understanding Underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 285-297). Springer.
- Silverman, L.K., & Golon, A. Clinical practice with gifted families. In *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research and Practices*; Pfeiffer, S.I., Ed.; Springer: Tallahassee, FL, USA, 2008; pp. 199–222
- Sipal, R. F., & Sayin, U. (2013). Impact of perceived social support and depression on the parental attitudes of mothers of children who are deaf. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1103-1111. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9672-3>
- Skok, A., Harvey, D., & Reddihough, D. (2006). Perceived stress, perceived social support, and wellbeing among mothers of school-aged children with cerebral palsy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(1), 53-57. <https://doi.org/10.1080/13668250600561929>
- Tak, Y. R., & McCubbin, M. (2002). Family stress, perceived social support and coping following the diagnosis of a child's congenital heart disease. *Journal of advanced nursing*, 39(2), 190-198. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02259.x>
- Yustikasari, F., Freyani, L., Agoes, R. M., & Urip, R. (2020). Maladaptive Perfectionism and Academic Achievement in Indonesian Gifted Undergraduate Students: Goal Adjustment as Moderator. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(2), 169-184. DOI: 10.15575/psy.v7i2.9619
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

USANDO TÉCNICAS TERAPÉUTICAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR: LA EXTERNALIZACIÓN EN EL PROGRAMA MENTES ÚNICAS PROFESORES-ORIENTADORES (MUPO)

Silvia López Larrosa y Rosa Mary González Seijas

Profesoras Titulares de la Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

1.1. Mentes Únicas Profesores-Orientadores

Mentes Únicas profesores-orientadores, MUPO, es un programa psicoeducativo que se centra en el alumnado con dificultades en el aprendizaje (DA), esto es, niños y niñas con problemas en la escritura, la lectura y/o las matemáticas, pese a tener una inteligencia en el rango normal o incluso por encima (Grigorenko et al., 2020; López-Larrosa y González-Seijas, 2017). MUPO parte del programa Unique Minds desarrollado por Stern (1999) y de su versión en castellano que se denominó Mentes Únicas (López-Larrosa y González Seijas, 2017). Mientras Unique Minds y Mentes Únicas trabajan con los niños/as con dificultades en el aprendizaje y sus familias conjuntamente, en MUPO se forma a los docentes u orientadores para que trabajen con el alumnado con dificultades junto con el resto de alumnos/as del aula o en pequeños grupos de alumnado con dificultades.

El alumnado con dificultades de aprendizaje suele presentar, además de sus dificultades, problemas socioemocionales, por ejemplo, locus de control externo, sentimientos de incapacidad o estrés social (Grigorenko et al., 2020; López Larrosa y González Seijas, 2017). Por ello, tanto MUPO, como Mentes Únicas y Unique Minds tienen como meta su mejora socioemocional.

MUPO consta de ocho sesiones semanales de formación a los docentes y orientadores y siete sesiones de trabajo con el alumnado, en paralelo y consecutivamente a la formación de docentes y orientadores. Dicha formación busca preparar a los profesionales para las actividades que desarrollarán en el aula con su alumnado.

Las actividades dirigidas al alumnado con edades entre 6 y 12-14 años se organizan en torno a los siguientes contenidos. En la primera sesión, se trata de conocerse mejor centrándose en sus gustos, aficiones, puntos fuertes y débiles. La segunda sesión se ocupa de los procesos mentales y las diferentes formas de aprender. En la tercera sesión se habla de

superar dificultades. En la cuarta se abordan las inteligencias múltiples. La quinta sesión se centra en la externalización (de la que se hablará a continuación). La sexta sesión se ocupa del modelo de solución de problemas. La última, que es una sesión de despedida, se titula: “Lo que importa” y se centra en las relaciones de amistad.

El propósito de este trabajo es explicar qué es la externalización, que es el tema de la quinta sesión del programa, detallar cómo se usó en MUPO, y su efecto en los niños/as y los profesionales desde la perspectiva de los propios profesionales.

1.2. ¿Qué es la externalización?

La externalización es una técnica terapéutica desarrollada por Michael White y David Epston (White & Epston, 1993), creadores de la terapia narrativa (Rivett y Buchmüller, 2018). Mediante la externalización, un problema se separa de la persona que lo presenta a través del intercambio comunicativo con el profesional. El propósito es que dicha persona identifique sus fortalezas para hacer frente al problema externalizado y logre vencerlo (Etchison y Kleist, 2000). Para White y Epston (1993), cuando una persona ve un problema separado de su propia identidad, en ese momento se crea la oportunidad para el cambio.

La secuencia de la técnica de la externalización habitualmente consiste en referirse al problema como separado de la persona y ponerle un nombre para identificarlo. Se analiza a continuación cuándo el problema ataca y en qué forma afecta la vida de la persona. Después se consideran los recursos que tiene para vencerle y se planifica de qué forma va a vencer al problema. De esta manera, se pasa de una narrativa del problema, la incapacidad y la identificación con el problema, a una narrativa diferente en la que el problema está separado de la persona, al tiempo que se identifican sus recursos para hacer frente a dicho problema (White y Epston, 1993).

Como humanos, nuestras relaciones están modeladas por las historias que construimos para dar un sentido o significado a lo que nos pasa (Etchison y Kleist, 2000). Por ello, cuando se producen dificultades, como ocurre cuando un niño/a tiene dificultades en el aprendizaje, los propios niños/as y sus familias pueden sentir que fracasan y crean historias sobre sí mismos en las que sienten que no tienen poder. En el programa MUPO, esa falta de poder es externalizada a través del personaje de Nopuedosaurio.

Nopuedosaurio es un saurio que se salvó de la extinción y ataca a niñas y niños cuando hacen las tareas del colegio en casa o en clase. Su cometido es meterse con ellos/as diciéndoles que no saben, que no intenten las cosas porque les van a salir mal, o que les susurra al oído que dejen las tareas para otro momento. Una vez que los niños/as identifican cuándo les ataca y qué les hace, es cuando se discute cómo harán para vencerlo.

La externalización se ha usado en intervenciones grupales e individuales en adultos con discapacidades (Foster y Banes, 2009; McKenzie-Smith, 2020; McParland, 2015). En esta presentación, se abordará de qué forma los docentes y orientadores participantes en un curso de formación del programa MUPO usaron la externalización, centrándose en cómo presentaron a Nopuedosaurio, se analizará cuándo atacaba a su alumnado y qué les decía, qué estrategias propusieron para vencerle y qué efecto tuvo en los niños/as y en los profesionales. Finalmente, se considerará el interés que la sesión tuvo para el alumnado y la facilidad de aplicación según los profesionales.

MÉTODO

Procedimiento

El Centro de Formación y Recursos (CEFORE) de A Coruña ofertó el programa MUPO dentro de sus actividades formativas. Los docentes y orientadores inscritos en dicho curso fueron instruidos sobre el programa a lo largo de ocho sesiones semanales de aproximadamente dos horas por una de las autoras de MUPO. La formación incluyó la realización de tareas personales para poder aplicar posteriormente las actividades en el aula con su alumnado. Dicha aplicación se realizaba la misma semana que los docentes y orientadores recibían la formación. De modo que, si trabajaban en el curso de formación la sesión 1, esa semana realizaban con su alumnado la sesión 1. Esta secuencia continuó hasta la sesión 7 con el alumnado. La sesión 8 es una sesión de cierre de la formación solo para los profesionales.

Los docentes/orientadores que voluntariamente accedieron, respondieron al cuestionario de evaluación de las sesiones y las resumieron por escrito. Este estudio se centra en la evaluación y el resumen de la sesión cinco de MUPO.

Participantes

En el curso de formación participaron 21 profesionales, 19 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 38,40 años ($DT = 10,41$). Un 65% eran profesores y un 35% eran orientadores o profesores/as de pedagogía terapéutica. Tenían una media de experiencia profesional de 13,10 años ($DT = 10,53$). La mayoría trabajaban en centros rurales (16) y públicos (18).

Medidas

Los profesionales contaban con una ficha para recoger anécdotas, aspectos llamativos, reflexiones sobre la actividad y sobre lo que el alumnado había aprendido al realizarla.

Se creó un breve cuestionario para que, al terminar cada sesión, los profesionales evaluaran el interés de la actividad para su alumnado y la facilidad de aplicación. Para ello contaban con una escala tipo Likert con valores de 1 (poco) a 5 (mucho). A partir de las puntuaciones de los participantes, se calcularon los estadísticos descriptivos de su evaluación del interés y la utilidad de la sesión cinco centrada en la externalización.

RESULTADOS

Por lo que respecta a la forma de presentar a Nopuedosaurio, una de las participantes (P14) dijo: “Empecé a hablar de Nopuedosaurio sobre la marcha. Cuando un niño decía que no sabía hacer una cosa, le pregunté si no andaría Nopuedosaurio por su cabeza. A partir de ahí empezaron a preguntar quién era y se lo presenté”. Por su parte, otra participante (P15) señaló que se introdujo “a través de un cuento”. Dicho cuento está en el manual de MUPO y es la historia de Águila Capaz, un niño que durante un día vive sucesivas experiencias de fracaso y va sintiendo cómo sus sentimientos de poder menguan.

Introducir a Nopuedosaurio no está exento de dificultades, como señalaban estas participantes: (P3) “Al principio les costó entender quién era Nopuedosaurio pero, cuando lo entendieron, su imaginación y ganas de contar cosas fluyeron”. (P17) “Al principio parecieron entender que Nopuedosaurio formaba parte de ellos o que se trataba de otras personas que les decían su incapacidad y les animaban a abandonar. Tuve que pararme a explicarles que era como un personaje que aparece en su pensamiento y que no formaba parte de ellos”.

En cuanto a cuándo les atacaba Nopuedosaurio, (P3), “este personaje aparece normalmente en el cole y en casa (haciendo los deberes), llega por sorpresa a lo largo del día cuando ya estamos cansados”. (P9) “En la mayoría de los casos, los visita en momentos puntuales. Otro alumno dijo que le sucedía durante los exámenes que se sentía incapaz de hacer. (P15) “Pocos relacionaron el no poder con las actividades académicas, casi todos se decantaban por actividades físicas (fútbol), tareas del hogar (limpiar el polvo) y cumplimiento de normas.” Por su parte, la participante 17, que trabajaba con un niño de 12 años y una niña de 14 años, recogió lo siguiente: para la niña era más fácil que Nopuedosaurio le atacase en clase, por ejemplo, “cuando levanto la mano en clase me hace dudar mucho porque no sé si la respuesta es la correcta y puedo fracasar”; y al niño lo atacaba en el hogar y solo por momentos, “me estresa porque no soy capaz”.

Con respecto a lo que les decía Nopuedosaurio, (P9) “Nopuedosaurio (todos son niños con DA) les decía que no les va a dar tiempo a hacer las cosas, que no pueden, que es difícil, que les va a salir mal. (P17) “Niña 14 años: no sirves para nada, lo vas a hacer todo mal, no lo intentes que no vale la pena. Boh, paso, total me va a salir mal. Niño 12 años: que es un aburrimiento y no lo sé hacer.”

En cuanto a la forma de vencer a Nopuedosario, la participante 3 señaló: “he obtenido respuestas muy interesantes: “me esforzaré al máximo y se irá”, ” fingir que me rindo y cuando se vaya, seguir intentándolo”. “Ignorarle, aplastarle, estudiar mucho para que no venga, lo siento, pero ya sé hacerlo, no te voy a hacer caso, pedir ayuda a la profe, decirle “el que no puedes eres tú”, “¡fuera!”. Las propuestas del alumnado del P6 fueron: “hacer un gesto para espantarlo, tirarlo por el wc, pisarlo, meterle la zancadilla, taparse los ojos, no hacerle caso, demostrarle que lo sabemos hacer y que lo volveremos a intentar”. La participante 9 indicó: “Mi mayor sorpresa fue que un niño decía que para evitar que Nopuedosaurio le hablase, revisaba en su mochila para “evadirse de esa voz”. La tutora lleva todo el curso preguntándose porqué mira la mochila”. La participante 12 recogió lo siguiente: “podemos decirle que, por favor, se vaya, burlarse de él que se pueden conseguir las cosas, que se marche que yo lo quiero intentar, que él no manda en mí”. Según la participante 14 “Muchos hablaban de vencerlo físicamente con una espada, un puñetazo, etc. Pero cuando di un ejemplo ya empezaron a decir que su cerebro iba a vencer a Nopuedosaurio porque iban a trabajar mucho, a leer, a cocinar, etc.” Su

alumnado también hizo dibujos y la profesora comentó el contenido de algunos, por ejemplo: “Los dibujos 2 y 5 hacen referencia al cerebro: aparece el cerebro mandándole un rayo a Nopuedosaurio o dándole con un mazo para representar que el cerebro pudo más. Los dibujos 9 y 10 vencen a Nopuedosaurio de una forma física, con una espada o congelándolo.” A continuación, explicó: “Improvise un mural en el que pusimos “Nopuedosaurio” en medio y alrededor los dibujos para acorralarlo y que no tenga escapatoria pues en todos ellos fue vencido”. Igualmente, la participante 9 usó un mural con su alumnado, actividad que se propone en el programa, y señaló: “Plasmamos en un mural lo que cada uno haremos para que Nopuedosuario no nos visite.” Por su parte, la participante 15 indicó: “un niño dijo que “todo estaba en la cabeza solo había que pensar” y una niña con DA dijo que la manera de vencerlo era queriendo. Me emocionó ver la cara de seguridad y alegría que tenía.” Según la participante 17, las estrategias eran “pensar que te va a salir bien y no pensar en negativo, divertirse o estar de buen humor... así te sientes mejor que él y le escupes en la cara porque querer es poder. Por tanto, para ganarle, la clave es “creer en mí y que lo voy a hacer bien” y “querer hacerlo e ignorarle”.

En cuanto al efecto de la técnica en el alumnado, la participante 3 señaló: “cuando consiguen no escucharle se sienten bien, orgullosos, vencedores, les hace sentir que pueden con todo. La mayoría piensa que normalmente vencen ellos a Nopuedosaurio (20 de 25) lo que implica que tienen un concepto muy positivo de ellos mismos.” El participante 6 también aludió a que al vencer a Nopuedosaurio se sentían muy contentos. Según la participante 15: “les gustó mucho la idea de elaborar el mural, lo utilizaremos para recordarlo según vayan surgiendo las diferentes dificultades y situaciones.”

Por lo que respecta al efecto en los propios docentes y orientadores, la participante 9 señaló: “Una vez más he aprendido a comprender un poco más a mis alumnos... Ha sido muy enriquecedor”. Para la participante 14: “al realizar esta actividad he aprendido lo importante que es atribuir las culpas a un factor externo porque al no ser parte de uno mismo es mucho más fácil desprenderse de ello.” La participante 15 “aprendió la necesidad de inculcar a los alumnos la idea de que ellos pueden conseguirlo. Sobre todo, he descubierto una estrategia interesante y motivadora a través de este personaje.” Para la participante 17: “se encuentran con Nopuedosaurio mucho tiempo al día... En la niña me llamó mucho la atención y me parece muy gráfica

la expresión que utilizó para mostrar cómo se siente cuando logra vencer a Nopuedosaurio: “le escupe en la cara”. Es muy frustrante para ella y también para los que le rodeamos e intentamos ayudarla.” Finalmente, otra participante (21) indicó: “Te ayuda a identificar al alumnado más vulnerable y el más motivado para vencer las dificultades”.

La media del interés de la sesión para el alumnado según los profesionales fue 4,11 ($DT = 0,60$). La media de la facilidad de aplicación fue 3,78 ($DT = 0,44$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mentes Únicas Profesores-Orientadores, MUPO (López-Larrosa y González Seijas, 2017) es un programa dinámico en el que tanto los docentes y orientadores como el propio alumnado realiza tareas sobre las que después tienen la oportunidad de reflexionar y que pueden continuar usando.

Con respecto al uso de la externalización (White y Epston, 1993) en el grupo de docentes y orientadores en esta aplicación del programa, la experiencia de los docentes/orientadores les permitió explicar quién es Nopuedosaurio y salvar las dificultades que pudieron surgir (por ejemplo, creer que es una persona real), por lo que la facilidad de aplicación la situaron como media en un 3,78 cuando el valor máximo era de 5. Por su parte, de los comentarios de los docentes se desprende que, una vez comprendido quién es Nopuedosaurio, se convierte en algo que forma parte de la experiencia del alumnado, tanto de los que tienen dificultades en el aprendizaje como de los que no las tienen. Algunos de los mensajes de Nopuedosaurio a los niños y niñas (por ejemplo, “no sirves para nada, lo vas a hacer todo mal”) o su efecto en ellos (por ejemplo, “cuando levanto la mano en clase me hace dudar mucho porque no sé si la respuesta es la correcta y puedo fracasar”) nos hacen pensar en las dificultades que deben afrontar diariamente en la escuela y en otros contextos donde también les ataca Nopuedosaurio, como en el hogar o cuando realizan actividad física, tanto si su presencia es continua como puntual (Grigorenko et al., 2020).

Algunos alumnos/as habían desarrollado sus propias estrategias para vencer a Nopuedosaurio incluso antes de conocerlo, como recogía la participante que señalaba que un alumno “revisaba en su mochila para “evadirse de esa voz”. Hay diversas formas de vencer a Nopuedosaurio: dibujando, pensando, diciendo, engañándolo, y también, como señala

algún alumno/a, contando con la ayuda de la docente (“pedir ayuda a la profe”). Algunas participantes hicieron el mural, que es una forma muy gráfica de mantener el recuerdo del poder de los niños/as frente a Nopuedosaurio, y lo colgaron en la clase, de modo que este pudo formar parte de la dinámica del aula aún después de la sesión (López Larrosa y González Seijas, 2017). El interés de la sesión fue elevado para el alumnado (media de 4,11 siendo 5 el valor máximo). Los participantes usaron expresiones como enriquecedor, interesante, motivador y se refirieron a la utilidad de separar a los niños/as de los problemas para desprenderse de ellos, que es el paso previo para que se inicie el cambio (White y Epston, 1993) y de centrarse en las fortalezas y que “pueden conseguir las cosas” (Etchison y Kleist, 2000).

Las limitaciones del estudio tienen que ver con el tamaño de la muestra. En el futuro se debería contar con más participantes y analizar el resto de las sesiones del programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Etchison, M. y Kleist, D.M. (2000). Review of narrative therapy: research and utility. *The Family Journal*, 8, 61-66. <http://dx.doi.org/10.1177/1066480700081009>
- Foster, C. y Banes, J. (2009). Use of a narrative therapy approach with a man with a learning disability: an alternative to cognitive behavioural therapy? *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 3, 52-55.
- Grigorenko, E.L., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., y Fletcher, J.M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with Specific Learning Disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- López Larrosa, S. y González Seijas, R.M. (2017). *Programa MUPO. Mentes Únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- McKenzie-Smith, L. (2020). Are narrative therapy groups effective for people with intellectual disabilities? A critical review of the literature. *Tizard Learning Disability Review*, 25(4), 213-222. <http://dx.doi.org/10.1108/TLDR-05-2020-0008>
- McParland, J. (2015). Narrative therapy in a learning disability context: a review. *Tizard Learning Disability Review*, 20(3), 121-129. <http://dx.doi.org/10.1108/TLDR-08-2014-0028>

- Rivett, M., y Buchmüller, J. (2018). *Family therapy, skills and techniques*. Routledge.
- Stern, M. (1999). *Unique Minds Program*. Unique Minds Foundation Inc.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN E 'INFANCIA ANORMAL': UN PROBLEMA SECURITARIO EN EL CHILE DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Ma. Karina Lozic Pavez,
karina.lozic15@ucl.ac.uk

PhD candidate, Institute of Education, University College London

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del conocimiento psicológico a Chile a principios del siglo XX, no se produjo a través de espacios de intervención clínica. En efecto, en vez de tomar la forma de la terapia de diván, tomó la forma del especialista en educación planificando la experiencia de los alumnos. Este análisis histórico-genealógico explora cómo, junto con la consolidación de nuevos conocimientos (psicología) e instituciones (educación obligatoria), entra en escena el 'niño anormal', categoría que se relacionaba con el niño delincuente, inadaptado, insolente, que debe ser categorizado y corregido. Así, la psicología fue practicada por científicos de la educación con la población infantil como objeto de análisis, la escuela como lugar de despliegue, y la seguridad de la nación como uno de sus objetivos.

Abordar este problema implica analizar la invención de la infancia, es decir, la historia del niño como sujeto, lo que significa no dar por sentada la infancia, sino analizar su devenir histórico. No es un intento por devaluar la infancia en relación con otras cosas aparentemente 'naturales'. Más bien, implica mostrar las complejas relaciones entre saberes y disciplinas sobre los sujetos, identificar los sujetos válidos de enunciación, y explorar las tramas institucionales que los relacionan con formas de poder.

2. MATERIALES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para abordar el problema planteado, se propone un análisis histórico-genealógico. La genealogía analiza los objetos dados como elementos necesarios de nuestra realidad, suspendiendo las normas contemporáneas de validez y significado para revelar sus múltiples condiciones de formación (Dean, 2002). Este ejercicio sólo puede hacerse desde la arqueología, la que proporciona un punto de

problematización del discurso, mientras que, desde la perspectiva práctica, polémica y estratégica del análisis histórico “la genealogía tiene la clave” (Dean, 2002, p.33). Genealogía y arqueología parten de un presupuesto común: escribir la historia sin remitir el análisis a la instancia fundante del sujeto, negándose a tomarlo como trascendental y fuera de la historia (Castro, 2018; Popkewitz, 2016).

En términos prácticos, se realizó una investigación histórico-documental, en la que se distinguieron fuentes primarias y secundarias, entendiendo las primeras como el registro directo de un acontecimiento, y las segundas, formadas con el análisis de documentos primarios. La documentación fue obtenida en Internet a través de tres plataformas principales: *Memoria Chilena*, *Biblioteca Nacional* y los *Anales de la Universidad de Chile*. Otros materiales, como artículos y revistas contemporáneas, se rastrearón a través de bases de datos como *Web of Science*, *Scopus* y *Scielo*.

3. PSICOLOGÍA E INVENCIÓN DE LA INFANCIA ANORMAL

La psicología, y más precisamente, la psicología experimental comenzó a tener un lugar en el debate intelectual en las primeras décadas del siglo XX en Chile, particularmente relacionado con la discusión orientada a resolver problemas educacionales (Barrera, 2010; Salas, 2012; Salas et al., 2018; Salas & Inzunza, 2013), considerando la relación educación-psicología como fundamental para la construcción de la nación (Parra, 2015). En esa línea, Valentín Letelier (1917) rector de la Universidad de Chile (1906-1913), planteó la relevancia de la construcción de un “espíritu nacional” (p. 73), siendo el elemento psicológico indispensable para la unidad de la población, y, por lo tanto, para su coordinación y subordinación.

En ese contexto, durante las primeras décadas del siglo XX, un contingente de profesores alemanes fue reclutado para importar sus métodos pedagógicos, y así fortalecer el sistema educacional chileno (Serrano, 2018).

3.1. *Psicología experimental, pedagogía experimental*

Wilhelm Mann, parte del contingente alemán, fue filósofo y director del laboratorio de psicología experimental inaugurado en 1908 en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, institución encargada de la formación de profesores secundarios (Ligueño & Parra, 2007; Mayorga, 2018; Salas, 2012; Salas et al., 2018). En su informe *Memoria*

sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental (1908) planteó que el trabajo del laboratorio debía centrarse en la experimentación psicológica en relación con la pedagogía, proponiendo una disciplina preocupada del estudio del educador y del educando, centrándose tanto en sus aspectos ‘normales’ como en aquellos particulares e individuales. Así, la idea del niño normal-anormal en Chile surgió de la mano con la ‘pedagogía experimental’.

La tarea principal de esta disciplina era la didáctica experimental centrada en averiguar las ‘condiciones naturales’ de trabajo del niño de acuerdo con su edad y organismo, es decir, se debían medir elementos como la inteligencia, el vigor intelectual, la resistencia física y la fatiga (Mann, 1906) para lograr un método científico de evaluación y clasificación de los alumnos que pudiera orientar el aprendizaje (Salas, 2012; Salas et al., 2019). Respecto a la cuestión de la clasificación, además de considerar características etarias, Mann (1906) abordó lo que denominó “tipos de intuición interna” (p. 343), descritos como las diferentes formas en que el individuo representaba sus experiencias en imágenes mentales, distinguiendo distintos tipos de individualidad según predominaran elementos intelectuales, emocionales o volitivos.

Así, la preocupación de estos estudios se manifiesta en dos dimensiones: una clasificatoria y otra disciplinaria. Es decir, se trata de clasificar y diferenciar a los escolares, de manera de disponer y maximizar sus potencialidades y energías a lo largo del tiempo.

3.1.1. Corrección de la anormalidad y su relevancia nacional

Más tarde, en su informe *Orientación Jeneral sobre anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico* Mann (1912) abogó por educar a los niños anormales, de tal forma de elevarlos a un nivel en el que pudieran servir en la comunidad, insistiendo en el poder de la educación como auxiliar de la evolución (Mann, 1905). Con esto, respondía directamente a las escuelas eugenésicas, cuyos representantes estaban preocupados por el gasto de tiempo y recursos en esta población, preservando lo anormal, lo defectuoso, contribuyendo a bajar el nivel cualitativo de la sociedad. A esto, Mann (1912) responde:

los individuos anormales no desaparecen simplemente i la sociedad de tal modo no consigue librarse de ellos (...) en tal situación, por no haber recibido una educación correctiva, en lugar de convertirse en factores benéficos de la sociedad, obrarán dentro de ella como elementos perturbadores (p. 595).

Por lo tanto, la idea de identificar, categorizar y dar un tratamiento educativo diferente era vista como una cuestión de seguridad, no sólo para contener y orientar a los sujetos disruptivos, sino también por razones económicas. En relación con este último punto, Mann se mostraba preocupado por la necesidad de mantener económicamente a estos sujetos, que, aunque no fueran directamente ofensivos, representarían una carga para la comunidad si no eran capaces de mantenerse por sí mismos.

De acuerdo con Mann (1912) las anomalías psíquicas tienen una base explicativa biológica relacionada con el sistema nervioso. En estos casos, la degeneración moral sólo sería un síntoma de las anomalías de la inteligencia. Respecto a esto, es interesante lo que expone Castro (2018) cuando señala que la psiquiatría entiende la norma tanto como regla de conducta como regularidad funcional. La primera se opone al desorden, a la excentricidad, a la desviación en el orden de la conducta. La segunda se opone a lo patológico, al mal funcionamiento del organismo. Debido a este doble juego de la norma, la psiquiatría encontrará su punto de anclaje en la medicina orgánica a través de la neurología. Así, lo anormal en el orden del comportamiento remitirá a lo anormal en el orden del organismo (Foucault, 2011).

El texto de Mann (1912) fue considerado una contribución al avance de la comprensión de los estados anormales, constituyendo los primeros pasos en el desarrollo de racionalidades y prácticas psicológicas en Chile que se preocuparon de aquellos niños que no lograban adaptarse a la disciplina escolar y, más importante aún, al ideal de ciudadanía. Así, es posible ver cómo estos alumnos ocupaban un lugar de preocupación, vistos como potenciales perturbadores de la construcción de la nación. De este modo, el poder pedagógico, pero también el psicológico, se revela analítico, productivo y normalizador, capaz de determinar beneficios y perjuicios, niveles de calidad, normalidad y patología (Baquero y Narodowsky, 1990).

La escuela en Chile fue un lugar privilegiado para constituirse como instancia de control o ‘gestión’ de lo anormal, y así prevenir futuros riesgos asociados a la conducta de estos sujetos.

3.2. La medición de la inteligencia

Según algunos autores (Huertas, 2011; Huertas & del Cura, 1996), fue especialmente en Francia siglo XIX donde la psiquiatría se encargó de clasificar a los alumnos que no se adaptaban a la disciplina escolar

como ‘idiotas’ e ‘imbéciles’, surgiendo las primeras técnicas que permitieron su detección, exclusión y reubicación en distintas instituciones. En *Vigilar y Castigar*, Foucault (1995) analiza especialmente la obra de Seguin (1846), *Traitement moral, hygiene et education des idiots et des autres enfants arrieres*, donde se enfatiza la distinción entre niños idiotas y retardados, siendo los primeros sujetos en los que se interrumpió el desarrollo, y los segundos, sujetos de desarrollo más lento. En ese sentido, el retraso mental no se consideraba una enfermedad, sino un tipo de infancia, por lo que debían ser considerados como niños anormales, cuya cura consistía en un proceso de abordaje psicoeducativo. En este contexto, Alfred Binet y Théodore Simon propusieron un método para medir la inteligencia basado en la aplicación de una escala de tareas ordenadas por dificultad creciente según la edad de los niños (Huertas & del Cura, 1996). Con esta herramienta distinguían entre “anormales de hospicio” y “anormales de escuela”, siendo los últimos admitidos en el medio escolar.

En Chile, el Dr. Luis Tirapegui adaptó esta prueba a partir de la versión estadounidense, apareciendo el primer informe en 1925 (Ligueño & Parra, 2007; Salas et al., 2018). En el contexto de validación y consolidación de la psicología como ciencia, la medición de la inteligencia fue una base técnica en la lucha por ser socialmente útil (Moretti & Energici, 2019). Así, estas pruebas funcionaron como tecnologías que produjeron la inteligencia, la inventaron, posicionándola como una entidad psicológica que formaba parte tanto del mundo social como de la experiencia subjetiva de los individuos (Rose, 1999).

Tomando prestadas las ideas de Thorndike, Tirapegui (1925) planteaba que la inteligencia estaba constituida por una diversidad de capacidades innatas que pueden ser descubiertas, las cuales funcionan de forma más o menos correlacionada en el individuo. El autor señala que la inteligencia general puede considerarse como la capacidad de aprender y, por tanto, se mide con referencia a lo que ya se ha aprendido o se puede aprender. Por lo tanto, la inteligencia no podía medirse directamente, pero era posible hacerlo indirectamente, mediante la evaluación de la inteligencia adquirida, considerándose esta última dependiente de la primera. Aquí, la educación se sitúa en el centro, como plataforma fundamental para acceder al ‘descubrimiento’ de aquellas capacidades innatas.

El texto también presta atención al entorno en el que se desarrolla el niño, el que tendría influencia en el desarrollo de la inteligencia. La relevancia dada al contexto se traslada a la prueba, considerándose útil sólo para los niños que asistían a escuelas públicas, y no para los desafortunados que vivían en un ambiente “primitivo” (Tirapegui, 1925, p. 461), es decir, sin escolarizar. Tirapegui (1925) afirmaba además que, dado el progresivo avance de la educación obligatoria en Chile, éste sería un instrumento cada vez más eficaz para categorizar a los alumnos. Así, la escuela se consolidaba como una institución para la infancia entendida como población a categorizar, manejar y maximizar, proceso en el cual los conocimientos y tecnologías psicológicas jugaron un papel fundamental.

3.2.1. Sujetos de interés

Para Tirapegui (1925) uno de los aportes de esta herramienta se refiere a la identificación de niños mentalmente anormales. Denominados “morones” por los psicólogos: “son casos limítrofe que se confunden con los normales i sólo pueden ser reconocidos con el auxilio de las mediciones de la inteligjencia”. Este grupo de alumnos se considera un problema social de “trascendental importancia” (p. 466). En las escuelas aparecen como vagos, torpes y malos estudiantes, y una vez adultos, incapaces de prever el futuro, “son fácilmente arrastrados a la vagancia, el alcoholismo, la prostitución i al crimen”. Para el autor, si se les proporcionara una educación acorde con sus necesidades, dejarían de ser una “carga peligrosa para la sociedad” (p. 467), convirtiéndose en elementos relevantes para la economía nacional.

Otro grupo de interés para su identificación y categorización era el de los niños delincuentes, problema para el que la prueba de inteligencia también se presentaba como un instrumento útil. Según el autor, y coincidiendo con el planteamiento de Mann (1912), se pensaba que existía una estrecha relación entre la inferioridad mental y la delincuencia. Esto no significaba que los niños nacieran delincuentes, ni que la criminalidad fuera hereditaria. Sin embargo, se creía que “todo débil mental es un delincuente en potencia” (Tirapegui, 1925, p. 467), especialmente si se cría en un entorno social inmoral. Por lo tanto, era en defensa de la sociedad que la categorización y el tratamiento diferenciado del niño anormal cobraba valor: “La sociedad obraría en su propia defensa fundando escuelas especiales para niños mentales retardados” (p. 468).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede concluir que en las primeras décadas del siglo XX se produjo un desplazamiento de las preocupaciones gubernamentales hacia la mente, entendida al menos en primera instancia, como dependiente del sistema nervioso, otorgándole un peso biológico, natural, científico y objetivo. Se establece una temprana articulación entre psicología y estadística, a través de las pruebas de inteligencia, como forma de concebir y gestionar una población, siendo la escuela su principal vector de despliegue. En efecto, la prueba diseñada para este fin fue editada y distribuida por el Ministerio de Educación en 1928, siendo la adaptación de Tirapegui el principal referente psicométrico en Chile hasta 1960 (Moretti & Energici, 2019), siendo los profesores especialistas en psicología, psicometría y estadística, los sujetos válidos de enunciación de estos saberes. Así, la psicología, pero especialmente la psicología experimental y la medición de la inteligencia, jugaron un papel importante en el establecimiento de un sistema educativo basado en el conocimiento científico al servicio de la pedagogía, y también, de la seguridad de la nación.

La historización de la psicología y sus vínculos con la educación en Chile, permite entender su impacto contemporáneo en las aulas. Además, sirve para complejizar miradas que podrían ver dichos procesos como una evolución natural de los conocimientos científicos sobre la educación. Al contrario, este estudio intenta mostrar las discontinuidades y objetivos que la llegada de la psicología ha supuesto en Chile. En ese sentido, y en el marco de las actuales políticas educativas, la salud mental representa una continuidad de la preocupación del gobierno de la mente, constituyendo una línea de investigación futura.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Baquero, R., & Narodowsky, M. (1990). Normatividad y normalidad en Pedagogía. *Alternativas, Revista Del Centro de Producción Educativa*, 4(6), 35–46. Retrieved from http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Baquero_Narodowski_Unidad_1.pdf
- Barrera, F. (2010). Orígenes de la psicología educacional Chilena: 1885-1919. In *Notas Históricas de la Psicología en Chile* (M. Lamborda & V. Quezada Eds). Editorial Universitaria.

- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, autores y conceptos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dean, M. (2002). *Critical And Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology*. London and New York: Routledge.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (2011). *Los anormales* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina
- Huertas, R. (2011). En torno a la construcción social de la locura: Ian Hacking y la historia cultural de la psiquiatría. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(3), 437–456. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352011000300004>
- Huertas, R., & del Cura, M. (1996). La categoría 'Infancia Anormal' en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX. *Asclepio*, 48(2). <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/400>
- Letelier, V. (1917). *Génesis del Estado y de sus Instituciones Fundamentales. Introducción al estudio del Derecho Público*. Hume y Walker. Retrieved from <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8839.html>
- Ligueño, S., & Parra, D. (2007). La psicología en la Universidad de Chile: Una propuesta de estudio para comprender la Historia de la Psicología en Chile. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 174–371.
- Mann, W. (1905). *Jorge Enrique Schneider su acción en el progreso de la filosofía*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24632>
- Mann, W. (1906). *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24741>
- Mann, W. (1908). *Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24266>
- Mann, W. (1912). *Orientación Jeneral sobre anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25469>

- Mayorga, R. (2018). Una educación nueva para un nuevo individuo. In *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 14–54). Taurus; Santiago de Chile
- Moretti, R., & Energici, Ma. A. (2019). Perspectiva gubernamental e Historia de la Psicología. Medición de la Inteligencia y la Aptitud en la Educación Chilena (1925-1967). In *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales* (pp. 255–285). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Parra, D. (2015). Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973). *Revista de Historia de La Psicología*, 6(2), 95–114.
- Popkewitz, T. (2016). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rose, N. S. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self* (2nd ed). Free association books.
- Salas, G. (2012). La influencia Europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 99–110. retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/284/28424858010.pdf>
- Salas, G., & Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. In *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas). Universidad Católica del Maule
- Salas, G., Scholten, H., Hernández-Ortiz, S., Rojas-Jara, C., & Ravelo-Contreras, E. L. (2019). La infancia anormal en Chile y la pedagogía experimental de Wilhelm Mann (1860-1920). *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 241–253. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.12>
- Salas, G., Scholten, H., Norambuena, Y., Mardones, R., & Torres Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: Problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>
- Serrano, S. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Taurus.

Tirapegui, L. (1925). *El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon*.
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25591>

LA SALUD LABORAL Y LA PROFESION DOCENTE

**Maria Eugenia Martin Palacio¹, Cristina di Giusto Valle²,
Carolina Muñoz Villanueva³, Ángel José Cárdenas Pasmíño⁴,
Cesáreo Gabriel García Rodríguez⁵**

mariaeugeniamartin@edu.ucm.es

¹Universidad Complutense de Madrid, España. ²Universidad de Burgos, España. ³Universidad de Granada, España. ⁴Universidad de Playa Ancha, Chile. ⁵Universidad de Cádiz, España

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la Salud Laboral de los docentes es un tema de interés para los investigadores dentro del campo de la prevención de los riesgos laborales, existiendo numerosos estudios que así lo constatan (Fernández-Puig et al., 2015). Es obvio que los docentes deben de hacer frente constantemente a muchos desafíos y exigencias que pueden afectar a su bienestar profesional y por tanto a su salud (Chaudhuri et al., 2022; Zakaria et al., 2021). Numerosas investigaciones evidencian que los profesores sufren más estrés que muchas otras profesiones (Herman, et al., 2020; McCallum et al., 2017) y que tienden a tener peor salud mental en comparación con otros profesionales (Kidger et al., 2016); McLean et al., 2017).

Autores como Cifre y otros (2011) han destacado, además, la importancia de tener en cuenta el género de las personas trabajadoras en las intervenciones y en la evaluación de los factores psicosociales en el trabajo. Este estudio concreto, se centra en el análisis de la relación de género de los docentes con los índices de Salud Laboral en sus manifestaciones de Satisfacción, Autoeficacia, Agotamiento, Alteraciones cognitivas y Psicósomáticas. Se ha asumido el modelo de Fernández-Puig y otros (2015) centrado en el análisis de sus manifestaciones de ganancia y pérdidas de salud y bienestar. Este modelo está formulado a partir de los principales modelos explicativos de la profesión docente en relación con la salud laboral: modelos basados en la experiencia de éxito (Cherniss, 1993; Harrinson, 1983; Pines, 1993), modelo de espirales positivas y negativas (Rudow, 1995), modelo de demandas y recursos laborales (Demerouti et al., 2001),

modelo de recursos, experiencias y demandas (Salanova et al., 2005; Salanova et al. 2014).

Los resultados presentados tienen como base la investigación realizada por Francisco Javier Sánchez Sánchez, Coordinador de Salud Laboral Docente en la Consejería de Educación del Principado de Asturias, en 2019, bajo la dirección de las profesoras M^a Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y Raquel de la Fuente Anuncibay de la Universidad de Burgos.

2. MÉTODO

2.1. *Diseño*

Se emplea un diseño descriptivo e inferencial de corte transversal (Hernández-Sampieri, 2005).

2.2. *Participantes*

La población estudiada fueron los docentes de enseñanza no universitaria de los 435 centros educativos públicos del Principado de Asturias conformada por 11.796 personas (72.5% mujeres y 27.5% hombres). La muestra final quedó constituida por 700 docentes, resultando una muestra representativa de la población de estudio a un nivel de confianza del 95% y con un margen de error de 5%. La distribución según las distintas variables sociodemográficas fue según el sexo de los participantes, el 72% mujeres y el 28% hombres. Con respecto a los datos de la muestra, se puede destacar que tanto la distribución poblacional, como el sexo, afiliación, ubicación del centro y etapa educativa, son representativas de la población estudiada, por lo que puede considerarse una garantía de la representatividad de la muestra.

2.3. *Instrumento*

Se midieron las dimensiones presentes en Salud laboral docente mediante el cuestionario auto aplicado de Salud Docente (CSD) de Fernández-Puig y otros (2015). El cuestionario consta de 23 ítems integrados en seis dimensiones o factores:

-Agotamiento: evalúa la sensación de agotamiento físico y emocional ocasionado por la realización de la actividad docente. La fiabilidad de este factor es alta, alfa de Cronbach de 0.87, y es el factor con mayor peso en la varianza explicada. La importancia de este factor es coherente con su implicación en la salud.

-Satisfacción: evalúa la motivación intrínseca en la docencia. Este factor tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.79. En concreto, esta dimensión hace referencia a la satisfacción con la profesión docente, al disfrute y energía para realizarla, y a la sensación de felicidad por el hecho de ser docente. Es un factor que recoge el bienestar afectivo relacionado con el trabajo.

-Afectaciones de la voz: este factor evalúa la presencia de sensaciones físicas de malestar relacionadas con la voz: La fiabilidad, en la escala, de este factor es de 0.82. En concreto, valora la presencia de: afonía, o pérdida de la voz; fatiga vocal y molestias en el cuello; siendo estos aspectos frecuentes en la profesión docente (Escalona et al., 2007; McAleavy et al. 2009; Ranchal & Vaquero, 2008).

-Afectaciones músculo - esqueléticas: evalúa malestares de tipo muscular principalmente con la columna vertebral y con la espalda: Su coeficiente alfa de Cronbach es 0,73. Esta musculatura es la más afectada, siendo los daños más frecuentes: contracturas, dolores cervicales o dorsales, hernias discales y lumbalgias (ADEMYS, 2011; Gay et al., 2003; Solana, 2011).

-Afectaciones cognitivas: valora la presencia de disfunciones en las capacidades cognitivas de concentración, memoria, distracciones y pensamiento obsesivo. Su coeficiente alfa de Cronbach es 0.71. Esta sintomatología es consecuencia de la alta concentración de glucocorticoides en el hipocampo provocada por la vivencia de agotamiento emocional y de estrés (Moyano & Riaño-Hernández, 2013; Sandi et al., 2001).

-Autoeficacia: evalúa la percepción del docente sobre su capacidad para obtener resultados positivos y significativos, así como su valoración sobre su competencia y capacidades profesionales. Su fiabilidad según el coeficiente de Cronbach es de 0.71. Indica un estado afectivo positivo en relación a la docencia, lo que facilita la generación de espirales de ganancia (Salanova et al., 2011). Sus autores destacan que es un elemento central para identificar procesos en espiral de ganancia o de pérdida.

El formato de respuesta de los ítems utiliza una escala Likert de cinco opciones. Las cualidades psicométricas que posee el CSD permiten considerarlo como una herramienta de evaluación válida y fiable, que incluye los aspectos más relevantes en la evaluación de la salud de los

docentes y que se enmarca en las actuales políticas de vigilancia de la salud.

Se realizó un análisis descriptivo y correlacional.

3. RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los descriptivos de la muestra de todos los índices diferenciados de salud laboral y el general en función de la variable género

Tabla 1
Descriptivos de Salud Docente en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
CDS Satisfacción	Hombre	193	18,8446	4,00217
	Mujer	506	19,9348	3,73818
CDS Autoeficacia	Hombre	193	19,9275	3,01989
	Mujer	506	20,4130	2,67096
CDS Agotamiento	Hombre	193	9,0311	3,03779
	Mujer	506	10,1838	3,02397
CDS A.voz	Hombre	193	7,2902	2,90631
	Mujer	506	8,1957	2,92873
CDS A. musculo- esqueleto	Hombre	193	8,6995	3,49596
	Mujer	506	9,8221	3,14280
CDS A. cognitivas	Hombre	193	12,7876	3,32783
	Mujer	506	13,5198	3,24520
CDS Total	Hombre	193	78,9637	13,16418
	Mujer	506	76,6265	11,92471

Las puntuaciones medias de las mujeres son superiores y significativas en todos los factores de Salud Docente a excepción del cómputo general los hombres puntúan más altos

Se ha realizado la prueba de significación de las diferencias encontradas que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Prueba t de Student en Salud Docente en función del género

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig.(bilate ral)
CDS	Se han asumido varianzas iguales	2,559	,110	-3,380	697	,00 1
Satisfacción	Se han asumido varianzas iguales	1,563	,212	-2,071	697	,03 9
CDS	Se han asumido varianzas iguales	,018	,893	-4,500	697	,00 0
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,034	,853	-3,662	697	,00 0
CDS	No se han asumido varianzas iguales	6,050	,014	-3,900	317,15	,00 6 0
Agotamiento	Se han asumido varianzas iguales	,158	,691	-2,648	697	,00 8
CDS A.voz	Se han asumido varianzas iguales	2,019	,156	2,250	697	,02 5
CDS A. musculo- esqueleto						
CDS A. cognitivas						
CDS Total						

Al analizar si estas diferencias son significativas encontramos que todas ellas lo son.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como datos negativos en los índices de salud laboral se señalan que las mujeres manifiestan una mayor sensación de agotamiento físico y emocional ocasionado por la realización de su actividad docente, al igual que las afectaciones de la voz y el malestar de tipo muscular les afecta con mayor intensidad. A ello se añade un mayor índice de disfunciones de las capacidades cognitivas como es la concentración, la memoria, mayor número de distracciones y un mayor presencia de pensamiento obsesivo.

No obstante en cuanto su percepción de su capacidad para obtener resultados positivos y significativos, su valoración sobre su competencia y capacidad profesional y su nivel de motivación intrínseca en la docencia son superiores a los resultados obtenidos en la muestra masculina.

El hecho de que en la puntuación global salud laboral los hombres alcancen puntuaciones superiores significativamente no quiere indicar que estos tengan un índice superior en términos globales. Los hombres tienen índices más bajos en satisfacción que evalúa su grado de motivación intrínseca en la docencia, así como en el grado de percepción sobre su nivel de autoeficacia que es igualmente inferior al de las mujeres.

Nuestros resultados añaden mayor información a los resultados del estudio de Fernández-Puig et al. (2015), con docentes de centros concertados de Cataluña (n = 6208), y con otros estudios (Cifre et al., 2011). Una posible explicación de estas diferencias se atribuye a que las mujeres utilizan más estrategias de afrontamiento emocional-expresivas. Esto lo constatan también los estudios que proponen que el uso de las estrategias de afrontamiento puede depender del sexo (Martínez et al., 2019). Como señalan Martínez y otros (2019) los resultados de numerosas investigaciones muestran la existencia de diferencias de género relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento, así señalan estudios como los de Shek (2005) que demuestran que existe más probabilidad de que las mujeres usen estrategias de afrontamiento externas que los hombres. Estos autores también refieren como el estudio longitudinal realizado por Palus y otros (2012) muestra que las mujeres tienen más probabilidades de buscar apoyo social y, por lo tanto, que sus estrategias de afrontamiento

esten más influidas por el contexto socio- emocional y las relaciones interpersonales tal y como señalaron Krajewski y Goffin (2005).

En definitiva , podemos afirmar que las mujeres perciben mayores recursos: sociales, como el apoyo y el liderazgo; e individuales, como la competencia mental y ello va asociado a mayores niveles de Satisfacción laboral.

Estos resultados implican la necesidad de un plan de activación de los recursos necesarios tanto en los hombres como en la mujeres de empleo de estrategias pertinentes con especial insistencia en los hombres que la ayuden a superar sus dificultades en mantener un estado de salud laboral satisfactorio. De manera especial en la mejora de los índices de motivación intrínseca en la docencia y la mejora en su percepción de autoeficacia.

5. BIBLIOGRAFIA

- ADEMYS. (2011). *Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. ADEMYS Asociación Docente. <https://bit.ly/3Lj9kwZ>
- Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teachers' Focus of Attention in First-grade Classrooms: Exploring Teachers Experiencing Less and More Stress Using Mobile Eye-tracking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1076-1092. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958374>
- Cherniss, C. (1993). Role of Professional Self-efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp.135-150). Taylor and Francis.
- Cifre, E., Salanova, M., & Franco, J. (2011). Riesgos psicosociales de hombres y mujeres en el trabajo: ¿Una cuestión de diferencias? *Revista Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 82, 28-36. <https://bit.ly/40oy8rI>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Escalona, E., Sánchez, L., & González, M. (2007). Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud de docentes de escuelas primarias. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 17-35. <https://bit.ly/3MVOZPv>
- Fernández-Puig, V., Longas Mayayo, J., Chamarro Lusa, A., & Virgili Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Gay, E. I., Milán, M. M., Noguera, M., & Embuena, E. (2003). *Condicions de seguretat i salut del treball docent*. Rosa Sensat.
- Harrison, D. (1983). A Social competence Model of Burnout. In B. A. Farber, *Stress and burnout in the Human Service Professions* (pp. 29-37). Pergamon Press.
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hernández Sampieri, R. (2005). *La investigación educativa*. Ediciones Castillo.
- Krajewski, H. T., & Goffin, R. D. (2005). Predicting occupational coping responses: The interactive effect of gender and work stressors context. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 44–53. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.1.44>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Martínez, I. M., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>
- McAleavy, G. J., Adamson, G., Hazlett, D. E., Donegan, H. A., & Livesey, G.E. (2009). Modelling determinants of the vocal health of teachers in Northern Ireland: Implications for

- educational policy and practice. *Journal of Public Health*, 122(7), 691-699. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2007.08.013>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW. <https://bit.ly/43ST4tU>
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the 601 transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 65(5), 230-240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.018>
- Moyano, N., & Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 95-113. <https://bit.ly/43OhZP2>
- Palus, S. R., Fang, S. R., y Prawitz, A. D. (2012). Forward, together forward: Coping strategies of students following the 2008 mass shootings at Northern Illinois University. *Traumatology*, 18(4), 13-26. <https://doi.org/10.1177/1534765612437381>
- Pines, A. (1993) Burnout. An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 33-52). Taylor and Francis.
- Ranchal, A., & Vaquero, M. (2008). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio. *Revista de Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 54(210), 47-55. <https://bit.ly/3MZr3uk>
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit*. Verlag Hans Huber.
- Sánchez Sánchez, F. J. (2019). *Personalidad Eficaz y Salud Laboral Docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España. <https://bit.ly/3AfpQYl>
- Sandi, C., Venero, C., & Cordero, M. I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. Ariel.
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395. <https://bit.ly/41EyAmu>

- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22-30. <https://bit.ly/40qAxID>
- Shek, D. T. L. (2005). A longitudinal study of perceived family functioning and adolescent adjustment in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Family Issues*, 26(4), 518–543. <https://doi.org/10.1177/0192513X04272618>
- Solana, M. (2011). Riscos musculoesquelètics i higiene postural en la docència. In J. Longás, *Cap a la prevenció de riscos a l'escola* (pp. 27-44). Cossetània.
- Zakaria, Z., Don, Y., & Yaakob, M. F. M. (2021). Teachers' well-being from the social psychological perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 641-647. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21115>

ACCIONES Y PROYECTOS DE LA DIVISIÓN DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA ESTATAL PARA EL IMPULSO DEL ÁREA

**Juan Pedro Martínez Ramón¹, Pilar Calvo Pascual², Hipólito
Puente Carracedo³, Andrea Ollero Muñoz⁴, Antonio Labanda
Díaz⁵, María del Carmen Montes Reguera⁶**

juanpedromartinezramon@um.es

*^{1,3,4,5,6}Vocal de la División de Psicología Educativa del Consejo
General de la Psicología, España. ¹Universidad de Murcia, España.*

*²Vocal del Consejo General de la Psicología y Coordinadora de la
División de Psicología Educativa, España*

1. INTRODUCCIÓN

La psicología educativa supone un área de conocimiento que investiga, analiza, estudia y promueve el bienestar psicológico entre los miembros de la comunidad escolar, incluyendo dentro de este último concepto tanto al alumnado como al profesorado y su familia por entenderse que todos ellos contribuyen al desarrollo de los procesos de aprendizaje (De la Fuente et al., 2021). De la definición anterior se desprende que es preciso un abordaje multidimensional en el que el concepto de prevención sea el prisma fundamental para poder desarrollar un adecuado bienestar emocional en el alumnado y en todas las personas que interaccionan con el mismo para el desarrollo de la personalidad. Por supuesto, dicha definición no es exhaustiva y las implicaciones, características y términos que definen la psicología educativa van mucho más allá de lo expuesto. No obstante, esta terminología servirá para poder dilucidar en este trabajo las implicaciones y, más concretamente, los proyectos y actuaciones que se están llevando a cabo en este área precisamente para la promoción del bienestar psicológico. Esto cobra hoy día aún mayor importancia se consideramos que los procesos de aprendizaje, y paralelamente los de enseñanza, son elementos que no se ubican específicamente en la etapa de una educación obligatoria, ni siquiera finalizan una vez terminado un Grado o un Posgrado en el sistema universitario.

En este sentido, la formación continua son herramientas e instrumentos esenciales para que la población pueda estar adaptada a los continuos cambios que acontecen (Soy-Muner, 2020). Esta formación continua es

especialmente necesaria en sociedades complejas como la nuestra en la cual los avances tecnológicos científicos y los provenientes del campo de la psicología educativa, por citar algunos, suponen progresos con una alta y marcada magnitud de cambio en comparación con épocas anteriores. Tanto profesionales como el resto de la comunidad educativa tienen la necesidad de obtener una información continua y de calidad en aras de poder abordar sus funciones y competencias de forma óptima. En este entorno de cambio continuo las psicólogas y psicólogos educativas/os deben hacer frente a multitud de cambios, adquisición de nuevos conceptos, así como la actualización de saberes ya consolidados. Para ello, un elemento esencial es tener la oportunidad de poder poner en marcha las herramientas de las que ya disponen ya que es un reclamo de la propia sociedad de la que forman parte.

Tras la pandemia por COVID-19 la población escolar vio emerger multitud de patologías y problemas psicológicos (Martínez-Ramón et al., 2023). Algunos de ellos ya estaban presentes antes de la pandemia y en otros casos el virus fue un catalizador para dar a conocer revelar lo que estaba realmente estaba sucediendo. En cualquier caso, con independencia de si el problema estaba vigente antes o explotó tras la pandemia, es un hecho que la sociedad y el sistema educativo se enfrenta a unas altas tasas de problemáticas en diversos aspectos que van más allá de los puramente curriculares (Fonseca-Pedrero et al., 2023). Es en este entorno donde se refuerza aún más la necesidad de presencia de la psicología educativa en las aulas en los centros educativos.

Desde los diversos Colegios Oficiales de Psicología de España se ha hecho un gran trabajo para fomentar este área de conocimiento y profesional. Desde la División de Psicología Educativa de España - coordinada por Dña. Pilar Calvo- y el Consejo General de la Psicología se han impulsado una serie de medidas y de proyectos, algunos más recientes y otros con una marcada trayectoria, que van precisamente en línea con visibilizar el área de la psicología educativa en todas sus vertientes y poner a disposición de la sociedad el recurso humano de las y los profesionales de la psicología educativa, precisamente porque es una necesidad real que los propios datos así como numerosas asociaciones federaciones y colectivos reclaman. Dicho todo esto, el objetivo de este trabajo es visibilizar las acciones y proyectos que desde la División de Psicología Educativa del Consejo General de la Psicología de España se están llevando a cabo para impulsar esta área.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Dentro de la metodología seguida para desarrollar el objetivo propuesto en este trabajo se llevó a cabo un análisis de las actuaciones de los últimos 10 años recogiendo registros de reuniones, actas y recopilando informes y otros documentos mediante una metodología de revisión no sistemática.

Es preciso destacar que se han priorizado y seleccionado algunos de los proyectos y actuaciones que desde la División se está llevando a cabo. No obstante, no son los únicos. Existen otros proyectos y actuaciones de gran relevancia que se están haciendo en colaboración con otras organizaciones y universidades precisamente para visibilizar la relevancia de la psicología educativa en la actualidad. Por dicho motivo, este trabajo no supone una revisión sistemática exhaustiva sino una revisión de la información no sistemática habiéndose realizado una selección técnica de los contenidos para centrar el foco en una serie de actuaciones concretas que permitan dotar de una imagen relativamente global.

2.2. *Material*

Las actas, los informes y los documentos generados para llevar a cabo las actuaciones fueron los principales materiales que se utilizaron para seleccionar la información en este trabajo.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos reflejaron una alta variabilidad, es decir, un amplio abanico de acciones llevadas a cabo desde diferentes prismas para visibilizar el área. Las acciones seleccionadas para este trabajo y así centrar el foco de atención fueron las siguientes:

3.1. *Aplicativo informático*

Desde la División de la Psicología Educativa y, en concreto, a través de D. Hipólito Puente, se desarrolló un aplicativo informático para el registro de la actividad profesional. Dicho aplicativo tuvo diversas versiones; las más modernas fueron introduciendo cambios y perfeccionando el sistema de forma que hubiera mayor información y la recogida fuera más funcional y dinámica. A través de un enlace las y los profesionales de la psicología educativa podían acceder a la

aplicación, registrarse y, una vez que se habían dado de alta, acceder al sistema mediante una contraseña.

El aplicativo estaba diseñado para poder recoger y analizar de forma cuantitativa el número y porcentaje de acciones llevadas a cabo anualmente en función de la casuística tanto en aspectos de prevención como de promoción. Algunas de las variables que se registraron dentro del aplicativo hacían referencia a la naturaleza de la derivación (problemas de conducta, aspectos emocionales, funciones ejecutivas, etc.), los procesos de evaluación, las actuaciones y las derivaciones a otras instituciones. Este aplicativo fue administrado en toda España. La herramienta supuso un instrumento de trabajo que apoyaba el registro de cada profesional puesto que le permitía consultar sus datos y conocer cuáles serán eran las demandas, derivaciones y actuaciones más solicitadas, es decir, una información esencial para otro tipo de procesos como por ejemplo la elaboración de su memoria de trabajo anual.

3.2. Boletín informativo

Otro instrumento que nació en el seno de la División de Psicología Educativa fue el diseño, elaboración y difusión de un boletín informativo periódico específico del área gestionado a través de su Junta Directiva. Dicho boletín tiene una periodicidad trimestral y actualmente sigue vigente. La información se difunde a través de la División de forma que sus miembros puedan estar informados acerca de las principales actuaciones que realiza la propia Junta, las novedades más relevantes en el área educativa y cuáles son los recursos prácticos que pueden ser utilizados en su profesión incluyendo materiales, páginas webs, blogs, recursos digitales, etc. Finalmente, en el Boletín también se incluye un espacio para próximos eventos en los que se le da difusión a Congresos que por su área de conocimiento, capacidad de difusión o internacionalización suponen un impacto para el área. Se considera un instrumento con capacidad para generar espíritu de grupo, conocer recursos y disponer de información actualizada sobre próximos eventos informativos y formativos. Además, los miembros de la división tienen un correo electrónico para poder lanzar propuestas de contenidos para incluir en el Boletín trimestral.

3.3. Formación continua profesional

Desde la División de Psicología Educativa se comprende que uno de los ejes principales es la formación continua de las y los profesionales de este ámbito por lo que se dedica un espacio concreto a ello en las

reuniones de la Junta. El análisis de cuáles son las demandas de este ámbito y cuáles son las principales problemáticas es esencial puesto que permite dirigir la formación hacia contenidos específicos (por ejemplo, acoso escolar, tecnologías aplicadas a la psicología educativa, estrés del profesorado y un largo etcétera).

Los cursos son gestionados por FOCAD (Formación Continuada a Distancia) y desde la División se proponen contenidos.

3.4. Contacto con las Administraciones para conocer los recursos humanos en psicología

Uno de los aspectos claves estratégicos dentro de la División y de los diferentes Colegios Oficiales de Psicología ha sido el contacto con las Administraciones. Este aspecto es fundamental puesto que el trabajo conjunto supone una mayor probabilidad de éxito en responder a las necesidades de la población. En el marco del contacto con dichas Administraciones en el área de Psicología educativa, tanto en el ámbito autonómico como nacional, se han llevado a cabo diversos encuentros. Los contactos con las Administraciones pueden ser presenciales, telemáticos o mediante solicitud o transmisión de información. Dentro de estas últimas vías, en los últimos años se ha trabajado en conocer el número y porcentaje de personas que trabajan con la titulación de Psicología en las instituciones públicas puesto que puede ser de gran utilidad para saber en qué medida este área está repercutiendo con su conocimiento, competencias y formación previa a la mejora del sistema. Esto también es un indicador de la capacidad de la psicología para poder responder a las demandas del entorno y del grado de inserción laboral. Esta información es de gran utilidad para diseñar programas de orientación académica y profesional específicos dentro de la psicología y aún más concretamente en el área de Psicología educativa.

3.5. Propuesta de convalidación del Máster de Formación del Profesorado para casos concretos

Una relevante medida que se ha trabajado en el ámbito autonómico y estatal ha sido la solicitud de convalidación del Máster de Formación del Profesorado para casos concretos -aquellas personas que hayan obtenido la Licenciatura en Psicología antes del 1 de octubre del 2009 y tuviesen una serie de créditos cursados en sus universidades en los que se pudiese reflejar la formación precisa para poder presentarse posteriormente a las oposiciones de Secundaria-. Son ya diversas

Comunidades Autónomas las que están aplicando esta medida y en muchas otras se está trabajando con las Administraciones y las Universidades para que pueda llevarse a cabo. En el caso de aceptarse, aquellas personas que cumplen los requisitos no precisan del Máster de Formación del Profesorado actual para poder acceder a la función pública docente. Se debe recordar, llegados a este punto, que en las licenciaturas existía en sus planes de estudio 300 créditos lo cual equivale a un nivel MECES 3 del marco europeo que es un nivel de Máster.

3.6. Otras actuaciones

Otras acciones llevadas a cabo han sido la promoción de estudios con evidencia científica así como el análisis de numerosas leyes para poder justificar la inclusión de profesionales de la psicología dentro del sistema educativo. Este trabajo se ha hecho conjuntamente con los servicios jurídicos del Consejo General de la Psicología.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La psicología educativa es un área estratégica dentro de la psicología en su conjunto. En los últimos años ha cobrado una gran relevancia y las propias necesidades en aumento de los miembros de la comunidad educativa hacen precisa su inclusión (De la Fuente et al., 2021). Los aspectos formativos también son elementos esenciales existiendo multitud de temáticas al respecto como bullying y ciberacoso (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), así como resiliencia y estrés (Martínez-Ramón et al., 2023; Moreno-Lucas et al., 2023), por citar unos ejemplos.

En conclusión, el análisis realizado pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando en las líneas expuestas así como la necesidad de generar vínculos conexiones y sinergias entre diversas entidades. Sin lugar a dudas la psicología educativa tiene un alto valor para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

5. BIBLIOGRAFÍA

Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). La victimización y perpetración de acoso/ciberacoso escolar: su relación con los

problemas emocionales y de comportamiento y con el estrés infantil. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73.

De la Fuente, J., Kauffman, D. F., Dempsy, M. S., & Kauffman, Y. (2021). Analysis and psychoeducational implications of the behavior factor during the COVID-19 emergency. *Frontiers in psychology*, 12, 613881.

Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Al-Halabí, S., Lucas-Molina, B., Ortuño-Sierra, J., Díez-Gómez, A., Pérez-Sáenz, J., Inchausti, F., Valero García, A. V., Gutiérrez García, A., Aritio Solana, R., Ródenas-Perea, G., De Vicente Clemente, M. P., Ciarreta López, A., y Debbané, M. (2023). PSICE Project Protocol: Evaluation of the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment for Adolescents with Emotional Symptoms in School Settings. *Clínica y Salud*, 34(1), 15 - 22. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a3>

Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Pérez-López, S., Méndez, I., y Ruiz-Esteban, C. (2023). Predicción de la resiliencia docente mediante redes neuronales artificiales: influencia del burnout y del estrés por COVID-19: Predicción de la resiliencia docente mediante redes neuronales artificiales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 39(1), 100-111. <https://doi.org/10.6018/analesps.515611>

Moreno-Lucas, J. L., Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C., Méndez, E. I. (2023). Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk?. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(2), 207–222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>

Soy-Muner, D. (2020). Formación continuada a través de plataformas. *Farm. hosp*, 71-73.

IMPACTO DE LA SEPARACIÓN TEMPRANA EN EL DESARROLLO INFANTIL

Martínez Mejías, Sylvia

sylvia.martinez@upr.edu

Universidad de Puerto Rico Río Piedras

Las relaciones afectivas son fundamentales para la sobrevivencia humana. Durante las etapas tempranas de vida hay un tiempo de gran plasticidad en el que los vínculos afectivos tienen impacto en distintas áreas de la vida del ser humano (Brazelton & Cramer, 1993). No solo aportan al temperamento, la personalidad, y al modo en que vamos internalizando el mundo social y afectivo, sino que a través de los vínculos se proveen experiencias que aportan al desarrollo neuronal del infante (Vela, 2014; Music, 2011). De igual modo, a través de los vínculos, las figuras parentales proveen seguridad para que los/as hijos/as puedan explorar el mundo con confianza, así como desarrollar estrategias para lidiar con conflictos de forma efectiva (Crittenden, 2008).

Desde las investigaciones revolucionarias de Santiago Ramón y Cajal a principios del siglo XX, así como los trabajos de Alexander Luria para mediados de ese mismo siglo, y otros teóricos como Horacio Lejarraga (2004), se ha evidenciado que la programación genética no es independiente del medio social que la contiene. Los vínculos afectivos durante las primeras etapas de vida ciertamente tienen impacto en la organización neuronal. En la medida que la calidad de la relación es adecuada, no solo se le ofrece al infante oportunidades para su desarrollo socio-emocional, sino que esas oportunidades tienen impacto en su estructura neurológica, facilitando a su vez el desarrollo de destrezas en áreas del lenguaje y motricidad, entre otras (Labek, Viviani y Gizewski, 2016).

Les comparto unas puntuaciones sobre el desarrollo neurológico, particularmente en las etapas tempranas, que facilitará el entendimiento de las conductas de apego y el impacto que tiene el trauma por separación en el desarrollo. En los primeros años de vida ocurren transformaciones cuantitativas y cualitativas significativas. Durante el primer mes de vida hay mucha actividad en las áreas cortical y

subcortical, cuya función primordial es el control de las funciones sensorial y motriz.

Posteriormente, la actividad neurológica aumenta dando paso a procesos visuales y auditivos más complejos. Entre los ocho y nueve meses de edad, se manifiesta un aumento en la actividad metabólica, dando paso a procesos más complejos a nivel de corteza frontal. Dichas transformaciones neurológicas facilitan la auto-regulación y la manifestación del apego con las figuras primarias. Para que las conexiones neuronales puedan surgir adecuadamente, el infante tiene que estar en contacto con su medio ambiente. En la medida que el infante recibe un estímulo del exterior, se generan conexiones sinápticas, promoviendo las transformaciones en el desarrollo. Estos estímulos los recibe el infante a través de los sentidos y de sus relaciones con los otros significativos. Las conexiones neuronales dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro que van a constituir la base de las formaciones psicológicas (Luria, 1979). Esto es, el cerebro se transforma de acuerdo con los estímulos que recibe de su entorno social.

Partiendo de esos planteamientos revisamos la población de niños, niñas y jóvenes que han sido removidos de sus hogares por maltrato y negligencia. En la medida en que han carecido de experiencias y oportunidades que den paso a transformaciones neurológicas, fisiológicas, sociales y emocionales, su desarrollo evidenciará rezagos que colocan en riesgo su estabilidad y bienestar. La literatura ha evidenciado la relevancia de la consistencia en los cuidados tempranos para un desarrollo estable (Crittenden, 2000). La población deprivada de cuidados tempranos evidencia rezagos significativos tanto en el desarrollo socioemocional como en el desarrollo académico. Los estudios que compartiremos con ustedes dan cuenta de la gran cantidad de diagnósticos en salud mental que tiene esta población, así como la necesidad de servicios educativos y terapéuticos para fortalecer el desarrollar y proveer para su bienestar.

Desde mediados del siglo XX, con los estudios de René Spitz y John Bowlby, hasta nuestros días con investigadores contemporáneos, se ha evidenciado la importancia de los cuidados tempranos para la salud física, emocional, social e intelectual de los niños y las niñas. Estudios han establecido relaciones positivas entre el apego y el desarrollo de destrezas cognitivas y del lenguaje (Van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995). El *Center on the Developing Child*, adscrito a la Universidad de

Harvard en Estados Unidos genera literatura científica continuamente, y ha documentado ampliamente el impacto de las relaciones afectivas en el desarrollo de la niñez. De igual modo, múltiples estudios resaltan la necesidad de contar con relaciones de apego saludables para promover experiencias que faciliten el desarrollo temprano (Grossmann, Grossmann & Waters, 2006; Cassidy & Shaver, 1999).

A partir de las investigaciones en el campo de la intervención temprana y la literatura sobre el apego, cabe formular entonces el siguiente argumento con respecto a los/as niños/as con trauma por separación. En la medida que los niños y las niñas tienen rupturas con sus figuras significativas, por medio del maltrato físico y emocional, sufren retrasos en las oportunidades requeridas para el desarrollo (Crittenden & Ainsworth, 1989). Si se entiende que para establecer un apego seguro es fundamental la estabilidad y consistencia de un cuidador, la ausencia de esto coloca en riesgo el desarrollo de estos/as niños/as, particularmente el desarrollo socioemocional. Como relación recíproca, si sus relaciones sociales se ven afectadas, la estimulación de sus sentidos queda limitada.

En contextos familiares en el que los cuidados afectivos son minimizados, se compromete la capacidad cognitiva y afectiva. Estudios han evidenciado que cuidados afectivos cargados de sensibilidad promueven el desarrollo adecuado del sistema nervioso central. Por ejemplo, la modulación de la voz materna ayuda al infante a distinguir sonidos y desarrollar lenguaje. De igual modo, el tacto sensible estimula procesos sensoriales de auto-regulación. Como se expusiera previamente, las experiencias de interacción estimulan y fomentan las conexiones neuronales en direcciones particulares. En cierta medida, el cerebro es responsable de conectar el aspecto físico y psicológico del sujeto con su contexto social.

En este Simposio se presentan tres estudios cualitativos realizados con menores puertorriqueños liberados de patria potestad. Estudios realizados en diversas culturas han puesto al relieve el impacto negativo de la privación temprana en el desarrollo socioemocional de la niñez. Se ha demostrado que la ausencia de protección física y emocional por parte de un cuidador constante coloca a los/as niños/as en una posición de mayor riesgo con respecto a los problemas de comportamiento y los retrasos en el desarrollo. A partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios de conducta, se obtuvo un perfil

sociodemográfico de menores puertorriqueños/as en espera de adopción con el fin de generar información sobre la relación entre la privación temprana y los retrasos en el desarrollo. Es importante identificar áreas de fortaleza y necesidad para esta población con el fin de proporcionar oportunidades dirigidas a fortalecer el desarrollo.

Se presenta un segundo estudio que analiza las percepciones y emociones de los/as niños/as liberados para adopción por medio del análisis de la Prueba de Oraciones Incompletas. Esto tiene el propósito de obtener información desde la voz de los niños, niñas y jóvenes, que permita el desarrollo de intervenciones y estrategias a la luz de lo que ellos y ellas identifican como áreas de necesidad. Desde esa perspectiva se obtuvo información para ayudar a los/as niños/as y jóvenes a desarrollar habilidades y estrategias que les permitan tener una mejor calidad de vida.

El tercer estudio presenta las percepciones de los cuidadores sobre las necesidades de los/as niños/as y jóvenes liberados de patria potestad, por medio del análisis de entrevistas semi-estructuradas. Tener la percepción del/la cuidador/a permite identificar aspectos que corresponden a las agencias, como representantes del Estado, con el fin de facilitar intervenciones viables dentro de sus funciones en las instituciones. Para concluir presentamos una viñeta y propuesta de trabajo que evidencia un enfoque de tratamiento desde una perspectiva sistémica. La propuesta gira en torno dar cuenta de la complejidad en los casos de menores liberados de patria potestad, y evidenciar que no se puede intervenir exclusivamente con los/as niños/as si se pretende aportar a su bienestar, sino que las personas involucradas, incluyendo a los representantes del Estado por medio de las agencias gubernamentales, tienen que ser parte de la intervención.

En cada una de las presentaciones es importante tener en consideración que la separación temprana tiene un impacto directo en el desarrollo en la niñez. Se discute la importancia del apego para la estimulación temprana, entendiendo que la formación de los vínculos no es determinante sino dinámica, y se expondrá la relevancia del contexto socio-cultural en el desarrollo de los vínculos afectivos.

BIBLIOGRAFÍA

Bowlby, J. (1989). Una base segura. México: Paidós.

- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2000). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn and flourish*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Brazelton, T & Cramer, B. (1993). *La relación más temprana: Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós
- Cassidy, J. & Shaver, P. (1999). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Crittenden, P.M. (2008). *Raising Parents: Attachment, parenting, and child safety*. Portland, OR: Willan Publishing.
- Crittenden, P.M. (2000). A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern of Attachment. In Crittenden, P. & Claussen, A.(eds). *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture and Context*. 343-357. New York: Cambridge University Press.
- Crittenden, P.M. & Ainsworth, M. (1989). Child maltreatment and attachment theory. En D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp. 432-463). New York: Cambridge University Press.
- Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.) (2006), *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York, NY: The Guilford Press.
- Labek, K., Viviani, R. y Gizewski, E., (2016). Neural correlates of the appraisal of attachment scenes in healthy controls and social cognition: An fMRI study. *Frontiers in human neuroscience*, 10.
- Lejarraga, H. (2004). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires: Paidós
- Luria, A.R. (1979). Lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas. *Infancia y aprendizaje*, 2(5), 56-62.
- Music, G. (2011). *Nurturing natures: Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. New York: Psychology Press.
- Van Ijzendoorn, M., Dijkstra, J., & Bus, A. (1995). Attachment, intelligence and language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128.

Vela, R. (2014). The effect of severe stress on early brain development, attachment, and emotions: A psychoanatomical formulation. *Psychiatric Clinics of North America*, 37(4), 519-534.

PROGRAMA DE MEJORA DE LAS EMOCIONES, LOS VALORES Y EL BIENESTAR PERSONAL EN LA ADOLESCENCIA MEDIANTE RECURSOS AUDIOVISUALES

M. Pilar Martínez-Agut y Javier Jiménez Martínez

m.pilar.martinez@uv.es

Profesora Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de la educación secundaria, necesita realizar una tarea de autoconocimiento y refuerzo de los aspectos relacionados con el bienestar personal. Para ello es posible la utilización de recursos tales como la música, el cine, el documental, etc. para dar a conocer al alumnado realidades que pueden producir reflexión y autoconocimiento para llevar a cabo un Programa de trabajo sobre las emociones y el bienestar personal. Los objetivos principales son aportar al alumnado herramientas sugerentes para el conocimiento de realidades que lleven a la reflexión, profundizar en las emociones en una tarea colectiva, lograr la implicación del profesorado para el desarrollo del alumnado en el bienestar personal.

1.1. El Cine como herramienta didáctica motivadora del aprendizaje

El uso de recursos audiovisuales, como documentales y películas en las aulas no representa por sí mismo una novedad educativa (Pac y García, 2013), es numerosa la literatura que demuestra este uso dentro de la planificación didáctica de las docentes a lo largo de las últimas décadas. El uso que se ha hecho del cine, ha quedado relegado a una posición secundaria, como un tipo de herramienta que ayuda a apoyar los contenidos curriculares (Fernández y Olmedo, 2003). Algunos autores afirman que el cine tendría que emplearse como parte de una metodología didáctica por sí misma (Sánchez et al., 2019), de forma que facilite una mejor conexión entre los estudiantes, docentes y la realidad que los rodea; es decir, como un mecanismo que active emociones y valores en los estudiantes y, al mismo tiempo, movilice al cambio (Sevillano et al., 2015).

Por otro lado, uno de los procesos más importantes en la docencia es la preparación y planificación de las sesiones que realiza el profesorado.

En este punto, autores como O'Connor y Mcdermott (1997) destacan la significación que adquiere cada uno de los sistemas de representación en los sentidos y el poder de atracción y percepción que aporta cada uno de ellos.

La unión de los contenidos percibidos en nuestro día a día a través del método audiovisual llega hasta el 88% de captación, el que representa una clara mayoría frente el resto de sentidos. Es destacable la fuerza que toman estas técnicas de contacto. De este modo, dado que la vía audiovisual de aprehensión es predominante en el ser humano, parece evidente el interés que despierta un recurso didáctico como el cine en la educación.

1.2. Importancia de la comunicación en la educación

La percepción no es el único mecanismo implicado en el aprendizaje, sino que tiene que venir acompañado otros relevantes. Del Barrio et al. (2009) señala que la comunicación es uno de los elementos más importantes para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación unidireccional ha quedado obsoleta a nivel educativo, hecho que ha trasladado a los profesionales a plantear modelos comunicativos bidireccionales, donde alumnado y profesorado se presentan como actores principales y las TIC y los complementos audiovisuales se erigen como vía de conexión y facilitación entre ambos partos (Pérez, 2010). Sandoya (2016) señalaba que el alumnado de hoy no es el mismo de hace unos años atrás, en sus necesidades e intereses que han cambiado y han de ser nuevamente descubiertos por el educador.

La utilización de los medios de comunicación y los recursos audiovisuales como instrumento pedagógico potencian experiencias de enseñanza flexible (Díaz, 2014) y los valores en educación (Gonçalves, Fernández, Castro, Ricoy, Rodríguez, Cid, 2018).

1.3. Uso del cine en educación

Desde sus orígenes, el cine ha tenido una función de establecer modelos de actitudes y estilos de vida, como un espejo en el que los espectadores pueden mirarse para decidir sus modelos y pautas de comportamiento (Peralta, 2023). El cine podría ser un instrumento para ayudar a las personas a ser mejores, promoviendo y sugiriendo valores positivos y estilos de vida sanos y saludables, utilizando su potencial, fomentar una sociedad mejor, en la que se cultiven valores como la no-violencia, la

empatía, la solidaridad y la cooperación, en definitiva, para la formación en valores. A través de él se hacen presentes valores y contravalores en una visión del mundo.

Es capaz de desvelar ideales y aspiraciones ocultas y puede convertirse en una invitación a llevarlos a la práctica, enseñanzas para la vida, para el cambio de actitudes, contribuye a configurar sensibilidad, promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película de forma concreta y sensible. Por ello, el cine es uno de los medios más idóneos para el aprendizaje (González, Martínez y Pereira, 2018).

Pac y García (2013) señalan que a través del cine se consigue fomentar la motivación y la participación del alumnado en el aula ya que el medio audiovisual representa una manera más lúdica y atractiva de aprender y aplicar el contenido docente (García, y Doménech, 1997). Un método, el cine, que acompañado de una integración con el diálogo y la narrativa didáctica (Arreaza et al., 2009) favorece la implicación y motivación del alumnado en el proceso de aprendizaje, hecho que incrementa el rendimiento académico de las estudiantes y mejora el clima al aula (Ausubel, Hanesian, & Novak, 1978).

En las últimas décadas, son muchos centros los que han puesto en práctica este uso del cine educativo a través de ciclos o experiencias integradoras, como el Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico de la Universitat de Barcelona (Rajadell et al., 2005) con su experiencia en el uso del cine como estrategia didáctica que ayuda a sentir y pensar, que genera actitudes y que facilita la consolidación de conocimientos; el Ciclo de Cine y Educación (Pérez, 2010); los Encuentros de Cine Solidario y de Valores, de periodicidad anual, y la entrega de los Premios Cygnus (Peralta, 2023). El objetivo principal es la presentación del cine como herramienta para formar en valores y actitudes positivas, así como el incremento de la motivación del alumnado por el aprendizaje.

Se ha seleccionado el cortometraje como recurso y estrategia pedagógica ya que presenta como ventajas que el mensaje se concentra en poco tiempo, está delimitado, es factible su visualización en el aula (Ojeda, García, Mora, Herrera, Anchilla, y Vesga, 2018).

2. MÉTODO

En un centro de secundaria, en tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, que comprende tres grupos, el Departamento de Orientación diseña un Programa para la tutoría junto con los tutores y tutoras del curso, y con la información a las familias, que contempla en primer lugar, la importancia del reconocimiento de las emociones, el bienestar personal y los valores y la gestión personal de las mismas.

Todo ello se organiza desde la tutoría, a través de diferentes recursos como la música, el cine, el documental, el cortometraje, etc. en un intento de utilizar recursos que capten la atención y produzcan reflexión y debate (Kawulich, 2006).

En el segundo trimestre del curso se trabajan el cortometraje como recurso visual breve pero que suele tener un mensaje directo y de impacto, a través de diferentes contenidos relacionados con el Programa.

Se pretende que el alumnado identifique valores que puedan relacionar con los cortometrajes sin una indicación previa para evitar condicionamientos. Para ello se utilizan los cortometrajes: “El regalo” y “el valor del compañerismo”. Se visualiza cada uno de ellos y el alumnado responde a un cuestionario abierto, en el que responde a unas preguntas abiertas para la identificación de las temáticas o valores que identifica en el texto, identificación con la historia que se narra en el corto, y una relación de los dos cortos mediante la identificación de aspectos similares, complementarios y diferentes.

Los participantes son el alumnado de 3º de Educación Secundaria, 87 alumnos/as (45 mujeres y 42 hombres), con edades comprendidas entre 14 y 15 años. La actividad se realizó en dos sesiones de tutoría con reuniones de los tutores y tutoras del grupo junto con el Departamento de Orientación, previas, durante y a la finalización de la actividad, para tener pautas conjuntas y poner en común y valorar la intervención educativa.

En una primera sesión de tutoría se visualiza cada uno de los cortos y se va contestando al cuestionario. En la sesión se realiza una puesta en común y un debate.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que estas iniciativas son básicas en la preparación para la mejora de las emociones, los valores y el bienestar en la adolescencia.

El primer corto denominado “El regalo”, en el que un adolescente juega a videojuegos, la madre le hace un regalo por el que no muestra mucho interés, que se trata de un perro que está cojo y tiene ganas de jugar con el chico. Comienzan a interactuar y finalmente el chico deja de jugar a los videojuegos, se levanta, y se va a jugar con el perro, y es en el momento que también se muestra al chico que está cojo (Frey, 2023). Respecto a la primera cuestión planteada sobre qué temáticas o valores trata, los estudiantes señalan en general: la amabilidad, el amor, el respeto, el cariño, el apoyo, el rechazo, la falta de autoestima, el resentimiento, la aceptación, valorar las personas y las cosas, la empatía, la alegría, la diversión, la compañía, la amistad, la relación entre las personas y los animales domésticos, la comprensión, la esperanza, el salir adelante, la resiliencia, ser consciente de la realidad, dar oportunidades.

Algunos estudiantes citan textualmente “querer a la gente como es” “aceptarte como eres”, “la situación de las personas discapacitadas, lo que representa salir de casa y pasárselo bien”, “no hay que juzgar”, la esperanza, el salir adelante a pesar de las dificultades, “que no hay que juzgar sin conocer”, “la aceptación de los defectos propios”, “valorar lo que recibes y tratar bien a los demás”, “hay ocasiones en las que no valoramos lo que tenemos o lo que nos regalan”, “no hay que despreciar a las personas u objetos por su físico”, “hay que ser una persona resolutiva”, “el rechazo a lo diferente que tiene la sociedad”, “hay que aceptar a todos y no sentirnos mal con nosotros mismos”

En el primer corto los estudiantes se sienten identificados con el valor de la empatía, que “hay momentos que eres importante para la gente”, “normalmente me arrepiento de cosas que hago”, “intento que la gente me escuche y estar con la gente”, “me gusta ayudar a los demás porque me hace sentir mejor conmigo misma”, “yo también soy torpe”, “no tienes que sufrir solo”, “me gusta hacer feliz a la gente”, “yo también pienso que tengo muchos defectos, pero que saber afrontarlos”, “a veces nos identificamos con los juegos y redes sociales y nos olvidamos de la familia, de amigos, de salir a la calle”, “para tiempo enganchada al móvil y perderme cosas maravillosas”, “muchas veces juzgo las

apariencias y no miro su interior”, “el hecho a veces de no encajar en algún sitio”.

En el segundo corto “El valor del compañerismo”, presenta a Justino, un guardia nocturno de una empresa de maniqués, en la que el protagonista pasa la noche solo, e intenta hacer la vida agradable a sus compañeros y compañeras dejándoles agradables sorpresas que se encuentran al día siguiente. Se acerca la navidad y todos compran lotería menos Justino que no ve la lista para apuntarse. Toca la lotería y Justino se conforma pensando en la suerte de sus compañeros y compañeras, que han pensado en él al comprarle también lotería (Salazar, 2023). Los estudiantes señalan las temáticas y valores que se pueden destacar: el compañerismo, la amistad incondicional, la gratitud, el cariño, el respeto, el acordarse de los demás, la alegría, la felicidad, todos valemos lo mismo, acordarse de las personas que están solas, la generosidad, el esfuerzo, la superación, la solidaridad, la soledad, la tristeza, “la unión entre compañeros y la ilusión de ir a trabajar”, la integración con los demás, “que hay que valorar a las personas”, “no dejar de lado a nadie”, “la necesidad del ser humano de ser importante y querido”, “el valor del compañerismo, si eres amable, la vida en algún punto te lo va a devolver”, “no rendirse nunca y ser positiva”, “la felicidad ajena puede llegar a hacernos felices a nosotros también”.

En este segundo corto, los estudiantes señalan que se sienten identificados con “tengo buenos compañeros”, el compañerismo, compartir y celebrar, “también tengo un grupo de personas que cuenta conmigo”, “a veces no soy agradecido”, “a veces tengo contradicciones entre lo digo, pienso y hago”, “sentirme importante en el grupo”, “en el momento que te integran”, “me identifico cuando ayudo y apoyo a mis compañeros”, “me siento que tengo un grupo de compañeros que me entiende”, “celebrar con los compañeros”, “me recompensarán por mis buenas acciones”, “a veces me gustaría estar con los demás pero no puedo”, “me gusta estar solo”, “mis amigos harían lo mismo por mí”, “intento ayudar a los demás pero muchas veces no me lo devuelven”, “muchas veces pierdo la esperanza y me rindo”, “siempre siento que estoy detrás de las pequeñas cosas de la gente que quiero”, “me gusta sentir que hago feliz a la gente que me lo hace a mí también”, “tengo la suerte que los demás también me lo devuelven, igual que el protagonista”, “en tener gente que se preocupa por mí”, “la generosidad es algo que todos debemos tener con otros”

Observan aspectos similares en los dos cortos el ayudar a los demás, señalan que en los dos se trabajan los sentimientos y los valores, como la generosidad, la empatía, el compañerismo, la amabilidad, y textualmente señalan, “has de reflexionar”, “tenemos que tratar a todos bien, con respeto y dar lo que se merecen”, la soledad, “siempre hay gente que quiere ayudar y apoyan al protagonista”, “las dos terminan con un final feliz”, “hay que hacer que las personas se sientan importantes”, la amabilidad y la igualdad, los dos trabajan valores, la inclusión, “en los dos hay un personaje solitario que al final termina acompañado”, “en los dos algo les anima para ser más feliz”, “en los dos se realizan buenas acciones”, “tener a alguien con quien compartir”, “superación de los problemas personales”

Como aspectos complementarios señalan la importancia de que las personas seamos amables, mostremos reflexión, empatía, generosidad, compañerismo, compartir, amabilidad, aceptarse a sí mismos, el rechazo y la aceptación de las personas, la unión, “estar con más gente es bueno”

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tarea del Departamento de Orientación es fundamental en los centros para la atención al alumnado, al profesorado y a las familias. Hay que partir de planes, proyectos y programas acordes con el proyecto Educativo del Centro para lograr una coherencia y una educación de calidad.

Es muy importante estar pendiente de los estudiantes, de consolidar grupos estables, en los que se dé el apoyo entre los compañeros y compañeras mediante el trabajo de grupo en los estudiantes, el debate y la reflexión conjuntas.

En las respuestas de los estudiantes se deducen temáticas interesantes que hay que seguir tratando en las tutorías y que hay que seguir incorporando durante este curso y en cursos posteriores, para evitar que no se gestionen adecuadamente, como la inseguridad y la soledad; el rechazo por los demás; la autoestima y el autoconcepto; la violencia y el abuso; la adicción a los videojuegos y al móvil; los prejuicios, etc.

Otra fase posterior será la que los estudiantes creen sus propios cortos para ponencias las inquietudes del alumnado en los ámbitos de las emociones, el bienestar personal, el autoconocimiento y los valores (Díaz, 2014, Rodríguez-Puertas, 2022).

Por todo ello es básico el trabajo en equipo de los profesionales de la orientación educativa junto con los tutores y tutoras y las familias.

BIBLIOGRAFÍA

- Almacellas, M.A. (2004). *Educación con el cine. 22 películas*. EUNSA.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para Primaria y Secundaria*. Graó.
- Amorós, A. y Comesaña, P. (2013). *El cine de animación, transmisor de marcas y valores culturales. Historia y Comunicación Social, 18*, 75-85.
- Andrés, T. (2006). *El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y la adolescencia*. Informe para el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Aristóteles (2013). *Poética*. Alianza Editorial.
- Arreaza, E., Sulbarán, E., y Ávila, R. (2009). Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: resultados preliminares. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 6(2)*, 71-82. Asociación Internacional de Artistas de Cine de Animación (ASIFA) (2017). *Statutes*. <http://www.asifa.net/who-we-are/statutes/>
- Ausubel, D., Hanesian, H. & Novak, J. D. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bendazzi, G. (2003). *Cartoons. 110 años de cine de animación. Ocho y medio*. Libros de Cine.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Buitrago, M^a J. y Pereira, C. (2016). Cine para educar en valores. Una iniciativa pedagógica e innovadora de Padres y Maestros (1997-2016). *Padres y Maestros, 366*, 125-133.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.

- Correyero, B. y Melgarejo, I. (2010). Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana. En *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Universidad de Sevilla. http://www.gabine-tecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/cine_musica_y_valores_de_blancanieves_a_tiana.pdf
- Costa, J. (2010). *Películas clave del cine de animación*. Ediciones Ma Non Troppo.
- Del Barrio, J. A., Castro, A., Ibáñez, A. y Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 387-395.
- Del Moral, M.E. y Bermúdez, M.T. (2004). La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney. <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2886/Esther%20del%20Moral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, A. M. (2014). El cortometraje: una alternativa educativa, *Pulso*, 37, 191-207.
- Diez, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Equipo Padres y Maestros (2009). *Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula*. Mensajero.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro-OEI.
- Fernández-Palomares, F. y Olmedo-Reinoso, A. (18-20 de septiembre de 2003). *Barbiana y las escuelas japonesas: apoyos audiovisuales para ayudar a comprender la dimensión social de la enseñanza* [Sesión de conferencia]. X Conferencia de Sociología de la Educación.
- García Amilburu, M. (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. Editorial UNED.
- García Amilburu, M. y Landeros, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Editorial UNED.
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0), 1-7.

- García López, R., Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Desclée de Brouwer.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Laertes.
- Gonçalves, D., Fernández, J., Castro, M., Ricoy, M. C., Rodríguez, J., Cid, X. M. (2018). *A Fenda Dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade/A Fenda Digital: TIC, NEE, Inclusão e Equidade*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- González, M. C., Martínez, E., y Pereira, C. (2018). Cine de animación y educación. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 99-126. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Grande, V. y Pérez, A. (2016). Personajes de animación con discapacidad, a través de una perspectiva educativa. *Creatividad y Sociedad*, 25, 259-283.
- Hernández, F. y Ventura, M (2008): *La organización del currículum y proyectos de trabajo*. Graó.
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Mensajero.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-23.
- Frey, J. (2023). *El regalo*. <https://youtu.be/j0dsbYI18v0>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006.
- Marina, J.A. (2014). *La recuperación de la autoridad: claves para la familia y la escuela*. Debolsillo.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2017). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, IX, (18), 77-83.
- Martínez-Salanova, E. (2015). Cine para niños, cine hecho por niños, un desafío posible para la educomunicación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 4(2), 1-8.

- Mendinueta, A. A. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y cine*, 4, 131-136.
- Pac, D. y García, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional De Organizaciones*, 1(10), 181-197.
- Parrilla, M^a A., Muñoz, M^a A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 3, (11), 15-31.
- Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. PPU.
- Pereira, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán (Direc.). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*, pp. 238-262. Netbiblo.
- Pérez, R. (3-6 de febrer del 2010). *Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas* [Sesió de conferència]. II Congrès Internacional de didàctiques.
- Pérez Millán, J.A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine: de la autodefensa al disfrute*. Morata.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. IGM Grafidós, S.L.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Belacqua.
- Radigales, J. y Polo, M. (2012). *La música en el cine*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rajadell, N., Pujol, M. A. y De la Torre, S. (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Narcea.
- Raposo, M. (Coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Tórculo Artes Gráficas.
- Renzulli, J. S. y Reis S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Apeirón Ediciones.
- Ross, E. (2017). *Filmish. Un viaje gráfico por el cine*. Penguin Random House.

- Salazar, J. (2023). *El valor del compañerismo*. <https://youtu.be/AnSM63vhtXI>
- Sánchez-Torres, W. C., Uribe-Acosta, A. F. i Restrepo-Restrepo, J. C. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 39-62. <https://doi.org/10.22430/21457778.1212>
- Sevillano, M. L., de la Torre, S. i Carreras, C. (2015). El cine como recurso formativo, 10 años de investigación del grupo GIAD. *Revista de Medios y Educación*, 46(1), 87–101.
- Torío, S., Fernández, C. M^a e Inda, M. (2016). Evaluación de un programa de educación parental. La perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(1), 31-37.
- Zabalza, M.A. (2013). Escuelas infantiles de calidad. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 11-13.

MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO DENTRO Y FUERA DE LOS CENTROS PENITENCIARIOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Raquel Martín-Rodríguez¹ y Juan Carlos Martín-Quintana²

Raquelmartinrodriguez14@gmail.com

*1. Universidad de La Laguna. 2. Universidad de las Palmas de Gran
Canaria*

1. INTRODUCCIÓN

El amor romántico se define como una forma de amor caracterizado por la pasión, la intimidad y el compromiso (Sternberg, 1986). El Mito del Amor Romántico (MAR) es una idea cultural que ha tenido una influencia significativa en cómo se percibe el amor y las relaciones afectivas. Para Ferrer et al., (2010), estos mitos tienen un origen diverso, pero su creación y desarrollo se ha orientado hacia la promoción de un modelo particular de relación sentimental (monógama, heterosexual, etc.). Cuando se hace referencia a los tipos de MAR, Gómez (2017), los clasifica en: mito de la media naranja; de los celos; de la omnipotencia; del matrimonio; de la abnegación y de la pasión.

Relacionando los MAR y la violencia de género, diversos autores coinciden en que dichos mitos promueven situaciones de inestabilidad y dependencia en la pareja pudiendo generar un mayor riesgo de ser víctima o agresor. Además, la interiorización de estos mitos fomenta la tolerancia, la normalización y la invisibilización de comportamientos abusivos (Gómez et al., 2014; Bonilla-Algovia et al., 2017; Caro-García & Monreal-Gimeno, 2017).

Para evaluarlos, existen escalas como la de Bosch et al., (2008), con 11 ítems relacionados con dos factores: amor idealizado y amor distorsionado. Igualmente, la escala de Bonilla-Algovia y Rivero (2020), con 10 ítems y dos factores: idealización del amor y vinculación amor-maltrato. Ambas usan ítems relacionados con los MAR, pero estos no quedan definidos en factores independientes. Por ello, en esta investigación, se diseña una escala para evaluar los diferentes mitos de manera independiente: mitos de la pareja, del matrimonio, de la media-naranja, de la pasión, de los celos, de la abnegación y omnipotencia.

Existe relación entre los MAR y la violencia de género. En el año 2021, 7.947 internos han cometido delitos y/o faltas contra la libertad sexual o por violencia de género.

Por ello, el objetivo de esta investigación es diseñar y validar una escala que mida los diferentes MAR y conocer si esta discrimina entre las personas que se encuentran o no en Centros Penitenciarios.

2. MÉTODO

Para esta investigación se ha realizado un estudio cuantitativo, con un muestreo no probabilístico, opinático o intencional, para la población en general y para la muestra internos, el muestreo es por cuotas al tratarse de una muestra específica de hombres en Centros Penitenciarios y con un tipo de delito.

2.1. Procedimiento

Para las personas no internas, el cuestionario se pasó a través de un formulario de google. Para los internos, el cuestionario se pasó en papel, en dos centros penitenciarios de Gran Canaria y fueron completadas antes de comenzar el programa “Diferentemente iguales”: para promover la igualdad.

2.2. Participantes

Se contó con dos muestras, una de 622 personas no internas, (68,8% mujeres, 31,2% hombres), media de edad 31,46 años. El 45,1% universitarios, el 23,2% de Bachillerato y de Formación Profesional y un 21%, de estudios primarios y de la E.S.O. La segunda muestra fue de 68 hombres de Centros Penitenciarios. La media de edad fue de 39,7 años. Un 50% tienen la E.S.O.-G.E, el 18% Formación Profesional de grado medio y superior, un 17,6%, estudios primarios y el 14,7% estudios de bachillerato-Universitarios. El 47,8% llevaban entre 1-6 meses internos; el 32,8% entre 7-15 meses y el 19,4% 36 meses o más. Un 56,7% era la primera vez en prisión y un 43,3% dos veces o más.

2.3. Medidas

Para esta investigación se diseñó *ad hoc* una escala de Mitos del Amor Romántico, con 21 ítems, de tipo likert de 5 puntos (Totalmente en desacuerdo-totalmente de acuerdo). En los resultados, se detallarán aquellos aspectos relacionados con la normalidad de los datos, la significación del análisis factorial, la estructura factorial resultante y los índices de fiabilidad de la escala y de cada factor.

2.4. Diseño

Primero, se validó la escala de MAR. Segundo, a través del modelo exploratorio de ecuaciones estructurales (MESE) (Asparouhov y Muthen, 2009), se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, extrayendo los índices de ajuste del modelo analizado. Tercero, se calculó la fiabilidad de la escala y factores.

Finalmente, se realizaron ANOVAs para comprobar las diferencias significativas en los mitos según variables criterio utilizadas en esta investigación. En el caso de no normalidad de los datos se realizaron pruebas no paramétricas (Kruskall Wallis y Mann Whitney). Para todos los análisis, se utilizaron los paquetes estadísticos Mplus 7.3, así como el SPSS-25.

3. RESULTADOS

Los índices de Asimetría oscilaron entre .091 a 1,3, y los de Curtosis entre -.5 a 2, por lo que se consideran aceptables para considerar la normalidad de la distribución de estas variables.

Para el análisis factorial exploratorio, la prueba KMO=.935, de adecuación del muestro obtuvo un valor muy alto y la prueba de esfericidad de Bartlett reportó un valor significativo ($\chi^2_{(435)}=8454,3;p=.000$).

El análisis factorial extrajo 5 factores de 21 ítems. El primero “Mito del matrimonio”; el segundo “Mito de la pareja y de la media naranja”, el tercero “Mito de la pasión”; el cuarto “Mito de los celos” y el quinto “Mito de Abnegación-Omnipotencia”. Se obtuvo buenos índices de ajuste: (RMSEA=.05;CFI=.98;TLI=.96 y SRMR=.02). La fiabilidad de la escala (.93) es muy alta y la de cada factor osciló entre .61-.86. Seguidamente, se muestra el resultado del análisis factorial (tabla 1).

Tabla 10 Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de “MAR”.

	Matrimonio	Pareja- Med naranja	Pasión	Celos	Abneg.- Omnipoten c.
Llegar al matrimonio es uno de los objetivos más importantes para una pareja que se quiere		.88			
Unos de los objetivos más importantes de la vida para una persona es vivir en matrimonio		.799			

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Para que la pareja dure para siempre tiene que acabar en matrimonio	.754	
El amor verdadero debe terminar en matrimonio	.732	
Llegar al matrimonio es uno de los objetivos más importantes para una pareja que se quiere	.586	
Las personas necesitan pareja para sentirse completos	.755	
Las personas que no tienen pareja durante un largo tiempo se sienten mal y solas	.573	
Una persona no será aceptada por su grupo de iguales si no tiene pareja	.491	
Para tener una buena pareja hay que saber encontrar a la media naranja	.357	
La pasión en una pareja tiene que estar presente todos los días	.852	
Una buena relación de pareja debe mantener siempre la pasión	.574	
Si no hay pasión significa que mi pareja ya no me desea	.525	
Cuánto más pasional sea la pareja, mejor es la relación	.519	
Se puede sentir celosos si la pareja hace gestos cariñosos con sus amigos/as	.793	
Se puede sentir celos si la pareja queda a solas con un amigo/a	.757	
Es normal sentir celos si la pareja se mensaja constantemente con una persona	.647	
A la pareja no le puede gustar otra persona más que yo	.459	

El amor verdadero nos ayuda a crecer como personas	.673
Para una buena relación de pareja es necesario hacer algunos sacrificios	.636
El amor verdadero puede resolver los problemas en la pareja	.448
Amar a alguien es darlo todo por esa persona	.381

En el análisis de la variable MAR, se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión y con un tamaño del efecto alto ($F_{(4,690)}=279,76;p=.000;\eta^2=.62$). Seguidamente, se muestran medias y desviación típica de los factores según las personas estén internas o no en Centros Penitenciarios.

Tabla 2 Medias y desviación típica de cada uno de los factores de la escala de "MAR, así como de la puntuación total, según estén internas o no en Centros Penitenciarios.

Factores	Internos	No internos
	$\bar{x}(\sigma)$	$\bar{x}(\sigma)$
M.	1.71(.71)	2.5(1.1)
Matrimonio		
M. Pareja-	1.77(.65)	2.6(.92)
Med. Naranja		
M. Pasión	2.61(.88)	3.61(.90)
M. Celos	2.33(.89)	2.51(1.1)
M.	2.67(.81)	3.69(1.91)
Abnegación-		
Omnipotencia		
M.A.R.(Total)	2.22(.60)	3(.74)

Para ambas muestras, el mito de Abnegación-Omnipotencia y el de la pasión obtuvieron una puntuación mayor que todos los demás mitos, siendo esta una puntuación media.

Resultados de las personas no internas. Según sexo, los hombres, más que las mujeres, informan de mayor tenencia del mito del matrimonio ($F_{(1,617)}=13,16;p=.000;d=.31$), de la pareja-media naranja ($F_{(1,617)}=13,58;p=.000;d=.32$), de la abnegación-omnipotencia ($F_{(1,617)}=7,48;p=.000;d=.23$) y del total de mitos ($F_{(1,617)}=7,57;p=.000;d=.24$). Todas con tamaños del efecto pequeños.

Según la edad, existen diferencias significativas en el mito de la pareja-media naranja ($F_{(3,621)}=3.94;p=.008;d=.23$). Las personas entre 31-40

años informan de una mayor tenencia del mito de la pareja-media naranja que aquellas entre 18-22 años ($\square_{(31-40 \text{ a.})}=1.89$; $\square_{(18-22 \text{ a.})}=1.67$; $p=.022$; $d=.34$), con un tamaño del efecto medio-bajo.

Referido al nivel educativo, existen diferencias significativas en el mito del matrimonio ($F_{(3,542)}=11,47$; $p=.000$; $d=.34$), con un tamaño del efecto medio-bajo. Estas diferencias se muestran en la tabla 3.

Tabla 3 Medias y desviación típica de cada uno de los factores de la escala de "MAR, así como de la puntuación total, según nivel de estudios de las personas no internas en entros Penitenciarios.

Factores	EE.PP- E.S.O.	F.P. GM	F.P.G.S BACHIL L.	UNIVER.	F	
	\square (σ)	\square (σ)	\square (σ)	\square (σ)		
M. Matrimon.	1.89(.77)	1.9(.74)	1,83(.72)	1.52(.62)	11.4***	d<a,b,c
M. pareja- Media naranja	1.95(.69)	2.02(.81)	1.79(.60)	1.61(.66)	10.35***	d<a,b
M. Pasión	2.66(.97)	2.59(.88)	2.74(.83)	2.43(2.43)	4.1**	d<c
M. Celos	2.39(.88)	2.48(.90)	2.42(.89)	2.17(.86)	3.86**	d<c
M. Abneg.- Omnipotenc.	2.69(.89)	2.65(.85)	2.74(.82)	2.59(.80)	1	
MITOS	2.31(.65)	2.33(.68)	2.30(.57)	2.06(.56)	7.73***	d<a,b,c

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

En la tabla anterior, los/las universitarios/as, frente a los no universitarios, informan tener menor creencia de todos los mitos, menos el de Abnegación-Omnipotencia.

Resultados de las personas internas. Se comprobó, la normalidad de los datos (prueba Kolgomorov-Smirnov). Los factores pareja-media naranja, pasión, abnegación-omnipotencia y el total de mitos siguen una distribución normal, por ello se hará uso de pruebas paramétricas, y para los mitos del matrimonio y de los celos, los datos no siguen una distribución normal, y se hará uso de pruebas no paramétricas.

No existen diferencias significativas en ninguno de los MAR según el nivel de estudio y el número de veces que ha estado interno.

Analizando la edad, existen diferencias significativas en el mito de la pasión ($F_{(2,67)}=3,15$; $p=.05$; $d=.53$), con un tamaño del efecto medio. Los internos entre 19-32 años a diferencia de los de 46 años o más, informan de tener mayor mito de la pasión ($\square_{(19-32 \text{ a.})}=3.9$; $\square_{(46 \text{ o más a.})}=3.26$; $p=.05$).

Igualmente, existen diferencias significativas en el total de mitos ($F_{(2,67)}=3,25; p=.045; d=.54$), con un tamaño del efecto medio. Los internos entre 19-32 años a diferencia de los de 46 años o más, informan tener mayor creencia total de mitos. Además, los resultados de la prueba de Kruskal Wallis identificaron un efecto de la edad sobre el mito del matrimonio $H_{(2)}=7.77; p=.02$. Los análisis post hoc llevados a cabo con el estadístico Games-Howell mostraron que los internos de 19 a 32 años tuvieron puntuaciones más altas en el mito del matrimonio (Mdn=2.8) que los internos de 46 años o más (Mdn= 2; $p=.01$). IC 95% (.19, 1.7). Igualmente, los resultados de la prueba de Kruskal Wallis identificaron un efecto de la edad sobre el mito de los celos $H_{(2)}=7.15; p=.028$. Los análisis post hoc llevados a cabo con el estadístico Games-Howell mostraron que los internos de 19 a 32 años tuvieron puntuaciones más altas en el mito de los celos (Mdn=3) que los internos de 46 años o más (Mdn= 2; $p=.02$). IC 95% (.09, 1.5).

Según el número de meses internos en prisión, existen diferencias significativas en el mito de Abnegación-Omnipotencia ($F_{(2,67)}=4,3; p=.018; d=.90$), con un tamaño del efecto alto. Los internos que llevan 36 meses o más en prisión informan tener mayor este mito que aquellas que llevan entre 1-6 meses ($\square_{(36 \text{ meses o más.})}=4.26; \square_{(1-6 \text{ meses})}=3.46; p=.015; d=1.02$), con un tamaño del efecto grande.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escala se valida, cumpliéndose los dos objetivos propuestos, extrayéndose cinco factores relacionados con los MAR: “Mito matrimonio”; “Mito pareja-media naranja”; “Mito pasión”; “Mito celos” y “Mito Abnegación-Omnipotencia”. Se demuestra la fiabilidad de la escala y de cada factor, con óptimos índices de ajuste. Estos mitos corresponden a los que varios autores establecen (Sternberg 1986; Gómez 2017; Bonilla-Algovia & Rivero 2020).

En personas no internas, se constata que el mito de abnegación-omnipotencia y el de la pasión prevalecen más con puntuaciones medias-altas. Verdugo y Carrasco (2020), encontraron que el mito de la abnegación-omnipotencia tiene estas mismas puntuaciones en la creencia, en adolescentes, de que “el amor lo puede todo”. Además, estos hallaron que los participantes que tenían creencias más fuertes en este mito también tenían creencias sexistas y de tolerar la violencia hacia la pareja.

Según el sexo, los hombres creen más en los mitos del matrimonio, la pareja-media naranja, la abnegación-omnipotencia y en el total de mitos. Bisquert-Bover et al. (2019), encontraron que los hombres son más propensos que las mujeres a creer en el total de MAR. Además, Bonilla-Algovia y Rivero (2018), constataron que los hombres son más propensos que las mujeres a creer en los MAR, reforzando los roles de género tradicionales, como el mito de los celos, de abnegación-omnipotencia e incluso afirman que “los varones tienen la creencia de que se puede maltratar a alguien a quien se ama”.

Igualmente, existen diferencias significativas en el mito de la pareja-media naranja según la edad. Las personas de entre 31 y 40 años informan de una mayor tendencia a creer en este mito que aquellas más jóvenes de entre 18 y 22 años. Según Morales (2017), los adultos jóvenes de 40 años, frente a los jóvenes de 18 años, tienden a tener expectativas más altas en las relaciones de pareja y en el mito de la omnipotencia. Además, las personas entre 25 y 40 años, tienen mayor tendencia a creer en el mito de los celos.

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que el nivel educativo influye significativamente en la tenencia de los MAR, en este caso, los/las universitarios/as, informan de menores mitos que los que tienen otros niveles educativos. Este resultado coincide con los de Vives y Garrido (2019). Es posible que los/las universitarias hayan sido expuestas a diferentes perspectivas sobre el amor y las relaciones románticas a través de su educación formal y experiencias académicas.

En cuanto a las personas en centros penitenciarios, no existen diferencias significativas en los mitos según el nivel educativo y el número de veces que han estado en prisión. Sin embargo, las personas internas jóvenes (19-32 años) informaron de una mayor tenencia de los mitos de la pasión, del matrimonio y del total de mitos que las mayores (+45 años). Este resultado puede deberse a que los internos jóvenes con delitos y/o faltas por violencia de género, tienen creencias relacionadas con la pasión eterna y el matrimonio como resultado de una relación de pareja. Estas creencias pueden promover relaciones tóxicas entre las parejas. Este resultado difiere del encontrado con las personas no internas.

Finalmente, con respecto al tiempo en prisión, las personas que llevan 36 meses o más, informan de una mayor tenencia del mito de

abnegación-omnipotencia. Esto puede deberse a que con el tiempo en prisión se suele romantizar más el amor.

Concluyendo, los mitos más presentes en la sociedad en general, así como en personas dentro de prisión, son los relacionados con la abnegación-omnipotencia y la pasión. Además, se ha identificado que estos son más comunes en hombres que en mujeres, así como en personas de mediana edad. Por otro lado, se ha encontrado que tener estudios universitarios está relacionado con una menor presencia de MAR.

En cuanto a las personas internas, se ha observado que los más jóvenes presentan más MAR que los mayores. Es importante destacar la necesidad de formación en igualdad de género y desarrollo personal en las personas jóvenes en prisión, haciendo énfasis en la inteligencia emocional, a fin de fomentar relaciones saludables y evitar la sobrevaloración del amor y el sentimiento de anhelo que puede surgir en aquellos que llevan más tiempo en prisión.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., & Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 5(1), 507–518. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633>
- Bonilla Algovia, E., Rivas Rivero, E., & Vázquez Cabrera, J. (2017). Tolerancia y justificación de la violencia en relaciones de pareja adolescentes. *Apuntes De Psicología*, 35(1), 55–61.
- Bonilla-Algovia, E., & Rivero, E. R. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuros y futuras docentes [Romantic love myths in a sample of trainee teachers]. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5(2), 113–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3624>
- Bonilla-Algovia, E., & Rivero, E. R. (2020). Diseño y Validación de la Escala de MAR. *Revista Iberoamerica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57(4), 119–136. <https://doi.org/10.21865/ridep57.4.09>
- García, C. C., & Gimeno, M. C. M. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology, 2(1), 47–57.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917>
- Gómez, H. C. (2017). La construcción sociocultural del amor romántico (1st ed.). Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Gómez, M. P., Delgado, A. O., & Gómez, Á. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 46(3), 148–159.
[https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Moncada, M.C., (2017). Creencia en los mitos del amor romántico y aceptación de conductas machistas y de violencia de género [archivo PDF]. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35575/TFGC_RIM2017%20Carla%20Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piñeiro, Y. P., Yela, C. Y., & Piñuela, R. P. (2022). Mitos románticos en muestras de hombres agresores y no agresores. *Revista Prisma Social No 37 Educación Inclusiva: Un Modelo Sostenible Para La Sociedad del Siglo XXI*, 37, 1989–3469.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8419705.pdf>
- Sternberg, R. J. (1986). Triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Valverde, E. M. P., Macho, A. Y., Mateos, S. B., & Sánchez, F. (2019). Creencias sobre el amor romántico y violencia de género. Un estudio con víctimas y agresores en población penitenciaria. *Apuntes de Psicología*, 37(1), 47-52.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy37-1.barca>
- Verdugo, M. M. P., & Carrasco, P. (2020). Mitos del amor romántico y violencia de género en jóvenes estudiantes de la Universidad del Azuay. *Revista Killkana Sociales*, 4(3), 27-34.
<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i3.665>
- Vives, M., & Garrido, M. C. D. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *Obets: Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-360.
<https://doi.org/10.14198/obets2019.14.2.03>

CREENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL

***Helena Fuensanta Martínez-Saura¹, *María Cristina Sánchez-López, **Gloria Soto Martínez, ***Javier Cejudo Prado y
Juan-Carlos Pérez-González
helenafuensanta.martinez@um.es

** Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia, España. ** Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. *** Universidad de Castilla La Mancha, España.*

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios que muestran los beneficios de las emociones en la mejora de la salud (física y mental) de los estudiantes; en su rendimiento académico y mejora de las calificaciones (Durlak et al., 2011); en la reducción de manifestaciones de problemas de conducta en el aula y en la aparición de conductas prosociales (Gardenswartz et al., 2010; Brackett et al., 2012; Romano et al., 2020). Y, en definitiva, en la mejora de la calidad y efectividad de la enseñanza (Chan, 2008; Di Fabio y Palazzeschi, 2008; Castillo et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong et al., 2010).

En las últimas décadas se ha evidenciado un cambio en el enfoque de la enseñanza. Lo afectivo, socio-emocional se ha posicionado como el centro del desarrollo de enseñanza-aprendizaje (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto et al., 2015), y la educación emocional (Bisquerra et al., 2015) como una línea educativa enfatizada progresivamente en los últimos años por políticas educativas, como es el caso de las promovidas por la OCDE, a nivel internacional (Tuomi, 2022), o el de la LOMLOE, a nivel español (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

La mejora de los procesos emocionales en el alumnado requiere que los docentes se encuentren formados previamente y tengan un buen nivel

de competencias emocionales (Martínez-Saura et al., 2022). En este contexto, la investigación sobre la importancia de la formación emocional docente se ha visto también incrementada en estos últimos años (Cejudo y López-Delgado, 2017; Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014). Los maestros que puntúan más bajo en IE sufren mayor síndrome de burnout (Oberle et al., 2020; Puertas et al., 2019).

Siguiendo a Brackett et al. (2012), puesto que son los maestros los que principalmente se implican en la ejecución y puesta en marcha de los programas de educación emocional, las actitudes y creencias que estos tengan sobre la importancia emocional en la enseñanza influirán en su práctica docente (Bowden et al., 2003).

Dado que la investigación previa ha mostrado que el nivel de IE docente se asocia con diversas actitudes, como por ejemplo las concernientes a la atención a la diversidad (Cejudo et al., 2016) y a la importancia de la educación emocional (Cejudo y López-Delgado, 2017), este trabajo tiene dos objetivos, por un lado, identificar las creencias de los docentes sobre la educación emocional y, por otro lado, analizar si esas creencias varían en función de la IE rasgo de los docentes.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra incidental está formada por un total de 115 docentes en ejercicio de Educación Secundaria de la Región Murcia, pertenecientes a centros de titularidad pública, de los cuales 72 son mujeres (62.6%) y 43 son hombres (37.4%). El rango de antigüedad en el ejercicio de la docencia oscila entre 1 y 38 años de experiencia, con una media de 15.20 años (DT = 10.17).

2.2. Procedimiento

Se seleccionaron los instrumentos y se adaptaron a un cuestionario de Google Forms para facilitar una recogida de datos online. Siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. El enlace al cuestionario online estuvo activo durante 60 días.

2.3. Instrumentos

Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad se utilizó la versión española (Pérez, 2003) del TEIQue-SF [Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form] (Petrides, 2009), Está compuesto por 30 ítems, siendo una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo. En este estudio la consistencia interna fue de $\alpha = .87$.

Para valorar las creencias de los docentes sobre el aprendizaje social basado en las emociones se hizo uso de la adaptación española del Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS) de Brackett et al. (2012), realizada ad hoc para esta investigación. El instrumento valora tres dimensiones: Comodidad (sensación de autoconfianza en la enseñanza de ASE), Compromiso (deseo de participar en la formación y enseñanza del ASE), y Cultura de centro (apoyo de la escuela para fomentar el ASE). Cuenta con 5 opciones de respuesta y un α de Cronbach = .78.

2.4. Diseño

Se realizó un estudio descriptivo e inferencial mediante un diseño de investigación cuantitativa. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v.28.

Para conocer las creencias del profesorado según su nivel de inteligencia emocional rasgo, se aplicó la t de Student para muestras independientes. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto (índice d de Cohen, 1992). Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya et al. (2011).

3. RESULTADOS

Tal y como se refleja en la Tabla 1, en las dimensiones vinculadas a las Creencias sobre el aprendizaje social basado en emociones (ASE) se observa una puntuación total media-alta ($M = 3.82$, $DT = .440$). Según las Creencias de los docentes sobre el aprendizaje social basado en las emociones, el Comfort es la dimensión más valorada (4.04), mientras que el Compromiso es la que ha obtenido una puntuación menos elevada (3.67).

En este caso, los profesionales se sienten cómodos y formados ante el aprendizaje social basado en emociones.

En relación con la IE rasgo y siguiendo los baremos indicados en el artículo de Petrides (2009) sobre las propiedades psicométricas del

TEIQue-SF, la muestra presenta un nivel medio-alto ($M = 5.11$, $DT = .67$).

Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la escala DSBs y la Inteligencia Emocional rasgo.

	Media	DT
CDG	3.82	.440
Dimensión Confort-Comodidad	4.04	.710
Ítem 5. Es algo natural para mí ocuparme de las necesidades sociales y emocionales de mi alumnado.	4.20	1.019
Ítem 7. Me siento cómodo proporcionando formación en habilidades sociales y emocionales a mi alumnado.	3.91	1.039
Ítem 8. Las lecciones o clases informales sobre aprendizaje social y emocional forman parte de mi práctica docente.	4.23	.983
Ítem 9. Confío en mi capacidad para proporcionar formación sobre aprendizaje socioemocional.	3.84	1.204
Dimensión Compromiso	3.67	.480
Ítem 3. Todo el profesorado debería recibir formación sobre cómo enseñar habilidades sociales y emocionales a los/as estudiantes.	4.44	.808
Ítem 4. Me gustaría asistir a un taller para desarrollar mis propias habilidades.	3.90	1.071
Ítem 10. Me gustaría asistir a un taller para aprender cómo desarrollar las habilidades sociales y emocionales en mi alumnado.	2.02	1.192
Ítem 11. Quiero mejorar mi capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales.	4.35	.849
Dimensión Cultura de Centro-Apoyo	3.76	.470
Ítem 1. Mi centro educativo espera que el profesorado se interese por las necesidades sociales y emocionales del alumnado.	4.21	.996
Ítem 2. La cultura escolar de mi centro apoya el desarrollo de competencias socioemocionales de los niños y las niñas.	4.64	.840
Ítem 6. Mi equipo directivo del centro crea un entorno que promueve el aprendizaje social y emocional en nuestro alumnado.	4.17	.991
Ítem 12. Mi equipo directivo no fomenta la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en al alumnado.	3.97	1.008
IERG	5.14	.672

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del nivel de IE se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (Tabla 2): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales inferiores al percentil 25; $n = 28$) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75; $n = 31$).

Tal y como se refleja en la Tabla 2, al comparar la valoración concedida a cada dimensión de la escala DSBS se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los docentes participantes en puntuación global en creencias del dominio para el aprendizaje social de contenido emocional y en la dimensión Confort.

En ambas variables de la escala, los docentes con un nivel alto de IE manifiestan puntuaciones más elevadas que los docentes con un nivel bajo de IER.

Para valorar la magnitud de las diferencias se ha calculado el tamaño del efecto para cada una, observándose un tamaño del efecto muy grande en Confort ($d = .943$), grande en Creencias ($d = .620$) y pequeño en Compromiso ($d = .300$), y Cultura ($d = .341$).

Tabla 2. Creencias en función de IERG.

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Dt</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Confort	Baja IE	28	3.56	.411	-3.624	<.001	.943
	Alta IE	31	3.90	.307			
Compromiso	Baja IE	28	3.65	.570	-1.111	.273	.300
	Alta IE	31	3.79	.348			
Cultura	Baja IE	28	3.91	.704	-1.312	.195	.341
	Alta IE	31	4.16	.757			
CDG	Baja IE	28	3.70	.428	-2.297	.024	.620
	Alta IE	31	3.95	.380			

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio ha consistido en analizar el nivel de IE rasgo de los docentes y sus creencias para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje socioemocional.

Los resultados obtenidos han mostrado que, en general, los participantes valoran como bastante importante poseer un buen nivel de IE para realizar un buen desempeño de su labor docente ya que han obtenido una media de 5.17, siendo la puntuación máxima 7. Además, se evidencia un nivel medio-alto en relación a la IE rasgo, según los baremos indicados por el autor de la escala (Petrides, 2009).

Cejudo y López-Delgado (2017) exponen que, la IE del profesorado es una variable condicionante sobre su actitud propicia a la importancia de la formación. Los docentes con alta IE rasgo dan mayor reconocimiento

y son más sensibles a las dimensiones emocionales en la ejecución de la práctica docente de calidad (Bisquerra et al., 2015). Más concretamente, el profesorado opina que las dimensiones emocionales interpersonales (gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad) son más necesarias que las intrapersonales.

Estos valores son susceptibles de mejora y nos trasladan a la necesidad de seguir trabajando en la formación emocional del y con el profesorado, a pesar de su incremento en los últimos diez años (Golombek y Doran, 2014; Uitto et al., 2015). Prueba de ello son los resultados presentados en revisiones sistemáticas de la literatura como la de Martínez-Saura et al. (en prensa) que muestran que existen programas formativos emocionales, pero no están aún lo suficientemente extendidos. A pesar de ello, a grandes rasgos estos implican una mejoría en el clima institucional y por tanto, en una mayor calidad educativa.

Por otro lado, los docentes presentan un alto grado de confort-comodidad respecto a la posibilidad de recibir e impartir formación sobre educación emocional, pero la percepción que tienen sobre la cultura de sus centros en este mismo sentido no acompaña dicha creencia dado que las puntuaciones son menos elevadas.

De este resultado podemos aventurar que es necesario que las entidades educativas se posicionen como el primer motor de fomento de la formación en ASE. Precisamente, Murillo et al. (2011) reconocen la importancia que posee el sentido de pertenencia a su institución por parte de toda la comunidad educativa y la fuerte influencia que tiene el contexto sociopolítico y escolar (formación, inicial y permanente; condiciones laborales; clima escolar; planteamiento de la dirección y administración educativa o participación de las familias).

Resultados similares sobre elevados niveles de Confort se han visto reflejados en otros estudios (Collie et al., 2015) lo cual evidencia una creciente concienciación por parte del colectivo docente sobre sus necesidades formativas en materia de educación emocional a nivel global. Esto viene a concluir que las creencias del profesorado sobre sus capacidades formativas emocionales para hacer frente a las demandas socioemocionales del aula son elevadas. Sin embargo, estos datos que no están en consonancia con lo que se está viviendo actualmente en los centros. El profesorado se ve desbordado y necesitado de estrategias

(Moreira et al., 2018). Por lo cual demuestra tener carencias formativas (Gallante, 2013) que han sido principalmente evidenciadas en situaciones desbordantes como la pandemia provocadas por la Covid-19 (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2022; Jennings et al., 2020).

En cuanto a las diferencias encontradas en función del nivel de IE, destacar que los docentes con mayor IE rasgo manifiestan tener un nivel de creencias más fortalecido, alcanzando diferencias significativas en lo vinculado al Confort o Comodidad que tienen ante el contenido socioemocional. Los resultados alcanzados nos aproximan a docentes con creencias firmes en su capacidad, adherencia, confianza para abordar y dinamizar actividades sobre ASE.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Callegari, C., Caselli, I., Bertù, L., Berto, E. y Vender, S. (2016). Evaluation of the burden management in a psychiatric day center: distress and recovery style. *Rivista di Psichiatria*, 51, 149-55.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. y Latorre, J.M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chang, M. L. y Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Springer.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gulotta, T. P. (2015). *Manual de aprendizaje social y emocional: investigación y práctica*. Publicaciones de Guilford.

- Frenzel, A., Fiedler, D., Marx A., Reck, C. y Pekrun, R. (2020) Who Enjoys Teaching, and When? Between- and Within-Person Evidence on Teachers' Appraisal-Emotion Links. *Frontiers in Psychology, 11* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T, Becker-Kurz, B. y Klassen, R. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. *Phase One*. Universidad de Deusto.
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1039–1048.
- Jeon, L. y Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development, 1–21*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Poloni, N., Zizolfi, Daniele, M., Pagani, R., Caselli, I., Marcello, A. y Callegari, C. (2018). A naturalistic study on the relationship among resilient factors, psychiatric symptoms, and psychosocial functioning in a sample of residential patients with psychosis. *Psychology Research and Behavior Management, 11*, 123–31
- Segarra, L., Muñoz, M. D. y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3)*, 173-183.

CHANGES IN CONSUMER BEHAVIOUR IN A DIGITALISED WORLD.

Dra. Raquel Martín-Ríos¹; Do Huu Hai²

raquelmartinrios@gmail.com

University of Granada (Spain)¹; Ho chi minh City's University of Food and Industry, (Vietnam)²

1. INTRODUCTION

Digitalisation has had a profound impact on our lifestyles. The faster digitalization development due to globalization forced several academics to consider these factors as a predictive variable of changes in consumption patterns. In fact, consumer behavior research has become more complex due to the eminent globalization and digitization process.

Regarding consumption habits, it is worth noting that culture represents a predictive factor of consumer behavior differences across countries. In particular, consumption involves the expression of social affiliation with a specific society, which enables to develop an individual's collective identity (Cleveland et al., 2016). However, globalization through mass media and social networks has significantly affected the idiosyncrasies of several cultures. In this sense, a currently active area of research is the attempt to understand the impact of these digital platforms on consumer habits. From a broad perspective, globalization could be defined as a geopolitics practice attempting to homogenize countries. In particular, the effect of globalization has been growing not only living standards but also in stimulating the purchasing power of consumers (Angelova et al., 2021). Globalization influenced by digitalization has transformed our contemporary society triggering continuous shifts in the demand and supply process, which can lead to instability in financial markets. In addition, globalization also plays a crucial role in product and brand recognition. Consequently, perceived brand globalness may influence consumers' purchase intention, as they could be a synonym of prestige and quality. In particular, a recent study showed a positive association between perceived brand globalness and consumers' purchase intention (Vuong & Khanh Giao, 2020). This fact may have significant implications due to the fact that perceptions are beginning to be shared by users worldwide due to digitalization.

Moreover, digitalization progression has changed considerably transactions and interactions between enterprises and consumers.

In addition, it is worth noting that consumers may be affected at any stage of the decision process by several environmental stimuli (brand positioning, perceived usefulness or uncertainty environments) and internal stimuli (emotional states, perceptual biases, cognitive abilities, etc.). However, the cognitive mechanisms that generate these decision patterns are still limited (Frydman & Camerer, 2016). This fact should be considered since many researchers are also concerned about the potential consequences of this phenomenon on local economy and supply chain management.

1.1. The effects of digitalization on consumer behavior

Research on consumer behavior and decisions, based on several economic studies, have demonstrated the instability and irrationality of purchasing decisions. As a result of this initial research, different environmental and psychological factors that encourage these behaviors have been identified. However, it would appear that certain variables not only encourage purchase intentions but also unreflective consumption. Specifically, it has been demonstrated that the more consumers browse inside stores supermarkets the more of ambient stimulus to which they expose, resulting in an impulsive buying tendency (Cho et al., 2014).

The digitization process represents a new channel for shopping that should be examined due to its accelerated expansion in society. First, progressive digitalization makes online shopping more accessible, and seriously undermining the viability of traditional retail outlets. Secondly, incentives presented in the environment of digital platforms represent factors that stimulate consumption behaviors or purchase intentions. Specifically, incentives present in digital environments can engage users by generating confidence and social influence. In fact, trust is shown to have a positive effect on purchase intent. For instance, social commerce platforms allow companies to increase customer engagement, increase sales and boost long-term loyalty (Hajli, 2014).

On the other hand, digital shopping environments often include social interaction spaces and social networks. In this regard, growing evidence shows that social media marketing stimulates impulse buying behavior. In contrast to past years, digital marketing has acquired a privileged place in the business strategy of any e-commerce. Improving consumer

trust and loyalty is one of the main objectives of these companies marketing campaigns. Trust is essential in economics since most economic exchanges are based on the trustworthiness of both counterparts. At the same time, the perception of trustworthiness is essential in digitized environments due to the significant ambiguity and depersonalization that electronic platforms entail.

Secondly, consumers have the opportunity to share opinions, recommend or rate products via digital platforms with their peers (Hajli, 2015) which enriches customers' experience. Specifically, it would appear that social interaction and information exchange among consumers could promote consumption. The increase of knowledge on e-commerce platforms might increase trustworthiness not only in products but also in companies.

Also, these digital activities could impact consumer behavior and consumer's intention to buy by improving decision-making. This fact is consistent with some authors who have emphasized the idea that the lack of information and our limited cognitive ability to process that information promotes spontaneous decisions (Gigerenzer, 1996). For this reason, it is suggested that we often prefer to make a good choice rather than engage in an exhaustive and cognitively demanding process (Evans & Stanovich, 2013). Indeed, reasoning and judgment involves the execution of an active, voluntary and knowledgeably challenging process. Likewise, product impressions exchanges between users may promote negative or positive reactions to products facilitating impulsive decision-making. Emotions are multidimensional processes with a cognitive-subjective and a behavioral component that prepare the body for action (Reeve et al., 1994). The relationship between behavior and emotion is based on the affective response and impressions towards something, providing and creating conditions for triggering decisions without a prior cognitive evaluation. Therefore, emotions derived from social exchanges may play a role in modulating behavior through motivational factors. For instance, websites that allow users to interact with each other by sharing opinions or experiences may encourage impulse buying online because it attracts users with personality traits associated with impulsive decision-making (Turkyilmaz et al., 2015).

On the other hand, online consumers are more active in seeking information and reviews of products or services. Recommendations help consumers reduce the amount of data to process and filter the vast

amount of information available in virtual shopping environments, guiding them to a narrower set of alternatives that meet their specific needs (Kumar & Benbasat, 2006). In addition, receiving a persuasive message promotes trustworthiness and desirability about something (Nunes et al., 2018). As a result, consumers are more likely to accept review information from a reliable and valuable reference source for purchase decisions rather than engaging in a thoughtful and cognitively demanding process.

Finally, the psychological mechanisms of users, when faced with certain characteristics and incentives present in digital platforms, has been an essential subject of study (Setyani et al., 2019). Digital platforms display a greater extent of continuous exposure to incidental reward cues, which can affect cognitions and affective states. Overall, decision-making involves implementing several cognitive processes, such as stimulus processing, the estimation of possible outcomes and the analysis of emotional variables (Martínez Selva et al., 2006). However, the exposure to reward signals modulates subcortical brain areas that could prompt reward perception biases and financial risk-taking (Knutson et al., 2008; Wu et al., 2012). Similarly, sharing visual content and personal experiences (perceived usefulness) about products could intensify consumers' impulsive and urge to buy (Xiang et al., 2016). Likewise, another remarkable strategy used in these digital platforms involves the presence of advertising or promotions. In particular, personalized advertising is acquiring more importance because it seems to meet consumers' needs. As a result of digitization processes that promote data traffic, new personalized publicity can be supported by additional user data collected from digital platforms. In fact, customized advertising is becoming more and more integrated into people's daily activities, which means a significant social impact on consumers' lives (Chen & Hsieh, 2012). Promotions represent another essential element available on websites compared to other commercial environments. Sales promotions, free shipping and offers become reinforcing signals that promote buying behaviors. Consequently, it seems to represent another prominent indicator that attracts impulse buying according to online shoppers (Chan et al., 2017).

1.2. Managing risk and uncertainty in an interconnected world

Humanitarian emergencies such as the COVID-19 pandemic have caused an increase in online consumption due to the fact that attitudes toward consumer behavior changed dramatically. The phenomenon of panic buying has received special attention from economic researchers. This compulsive buying pattern as a precautionary measure provides a sense of control over the situation. The level of risk perceived by a consumer could motivate to plan both consumer behavior a self-protection actions. Similarly, resource scarcity perceptions might encourage a sense of urgency to buy as well as irreflexive decision patterns related to impulsive purchase tendency (Yuen et al., 2020). In the aftermath of a crisis, people engage in numerous purchasing behaviours to manage stressful situations and restore their emotions. This impulsive consumption could represent an effective coping mechanism adopted by consumers for reducing the impact of negative affective states such as stress, depression or fear (Sneath et al., 2009). This behavioural patterns among consumers developing during uncertain situations might lead to chaotic problems throughout the supply chain. As a result, changes in consumer behavior could be a critical cause of supply chain disruption (Dulam et al., 2021) due to demand risk.

Regarding mass media and other digital platforms, it has been demonstrated that different mass media channels could influence consumers' decisions or shopping intentions besides their urge to shop. In this sense, digitalization could be an effective strategic to control and reduce substantially impulsive and compulsive buying among consumers. Despite the global consequences of globalization, there is a shortage of empirical research on globalization impact on consumers. Therefore, it is necessary to examine the role of digitalization as well as globalization process not only in consumers' buying behavior but also their purchasing decisions patterns.

1.3. Prevalence and (sociodemographic) psychological distress related to compulsive buying

One of the leading forces of consumption is the younger population, as they might be remarkably more exposed to global trends and fashions through the internet and digital devices. Also, the prevalence of internet addiction represents a common problem among young people leading to changes in lifestyles and consumption patterns (Tran et al., 2017).

Internet abuse is linked to psychological or emotional issues, which may, in turn constitute a vulnerability factor for online compulsive buying behavior. These emotional symptoms including stress, depression, boredom, and loneliness lay the foundation for developing a pathological pattern of compulsive and impulsive buying (Günüç & Doğan Keskin, 2017). This can indicate that compulsive consumers do not over-buy because of their desire, but rather because it responds to some other emotional necessities (Faber & O'Guinn, 1988).

Another important aspect that significantly impacts young consumers is the over-use of social media. Recent scientific studies have demonstrated that these digital platforms play a crucial role in both the establishment and the development of a consumer behaviour pattern. Social media mainstreaming in daily life complicates the prediction of consumer behaviour because it adds a wide range of both internal and external motivational factors. For example, a recent study indicated that different variables such as social market capacity, brand power, marketing strategy via social media and customer reaction significantly affected clothing shopping trends (Zomorodian & Lu, 2019).

2. CONCLUSION

This review aimed to contextualize the compartments of purchase and consumption in an interconnected world. The emerging digitalization has progressively increased the accessibility of online shopping to more societies. Therefore, assessing the impact of access to these digital platforms on purchasing habits and decisions will provide a more updated body of knowledge.

Based on the above, both the social relationships and interactions of individuals on these platforms positively affect on consumer behavior (Hajli, 2015). In addition, the usefulness and credibility of product and service reviews can increase trustworthiness perceptions among online consumers. These types of digitized communications decrease the uncertainty, reduce the options available and generate affective impressions that facilitate consumers' purchasing decisions. However, although these elements may constitute significant advantages among users, the social impact must be taken into consideration. Implications of these activities include compulsive buying increasing purchasing trends destabilizing the supply chain, and consumerism due to globalization. In relation to consumers, social interactions on these shopping platforms promote a social and emotional bias leading to

unreflective decision-making. These shifting decisional patterns are becoming increasingly widespread and embedded in our globalized and digitized world. Therefore, the consideration of digitalization and psychological mechanisms underlying buying decision-making will allow us to characterize the investment approach of consumers. Probing individual differences in purchase responses could provide accurate predictions of both consumer trends and supply market forecasts. Future research should focus on identifying potential mediating factors in decisions in order to consolidate a theory that captures all relevant components of risk-taking on the internet. Based on the above, it is advisable to promote further studies which detect more variables involved in online shopping. Conducting further studies about new online shopping experiences will help to avoid the emergence of pathological behaviours among consumers, such as compulsive and impulsive buying behaviour. Although compulsive buying behaviour may bring short-term profit, in the long term it will generate instability in the marketplace. This is because suppliers have limited time to predict new buying trends. In this sense, the irruption of digitalization in our environment has significantly transformed the global economy to such an extent that it should be a priority objective to analyse its impact on any national economy.

On the other hand, social media is becoming an emerging marketing tool, which has been reflected in the increase of sales in several sectors of activity. This represents an important incentive to encourage consumers, considering that consumer attitudes and knowledge have a direct positive impact on purchasing intentions. However, the understanding about the impact of social networks and different online communication channels remains limited.

REFERENCES

- Angelova, M., Dimitrova, T., Pastarmadzhieva, D., 2021. The Effects of Globalization: Hyper Consumption and Environmental Consumer Behavior during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Economics and Business Administration IX*, 41-54. <https://doi.org/10.35808/ijeba/733>
- Chan, T.K.H., Cheung, C.M.K., Lee, Z.W.Y., 2017. The state of online impulse-buying research: A literature analysis. *Information & Management* 54, 204-217. <https://doi.org/10.1016/J.IM.2016.06.001>

- Chen, P.T., Hsieh, H.P., 2012. Personalized mobile advertising: Its key attributes, trends, and social impact. *Technological Forecasting and Social Change* 79, 543-557. <https://doi.org/10.1016/J.TECHFORE.2011.08.011>
- Cho, J. Ching, G.S., Luong, T.-H., 2014. Impulse buying behavior of Vietnamese consumers in supermarket setting. *International Journal of Research Studies in Management* 3, 33-50. <https://doi.org/10.5861/ijrsm.2014.775>
- Cleveland, M., Rojas-Méndez, J.I., Laroche, M., Papadopoulos, N., 2016. Identity, culture, dispositions and behavior: A cross-national examination of globalization and culture change. *Journal of Business Research* 69, 1090-1102. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.08.025>
- Dulam, R., Furuta, K., Kanno, T., 2021. Consumer panic buying: Realizing its consequences and repercussions on the supply chain. *Sustainability (Switzerland)* 13, 4370. <https://doi.org/10.3390/su13084370>
- Evans, J.S.B.T., Stanovich, K.E., 2013. Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science* 8, 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Faber, R.J., O'Guinn, T.C., 1988. Compulsive consumption and credit abuse. *Journal of Consumer Policy* 11, 97-109. <https://doi.org/10.1007/BF00411522>
- Frydman, C., Camerer, C.F., 2016. The Psychology and Neuroscience of Financial Decision Making. *Trends in cognitive sciences* 20, 661-675. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.003>
- Gigerenzer, G., 1996. On narrow norms and vague heuristics: A reply to Kahneman and Tversky. *Psychological Review* 103, 592-596. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.592>
- Günüş, S., Doğan Keskin, A., 2017. Online Shopping Addiction: Symptoms, Causes and Effects. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 3, 353-364. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0104>
- Hajli, M.N., 2014. The role of social support on relationship quality and social commerce. *Technological Forecasting and Social Change* 87, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2014.05.012>

- Hajli, N., 2015. Social commerce constructs and consumer's intention to buy. *International Journal of Information Management* 35, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2014.12.005>
- Knutson, B., Wimmer, G.E., Kuhnen, C.M., Winkielman, P., 2008. Nucleus accumbens activation mediates the influence of reward cues on financial risk taking. *NeuroReport* 19, 509-513. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e3282f85c01>
- Kumar, N., Benbasat, I., 2006. The influence of recommendations and consumer reviews on evaluations of websites. *Information Systems Research* 17, 425-439. <https://doi.org/10.1287/ISRE.1060.0107>
- Martínez Selva, J.M., Sánchez Navarro, J.P., Bechara, A., Román Lapuente, F., 2006. Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología* 42, 411. <https://doi.org/10.33588/rn.4207.2006161>
- Nunes, R.H., Ferreira, J.B., Sabino De Freitas, A., Ramos, F.L., Huhn, R., Jorge, N./, Ferreira, B., Fernanda, /, Ramos, L., 2018. The effects of social media opinion leaders' recommendations on followers' intention to buy. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios* 20, 57-73. <https://doi.org/10.7819/RBGN.V20I1.367>
- Reeve, J., Raven, A.M.L., Besora, M. V., 1994. *Reeve: Motivación y emoción* - Google Académico. McGraw-Hill, Madrid.
- Setyani, V., Zhu, Y.Q., Hidayanto, A.N., Sandhyaduhita, P.I., Hsiao, B., 2019. Exploring the psychological mechanisms from personalized advertisements to urge to buy impulsively on social media. *International Journal of Information Management* 48, 96-107. <https://doi.org/10.1016/J.IJINFOMGT.2019.01.007>
- Sneath, J.Z., Lacey, R., Kennett-Hensel, P.A., 2009. Coping with a natural disaster: Losses, emotions, and impulsive and compulsive buying. *Marketing Letters* 20, 45-60. <https://doi.org/10.1007/s11002-008-9049-y>
- Tran, B.X., Huong, L.T., Hinh, N.D., Nguyen, L.H., Le, B.N., Nong, V.M., Thuc, V.T.M., Tho, T.D., Latkin, C., Zhang, M.W., Ho, R.C., 2017. A study on the influence of internet addiction and online interpersonal influences on health-related quality of life in young Vietnamese. *BMC Public Health* 17, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3983-z>

- Turkyilmaz, C.A., Erdem, S., Uslu, A., 2015. The Effects of Personality Traits and Website Quality on Online Impulse Buying. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 175, 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1179>
- Vuong, B.N., Khanh Giao, H.N., 2020. The Impact of Perceived Brand Globalness on Consumers' Purchase Intention and the Moderating Role of Consumer Ethnocentrism: An Evidence from Vietnam. *Journal of International Consumer Marketing* 32, 47-68. <https://doi.org/10.1080/08961530.2019.1619115>
- Wu, C.C., Sacchet, M.D., Knutson, B., 2012. Toward an Affective Neuroscience Account of Financial Risk Taking. *Frontiers in Neuroscience* 6. <https://doi.org/10.3389/fnins.2012.00159>
- Xiang, L., Zheng, X., Lee, M.K.O., Zhao, D., 2016. Exploring consumers' impulse buying behavior on social commerce platform: The role of parasocial interaction. *International Journal of Information Management* 36, 333-347. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.002>
- Yuen, K.F., Wang, X., Ma, F., Li, K.X., 2020. The psychological causes of panic buying following a health crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103513>
- Zomorodian, S., Lu, Y., 2019. How social media increase selling trend in clothes industry? (Case study: selling brand clothes named Cotton in Iran via Instagram). *Revista Gestão & Tecnologia* 19, 57-72. <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2019.v19i1.1537>

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO POSTCOVID EN ALUMNADO Y PROFESORADO. ANÁLISIS PRELIMINAR

Laura Merino¹, Leire Gordo¹, Txemi Santamaría²

laura.merino@deusto.es

1. Universidad de Deusto, España, 2. Fundación Lagunjo, España

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como pandemia. El Gobierno de España aprobó un Real Decreto (RD 463/2020, de 14 de marzo) por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19.

Distintos estudios muestran la incidencia que ha tenido la pandemia en el bienestar psicológico de las personas (Balluerka et. al., 2020; Ozamiz-Etxebarria, 2020). En este tiempo el 46% de la población española ha manifestado un aumento del malestar psicológico y un 44% señala que ha disminuido su confianza y optimismo. Desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad un 6,4% de la población ha acudido a un profesional de la salud mental por algún tipo de síntoma, siendo el mayor porcentaje un 43,7% por ansiedad y un 35,5% por depresión (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2021).

Los niños, niñas y jóvenes presentan una alta tasa de impacto psicológico según los estudios disponibles hasta la fecha (Idoiaga et al, 2020). El primer estudio realizado con población infantil española concluyó que el 89% de niños presentaban alteraciones conductuales o emocionales como resultado del confinamiento (Orgilés et al., 2020). Además, la falta de socialización derivada del cierre de las escuelas, ha influido en el estado psico-emocional del alumnado, que se ha mostrado más nervioso (70,14%), triste (55%) o se ha enojado con mayor frecuencia (74,66%).

El profesorado ha sufrido, igualmente, niveles de estrés altos (Ozamiz-Etxebarria et al, 2021). El estrés docente está asociado de forma significativa a factores psicosociales originados por el aislamiento, el

temor y la incertidumbre que presentan los docentes (Serrano y Azahuanche, 2020). El 50,6% de docentes ha sufrido estrés, de los cuales el 14,1% se ha comunicado como grave y el 4,5% como muy grave. Además, el 32,2% de docentes ha declarado haber tenido síntomas depresivos, de los cuales el 4,3% han declarado síntomas graves y el 3,2% síntomas muy graves. En cuanto al género, las mujeres han sido las que mayor puntuación han tenido en problemáticas de salud mental. En lo que a edad se refiere, los niveles de ansiedad y estrés más altos correspondieron a participantes de mayor edad (Libro blanco de la COVID-19, 2021).

Por todo ello, los estudios realizados invitan a poner en marcha programas que ofrezcan recursos a los menores para hacer frente a las dificultades en el campo emocional y relacional que han ido surgiendo a lo largo de todo este tiempo (Balluerka et al, 2020).

En este sentido, se desarrolló el programa de acompañamiento psicoeducativo postcovid en alumnado y profesorado a través de los centros educativos del municipio de Barakaldo (Bizkaia). El programa está concebido para favorecer el adecuado desarrollo emocional del alumnado y del profesorado de los centros educativos de Barakaldo, en este contexto de postpandemia. Pretende, como objetivo general, desarrollar la salud emocional y el bienestar, desde una perspectiva sistémica y comunitaria, facilitando el ajuste personal de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el contexto escolar. Además, se concibe como una intervención en red en el marco educativo, donde se colabora con los profesionales de los centros educativos (docentes, orientadores y consultores, fundamentalmente). Igualmente, quiere realizar un trabajo desde el ámbito de la prevención, desarrollado competencias de autocuidado emocional en el profesorado y competencias de gestión y regulación emocional en el alumnado. Por tanto, quiere ayudar a mejorar el clima de aula y de centro, para favorecer así el rendimiento escolar. Además, se incorpora el trabajo con las familias, para dotarles de herramientas para acompañar a sus hijos e hijas en la dimensión emocional.

El programa, con el alumnado, constaba de 3 sesiones en cada aula en educación primaria (1º a 6º) y 4 sesiones en educación secundaria (1º a 4º), con una duración de 50 o 55 minutos. Las sesiones se realizaron en semanas consecutivas, para así asegurar la continuidad del programa. Se utilizó una metodología experiencial. Con el profesorado se

realizaron dos sesiones formativas de 2 horas de duración cada una de ellas. Desde una metodología igualmente experiencial. Por último, con las familias se realizaron 2 sesiones formativas, de una hora y media cada una de ellas. Todas las sesiones del programa han sido acompañadas por el equipo de psicólogos y psicólogas de la Fundación Lagungo. El programa se basó en el programa de competencias emocionales de R. Bisquerra (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

A través del Ayuntamiento de Barakaldo se contactó con todos los centros educativos del municipio a los que se les ofertó el Programa Postcovid de Acompañamiento Psicoeducativo y de Salud Psicoemocional para todo el profesorado de cada centro y para el alumnado desde 5º Primaria a 4º ESO. Todos los centros educativos del municipio salvo uno participaron en el programa. Se informó a las familias de los centros educativos de las características del programa y se les solicitó su consentimiento para permitir la participación de sus hijos/as tanto en las sesiones de intervención como en las evaluaciones asociadas. La participación del profesorado fue también voluntaria. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de las respuestas recogidas a través de los protocolos de evaluación, así como una devolución de los resultados globales al finalizar. Este proyecto cuenta con la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad de Deusto.

2.2. *Participantes*

599 docentes participaron en el Programa de Acompañamiento Psicoeducativo y de Salud Psicoemocional de los centros educativos del municipio de Barakaldo. De los docentes participantes, el 76,5 % eran mujeres y el 23,7% hombres, mientras que el 55,7 % de la muestra está representada por docentes con el rol de tutor, y el 44,3 % eran profesores de materias específicas. Casi la totalidad del profesorado, 573 docentes, completaron la evaluación pre-intervención, y 152 docentes en la evaluación post-intervención.

2.2.2. *Alumnado*

2714 alumnos/as participaron en el Programa de Acompañamiento Psicoeducativo y de Salud Psicoemocional de los centros educativos del municipio de Barakaldo. La edad media de los participantes fue de

12,77 (DT = 1,77). Entre los alumnos/as que participaron en el estudio, el 49,6% fueron chicos y el 49,5% chicas. Respecto al estado civil de su padre y madre, más de la mitad de la muestra indicó que estaban casados/as (70,5% y 69,1% respectivamente). Así, participaron 2634 alumnos/as en la evaluación pre-intervención y 2258 alumnos/as en la evaluación post-intervención.

2.3. Medidas

2.3.1. Profesorado

Escala de miedo al COVID-19 (FCV-19S) (Teruel & Bello, 2021): Es un cuestionario autoinformado que evalúa el miedo a infectarse por COVID-19. El instrumento es unidimensional y consta de 7 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). Un ejemplo de ítem es “Tengo mucho miedo a infectarme por el COVID”.

Inventario de Síntomas de Derogatis (SCL-90, Derogatis, 1977). Se utilizó la versión adaptada a castellano por González de Rivera et al. (1979) que consta de 90 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= *Nada*; 5 = *Mucho*) donde se evalúa la presencia de síntomas durante la última semana. En el presente estudio, se decidió medir solo las dimensiones de Depresión y Ansiedad. Un ejemplo de ítem de Depresión es “Sentirme con muy pocas energías”, y un ejemplo de Ansiedad es “Asustarme de repente sin razón”.

Inventario Maslach de Burnout (BMI, 1981). Se utilizó la versión española de Olmedo et al. (2009). El instrumento consta de 22 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 0 (*nunca*) a 6 (*todos los días*), y evalúa el desgaste profesional, en este caso de docentes. Concretamente se miden los siguientes tres aspectos del Burnout: el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal. Un ejemplo de ítem de Agotamiento Emocional es “Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”, otro ejemplo de ítem de Despersonalización es “Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales” y, por último, un ejemplo de ítem de Realización personal es “Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as”.

RED-TIC Tecnoestrés (Llorens et al., 2009). El instrumento consta de 16 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 0 (*nada/nunca*) a 6 (*siempre/todos los días*), y evalúa el tecnoestrés, sus antecedentes y consecuencias a nivel emocional y psicosocial. Concretamente se miden, a partir de cuatro subescalas: ansiedad (p.e. “Me siento tenso y ansioso al trabajar con tecnologías”), fatiga (p.e. “Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando tecnologías”), escepticismo (p.e. “Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos”) e ineficacia (p.e. “En mi opinión, soy ineficaz utilizando tecnologías”).

2.3.2. Alumnado

Escala de miedo al COVID-19 (FCV-19S) (Teruel & Bello, 2021).
Descrito previamente

Inventario de Depresión Infantil (CDI-S, Kovacs, 1992). Se utilizó la versión española de Colodrón et al. (2002). Evalúa la sintomatología depresiva en niños/as entre 7-17 años. El instrumento consta de 10 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 0 a 2 (0= *Nunca*, 1 = *A veces*, 2= *Siempre*). Tiene una puntuación total que se calcula con el sumatorio de las puntuaciones de todos los ítems que se distribuyen en tres dimensiones: Autoestima (p.e. “Me quieren”), Anhedonia (“Estoy triste”) y Desesperanza (p.e. “Las cosas me salen mal”).

Inventario de Fobia Social y Ansiedad (Brief Form of the Social Phobia and Anxiety Inventory, SPAI-B, García-López et al., 2008). Este autoinforme evalúa los aspectos conductuales, somáticos y cognitivos de la ansiedad social en niños/as y adolescentes. El instrumento consta de 16 ítems con opciones de respuesta distribuidos en una escala tipo Likert de 1 a 5 (1= *Nunca*; 2 = *Pocas veces*; 3= *Algunas veces*; 4= *Bastantes Veces*; 5= *Siempre*). Cuenta con una puntuación total y además se obtienen puntuaciones en tres dimensiones: Síntomas Conductuales (p.e. “Me siento nervioso/a cuando estoy en una situación social (cuando estás con más gente) y comienzo a ser el centro de atención”), Síntomas Cognitivos (p.e. “Suelo tener pensamientos desagradables cuando estoy en una reunión social. Por ejemplo: Ojalá pudiera marcharme y evitar esa situación”) y Síntomas Somáticos (p.e. “Experimento las siguientes sensaciones en las situaciones sociales: sudor”).

Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, CERQ-S, Chamizo-Nieto et al, 2020). Este autoinforme infantil evalúa nueve estrategias cognitivas de regulación emocional a través de 36 ítems. Se responde en una escala tipo Likert que va de 1 = *Casi nunca* a 5 = *Casi siempre*. Para el presente estudio de investigación, se emplearon la escala de Rumiación que mide los síntomas a nivel conductual de la ansiedad social como estrategia negativa (p.e. “Me preocupa lo que pienso y siento sobre lo que me ha pasado”) y Reevaluación como estrategia positiva (p.e. “Creo que puedo aprender algo de la situación”).

Cuestionario Breve de Clima de Clase (CBCC, López-González & Bisquerra, 2013). Es un instrumento unidimensional y evalúa el clima en clase. Consta de 11 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 1 a 4 (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Con frecuencia, 4 = Siempre). Un ejemplo de ítem es “Estoy a gusto en esta clase”.

Este proyecto tiene un diseño de medidas repetidas que cuenta con dos momentos de evaluación para cada participante, tanto en profesorado como en alumnado. Se aplicaron los instrumentos de evaluación en el inicio de la primera sesión de intervención (medida pre-intervención) y en el final de la última sesión de evaluación (medida post-evaluación). Por lo tanto, los resultados representan la diferencia de medias intra-sujeto entre la evaluación pre-intervención y la evaluación post-intervención para analizar el impacto del programa en las variables del estudio.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados en profesorado

Tabla 1. Diferencias Pre y Post-Intervención en las variables de interés.

	Pre-Intervención		Post-Intervención		<i>t</i>	Tamaño del efecto (<i>d</i>)
	M	DT	M	DT		
Miedo a infectarse por COVID	16,71	3,83	15,72	3,96	3,36*	0.25
Depresión	25,92	9,67	23,77	9,23	3,38*	0.22
Ansiedad	18,17	7,07	16,48	6,83	3,73*	0.24
Agotamiento	22,87	11,74	21,04	12,01	3,13*	0.15
Despersonalización	4,84	4,31	4,49	4,11	1,03	-
Realización Personal	36,02	8,31	35,41	8,86	1,13	-
TIC- Escepticismo	1,45	1,42	1,18	1,28	3,26*	0.19

TIC- Fatiga	1,32	1,45	1,09	1,29	2,805*	0.16
TIC- Ansiedad	1,19	1,40	0,99	1,22	2,73*	0.15
TIC- Ineficacia	1,05	1,25	0,84	1,07	3,25*	0.18

*p < .05; **p < .001

En la Tabla 1 se reflejan las diferencias entre las puntuaciones Pre-intervención y Post-intervención en las variables del estudio en el profesorado.

3.2. Resultados en alumnado

En la Tabla 2 se reflejan las diferencias entre las puntuaciones Pre-intervención y Post-intervención en las variables del estudio.

Tabla 2. Diferencias Pre-intervención y Post-intervención en las variables de interés.

	Pre-Intervención		Post-Intervención		t	Tamaño del efecto (d)
	M	DT	M	DT		
Sintomatología depresiva	8,25	3,17	8,01	2,99	2,84**	0,07
Autoestima baja	2,74	1,90	2,63	1,83	2,23*	0.06
Anhedonia	3,01	1,20	2,95	1,14	1,75	-
Desesperanza	2,52	1,14	2,45	0,98	1,62	-
Ansiedad social	36,92	17,32	36,91	18,04	0,01	-
Síntomas conductuales	32,31	11,50	32,63	11,94	-	-
Síntomas cognitivos	8,30	3,25	8,25	3,33	1,24	-
Síntomas somáticos	8,51	3,35	8,44	3,39	0,67	-
Miedo a infectarse por COVID-19	15,60	4,45	14,69	4,37	7,63**	0.21
Rumiación	11,93	4,23	11,83	4,19	0,84	-
Reevaluación positiva	12,46	3,87	12,38	4,02	0,65	-
Clima en el aula	29,48	6,04	28,76	6,30	5,04**	0.11

*p < .05; **p < .001

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por tanto, los resultados del presente estudio permiten concluir que la participación en el Programa de Acompañamiento Psicoeducativo y Salud Psicoemocional aporta herramientas a los docentes para enfrentar de una forma más adecuada su miedo a infectarse por Covid. Asimismo, los docentes que participaron en el programa reportaron menor sintomatología ansiosa y depresiva y una menor percepción de

agotamiento emocional en el desempeño de su puesto de trabajo. Finalmente, la participación en el programa se asoció a un menor estrés asociado al uso de las nuevas tecnologías en el aula. Por tanto, los docentes tras participar en el programa se sintieron más competentes para emplear nuevas tecnologías en el aula con sus alumnos/as.

Este resultado evidencia que la participación en el programa ayuda a los alumnos/as en el manejo del miedo a infectarse por Covid-19 y que estos efectos se mantienen a largo plazo. Sin embargo, en otras variables analizadas en el estudio (Autoestima, Desesperanza, ansiedad social, etc) no se han observado diferencias significativas entre la Pre-intervención y el Seguimiento. Por ello, podemos concluir que para la intervención sobre este tipo de variables sería necesario apostar por intervenciones anuales o poder realizar sesiones de recordatorio del Programa de acompañamiento psicoeducativo y salud psicoemocional con el objetivo de que los resultados de la intervención en estas variables se mantengan a largo plazo.

5. BIBLIOGRAFIA

- Balluerka, N., Gomez, J., Hidalgo, M.D., Gorostiaga, A., Espada, J.P., Padilla, J.L., Santed, M.A. (2020), Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de investigación, Universidad del País Vasco.
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales [The emotional competences]. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2021), Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia, Estudio 3312.
- Chamizo Nieto, M. T., Rey Peña, L., & Sánchez Álvarez, N. (2020). Validation of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 32 (1), 153-159
- Colodrón Gómez, M. F., Olmedo Montes, M., Barrio, M. V. D., & Roa Capilla, M. L. (2002). Primera adaptación del CDI-S a población española. *ACCIÓN PSICOLÓGICA*, 3, 263-272.

- Derogatis, L.R. (1977) SCL-90-R: Administration, Scoring & Procedures. Manual II. Clinical Psychometric Research
- García-López, L. J., Hidalgo, M. D., Beidel, D. C., Olivares, J., & Turner, S. (2008). Brief form of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI-B) for adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(3), 150.
- González de Rivera, J. L.; Derogatis, L.R.; de las Cuevas, C.; Gracia Marco, R.; Rodríguez-Pulido, F.; Henry-Benítez, M; Monterrey, A. L. (1989) The spanish version of the SCL-90-R. Normative data in the general population. *Clinical Psychometric Research*, Towson.
- Idoiaga N, Berasategi N, Eiguren A, Picaza M. Exploring Children's Social and Emotional Representations of the COVID-19 Pandemic. *Front Psychol*. 2020;11:1952. Published 2020 Aug 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>.
- Kovacs, M. (1992). Child depression inventory. *Personality and Individual Differences*.
- Libro blanco de la COVID-19 (2021). <https://covid19librozuria.eus>.
- López-Gonzalez, L., & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Isep Science*, (5), 62-77.
- Llorens, S., Salanova, M., y Ventura, M. (2011). Guía de intervención: Tecnoestrés. Síntesis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). MBI: Maslach burnout inventory. *Palo Alto, CA*, 1(2), 49-78.
- Olmedo-Montes, M., Santed-Germán, M.A., Jiménez-Tornero, R., y Gómez-Castillo, M. D. (2021) El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22(3):117-29.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzesci, M., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. Accesible en: <https://psyarxiv.com/5bpfz/>.
- Ozamiz-Etxebarria N, Dosil-Santamaria M, Picaza-Gorrochategui M, Idoiaga-Mondragon N. Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population

sample in the northern Spain. *Cad Saude Publica*. 2020 Apr 30;36(4). Doi: 10.1590/0102-311X00054020.

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in psychology*, 11, 620718.

Serrano, A. L. R., & Azahuanche, M. Á. P. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(12), 637-653.

Teruel, D. S., & Bello, M. A. R. (2021). Escala de miedo al COVID-19 (FCV-19S): Propiedades psicométricas e invariabilidad de la medida en la versión española. *Actas españolas de psiquiatría*, 49(3), 96-105.

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA SCREENING DE BIENESTAR EMOCIONAL EN POBLACIÓN ESPAÑOLA

Noelia Yoelina Minaya Ventura (Universidad Autónoma de Madrid - Habilmind, España), Alicia Morón Murias (Habilmind, España), Javier Revuelta Menéndez (Universidad Autónoma de Madrid, España)¹
alicia@habilmind.com

INTRODUCCIÓN

El bienestar emocional es fundamental para nuestra salud y vida diaria. Se trata de un elemento destacado de nuestro bienestar, felicidad y confianza en general, y es esencial para una calidad de vida adecuada (Pollard & Lee, 2003; Morgan *et al.*, 2007). Son numerosos los estudios que constatan los beneficios a largo plazo de desarrollar competencias socioemocionales y fomentar una salud mental positiva durante los primeros años; siendo predictores relevantes del bienestar en etapas posteriores de la vida. (OECD, 2015).

Aunque no existe consenso acerca de la definición de *bienestar emocional*, los estudios recientes se centran en el *bienestar hedónico*, el cual expresa la calidad de las emociones y experiencias que generan sentimientos agradables o desagradables (Choi, 2018).

La OECD (2020) manifiesta un gran interés por la protección de este aspecto vital, habiendo redactado un documento sobre el bienestar – contexto a partir del cual ha surgido el diseño del presente instrumento– en el que se considera a este fundamental para una educación integral.

El estudio internacional de la OECD (2020) incluye los niveles de conocimientos y habilidades como un factor importante de bienestar, porque garantiza la posibilidad de inclusión cualitativa en el mundo laboral y permite que aprendamos a interpretar la realidad de forma equilibrada. La gestión de las emociones responde a los sistemas de creencias, que son pensamientos o percepciones de la realidad. Cuando las creencias son irracionales, no pasan por el filtro intelectual y se convierten en fracasos de la inteligencia.

El *Screening de Bienestar emocional* (SBE) se ha desarrollado con el objetivo de ayudar a los centros educativos a detectar los niveles

óptimos de bienestar de sus alumnos, por su influencia directa sobre el rendimiento escolar y, más importante aún, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Para alcanzar este objetivo es necesario verificar que esta herramienta posee unas propiedades psicométricas adecuadas y cuenta con niveles adecuados de fiabilidad y validez. Por ello, la finalidad de la presente comunicación es presentar los resultados de la validación del SBE.

MÉTODO

Características del Instrumento

El SBE ha sido diseñado para niños/as y adolescentes con edades comprendidas entre 3 y 18 años. Por ello, se han desarrollado cuatro niveles diferenciados que nos permiten ajustar los ítems al nivel evolutivo de los evaluados. En función de la edad de los evaluados, el cuestionario es heteroinformado o autoinformado. En la Tabla 1 se muestran las características de la prueba en cada uno de los niveles.

Tabla 1 *Correspondencia entre el nivel, la edad a la que se dirige y la persona que responde la prueba*

Nivel	Edad de aplicación	Persona que responde
1	3 - 5 años (2º ciclo de E.I.)	Padres o cuidadores principales (heteroperceptivo)
2	6 - 8 años (1º - 3º EP)	Padres o cuidadores principales (heteroperceptivo)
3	9 - 11 años (4º - 6º EP)	Alumnos/as directamente (autoperceptivo)
4	12 - 18 años (Secundaria y Bachillerato)	Alumnos/as directamente (autoperceptivo)

El instrumento consta de 65 ítems en cada uno de sus niveles. La estructura de la prueba se diseñó con 13 factores de primer orden (indicadores) y tres factores de segundo orden (áreas). Los indicadores se componen de cinco ítems. Para medir el grado de coherencia de las respuestas dadas, dentro de cada una de estas dimensiones se han

introducido dos elementos similares que conforman la escala de sinceridad. El hecho de que sean similares y no idénticos aporta como ventaja que ambos enunciados contribuyen al indicador.

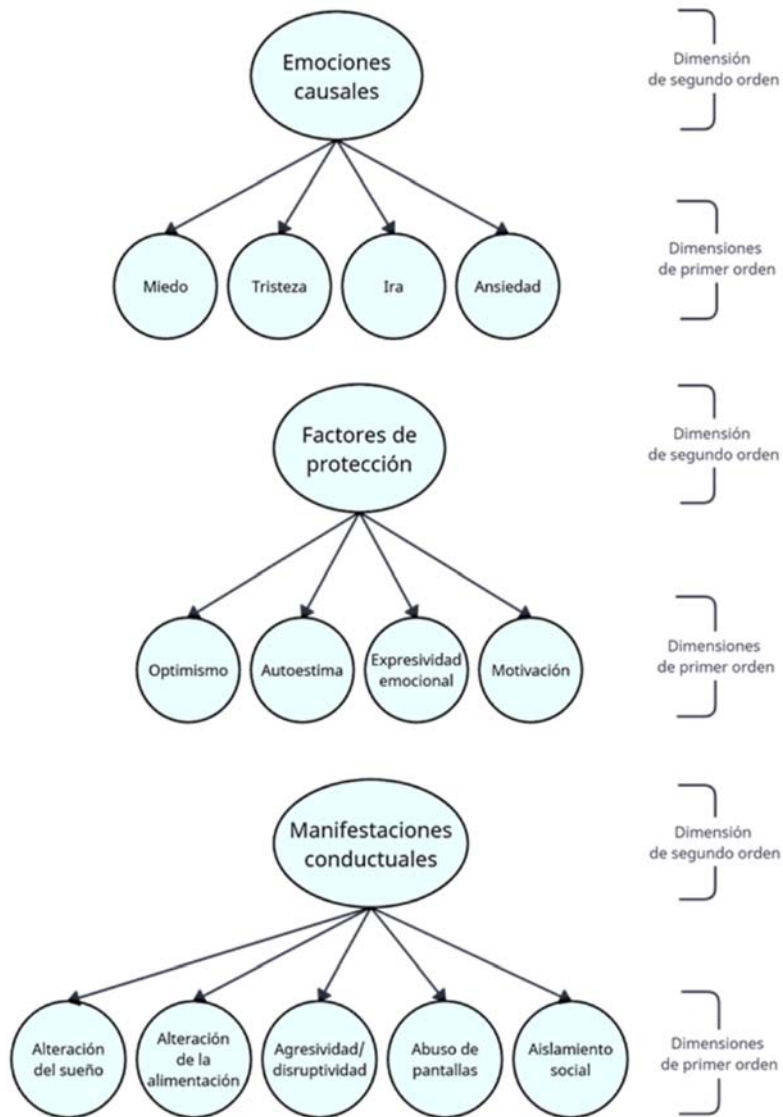
La escala de respuesta es de tipo Likert de 9 puntos. Abarca del 1 (totalmente en desacuerdo o nunca) al 9 (totalmente de acuerdo o siempre). Utilizamos una escala amplia con el objetivo de incrementar la sensibilidad de la prueba (Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. 2015). En el nivel 3 se utilizó una escala Likert de frecuencia de 5 puntos presentada de manera cualitativa en lugar de numérica, siendo las alternativas: nunca, rara vez, alguna vez, a menudo y siempre. Dentro de cada uno de estos factores hay un ítem identificado como crítico por su relevancia dentro del indicador que evalúa, otorgándole un mayor peso. Esto implica que la puntuación mínima directa de cada indicador sea 6 y la máxima 54. Las áreas que se evalúan se pueden observar en la Figura 1.

Tras una profunda revisión bibliográfica se elaboró una batería de ítems para cada uno de los indicadores. Posteriormente, mediante juicio de expertos (psicólogos clínicos, educativos, teóricos y padres), se puntuaron los ítems en base a su relevancia, claridad, coherencia y adecuación. Tras el análisis de estos resultados, se procedió a una revisión y selección de ítems que conformaron la primera versión del test. A continuación, se realizó un piloto donde se recogió feedback cualitativo de las personas que contestaron al cuestionario. Tras este pilotaje, se hicieron los ajustes oportunos. Con una primera versión del test, se hizo una aplicación controlada en algunos centros educativos. Como resultado, se ajustaron algunos enunciados, se determinó el enunciado que debía tener mayor peso y se revisó la correlación entre las parejas de sinceridad ya con datos empíricos. Este proceso se repitió en dos ocasiones más, esperando en cada recogida de datos a tener una muestra suficientemente grande de estudiantes por nivel para poder analizar el impacto de los cambios realizados.

Cuando el análisis de los ítems se consideró dentro de los valores óptimos, se consideró entonces la actual versión definitiva.

La presente validación se compone del estudio de la fiabilidad, la discriminación y la dimensionalidad (AFC).

Figura 1 Estructura teórica del instrumento



Para el análisis de la fiabilidad mediante el estudio de la consistencia interna hemos utilizado el coeficiente de fiabilidad *alpha* de Cronbach (Cronbach, 1951), excepto en el nivel 3 donde se ha utilizado el coeficiente ordinal *alpha* (Zumbo & Kroc, 2019; Zumbo *et al.*, 2007). Se ha llevado a cabo el análisis de la fiabilidad global segmentando por

los niveles, factores de primer orden y factores de segundo orden, tal y como propone Abad et al. (2011) sobre el análisis de fiabilidad para escalas multidimensionales.

El estudio de la discriminación se ha realizado a través del índice de homogeneidad, es decir, calculando la correlación entre el ítem y el test, descontando el propio ítem.

Para estudiar la validez basada en la estructura interna del test se han estimado cuatro modelos factoriales confirmatorios, uno por cada nivel. Para estudiar el ajuste de los modelos a los datos se han utilizado los índices de bondad de ajuste CFI, TLI, RMSEA y SRMR. Se consideran adecuados valores de CFI > 0.95, de TLI > 0.96, de RMSEA < 0.06 y de SRMR < 0.08 (Abad *et al.*, 2011).

Se consideran aceptables valores de los pesos factoriales por encima de 0.3 y, a partir de 0.4 se consideran elevados (Abad *et al.*, 2011).

El instrumento está integrado en la plataforma de evaluación online, Habilmind, que permite la aplicación de la prueba desde cualquier PC, portátil o tablet, pudiendo realizarse en el aula o desde casa, de manera individual o colectiva.

Para llevar a cabo el análisis de datos se ha utilizado el software R version 4.1.2 (R Core Team, 2021) y los paquetes *readr* (Wickhman *et al.*, 2023), *corrplot* (Wei & Simko, 2021), *psych* (Revelle, 2023), *nFactors* (Raiche & Magis, 2022), *lavaan* (Rosseel, 2012), *MVN* (Korkmaz *et al.*, 2014) y *dplyr* (Wickhman *et al.*, 2023).

Para llevar a cabo la validación de la prueba se ha tomado una muestra, seleccionada por conveniencia, de 20,928 estudiantes españoles de 3 a 18 años.

RESULTADOS

Estudio de la Fiabilidad

Tal y como se refleja en la Tabla 2 el coeficiente de fiabilidad de la prueba global y en sus cuatro niveles es superior al 0.9 en todos los casos, por lo que, según los criterios propuestos por Gliem y Gliem (2003) podemos considerar que cuenta con una excelente consistencia interna.

Tabla 2 *Fiabilidad de la prueba global por niveles*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
0.954	0.962	0.970	0.967

Tabla 3 *Fiabilidad de las subescalas por niveles*

Subescala	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Miedo	0.834	0.819	0.833	0.865
Ansiedad	0.769	0.775	0.824	0.861
Ira	0.863	0.893	0.826	0.857
Tristeza	0.855	0.869	0.862	0.903
Optimismo	0.720	0.806	0.767	0.827
Autoestima	0.828	0.857	0.823	0.851
Expresividad	0.875	0.895	0.804	0.875
Motivación	0.766	0.845	0.767	0.844
Sueño	0.838	0.868	0.808	0.826
Alimentación	0.804	0.821	0.849	0.799
Pantallas	0.893	0.889	0.860	0.801
Agresividad	0.813	0.876	0.852	0.836
Aislamiento	0.817	0.834	0.821	0.838

Dado que se trata de test multidimensionales la mejor estrategia es obtener el coeficiente de fiabilidad por cada una de las trece escalas. En la Tabla 3 se observa el valor del coeficiente alfa de Cronbach para cada una de ellas en cada nivel. En todos los casos los valores de fiabilidad se encuentran por encima de 0.7, por lo que podemos afirmar que la fiabilidad de las escalas es media-alta.

Estudio de la Discriminación

De manera general, se observa como en todas las escalas los índices de discriminación se encuentran por encima de 0.4, lo que nos lleva a concluir que todos los ítems tienen una alta capacidad discriminativa, según el criterio de Ebel (1972).

Tabla 4 *Índices de homogeneidad de los ítems para cada indicador*

Área	Dimensión	Ítem	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
EC	Miedo	SA1	0.579	0.634	0.606	0.579
		SA2	0.643	0.635	0.597	0.617
		SA3	0.758	0.692	0.654	0.715
		SA4	0.622	0.617	0.723	0.788
		SA5	0.572	0.479	0.628	0.743
	Ansiedad	SA6	0.577	0.597	0.604	0.650
		SA7	0.435	0.487	0.654	0.757
		SA8	0.583	0.657	0.651	0.696
		SA9	0.568	0.500	0.619	0.600
		SA10	0.535	0.501	0.562	0.698
Ira	SA11	0.685	0.685	0.642	0.589	
	SA12	0.746	0.815	0.612	0.662	
	SA13	0.635	0.769	0.566	0.717	
	SA14	0.783	0.810	0.696	0.687	
	SA15	0.579	0.631	0.592	0.721	
Tristeza	SA16	0.701	0.672	0.738	0.818	
	SA17	0.558	0.702	0.561	0.791	
	SA18	0.611	0.652	0.737	0.754	
	SA19	0.750	0.685	0.759	0.663	

		SA20	0.785	0.757	0.619	0.781
FP	Optimismo	SB1	0.476	0.543	0.599	0.601
		SB2	0.468	0.597	0.483	0.529
		SB3	0.556	0.648	0.523	0.728
		SB4	0.482	0.620	0.541	0.592
		SB5	0.468	0.576	0.538	0.671
	Autoestima	SB6	0.641	0.686	0.624	0.678
		SB7	0.676	0.681	0.599	0.632
		SB8	0.717	0.712	0.679	0.681
		SB9	0.658	0.727	0.604	0.586
		SB10	0.488	0.564	0.578	0.732
	Expresividad	SB11	0.698	0.724	0.671	0.733
		SB12	0.715	0.766	0.596	0.745
		SB13	0.844	0.831	0.551	0.616
		SB14	0.774	0.800	0.622	0.728
		SB15	0.498	0.594	0.502	0.705
	Motivación	SB16	0.496	0.623	0.432	0.640
		SB17	0.598	0.688	0.518	0.548
		SB18	0.524	0.644	0.632	0.728
		SB19	0.638	0.697	0.623	0.653
		SB20	0.465	0.625	0.486	0.684
MC	Sueño	SC1	0.663	0.716	0.541	0.576
		SC2	0.682	0.746	0.606	0.660
		SC3	0.702	0.656	0.628	0.659

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

		SC4	0.658	0.688	0.670	0.685
		SC5	0.507	0.664	0.528	0.537
	Alimentación	SC6	0.545	0.557	0.615	0.472
		SC7	0.669	0.686	0.692	0.607
		SC8	0.682	0.696	0.615	0.596
		SC9	0.590	0.607	0.705	0.628
		SC10	0.512	0.573	0.661	0.612
	Pantallas	SC11	0.783	0.804	0.711	0.516
		SC12	0.742	0.709	0.647	0.659
		SC13	0.867	0.843	0.780	0.572
		SC14	0.812	0.835	0.621	0.572
		SC15	0.504	0.468	0.629	0.650
	Agresividad	SC16	0.469	0.640	0.642	0.582
		SC17	0.707	0.746	0.692	0.733
		SC18	0.537	0.640	0.657	0.604
		SC19	0.722	0.782	0.723	0.624
		SC20	0.598	0.731	0.605	0.667
	Aislamiento	SC21	0.410	0.516	0.640	0.626
		SC22	0.579	0.658	0.580	0.646
		SC23	0.699	0.709	0.516	0.637
		SC24	0.668	0.611	0.693	0.653
		SC25	0.726	0.746	0.640	0.661

Nota. EC = Emociones causales, FP = factores de protección emocional, MC = manifestaciones conductuales.

Dimensionalidad de la Prueba

Tras comprobar que las matrices de datos son factorizables y el supuesto de normalidad multivariante, se concluye que es posible estimar los cuatro modelos factoriales propuestos con los datos disponibles y que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante, por lo que se utilizará un estimador mínimo cuadrático y la matriz de correlaciones policóricas como input.

Para estimar los cuatro modelos factoriales confirmatorios se utilizará como estimador ULS cuyo objetivo es minimizar los residuos (al cuadrado) del modelo. Se trata de un estimador más flexible respecto a la forma de la distribución de los ítems que componen la prueba.

Los modelos estimados para cada uno de los cuatro niveles siguen la estructura teórica planteada en la Figura 1. El porcentaje de varianza total explicada por los factores comunes se sitúa por encima del 59%, destacando el nivel 3 con un porcentaje de varianza total explicada por los factores comunes igual a 72.54%.

Todas las saturaciones de los ítems en los factores de primer orden correspondientes son altas, con valores por encima de 0.4. El mismo resultado se ha obtenido respecto a los pesos factoriales de los factores de primer orden sobre los factores de segundo orden. Asimismo, las correlaciones entre los factores de segundo orden se encuentran por encima de 0,75 en los cuatro niveles. En la Figura 2, la Figura 3, la Figura 4 y la Figura 5 se muestran las soluciones factoriales de los modelos estimados en cada nivel de la prueba. Dada la gran cantidad de ítems que posee la prueba, se ofrece el rango de valores de los pesos factoriales en el conjunto de ítems que saturan en los factores de primer orden.

Figura 2. Solución factorial del nivel 1

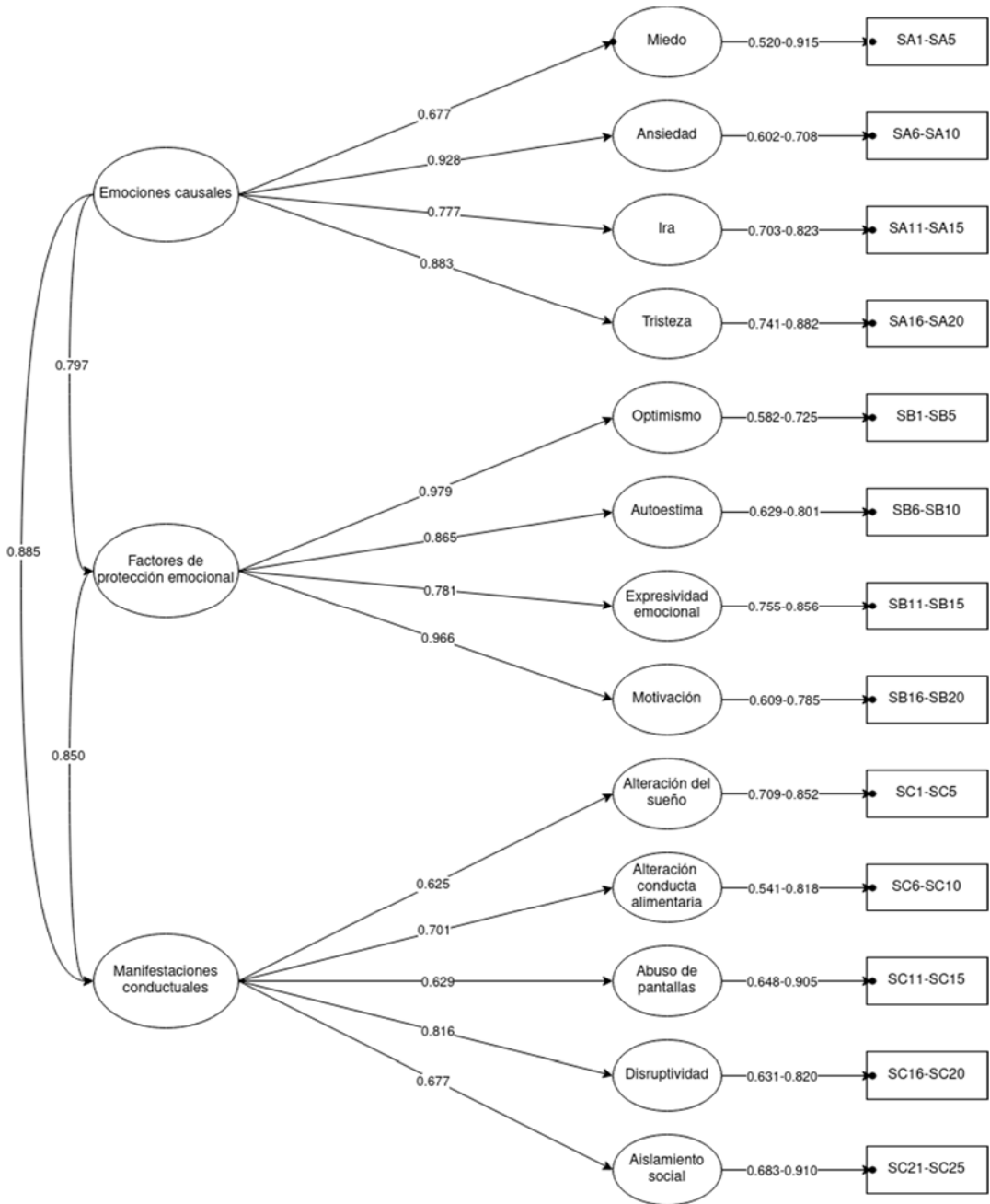


Figura 3. Solución factorial del nivel 2

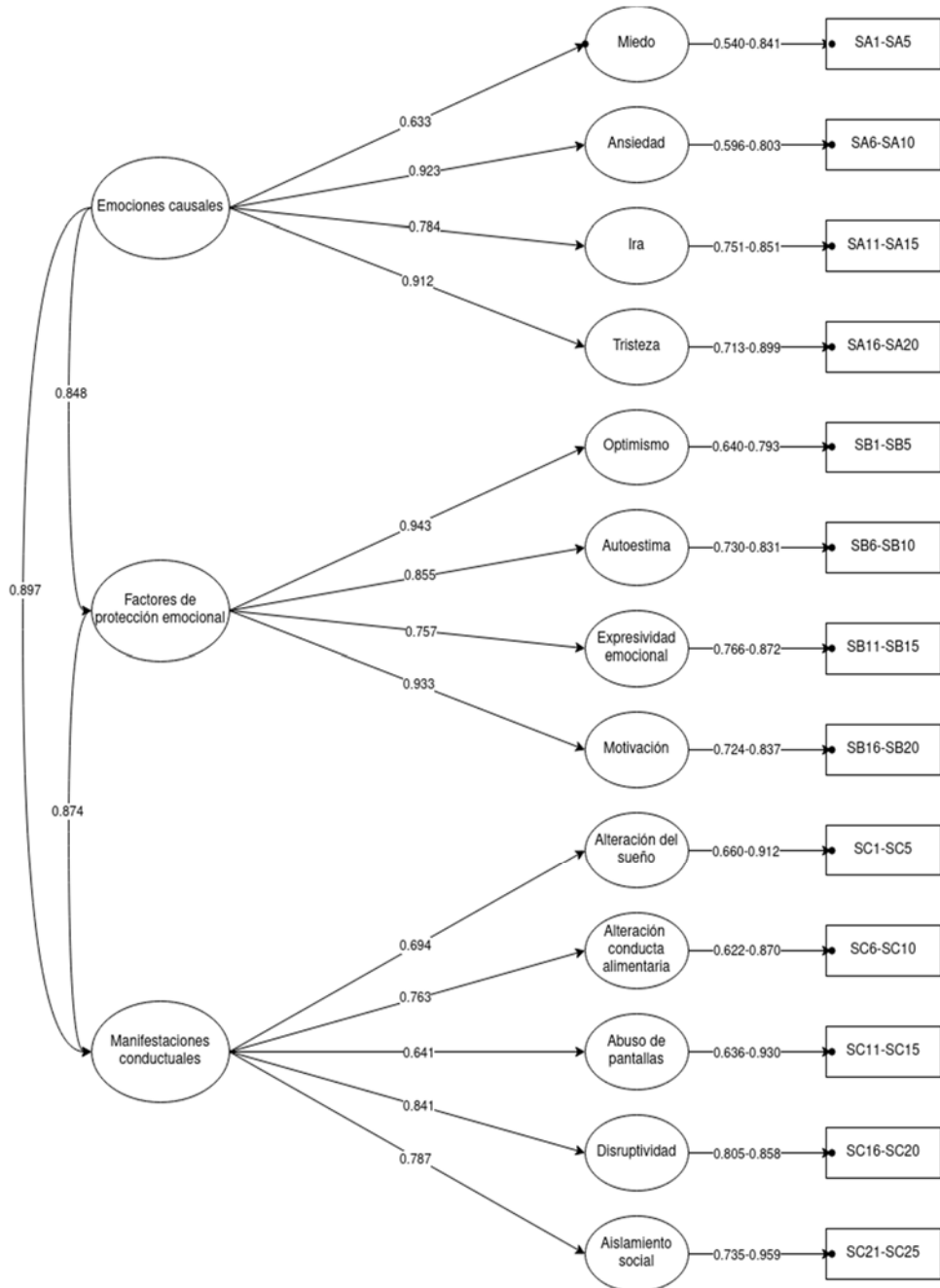


Figura 4 Solución factorial del nivel 3

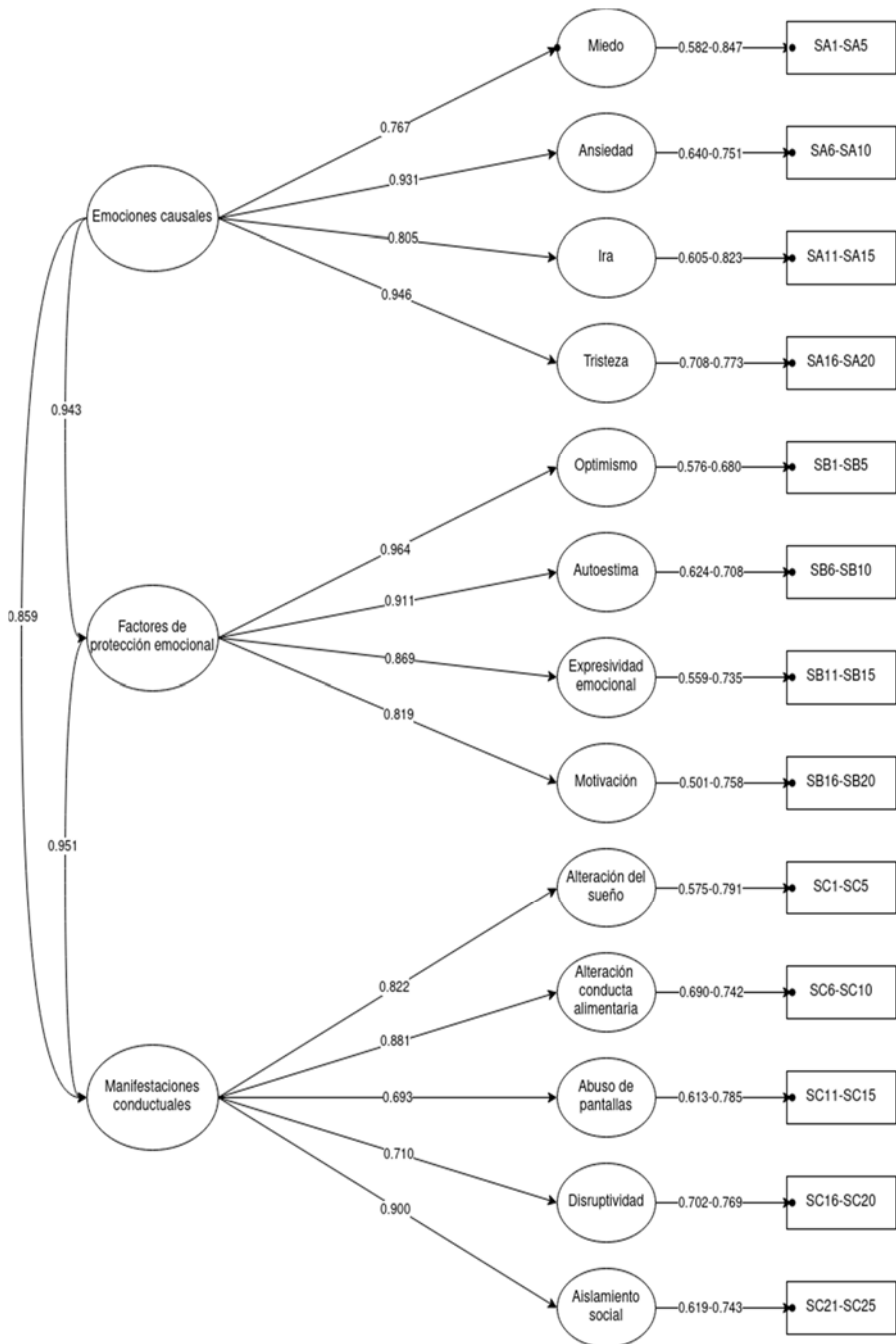
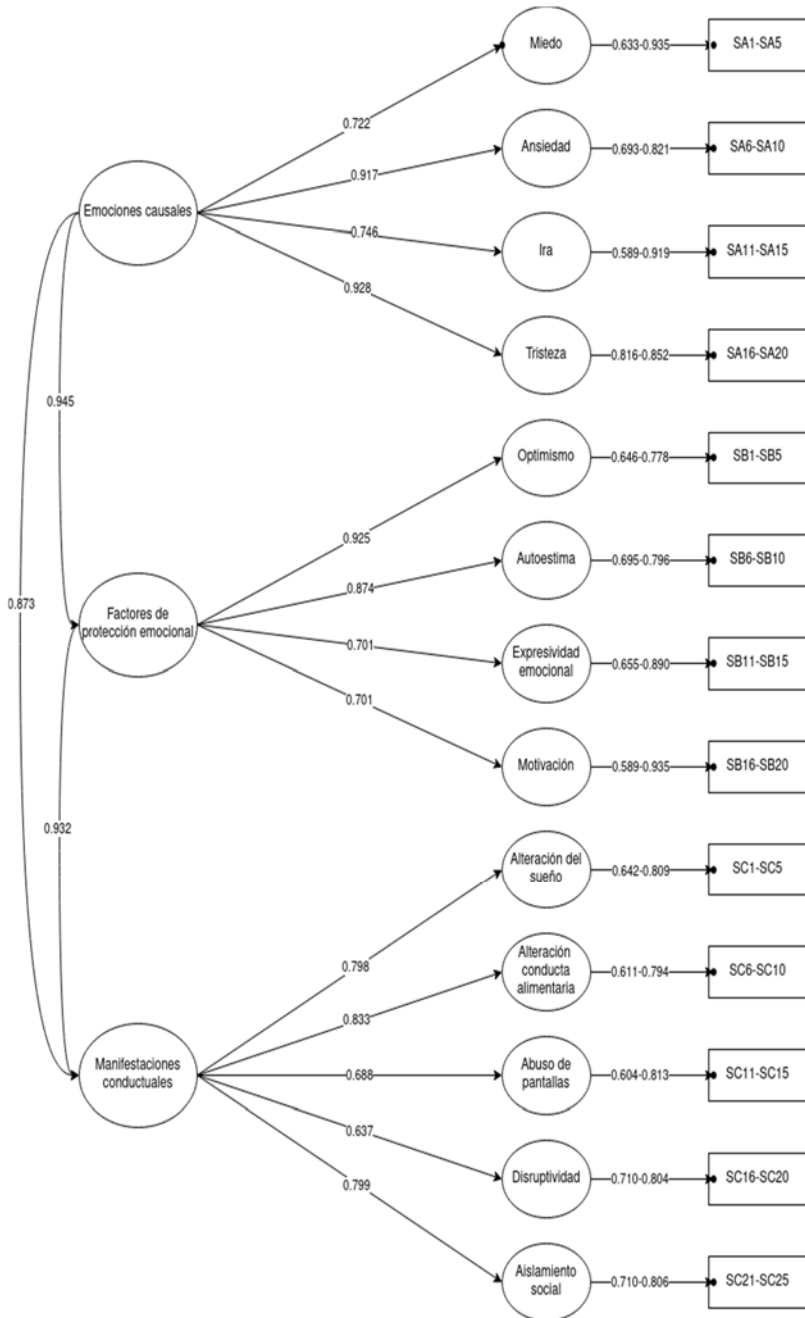


Figura 5 Solución factorial del nivel 4



Por último, los estadísticos muestran un excelente ajuste de los modelos a los datos, estando en todos los casos los valores de CFI y TLI por encima de 0.95, RMSEA y SRMR por debajo de 0.08.

Tabla 4 Índices de bondad de ajuste de los modelos factoriales estimados

Nivel	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	0.974	0.973	0.057	0.074
2	0.978	0.977	0.060	0.069
3	0.979	0.978	0.050	0.050
4	0.971	0.970	0.065	0.063

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente comunicación es exponer las propiedades psicométricas del instrumento SBE. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la fiabilidad de las puntuaciones del test es media-alta, la capacidad discriminativa de los ítems es alta y se ha obtenido evidencia de validez basada en la estructura interna de la prueba. Asimismo, podemos afirmar que todos los ítems que incluyen las escalas tienen una relación elevada con el constructo que pretenden medir, al mismo tiempo que estos constructos miden adecuadamente los factores de segundo orden teorizados.

En el estudio de la dimensionalidad de la prueba cabe destacar que se han hallado valores muy altos en la correlación entre factores de segundo orden en los cuatro niveles. Esto puede ser indicador de que a todas las dimensiones evaluadas subyace un único constructo que podríamos denominar *bienestar emocional*.

Actualmente se está desarrollando el estudio de invarianza de la prueba respecto a las variables género, tipo de centro (público, concertado o privado) y país de residencia, así como en el estudio de las propiedades psicométricas de la prueba desde la perspectiva TRI.

De lo anteriormente expuesto se concluye que el *Screening de Bienestar Emocional* posee excelentes propiedades psicométricas y se propone como una herramienta de cribado adecuada para niños y adolescentes. Además, gracias a su formato online y brevedad, será de gran utilidad en el ámbito de la investigación, prevención e intervención educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (2), 127-147.
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Ebel, R. & Frisbie, D. (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and community education*.
- Korkmaz S., Goksuluk D. & Zararsiz G. (2014). MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality. *The R Journal*. 6(2), 151-162
- Morgan, Antony & Ziglio, Erio. (2007). Revitalising the evidence base for public health: An assets model. *Promotion & education*. Suppl 2. 17-22. <https://doi.org/10.1177/10253823070140020701x>
- OECD. (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61, 59-78.
- Raiche, G. & Magis, D. (2022). *nFactors: Parallel Analysis and Other Non Graphical Solutions to the Cattell Scree Test*. R package version 2.4.1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=nFactors>
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. R package version 2.3.3. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Wei, T. & Simko, V. (2021). R package 'corrplot': Visualization of a Correlation Matrix (Version 0.92). Available from <https://github.com/taiyun/corrplot>
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K. & Vaughan, D. (2023). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. R package version 1.1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Wickham, H., Hester, J., & Bryan, J. (2023). *readr: Read Rectangular Text Data*. R package version 2.1.4. <https://CRAN.R-project.org/package=readr>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of modern applied statistical methods*, 6 (1), 4.
- Zumbo, B. D., & Kroc, E. (2019). A measurement is a choice and Stevens' scales of measurement do not help make it: A response to Chalmers. *Educational and Psychological Measurement*, 79 (6), 1184-1197

PERSPECTIVA FAMILIAR: LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Christopher Morales¹ y Rosa García-Castellar²

Al403615@uji.es

¹Estudiante de Doctorado de Psicología (Universitat Jaume I),

²Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología (Universitat Jaume I)

Las políticas públicas en materia de educación han avanzado en armonía con distintos tratados suscritos por los países. Entre los más importantes se encuentra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En tal sentido, la educación inclusiva es una política extendida por toda la Unión Europea, pero con diferentes matices dependiendo de los países o dentro del mismo país, en temas tales como: comprensión de lineamientos inclusivos, financiamiento, legislación, contexto y acceso a centros educativos inclusivos, entre otros (Loreman, 2017; Schwab, 2020).

Acorde con esto, diferentes sistemas educativos a nivel europeo optan por incluir a los niños/as con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la misma aula (Bredekamp & Copple, 1997). Estos esfuerzos recaen en la evidencia de que los beneficios reportados por los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en ambientes inclusivos son mucho mayores a sus pares que asisten a centros de educación especial, en cuanto a comportamiento autónomo y adaptativo, rendimiento académico y condiciones óptimas para el aprendizaje (Alevriadou & Lang 2011; Dessemontet et al., 2012).

Para Casanova (2015) el modelo de educación inclusiva supone un gran desarrollo en la atención al estudiantado con necesidades educativas especiales y también con vulnerabilidad social, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo. En concreto, la educación inclusiva para la UNESCO (2005) “representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (p. 13).

A su vez, la puesta en marcha del Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell Valencià, propone que el sistema educativo valenciano se rige por los principios de equidad e inclusión, la eliminación de las barreras en el aprendizaje, la participación de la diversidad del alumnado, así como el afrontamiento de nuevos desafíos en materia de inclusión en los centros educativos. En tal sentido, uno de los puntos importantes de este Decreto es tener en cuenta la perspectiva de toda la comunidad educativa, y en especial las actitudes de los padres y madres hacia la educación inclusiva. Pues, tal como menciona la investigación de Crespo et al. (2003) a medida que avanza y cambia la percepción de la comunidad educativa y la sociedad en general hacia la discapacidad y la inclusión, esta repercute en transformaciones prácticas en atención a niños/as con necesidades educativas especiales. Es más, la colaboración familia y centro educativo es imperativa para conseguir objetivos comunes.

A pesar de que el enfoque en la actualidad está puesto en la eliminación total de las barreras para una vida plena y participativa en todas las esferas de la sociedad para personas con discapacidad, aún quedan limitaciones sustentadas por actitudes y prejuicios que impiden la plena inclusión (Novo-Corti et al., 2011; Suriá, 2012).

Aunque, con el pasar de los años existe una mirada más positiva hacia la inclusión en centros educativos (Heyder et al., 2020). La respuesta de las familias con hijos e hijas con NEAE hacia la educación inclusiva es ambivalente.

Según Fernández y Benítez (2016), los padres de niños/as con NEAE presentan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa de sus hijos/as, aunque no comparten la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. No ocurre esta percepción parental en el estudio de Paseka y Schwab (2019) realizado en Alemania. En este caso, tanto padres y madres de hijos/as que asisten a aulas inclusivas (con al menos un alumno/a con NEAE) como los padres y madres de hijos/as que asisten a aulas regulares (sin ningún alumnado con NEAE) opinan que los recursos son similares. Ahora bien, las diferencias en actitud inclusiva en ambos grupos de padres y madres vienen determinada por el nivel de severidad del trastorno, presentando mejor actitud cuando los estudiantes tienen NEAE leves que cuando tienen NEAE más graves (Qvortrup, & Qvortrup, 2018).

En este sentido, López y Carmona (2018) indican que los padres y madres de hijos con NEAE escolarizados en un Centro ordinario valoran más negativamente las relaciones sociales de sus hijos/as con sus compañeros/as que los que están escolarizados en Centros específicos.

También ponen de manifiesto, la falta de concienciación y formación de la comunidad educativa y de la sociedad en general con respecto a los sistemas inclusivos actuales, así como la falta de dotación de recursos humanos y materiales, independientemente de dónde este escolarizado su hijo/a.

La investigación es confusa sobre qué factores contribuyen a la variación de las actitudes hacia la inclusión de los padres y madres. En concreto, atendiendo a la variable género, por un lado, según Kokaridas et al. (2008) el género de los padres no está relacionado con la percepción que se tiene sobre la inclusión educativa. Sin embargo, Kalyva et al. (2007) señalan que los padres tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que las madres.

En general, la mayoría de los estudios centran su atención en los docentes o en familias sin hijos con NEAE. Tanto los padres de niños/as con NEAE como los padres de niños sin NEAE son un factor impulsor de la implementación de las prácticas de inclusión, ya que contribuyen al apoyo de todos los aspectos de esas prácticas. Por ello, una de las aportaciones de este trabajo es estudiar los conocimientos y valoraciones tanto de las familias que tienen hijos con NEAE comparando con las familias sin hijos con NEAE sobre la inclusión educativa. Además, ante este nuevo escenario inclusivo es necesario conocer las actitudes que presentan los progenitores en función del género, la edad y el tipo de escolarización de sus hijos e hijas ya que pueden impulsar u obstaculizar las prácticas inclusivas.

Para lo cual, se configura un objetivo general que tiene relación con describir las actitudes de los progenitores hacia la educación inclusiva, apreciando sus conocimientos y creencias que están a la base del nuevo marco educativo inclusivo. También se analizará la percepción de los padres y madres en función de: tener hijo/a con NEAE y sin NEAE, su género, su edad y tipo de escolarización.

2.- MÉTODO

2.1.- Procedimiento

El presente estudio cuenta con la participación voluntaria de padres y madres, quien son informados previamente de los objetivos del estudio por una red social. De tal manera, que quienes deciden participar se les envía un link con el consentimiento informado, indicando que es de carácter anónimo y sin fines de lucro. Para luego acceder al Cuestionario-Escala para familias sobre Educación Inclusiva (CEFEI), dando instrucciones de que contesten de forma sincera e individual. Además, dichos datos se recogen en el periodo de febrero a marzo del año 2020, poco antes del confinamiento por COVID-19. Por último, la investigación se ajusta a los criterios del Código Ético de Universitat Jaume I.

2.2.- Participantes

La muestra está conformada por 184 progenitores habitantes de la Comunidad Valenciana, de quienes el 84,2% son mujeres y el 15,8% son hombres. La edades se dividen en rangos, mayores a 40 años representa el 72,3%, de entre 25 a 40 años el 26,6% y menores de 25 años 1,1%. De igual forma, un 67,4% no tiene hijos/as con NEAE frente a un 32,6% que si tienen hijos/as con NEAE. Más concretamente, un 3,3% TDAH, un 0,5% TGD, TEA y discapacidad motora, un 6% parálisis cerebral, un 1,6% discapacidad intelectual, un 1,1% retraso de aprendizaje y altas capacidad, y un 17,4% enfermedades raras u otros. También, un 77,7% asiste a un centro ordinario, un 10,3% a un centro de educación especial, 2,7% tiene escolarización combinada, un 1,6% a aula especial en un centro ordinario, y un 6,5% a otro.

2.3.- Medidas

Para la investigación se ha usado el Cuestionario-Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEI) creado por Doménech y Moliner (2011). Se han tenido en cuenta para este estudio 22 ítems que se dividen en dos categorías: conocimientos y creencias de las familias sobre la educación inclusiva. Cada pregunta se responde tipo likert, donde 1 es “muy en desacuerdo” hasta 5 “Muy de acuerdo”.

2.4.- Diseño

Es una investigación de tipo no experimental, con un diseño transversal descriptivo.

3.- RESULTADOS

Los análisis se realizan mediante el paquete de datos SPSS Statistics 21. Primero se procede con el análisis de normalidad, siendo la totalidad de las dimensiones no paramétricas.

La tabla 1 muestra valores descriptivos (media, desviación típica y mediana), así como la asimetría y la curtosis del total de la muestra.

Tabla 1 Distribución de valores descriptivos del total de participantes por dimensiones de cuestionario.

N=184				
Variable	M (DT)	Mdn	Asimetría	Curtosis
Desconocimiento inclusión	4,99 (1,94)	5	0,226	-0,662
Conocimiento inclusión	24,41 (3,39)	25	-0,439	-0,328
Efecto positivo	19,88 (3,03)	20	-0,971	3752
Efecto negativo	6,49 (2,33)	6	0,517	-0,265
Segregación y no apoyo	6,71 (1,68)	7	-0,337	0,239
Recursos	2,45 (1,18)	2	0,508	-0,67

N: muestra; Mdn: mediana; DT: desviación estándar; M: media

Por su parte, en la tabla 2 se muestran los resultados del análisis U de Mann-Whitney que indican que existen cuatro dimensiones con diferencias significativas entre progenitores que tienen un hijo/a con NEAE o sin NEAE: desconocimiento sobre inclusión ($U=0.011$; $p<0.05$); conocimiento sobre la inclusión ($U=0.001$; $p<0.05$); segregación y no apoyo ($U=0.000$; $p<0.05$); y recursos ($U=0.001$; $p<0.05$). De igual manera, el tamaño del efecto de las variables significativas oscila en rango medio lo que indica que parte de la diferencia se debe a la condición tener un hijo/a sin o con NEAE.

Tabla 2 Distribución de progenitores con hijos/as con NEAE o sin NEAE en las dimensiones de cuestionario.

NEAE	Si (N=60)	No (124)	U de Mann-Whitney	G (Hedges)
Variable	M (DT)	M (DT)		
Desconocimiento inclusión	4.5 (2.04)	5.23 (1.84)	0.011*(2870)	0.382
Conocimiento inclusión	25.52 (3.15)	23.89 (3.38)	0.001*(2437.5)	0.490
Efecto positivo	19.43 (4.14)	20.09 (2.30)	0.641 (3563.5)	0.218
Efecto negativo.	6.61 (2.66)	6.43 (2.17)	0.986 (3714)	0.077
Segregación y no apoyo	7.33 (1.54)	6.41 (1.67)	0.000* (2534)	0.560
Recursos	2 (1.08)	2.66 (1.17)	0.000* (2496)	0.574

N: muestra; Sig: P valor; DT: desviación estándar; M: media. G Hedges: tamaño del efecto

En relación con la tabla 3, se puede apreciar los datos descriptivos y el análisis de Kruskal-Wallis. Concluyendo que en dos dimensiones se obtienen diferencias significativas: efecto negativo (K-S:0.033; $p < 0.05$); y recursos (K-S:0.008; $P < 0.05$). Observando las medias, en la dimensión “efecto negativo” son los progenitores de “escolarización en educación especial” quienes perciben de forma más negativa el modelo de inclusión y perciben que se dispone de menos recursos.

Tabla 3 Distribución de tipos de escolarización por dimensiones por medio de análisis Kruskal-Wallis

Tipo de escolarización	Centro ordinario	Educación especial	Escolarización combinada	Aula especial en centro ordinario	Otros	K-S
N	140	16	5	3	12	
Variable	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
Desconocimiento inclusión	5.00 (1.94)	5.18 (2.04)	5.20 (1.64)	6 (3.46)	4.50 (1.88)	0.700
Conocimiento inclusión	24.44 (3.19)	25.25 (3.56)	23 (3.93)	25.66 (6.65)	23.66 (4.43)	0.502
Efecto positivo	20.22 (2.54)	18.43 (4.70)	20.6 (2.40)	20 (4.58)	19.25 (2.09)	0.215
Efecto negativo	6.30 (2.14)	7.68 (2.77)	4.6 (1.34)	7.66 (3.51)	7.33 (2.83)	0.033*
Segregación y no apoyo	6.57 (1.73)	7.62 (1.14)	5.80 (2.38)	7.33 (1.52)	7.16 (1.11)	0.079
Recursos	2.55 (1.20)	1.69 (0.87)	2.80 (1.48)	2 (0.00)	2.33 (0.98)	0.008*

N: muestra; Sig: P valor; DT: desviación estándar; M: media

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado los objetivos de estudio, se puede concluir que las variables “tener un hijo con NEAE o sin NEAE” y “tipo de escolarización” son primordiales al momento de percibir el modelo de educación inclusiva. Al contrario, las variables “género del progenitor” y “edad” no afectan al conocimientos y creencias hacia la educación inclusiva.

Más específicamente, cabe señalar que los progenitores de hijos/as con NEAE tienen mayor conocimiento de la normativa inclusiva, perciben que las aulas de educación especial en un centro ordinario como segregadoras y destacan la falta de apoyo y recursos suficientes en el

centro educativo para llevar a cabo la inclusión. Nuestros resultados siguen la línea de los trabajos de Dimitrova-Radojicic & Chichevska-Jovanova, (2014) y Downing & Peckham-Harding (2007) en los que se señala que los padres y madres de niño/as con NEAE no cuentan con los recursos tanto materiales como personales necesarios para suplir las necesidades de sus hijos/as en los colegios. La mayor dedicación y atención docente a este alumnado sigue siendo una dificultad pedagógica no superada actualmente. De ahí que, los padres con hijos/as con NEAE prefieren la escolarización especial en base a la mayor disponibilidad de recursos proporcionados y a la capacitación de sus docentes (Mann, 2016; Peck et al., 2004). También y no por ello menos importante, la dimensión no apoyo y segregación es una preocupación manifiesta de los padres y madres de hijos/as con NEAE, como lo son el aislamiento, la estigmatización y discriminación de sus compañeros/as o del personal educacional en general (Lalvani, 2015; Sharma & Trory, 2019)

En cuanto a tipo de escolarización, nuestros hallazgos indican que los padres y madres que llevan a sus hijos a centros de educación especial tienen la creencia de que escolarizar a sus hijos e hijas en un centro ordinario producirá más efectos negativos. El carácter discriminativo, la creencia de que se incrementan los conflictos en el aula o la suposición de que baja el nivel académico son creencias muy diferenciales de los progenitores que sus hijos e hijas tienen una escolarización combinada. Estos resultados apoyan los estudios previos como el de Wong et al. (2015) que da cuenta que padres con hijos/as con NEAE se muestran preocupados de la escolarización regular, argumentando que existe una falta de voluntad y capacidad en la formación del profesorado. Aunque también les preocupa a los padres y madres de hijos que asisten a centros de educación especial la falta de recursos en los centros ordinarios. No obstante, mejoran las actitudes hacia la inclusión en los progenitores que llevan a sus hijos e hijas a centros que posibilitan mayor contacto social con sus iguales y poder compartir el espacio curricular. Por ello, una escolarización combinada podría ser una de las medidas facilitadoras de la concienciación de educación inclusiva.

Existen otros factores que inciden en la percepción de los padres sobre la inclusión, entre ellos se encuentran la edad, el género, la severidad del diagnóstico de hijo/a, el nivel educacional de padres o madres, entre otros (Paseka & Schwab, 2019).

Destacar en nuestro estudio que las variables edad y género de los progenitores no afectan a las percepciones y creencias de la educación inclusiva. Resultados similares obtienen otros estudios que concluyen que la edad parental no es factor determinante a la hora de evaluar la educación inclusiva (Balboni & Pedrabissi, 2000; Kokaridas et al., 2008) y estudios recientes como el de Bopota et al. (2020) que señalan que el género no es factor determinante a la hora de influir en la percepción de la educación inclusiva.

En definitiva, existen variables más preponderantes a la hora de evaluar las actitudes de los padres hacia la educación inclusiva, influyendo en sus creencias y conocimientos. Estos factores guardan relación con tener un hijo/a con alguna condición o en situación de discapacidad y el tipo de escolarización que recibe el/la estudiante. De tal manera, que se configuran matices evaluativos si se tiene en cuenta estos factores.

La importancia de este estudio radica en ampliar las perspectivas de los actores implicados en la educación inclusiva, como los son en este caso los padres, como agentes de constante cambio y apoyo a la educación. Sumado a que da luces de como se percibe la implementación contextualizada en la Comunidad Valenciana de las políticas de educación inclusiva.

Por su lado, las limitaciones obedecen a ampliar la muestra, contrastar nuevas variables, como por ejemplo en nivel educacional, buscar más rangos de edades y otras variables de tipo demográficas que puedan incidir en la actitud hacia la educación inclusiva.

Se espera que la presente investigación sea un aporte para una mayor comprensión de la implementación de políticas en educación inclusiva.

5.- BIBLIOGRAFIA

Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, (356), 607-629.

Alevriadou, A., & Lang, L. (2011). *Active citizenship and contexts of special education*. CiCe.

Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental

retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 148-159.

Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4), 100556. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>

Fernández, J., y Benítez, A. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 296-311. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V2012.10420>

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. (Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.

Casanova, M. (2015). El modelo de evaluación en una ley de consenso. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (23), 3. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.22>

Crespo, M., Campo, M., y Verdugo, M. A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 2003, 34(1), 20-26.

Dessemontet, R. S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Dimitrova-Radojichich, D., & Chichevska-Jovanova, N (2014). Parents attitude: Inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17. <http://hdl.handle.net/20.500.12188/976>

Doménech, A. y Moliner, O. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación

- inclusiva. In *Educación Especial y mundo digital: Actas del Congreso Internacional de Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 480-490).
- Downing, J. E., & Peckham-Harding, K. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (1), pp.16–30.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?. *Learning and Individual Differences*, 77, 101776.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305.
<https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 6.
- Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379–393.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98. <https://hdl.handle.net/11162/223035>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. In *Oxford research encyclopedia of education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mann, G. (2016). From here to there and back again: the story of a mother, her son, disability, and school choice. *International*

Journal of Inclusive Education, 20 (9), pp. 909–20.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122842>.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17, 1-26.
<https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Washington: Autor.

Paseka, A., & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perceptions of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), pp.135-143. <http://dx.doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Sharma, J., & Trory, H. (2019). Parents' Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*, 33(4), 877-893.

Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. In *Oxford research encyclopedia of education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>

Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. París: UNESCO.

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Wong, M.E., Poon, K.K., Kaur, S. & Ng, Z.J. (2015). Parental perspectives and challenges in inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), pp.85-97.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2013.878309>

DEPRESIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Morata Sampaio, L.¹, Etopa Bitata M.P.²

leticia.morata@ulpgc.es

Profesora Ayudante Doctora ¹, Profesora Contratada Doctora².

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe una preocupación general sobre la salud mental, y de forma especial, en la adolescencia. El confinamiento y las restricciones debidas a la pandemia por COVID-19 generaron cambios en las rutinas, motivados por el distanciamiento social, así como las limitaciones de reunión y movilidad. Todas estas circunstancias han podido provocar alteraciones en el estado emocional de niños, adolescentes y adultos, tales como la ansiedad y la depresión, según estudios previos. (Quero et al., 2021)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), los síntomas depresivos tienen una alta incidencia en esta etapa, siendo la depresión y la ansiedad la primera causa de enfermedad y discapacidad entre la población de 10 a 19 años. Algunos estudios han encontrado síntomas graves o moderadamente graves de depresión en un 15% de los y las adolescentes (Andrade et al., 2021), encontrándose relaciones entre esta sintomatología y los estilos y hábitos de vida.

Las emociones se experimentan en la adolescencia con más frecuencia e intensidad, con consecuencias en el bienestar psicológico si existen dificultades en la gestión emocional (Cracco et al., 2017). Por ello, la prevención y atención en salud mental debe ser un objetivo prioritario respecto a esta población. En ese sentido, el Sistema Nacional de Salud (2021-2026), en España, destaca la línea estratégica de Salud mental en la infancia y en la adolescencia, resaltando la importancia de investigaciones e intervenciones en este ámbito.

En esta misma línea, a nivel nacional, se está desarrollando el Proyecto Sessamo (proyecto financiado con fondos FEDER 2020 y el Instituto de Salud Carlos III), que es un estudio de seguimiento en la población

infanto-juvenil enfocado a analizar del impacto de los diferentes estilos de vida, a largo plazo, sobre la salud física y mental del adolescente. Entre sus objetivos se encuentra la detección precoz de problemas mentales y la adicción a redes sociales y videojuegos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incorporado a la vida cotidiana influyendo en los estilos de vida y la comunicación, pero también ha repercutido en la aparición de dificultades como el uso problemático de internet. Alonso y Romero (2021) destacan el alto uso de internet en la adolescencia y la vulnerabilidad de esta etapa.

Para Zink et al. (2020), los datos sobre uso de internet y su problemática son preocupantes ya que, según algunos estudios, el 94,8% de los adolescentes disponen de su propio móvil con Internet y un 31,6 % manifiesta pasar más de 5 horas al día conectado entre semana. Destaca también el uso de redes sociales, pues el 98,5% indica estar registrado al menos en una red social y el 99% utiliza habitualmente al menos una app de mensajería instantánea, siendo en esta etapa un recurso para la socialización. Además, un 33% de adolescentes hace un uso problemático de Internet y las redes sociales (Andrade et al., 2021).

En la actualidad, el uso problemático de las redes sociales es considerado un factor de riesgo para la salud mental de los adolescentes (OMS, 2021), y según datos de Andrade et al. (2021), uno de cada tres estudiantes de secundaria podría tener un uso problemático de Internet. Aunque esto no es reciente, pues el uso inadecuado ya se relacionó con problemas de salud mental (Hussain y Griffiths, 2018), a lo que se añadía el elevado número de horas de uso de internet (Ciarrochi et al., 2016). La mayoría de las investigaciones establecen una comorbilidad entre los síntomas depresivos y el uso problemático de internet (Blasco y Pascual, 2020).

Aunque existe el riesgo del uso problemático, es necesario destacar que existe evidencia a favor de la labor beneficiosa de un adecuado uso de las redes sociales en el bienestar psicosocial y las relaciones sociales (Allen et al., 2014).

Este estudio es un avance de resultados preliminares del Proyecto Sessamo, con el objetivo de analizar el uso de internet en una muestra de adolescentes de 2º a 4º de la ESO y su posible relación con sintomatología depresiva.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a centros de enseñanza secundaria de Gran Canaria y Navarra. Primero, se contactó con los centros para presentar el estudio y la forma de participación. Se informó al estudiantado del objetivo del estudio, así como de la confidencialidad de los datos y su carácter voluntario y anónimo. Al mismo tiempo, también se les entregó un consentimiento informado, que debía ser devuelto firmado por la familia para poder participar. Además, se facilitó información ampliada del proyecto al centro, para que se la remitieran a las familias.

Una vez recibidos los consentimientos informados firmados por las familias y el asentimiento de los/as menores, se acordaba un día con los centros para que el alumnado participante realizara, en el horario escolar, los cuestionarios del estudio. Estos están alojados en una plataforma digital desarrollada específicamente para este proyecto.

Tras la recolección de datos, y una vez realizado el control de calidad de la base de datos obtenida, se analizaron los datos con el programa SPSS-Win. Se realizaron análisis descriptivos y se categorizaron las variables de niveles de depresión y tiempo de uso de redes y whatsapp en variables dicotómicas, para el contraste de hipótesis a través de la prueba de chi cuadrado. Posteriormente, se ha calculado mediante la Odds Ratio la asociación del uso problemático o no de internet y el uso del mayor número de horas (4 o más) de redes sociales y whatsapp, con la existencia de niveles sintomatología depresiva.

2.2. Participantes

La población objeto de estudio está formada por adolescentes que cursan de 2º a 4º de ESO (14-16 años) de centros de enseñanza secundaria públicos, privados y concertados, puesto que no existen criterios de exclusión.

La muestra del presente análisis preliminar de los datos del Proyecto Sessamo, está compuesta por 350 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra y Canarias (España), que cursaban de 2º a 4º de la ESO durante los cursos académicos 2021-2022 o 2022-2023.

Un 46 % eran del sexo masculino y un 54 % del sexo femenino. El rango de edad de los participantes oscilaba entre los 14 y los 16 años, con una edad promedio de 14.71 años (DT = .77).

2.3. Medidas

Las variables de exposición han sido el uso problemático de Internet y el número de horas al día de uso de las redes sociales y de whatsapp, msn o e-mail.

El uso problemático de internet se ha evaluado con la Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes (PIUS-a) que ha sido validada entre adolescentes españoles (Rial Boubeta et al., 2015) y diferencia entre un uso adecuado de internet y un uso problemático.

Por otro lado, el uso de redes sociales se ha valorado a través de preguntas del cuestionario donde se recaba información sobre el uso de redes sociales y Whatsapp y el número de horas que se le dedica diariamente.

La variable resultado ha sido la sintomatología depresiva, cuyo nivel se ha medido a través de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) adaptada y validada en español y en población universitaria (Artuto y cols. 2005), habiendo sido analizada para este estudio la escala de síntomas de depresión.

Además de las variables descritas, la plataforma digital recoge información sobre aspectos socio demográficos como el sexo y fecha de nacimiento.

2.4. Diseño

Al estar el propósito de esta investigación dirigido a realizar un estudio exploratorio que ayude tanto a comprender, como a describir la relación entre variables, se ha utilizado una metodología cuantitativa de tipo transversal, observacional y retrospectivo.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis de los datos descriptivos del uso de internet y de la sintomatología depresiva, así como, de la asociación de ambos.

Usos de internet

De los 350 estudiantes que componen la muestra, un 25,7% (n=90) presentan un uso problemático de internet, mientras que un 74,3%

(n=260) realiza un uso moderado.

En la tabla 1 se muestra el tiempo de uso dedicado a redes sociales y al uso WhatsApp, Email y MSN. Destacar que un 72,3% de la muestra dedica más de 2 horas al día al uso de Redes sociales, y un 50,5% a WhatsApp, Email y MSN.

Tabla 1 *Uso de redes sociales*

Horas al día	Redes sociales	WhatsApp, Email y MSN
No se conecta	2,3% (8)	1,1% (4)
Media hora o menos	8,3% (29)	20,3% (71)
Alrededor de 1 hora	17,1% (60)	28% (98)
2 o 3 horas	41,7% (146)	27,1% (95)
4 horas o más	30,6% (107)	23,4% (82)

Sintomatología depresiva

Con relación a la sintomatología depresiva, un 53,1% de la muestra manifiesta no tener sintomatología depresiva, un 9,7% sintomatología leve y un 37,1% sintomatología moderada o grave (tabla 2).

Tabla 2 *Sintomatología depresiva*

Sintomatología	Porcentaje
No existe	53,1% (186)
Leve	9,7% (34)
Moderada	15,1% (53)
Severa	22% (77)

Tabla 3 *Asociación entre uso de internet con sintomatología depresiva*

	Uso moderado	Uso problemático	χ^2	<i>p</i>	OR [95% CI]
Síntomas depresivos	% (f)	% (f)			
No	63,1% (164)	24,4% (22)	40,1	< .00	5.2 [3.1, 9.1]
Sí	36,9% (96)	75,6% (68)			

Asociación entre uso de internet y sintomatología depresiva

Para analizar el uso de internet y su asociación con la sintomatología depresiva, se ha dividido a los participantes entre los que realizan un uso problemático de internet y los que realizan un uso moderado. El uso problemático de internet se asocia de manera significativa con manifestar sintomatología depresiva (OR=5,2), presentando síntomas depresivos un 75,6% de los que realizan un uso problemático de internet, frente al 36,8% de los que realizan un uso moderado (tabla 3).

Por otro lado, se ha encontrado una asociación significativa (tabla 4) entre los grupos con mayor número de horas de uso de internet para la comunicación y la sintomatología depresiva, tanto en el grupo de más de 4 horas diarias de uso a whatsapp y e-mail (OR=1,73), como en el grupo con el mismo uso de las redes sociales (OR=2.52).

Tabla 4 Asociación entre horas dedicadas y sintomatología depresiva

	Menos de 4 horas Whatsapp, msn y email	Más de 4 horas	χ^2	<i>p</i>	OR [95% CI]
Síntomas depresivos	% (f)	% (f)			
No	56,3% (151)	42,7% (35)	4.71	< .02	1.73 [1, 1.7]
Sí	43,7% (117)	46.9% (47)			
Redes sociales					
No	60,1% (146)	37,4% (40)	2.5	< .00	2.52 [1.6, 4]
Sí	39,9% (97)	62,6% (67)			

Se ha analizado el uso problemático de internet, la sintomatología depresiva y su relación en adolescentes.

Con relación al uso de internet y la sintomatología depresiva, la discusión de los resultados obtenidos se realiza principalmente con el estudio de Andrade et al. (2021), por tratarse de un estudio reciente, cuyos participantes eran estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria, y participaron 41509 adolescentes de 265 centros de todo el territorio nacional, incluida Canarias. El instrumento utilizado fue un cuestionario ad hoc online, con preguntas de elaboración propia y

escalas validadas internacionalmente para el screening de posibles adicciones o usos problemáticos.

Respecto al uso de internet, el 50,5% de los adolescentes del Proyecto Sessamo, se conecta más de 2 horas diarias, mientras en el estudio de Andrade et al. (2021), entre semana, el porcentaje que se conecta más de 2 horas asciende al 76,2%, aumentando al 89,6% los fines de semana. En ambos estudios se produce un uso problemático de internet y las redes sociales, que en el Proyecto Sessamo asciende al 25,7% de los adolescentes, mientras que en el de Andrade et al. (2021) el porcentaje alcanza el 33%. Hay que señalar que este uso problemático es mayor en las chicas y que se produce un incremento en los niveles de 3º y 4º de la ESO.

En cuanto a la depresión, difieren totalmente de los recogidos por Andrade et al. (2021), con los siguientes porcentajes: grave (6%), moderadamente grave (9%), moderada (18,7%), leve (35,6%) y sin depresión (30,8%). Aunque los resultados de este estudio muestran un porcentaje mayor adolescentes sin síntomas depresivos, y un número bastante menor con sintomatología leve, resultan muy preocupante los valores que alcanzamos en los niveles moderados y severos (graves), cuya suma alcanza el 37,1%.

Con relación a la asociación entre el uso de la tecnología y los síntomas depresivos, nuestro estudio coincide con siete de los nueve estudios analizados por Hussain y Griffiths (2018) en los que se produjo una asociación positiva entre el uso problemático de internet y las redes sociales y la depresión.

Con relación a las limitaciones del estudio, al ser un estudio transversal no podemos establecer relaciones de causa efecto. Además, el tamaño muestral es pequeño lo cual no nos permite la generalización de resultados. Destacar, que este estudio es un análisis preliminar del Proyecto Sessamo, por lo que la continuidad del proyecto permitirá ampliar la muestra y realizar un seguimiento de los participantes para realizar un estudio longitudinal que permita obtener resultados más concluyentes. En la misma línea se manifiestan Andrade et al. (2021).

Aunque no es posible establecer relaciones de causalidad, los datos permiten constatar la estrecha relación entre las nuevas formas de adicción o usos problemáticos de la tecnología y la salud mental, con mayores tasas de depresión asociadas y un menor bienestar emocional. (p. 100).

Podemos concluir que existe riesgos de un uso inadecuado de internet en los adolescentes analizados, y que un uso excesivo y problemático de internet se asocia con sintomatología depresiva. Estos datos preliminares, muestran la necesidad de seguir abordando a través de estudios esta cuestión , y a partir de estos generar acciones de prevención e intervención educativa para fomentar un uso adecuado de internet en la población adolescente.

5. BIBLIOGRAFIA

- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18–31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Alonso, C. y Romero, E. (2021). Uso problemático de internet en adolescentes: factores personales de riesgo y consecuencias emocionales y conductuales. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 12(2), 76-89. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.046>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España.
- Bados, A., Solanas, A. y Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679–683.
- Blasco, R. L. y Pascual, M. D. P. A. C. (2020). Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (63), 109-120.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Marshall, S., Jackson, C., Gloster, A. T. y Heaven, P. (2016). The development of compulsive internet use and mental health: A fouryear study of adolescence. *Developmental Psychology*, 52(2), 272-283. <https://doi.org/10.1037/dev0000070>

- Cracco, E., Goossens, L. y Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 909-921. doi:10.1007/s00787-017-0952-8
- Hussain, Z. y Griffiths, M. D. (2018). Problematic social networking site use and comorbid psychiatric disorders: A systematic review of recent large-scale studies. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 686.
- Martinelli, K., Cohen, Y., Kimball, H. y Miller, C. (2018). Understanding Anxiety in Children and Teens. *Children's Mental Health Report*. Recuperado de <http://www.infocoponline.es/pdf/ANSIEDAD.pdf>
- Martínez-Martín N. (2014). Trastornos depresivos en niños y adolescents. *An Pediatr Contin*, 12(6), 294-299. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(14\)70207-0](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(14)70207-0)
- Ministerio de Sanidad (2021). *Estrategia de salud mental del sistema nacional de salud. Periodo 2021-2026*. Gobierno de España.
- Organización Mundial de la Salud (2021). Adolescents mental health. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health>
- Quero, L., Moreno, M. A., De León, P., Espino, R. y Coronel, C. (2021). Estudio del impacto emocional de la pandemia por COVID-19 en niños de 7 a 15 años de Sevilla. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 38(1), 22-30.
- Rial Boubeta, A., Gómez Salgado, P., Isorna Folgar, M., Araujo Gallego, M., & Varela Mallou, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63. <https://doi.org/10.20882/adicciones.193>
- Zink, J., Belcher, B. R., Imm, K., & Leventhal, A. M. (2020). The relationship between screen-based sedentary behaviors and symptoms of depression and anxiety in youth: A systematic review of moderating variables. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889->

SUPPORTING THE COOPERATIVE AND SOCIAL SKILLS OF STUDENTS WITH ADHD (ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER) WITH THE USE OF PROJECT-BASED ACTIVITIES ORGANISED ON A WIKI PLATFORM

Eleni Moudatsaki, (Cordoba University, Spain), Eva M. Romera Félix, (Cordoba University, Spain), Rosario Ortega, (Cordoba University, Spain)

eleni_moudatsaki@hotmail.com

1. INTRODUCTION

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a childhood-on set neurodevelopmental condition characterized by age-inappropriate levels of inattention, hyperactivity, and impulsivity (Kooij et al, 2010).

It is a constant disorder that affects 3 – 5% of students. Children with this kind of syndrome suffer from symptoms such as hyperactivity and distraction of attention and face serious difficulties in matters of adjustment, anxiety, academic progress, learning skills, social interaction, behavior and other development processes (Hoseinifar et al, 2011).

ADHD is also likely to cause low self-esteem that usually lasts till the teenage period, while the persistence of the symptoms tends to decrease in adolescence. ADHD is divided into three subcategories (Hoseinifar et al, 2011):

- Low concentration
- Hyperactivity – impulsivity
- Combination of the above

2. METHOD

A wiki platform was being designed with the aim to be distributed to students of 2 Junior Highschools of Crete. The platform included an organized environment with multimedia resources on which students of 2 grades of Highschool will be able to work with the target to create a “Welcome in Crete” website for foreign students of their age.

The project will be carried out during the Information Technology subject, with the presence of the teacher (as well as the present

researcher) and to all classrooms of school that include 1 or more students with ADHD. This means that, the program was addressed to 10 or more ADHD students, as it will be carried out to 1st and 2nd grade classrooms of the Junior Highschools. This derives from the fact that about 10 classrooms will take part, and usually at least 1 student with ADHD can be found in each classroom. The children will have to be separated in well-structured groups and will have to complete their project in a certain period of time.

However, the opinions of the rest of the normal student population as well as of the teachers involved are going to be taken into serious consideration. The intervention will aim at the involvement of all the members of each classroom and also at extracting all people's opinions on the process and its influence on the social and cooperation procedures that will be developed during the project.

After studying the literature and gaining knowledge on the matters and guidelines that someone must take into consideration when dealing with ADHD students, there was created our basic work environment which is the wiki [crete project](#).

The theme of the project that is organized through the wiki was chosen to be the worth mentioning sights of Crete. Cretans are believed to be very proud of their origins and of their hometown as well as really interested in tourism and all its aspects. Therefore, the goal of creating a site that would present the highlights of Crete and would attract young people to our island, was expected to be of great interest to our junior High-school students. More specifically, their plan of work includes the following tasks:

1. Learning the basic activities of editing a wiki
2. Understanding the purpose of their work and the ultimate goal of the project
3. Creating teams of work (with the help of the teacher and keeping into consideration all the guidelines associated with the creation of effective groups)
4. Publishing the name of their group, the name of the group members and some basic information about themselves. This action aims at a first attempt of providing the students with motivation when they will be able to see the content they create being published and visible by everyone.

5. Visiting the page with the detailed description of instructions (using both text and video) and choosing the task they will complete.
6. Using the web 2.0 tool that is suitable for their task and has already been presented to them through the instructions, in order to complete their task.
7. Publishing the content, they created to a new page in the wiki.
8. Reviewing and making comments not only on their work but also on the work of the other teams.

2.2 Participants

2.2.1. *Students involved*: 12 students of the 1st grade of the Junior High School, 7 girls and 5 boys.

2.2.2 *ADHD students*: 1 boy with officially diagnosed ADHD. The medical file of the boy and his diagnosis was closely studied in order to make sure that his case is suitable for our intervention. According to his teacher's opinion the boy has good potentials and a good learning level but he faces problems of acceptance from his classmates, as he usually causes problems to the normal function of classroom due to his hyperactivity. His attention deficit makes it difficult for him to follow the learning processes and most of the times, his classmates avoid choosing him as their co-worker at team projects.

2.2.3 *Working groups*: There were formed 4 working groups, consisting of 3 members each. At this point, the help and advice of the teacher was very helpful as his suggestions on forming the different groups was crucial. Keeping in mind that all the groups needed to be consisted of members that not only could get along with each other but also be able to actively contribute to the project, we formed groups whose members were suitable for the roles of the "editor", the "manager" and the "author". The editor is characterized by an ability to handle the keyboard easily and generally a good use of the computer and Internet. The manager has traits of good track of the time, an ability to organize and distribute duties and generally care about the progress of the project. The author is the one that is characterized by creativity, an easy way of coming up with new ideas and generally an ability to complete the work that is given to him and his group. As the teacher of the classroom was able to recognize the above traits on each of the students,

he was encouraged to suggest which role would be given to each student and finally play a vital role in the creation of the groups.

2.3 Measurements

The choice of the following instruments is attributed to the fact that they are widely proposed through an important number of relevant research activities, as well as to the need for instruments that were evaluated also in the Greek language, as our intervention members are Greek students and teachers.

2.3.1 Semi -structured interview to teachers.

The combination of structured and non-structured questions in interviews provides researchers with significant freedom for subsequent modifications to the research process (Cohen, Manion & Keith, 2008). In the present study, the personal interview is the method used to record the experience of teachers who will participate in the research at the same time, regarding the socio-behavioral profile of the ADHD students, and linking the data to the research hypotheses.

2.3.2 On-the- spot observation

An observation list is an appropriate strategic method for recording and evaluating skills and behaviors, both individually and in groups. In this case, after searching the literature, BOSS Tool (Shapiro, DuPaul, Bradley, & Bailey, 1996) was found to be suitable for providing us with some certain factors that should be taken into account when observing ADHD students' performance at school. The BOSS is a direct systematic observation tool used by researchers and clinicians that assesses both on-task and off-task student behaviors in the classroom environment through an interval recording format system; it can also be used to assess children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD).

2.3.3. The Questionnaires of the study

2.3.3.1. The Greek version of SSBS (School Social Behavior Scale)

The School social behavior scale (SSBS; Merrell, 1993), was specially designed for the field of education and was validated in a sample of 1855 students aged 6-12 from various states of America. It includes two parts, the social competence (32 items) and antisocial behavior (33 items). All topics are answered on a five-point scale, while each part is divided into three subsections. So social competence includes

interpersonal skills, skills self-management and academic skills while anti-social behaviour includes hostility – irritability, antisociality – aggression and demandingness – disorganization. The cumulative score in each of the two legs and the individual scores for each of the behaviors are reduced to social functioning levels, which are indicative for assessing the lack, adequacy or exaggeration of social skills in students. The validity of the scale was certified by factor analysis, which confirmed its theoretical structure, while the ability discrimination was confirmed by surveys conducted on both sexes, on special students population, to gifted and normal students but also to students who are in danger.

2.3.3.2. The Greek version of FTGW (Feelings Toward Group Work Questionnaire)

The Feelings Toward Group Work Questionnaire (FTGW; Cantwell & Andrews, 2002) is an 18-item self-report questionnaire assessing students' attitudes toward learning in groups. This scale can be used to assess directly, quickly, at low cost and with satisfactory accuracy the students' feelings about the cooperative learning. The original form of the questionnaire included 30 items and assessed feelings about teamwork. The content of questions concerned five areas of teamwork. They were the general positive disposition for teamwork, the composition of the work group, self-efficacy as a result of teamwork, its potential group and the organization of the group.

2.4. Design

2.4.1. Designing the Wiki Platform

The Wiki “[crete_project](#)” was designed in order to be addressed to high school students with and without ADHD. It aims to facilitate the cooperation between them in order to complete a project that is dedicated to the sights of Crete, allowing them to come in contact and use various Web 2.0 Tools such as:

- Pbworks: The main tool on which the project is based.
- Google Presentations: Work groups use this tool to create a presentation on the sights of Heraklion or other areas of Crete.
- Animoto: This tool is used by work groups in order to create videos related to the important sights of Crete.

- Google Forms: At the end of the project students will be asked to fill some questionnaires, so as important parts of the intervention will be evaluated.

2.4.2 Coming into contact with the school and the teachers

This step has been quite easily accomplished as not only the headmasters of schools but also the teachers of Information Technology that were to be involved in carrying out the project have been contacted and announced the purpose of the work that was to be done.

2.4.3 Making research and deciding on the instruments of the intervention

After thorough research on the subject of how ADHD symptoms can be influenced by the use of technological means, such as computers and Web 2.0 tools, we have narrowed it down to the instruments described above.

2.4.4 Discussing with the involved teachers about the classroom climate

The purpose of this process was to collect useful information about the general climate of the classroom and the possible difficulties that are associated with the presence of the ADHD student or students in it.

2.4.5 Asking for parental consent

Asking for the consent of the parents of involved students was one of the main priorities of the preparation of intervention.

2.4.6 Carrying out a pilot intervention

This pilot intervention aimed to put in a first level of practice our wiki platform and have some first results about the influence of collaboration between students with attention deficit hyperactivity disorder and the rest of their classmates in a normal class of a Junior high School in Heraklion Crete.

2.4.7 Carrying out the intervention

3. RESULTS

The results of the intervention include the answers of students on the 2 questionnaires, before and after the intervention, the data collected during the on-spot observation and the answers of teachers on their

interviewing questionnaires. All the above are being processed with the use of SPSS tool.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The feedback we have already taken from the teachers and students involved in the intervention, as well as the fascination of the participants during their group work that was quite obvious in the on-spot observation, have already proved that this project has provided great prospects of cooperation and communications for both ADHD and normal students. Of course, the processed data will be able to prove any present conclusions as well as any possible changes that could upgrade the whole process.

BIBLIOGRAPHY

Cantwell, Robert H. and Beverly Andrews (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings towards Group Work. *Educational Psychology*, 22, 1, 75-90. DOI: 10.1080/01443410120101260

Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2008). *Research Method in Education*. Athens: Metechmio Publications.

Hoseinifar, J., Siedkalan, M., Zirak, S., Nowrozi, M., Shaker, A., Meamar, E., et al. (2011). An Investigation of the Relation Between Creativity and Five Factors of Personality. *Students, Procedia-Social and BehavioralSciences*, 30, 2037-2041.

Kooij SJ, Bejerot S, Blackwell A, Caci H, Casas-Brugue M, Carpentier PJ, Edvinsson D, Fayyad J, Foeken K, Fitzgerald M, Gaillac V, Ginsberg Y, Henry C, Krause J, Lensing MB, Manor I, Niederhofer H, Nunes-Filipe C, Ohlmeier MD, Oswald P, Pallanti S, Pehlivanidis A, Ramos-Quiroga JA, Rastam M, Ryffel-Rawak D, Stes S, Asherson P .(2010) . European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: the European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry* 10:67

Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Iowa City: Assessment-Intervention Resources. Retrieved January 2, 2023 from the World Wide Web: <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/1993/school-social-behavior-scale--2-ssbs-2.html>

Shapiro ES, Du Paul GJ, Bradley KL, Bailey LT (1996). A school-based consultation program for service delivery to middle school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 1996; 4:73–81. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106342669600400202>

LA CO-REGULACIÓN EN EDAD TEMPRANA (0 a 3 años)

Sara Muñoz Montero

escuela@kindermundi.com

Directora de la Escuela Infantil Kindermundi Sevilla, España

1. EPÍGRAFE PRINCIPAL

El actual paradigma educativo en educación infantil necesita de revisión y de la integración de términos como el apego seguro y la co-regulación emocional en edad temprana, con niños y niñas de 0 a 3 años. A lo largo de mi trayectoria profesional veo la carencia y la total necesidad de, primero, visibilizar tales conceptos educativos y, posteriormente, divulgar y proporcionar tanto los conocimientos, como las herramientas para que todas aquellas figuras de apego puedan

1.1. Primer nivel

Actualmente la educación infantil se caracteriza por una tendencia esencialista, que no es ni más ni menos que creer que los niños tienen una esencia o naturaleza subyacente, que hace que sean lo que son, de una manera determinista y conclusa. Con esta premisa estamos dando por sentado un paradigma educativo, donde los cambios no forman parte del proceso educativo. Además de esto, en el actual estilo educativo, la sobreprotección ocupa un lugar primordial, característica de la actual línea de lo que se conoce como “educación respetuosa o educar con apego”. Todas estas teorías conocidas como “alternativas” caen en el error de no establecer límites y no dejar clara la línea entre la responsabilidad, que tiene una figura de apego en crianza y la niña o el niño. Nuestro trabajo como figuras de apego a la hora de educar en edad temprana es hacernos cargo del bienestar de ese pequeño y, por tanto, asumir dicha responsabilidad. Seguir su necesidad hasta que sea necesario a través de un establecimiento de límites, hacernos cargo. Hay que empezar a creer, que, si la línea es confusa entre lo que vale o lo que no, es más probable el crear conductas desadaptativas en nuestros hijos. Por tanto, en un futuro necesitarán ayuda profesional para que, puedan, en primer lugar re-ubicarlos a nivel emocional, para en segundo lugar, llegar a la raíz del problema y poder solucionarlo. Esto no, es más, ni menos, que el desarrollar una buena regulación emocional, co-regulando: es decir, la regulación de emociones no es más que una

capacidad de resolución de problemas para adaptarnos a la nueva situación a la que nos enfrentamos y, así, poder llegar al equilibrio. Necesitamos hablar de estos términos psicológicos no sólo en consulta y con un adulto, sino en educación infantil, con madres, padres y profesionales en este ámbito. Este sería el cambio de paradigma. Claro, que es útil siempre esta ayuda profesional, pero lo que nos ahorraríamos, si tuviésemos esa mirada desde el comienzo de todo, en los primeros años de vida. Una mirada “terapéutica” en edad temprana. La co-regulación (y la educación en sí misma) empieza ahí, en adaptar ciertas conductas (no todas), que se dan de forma natural, que, si no se intervienen, se convertirán en desadaptativas. Entonces a partir de esta premisa hay que cortar eso y trabajarlo para regular al niño y a la niña emocionalmente. A través de la educación, la sociabilidad y, nuestra reacción como figuras de apego, los niños empiezan a adaptar ese tipo de respuestas a las situaciones sociales de manera adecuada. Os pongo un ejemplo: en la escuela infantil, había un peque, gateaba, por aquel entonces, que cada vez que yo me alejaba como un metro de él y lo dejaba en el suelo para que gatease y viniera a lavarse las manos para comer, acompañándole en todo momento, se ponía a llorar de una manera, que creo es difícil de imaginar. Era un llanto muy elevado, angustioso y de peligro y para que os hagáis una idea, parecía que estuvieran haciéndole al niño algo gravísimo. Recuerdo que más de una chica en prácticas abría la puerta de una de las aulas y quería venir corriendo a “rescatar” al niño, por el llanto tan alarmante, que emitía. Era un llanto totalmente desadaptativo, de ahí, que lo trabajásemos. El niño se estresaba: algo que le recordaría a la misma situación en su corta vida (gestación, señal errónea por parte las figuras de apego, etc.) lo hacía permanecer en un estado de arousal muy elevado (la intensidad de la emoción) y se alarmaba, en una situación que no era para nada de peligro, por lo que mi labor era regular ese llanto y pasar del estrés y del peligro, a la calma. ¿Cómo se hace esto, os preguntaréis? Repitiendo esa misma conducta habitualmente, enfrentándola, no evitándola (no cogerlo en brazos de inmediato), es decir, acompañarlo en el gateo, sin darle importancia a ese llanto (no había ningún peligro real) y naturalizar algo como es gatear con tu figura de apego para lavarte las manos. Preguntándole, en el transcurso del camino, si había dormido bien, cantándole una canción y, finalmente, cogiéndolo para darle seguridad emocional una vez ya en el comedor. Y de ahí pasarlo a su silla para comer. Ese llanto desapareció con el tiempo. El niño aprendió con tal respuesta, que la figura de apego amortiguaba esa sensación de

peligro y que, finalmente, no pasaba nada, ganaba en seguridad emocional y yo le ayudaba a recobrar la calma. Es un proceso complejo y no es fácil, porque para poder sostener ese llanto incomodísimo y estresante, tú has de estar en calma y no alterarte. De ahí que sea tan importante que, como figuras de apego sepamos identificar nuestras emociones para poder hacer una buena intervención y, co-regular adecuadamente. Este ejemplo sería un argumento más para prestarle mucha atención a la co-regulación como una asignatura obligatoria para poder realizar bien nuestro trabajo en edad temprana. Además de esto, desde pequeños venimos de fábrica compuestos por un sistema denominado placer-displacer. Buscamos lo que nos produce placer y evitamos lo que no. Es decir, cuando los niños nacen, el sistema neurológico placer-displacer está activo, pero la experiencia del niño y la información almacenada es prácticamente nula. Acaba de nacer y todavía no ha tenido contacto con la realidad. Aquí entramos nosotras en acción como figuras de apego, como personas que co-regulamos, personas muy importantes (somos sus ojos, sus manos y su todo, como puente de relación hacia el mundo exterior) para mostrarles el camino y que así aprendan. Sí que es verdad, que el propio bebé es capaz de regular alguna de sus emociones, que es lo que se conoce como auto-regulación. Emociones muy primarias eso sí, chupándose el dedo porque está nervioso, o llorando si tiene hambre, sed o sueño, o simplemente sonriendo cuando está satisfecho. Poco después, casi con 4 años, un niño ya es capaz de hacer teorías (no muy complejas, pero al fin y al cabo reflexionan) sobre lo que otra persona puede estar pensando o sintiendo. A esto los psicólogos lo llaman «teoría de la mente» o mentalización. Imaginaos cuán importante es esto. Por eso el papel de la co-regulación en edad temprana adquiere también un papel sin precedentes. Dependiendo del tipo de educación emocional, esa regulación, co-regulación emocional, esa respuesta que yo dé ante un estímulo, el cómo intervengo, qué herramientas les ofrezco a mis hijas ante una situación estresante para que se adapten a ella, será lo que vaya configurando su sistema de respuestas, por tanto, un determinado patrón de aprendizaje, antes situaciones adversas futuras. Y así ellas y ellos resolverán sus futuros problemas. El no enfrentarse, es no poder conseguir una respuesta adaptativa a lo que la situación nos presenta. Es decir, en el momento en el que estamos tranquilos, ya podemos pensar, tomar una decisión, reflexionar, a lo que es posible llegar. La co-regulación por parte de la figura de apego posibilita este proceso, amortiguando ese miedo y, como consecuencia, haciéndome sentir

segura. Me devuelve a la calma, a mi estado inicial antes de haber tenido miedo. Yo le proporciono tranquilidad a mi hija, no me alarmo ante tal situación, entonces gracias a mi estado emocional puede calmarse y a partir de ahí, esa niña puede actuar y enfrentarse en el futuro a una situación de alarma o miedo, gracias a mi co-regulación, a la experiencia que ha ganado conmigo. Os pongo otro ejemplo: una niña está durmiendo, entre el año y los dos años de vida, se está chupando el dedo, porque está nerviosa y es una herramienta que usa para auto-regularse y calmarse para, así conciliar el sueño. Cuando yo intervengo y co-regulo, quitándole a esa niña el dedo de la boca, cubriendo esa necesidad más primaria de tranquilizarse, mi objetivo es que aquella niña gane un aprendizaje útil con esa experiencia, que yo le brindo al co-regularla, es decir, quiero que ese comportamiento sea más adaptativo y aprenda a dormir, sin necesidad de chuparse el dedo. Por tanto, quito el dedo de la boca y ofrezco cercanía, ofrezco seguridad, porque esa niña en el momento en el que le quito el dedo de la boca se va a quejar o va a empezar a llorar. Con mi co-regulación, lo que hago es hacerme cargo de la emoción que se apodera de ella, haciéndole ver, que no pasa nada una vez más y que es posible, que concilie el sueño, sin chuparse el dedo. Es decir, pasamos de dar estímulos y respuestas más adaptativas, como es acompañar a esa niña cuando duerme y darle seguridad afectiva, quitándole el dedo de la boca. La niña aprende así, que puede seguir cubriendo una necesidad básica como es la de dormir, sin tener que chuparse el dedo, por lo que desaparece a su vez cualquier riesgo de crearse ninguna dependencia para satisfacer una necesidad básica como es la de dormir. Le fomento además la autonomía y aprende, que es lo suficientemente buena y capaz para cumplir su propia meta: la hago ser la protagonista de su proceso de aprendizaje, dándole el control de su vida, en relación a sus capacidades evolutivas y de desarrollo cognitivo. Y sí, desde tan pequeña. El chuparse el dedo, es una herramienta muy primitiva, que forma parte de la auto-regulación emocional de los niños recién nacidos. Al no intervenir, enseñando otro tipo de herramientas para la regulación emocional se pueden convertir en des-adaptativas y de ahí mismo que puedan llegar a ser un problema para esa niña, que va creciendo y va a la escuela chupándose aún el dedo, por la ausencia de co-regulación por parte de las figuras de apego. Sus compañeros en el cole quizás se metan con ella por esa conducta y la llamarán “bebita”. Estamos creando un problema, donde no habría ninguna necesidad de caer, si desde la co-regulación asumimos nuestra responsabilidad. Como consecuencia, si lo analizamos desde esta

perspectiva que os brindo aquí sería una asunción de responsabilidad (influida por el desconocimiento, en ocasiones) por parte de las figuras de apego, o dicho en otras palabras, el no hacernos cargos, frente a aquella tendencia esencialista, que he citado con anterioridad, de que como es algo que la niña trae de fábrica y responde de manera natural, pues entonces será así.

1.1.1.Segundo nivel

1.- Introducción

Con el tiempo y tras mi experiencia como directora de una escuela infantil, muchas madres y padres empezaron a preguntarme sobre cuestiones cotidianas, sobre cómo podían abordar ellos en casa temas educativos. Como, por ejemplo, que sus hijos probaran las verduras o cómo acompañarlos en una rabieta. Necesitaban herramientas, estaban desbordados y no sabían cómo afrontar la maternidad/paternidad en ocasiones. Con lo que esta práctica se hizo habitual y materialicé una Escuela de Familias, mejorando, tanto el desarrollo de los pequeños de manera cualitativa, como el bienestar emocional de sus padres. Para mí, el mejor de los resultados.

2.- MÉTODO

Se caracterizó por ser experiencial, dada la índole de los participantes. A través de la reflexión, el trabajo en grupo, la aportación de materiales, tanto de textos, como visuales y el análisis de casos, caracterizaron nuestra forma de adquirir conocimiento. Estos recursos sirvieron enormemente para que los padres participantes, desarrollaran un estilo mucho más reflexivo, que al comenzar con el taller. Cosas que anteriormente ni se las habían planteado, ahora las recapacitaban y veían incluso el error de ciertas intervenciones.

2.1.- Procedimiento

A través de varias ediciones de Escuela de Familias, podía ver lo importante que era el trabajar con los padres una serie de temas educativos, como la educación emocional, el apego, el establecimiento de límites, la resolución de conflictos, la comunicación no violenta, entre otros temas.

2.2.- Participantes

Madres y padres de niños de 0 a 3 años.

2.3.- Medidas

- Revisar el paradigma actual de la educación infantil
- No poner únicamente la mirada en el niño, sino también en las figuras de apego, al aparecer una conducta no deseada.
- Familiarizarse con la psicoterapia paternofilial (CPP, *childparent psychotherapy*)
- Dejar de tratar al niño como si no fuera capaz de hacer ciertas cosas por su corta edad
- Intelectualizar la mirada del trabajo en relación a la educación infantil
- Introducir conceptos educativos en edad temprana como son los de “co-regulación emocional y apego seguro”
- Dar formación y divulgar conocimiento para poder conseguir educar estableciendo un apego seguro y ser capaz de co-regular
- Desarrollar herramientas de aprendizaje para abordar de manera positiva el día a día en una escuela infantil
- Aprender a identificar emociones
- Visibilizar la importancia del establecimiento de límites y aprender a hacerlo
- Educar en la autonomía y la toma de conciencia
- Evitar la sobreprotección y apostar por la confianza en las capacidades de los niños en edad temprana
- Dar herramientas de comunicación no violenta para posibilitar un cambio de mirada

2.4.- Diseño

A través de 12 sesiones, durante 3 meses (nos reuníamos una vez a la semana durante 2 horas, materializándose nuestra Escuela de Familias en Kindermundi, C/Parras 17, Local A, 41002 Sevilla).

3.- RESULTADOS

La mayoría de los participantes salía encantada con el desarrollo del curso (yo también) y a veces era difícil que me dijeran cosas que no les habían gustado, porque aprendían mucho. Sí que me hacían propuestas interesantes, como una bibliografía ya programada (escrita), ya que yo

daba muchas referencias bibliográficas a lo largo de las sesiones. También más casos visuales de niños para analizar (a veces es complicado encontrar este tipo de material por la ley de protección a menores). Pero en relación a esto, me encantaría poder crear material visual, real, de situaciones cotidianas, vídeos de 2 o 3 minutos, que se puedan presentar en cursos de formación para poder analizarlo y así construir los casos y aprender de ese proceso. Sería algo a mejorar.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación consistía en la última sesión sacar un A3, que habían escrito con 5 o 10 puntos, que yo les solicitaba en la primera sesión de Escuela de Familias, contestando a la pregunta, qué les gustaría aprender o qué esperaban aprender a lo largo del taller. Eso en relación a su propia evaluación. Después hacíamos también en la última sesión una evaluación externa, hacia mi trabajo, que se caracterizaba por tres cuestiones, que yo también les solicitaba a los participantes:

Lo que os ha gustado - Qué descartaríais - Propuestas para próximas ediciones

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, John, 1998: “El apego: El apego y la pérdida – 1”, Paidós, ISBN 978-84-493-0600-6
- Bowlby, John, 1985: “La separación: El apego y la pérdida – 2”, Paidós, ISBN 978-84-7509-332-1
- Burke Harris M.D., Nadine, 2021: “El pozo más profundo”, Eleftheria, ISBN 9788412267495
- Di Bártolo, Inés, 2016: “El apego: cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos”. Lugar Editorial, ISBN 9789508925138
- Guil Bozal, Rocío & Mestre Navas, José Miguel, 2012: “La regulación de las emociones: Una vía a la adaptación personal y social”. Psicología Pirámide, ISBN 978-84-368-2780-4
- Hoffman, Kent, 2019: “Cómo criar a un niño seguro”, Medici, ISBN 9788497991643
- Juul, Jesper, 2012: “Su hijo, una persona competente”, Herder Editorial, ISBN 9788425422690
- Main Mary, 2001. Número 008 Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas 8: Las categorías organizadas del apego en el infante,

- en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego
- Marshall B., Rosengerg, 2016: “Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens.” Junfermann Verlag, ISBN 978-3-95571-572-4
- Millet Eva, 2015: “La hiperpaternidad”. Plataforma Editorial,ISBN 9788416620036
- Millet Eva, 2018: “Hiperniños: ¿hijos perfectos o hipohijos?.” Plataforma Editorial,ISBN 978-84-17114-59-6
- Millet Eva, 2019: “Niños, adolescentes y ansiedad. ¿Un asunto de los hijos o de los padres? .” Plataforma Editorial, ISBN 978-84-17622-95-4
- Muñoz Montero, S. 2023, 16 de Abril, Episodio 2: Co-regulación en niñas y niños de 0 a 3 años: <https://escuela-de-familias.com/index.php/podcast/>
- Rojas Estapé, Marian, 2021: “Encuentra a tu persona vitamina”. Espasa libros, ISBN 9788467062212

SATISFACCIÓN SEXUAL Y FELICIDAD SUBJETIVA: ESTUDIO CORRELACIONAL EN ADULTOS JÓVENES SONORENSES

Cassandra Aracely Nava Cordero (Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Guaymas, México), María Fernanda Durón Ramos (Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Guaymas, México), Ricardo Ernesto Pérez Ibarra (Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Guaymas, México)¹

Cassandra.nava@potros.itson.edu.mx

1.INTRODUCCIÓN

Actualmente, las instituciones e investigadores se centran en explorar todo aquello a lo que llamamos positivo de la sexualidad, por los beneficios que brinda a las personas (Organización Mundial de la Salud, 2015; Instituto Mexicano del Seguro Social y el Consejo Nacional del Fomento Educativo, 2016). La satisfacción sexual se define como la valoración subjetiva que surge sobre la propia experiencia de las relaciones sexuales (González-Rivera et al., 2017). Por su parte, la felicidad es la percepción del individuo acerca de las emociones positivas que experimenta (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Algunos de los estudios recientes realizados sobre la satisfacción sexual tenían como muestra únicamente a población femenina, en ella encontraron que el 40.6% de las mujeres veracruzanas se encuentran insatisfechas con su vida sexual (Cibrián-Llanderal et al., 2016). Así como en otras investigaciones se ha estudiado a población mixta, pero en la etapa de adultez media (Pérez-Aranda et al., 2017). Como complemento, en este estudio se trabajó con una muestra de personas autopercebidas como hombres.

En diversos estudios se ha mostrado, de manera consistente, que a mayor educación de las personas se mejora la capacidad de acceso a la información e incluso se pospone la ocurrencia de eventos, como en este caso el inicio de relaciones sexuales, así también, se percibe un inicio más temprano en la generación más joven y, que una mayor educación incrementa el uso de métodos anticonceptivos (Consejo Nacional de Población, 2018).

El objetivo de esta investigación fue determinar si existe correlación entre satisfacción sexual y felicidad tras los cambios teóricos y prácticos de la masculinidad.

1.1. Masculinidad y satisfacción sexual

La satisfacción es uno de los principales factores a evaluar en la sexualidad positiva, puesto que de alguna manera engloba muchas de sus dimensiones, según la revisión de González et al., (2017) la mayoría de los autores coinciden en que la satisfacción es un elemento subjetivo y psicológico central de la vida sexual y menciona que se han tomado dos vertientes: una enfocada al orgasmo, la frecuencia y las sensaciones físicas y otra, más reciente, enfocadas al amor, la comunicación y el afecto. Con el tiempo, se han ido fusionando ambas perspectivas de la satisfacción considerando que son inherentes unas de las otras, aunque varíe de preferencia, persona o momento de vida.

La masculinidad es un tema amplio y ambiguo, pero a través de la historia se ha descubierto que, es un constructo social, es cambiante y se asocia a la cultura a la que pertenecemos. Tradicionalmente, hemos asociado a la masculinidad con el poder y la dominación de las demás personas (esto también en el plano sexual). Sin embargo, en los últimos años se han sufrido cambios en relación a la masculinidad que se conocía y ejecutaba normalmente, en gran parte debido a los movimientos sociales que evidencian lo dañino que han sido al momento de relacionarnos (Valcuende y Blanco, 2015).

1.2 Felicidad subjetiva

El término de felicidad ha sido estudiado ampliamente por la psicología positiva; este movimiento surge a raíz de la propuesta realizada por Martin Seligman en el año 1998 quien, durante su discurso inaugural como el nuevo presidente de la APA, estableció la importancia de estudiar los aspectos positivos del ser humano, tanto como se han estudiado las enfermedades mentales. Si bien muchos de los supuestos de este modelo tienen sus orígenes en la teoría humanista, a Seligman se le atribuye ser el padre de la psicología positiva debido a que dio estructura, medición y validez científica al abordaje de las características positivas, contrario al humanismo, cuyas críticas principales son la subjetividad y la falta de metodología científica (Schultz y Schultz, 2010).

Al dejar de lado el estudio de la psicopatología (específicamente la indefensión aprendida), el interés principal de Seligman se centró en el estudio de la felicidad, ya que la consideraba como un pilar importante de la psicología positiva, conforme a sus avances desarrollo un modelo llamado: las tres vías de la felicidad y publicado en su libro “La auténtica felicidad” (Por su traducción en español) en el año 2002. Desde esta teoría, Seligman consideraba que para alcanzar la felicidad eran necesario contar con tres elementos a los que llamó: La vida placentera, la vida comprometida y la vida con significado.

Alrededor de los mismos años, donde Seligman asumía su cargo como presidente de la APA, Lyubomirsky y Lepper publicaban en 1999 una escala para medir la Felicidad Subjetiva. Para estos autores la felicidad representaba un reto de medición, ya que es sumamente subjetivo. No obstante, las personas son capaces de identificar si se sienten felices o no. Lo que vuelve complejo esta variable es que, aunque algunas personas parecieran tenerlo todo no se consideraban felices, mientras que otros en sus momentos más difíciles, aun así, se consideran felices. Por ello, este enfoque se basa en la percepción personal de felicidad y en comparación con los otros.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para la recolección de los datos, se solicitó a los adultos jóvenes si otorgaban su consentimiento para contestar los instrumentos presentados, a quienes afirmaban, se le pedía que respondieran con la mayor sinceridad un formulario elaborado previamente en la plataforma de Google Forms. Seguido a esto, los datos se capturaron y analizaron con el programa SPSS (Versión 24), para obtener los valores de fiabilidad, estadísticos descriptivos y una matriz de correlaciones que brindará la información para cumplir con el objetivo propuesto.

2.2. Participantes

Este estudio fue realizado en una muestra intencional de 95 jóvenes con tres criterios de inclusión: 1) Residentes de Sonora, 2) del género masculino y 3) con edades entre 18 y 30 años, esto por ser la etapa más amplia de plenitud y ejercicio de la sexualidad. Según Martínez y Caballero en 2020, existe un retraso en el inicio de la vida sexual, que en México se encuentra en una media aproximada de 16 años, pero en

esta etapa aún adolescente no alcanzan una plenitud en su vida sexual asociada al vivir en casa de los padres o seguir en etapa académica.

2.3. Medidas

Para medir se utilizaron las escalas de Satisfacción Sexual Subjetiva (González-Rivera et al., 2017) que consta de tres dimensiones: Valoración subjetiva, autoimagen y aspecto emocional, cada una con cinco ítems en escala Likert que se califican de la siguiente manera: 1. Totalmente desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo. El alfa de Cronbach arrojó valores fiables tanto en la totalidad, como en cada dimensión. En satisfacción sexual subjetiva, se obtuvo un total de 0.86, valoración subjetiva 0.76, en autoimagen 0.66 y el aspecto emocional tuvo un total de 0.72.

Respecto a la variable de Felicidad Subjetiva, es una escala unidimensional, con únicamente 4 ítems que se califican en escala Likert donde 1 representa (menor felicidad) a 7 (Mayor felicidad), excepto en el ítem 4, donde se invierten los valores (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Presentó un alfa de Cronbach de 0.75, por lo tanto, se cumple con el criterio de confiabilidad para las ciencias sociales.

2.4. Diseño

Este estudio es descriptivo-correlacional ya que busca analizar los niveles de satisfacción sexual subjetiva, así como la felicidad subjetiva de los adultos jóvenes Sonorenses y establecer si existe o no una relación en los mismos. Además, el diseño es transversal por su aplicación en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3. RESULTADOS

En relación a los resultados obtenidos en el análisis de los datos, en la Tabla 1 se puede observar que la población, en promedio, posee niveles medios de satisfacción sexual ($\bar{X}=3.00$, $DE = .38$), y un poco altos en felicidad subjetiva ($\bar{X}=5.06$, $DE = 1.20$), esto quiere decir que las personas encuestadas se autoperciben como felices y además tienen una buena satisfacción sexual. Respecto a la asimetría y curtosis los datos presentan normalidad.

Tabla 12 Estadísticos descriptivos y distribución de los datos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos						
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Felicidad	2.50	7.00	5.06	1.20	-0.37	-0.64
Satisfacción sexual	2.05	3.85	3.00	0.38	0.25	-0.00
Valoración subjetiva	1.40	4.00	2.98	0.58	-0.14	0.11
Autoimagen	1.40	4.00	3.09	0.51	-0.54	0.98
Aspecto emocional	1.40	4.00	3.02	0.52	-0.40	0.53

En la Tabla 2 se exhiben las correlaciones entre felicidad y satisfacción sexual (.328 $p < .01$). Además, existe una correlación positiva entre felicidad y algunas dimensiones de la satisfacción sexual como lo son la Valoración subjetiva (.284 $p < .01$) y el Aspecto emocional (.357 $p < .01$), esto quiere decir que entre mayor satisfacción sexual tengan los hombres, mayor será también su felicidad o viceversa. La autoimagen fue la única dimensión que no correlaciona con la felicidad, sin embargo, los estadísticos descriptivos nos indican que tienen una autoimagen positiva de sí mismos.

Tabla 2 Matriz de correlación entre las variables de estudio.

	Felicidad	Satisfacción sexual	Valoración Subjetiva	Autoimagen	Aspecto Emocional
Felicidad	1				
Satisfacción sexual	.328**	1			
Valoración subjetiva	.284**	.877**	1		
Autoimagen	0.099	.792**	.509**	1	
Aspecto emocional	.357**	.777**	.616**	.616**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sexualidad en la vida de las personas tiende a ser invisibilizada y tratada como tema tabú, últimamente se han puesto sobre la mesa diversos temas que permiten cuestionar sobre los mitos alrededor de ella (Instituto Mexicano del Seguro Social y el Consejo Nacional del Fomento Educativo, 2016). Hoy en día se reconoce que la vida sexual influye en lo emocional y su relación con la felicidad,

independientemente si es hombre o mujer. Aunque es evidente que existe una brecha de género en relación a qué tan satisfactorios son los encuentros sexuales (Cibrián-Llenderal, et al., 2016). Con este estudio, se podría trascender a otras investigaciones que permitan explorar las afecciones de roles de género tradicionales con la satisfacción sexual y la felicidad de hombres, mujeres y disidencias.

En la búsqueda de la relación entre autoimagen y la felicidad, no se encontró una correlación significativa, uno de los motivos de ello podría ser que la autoimagen se ve afectada por muchos motivos como los son: los padres, amigos, medios de comunicación y es difícil que una persona no tenga una autoimagen distorsionada de sí mismo (López-Alonso, 2017).

Las masculinidades como se entienden hoy en día han dejado de ser funcionales de un tiempo para acá, por ello es necesario reestructurar los roles de las personas en sociedad (Valcuende y Blanco, 2015). La imagen que el hombre tiene de sí mismo puede ser irrelevante para obtener satisfacción sexual, ya que el poder es el que puede determinar el alcance de las personas con quienes sostiene relaciones sexuales.

Actualmente, en México y Latinoamérica, el abordaje de la sexualidad continúa centrándose en los aspectos problemáticos, es decir, infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, hostigamiento y acoso, entre otros (Contreras et al., 2020; Frías, 2020). Incluso, la poca referencia a la sexualidad positiva en países de habla hispana se aplica a las intervenciones en problemáticas, más que en aspectos considerados de la sexualidad positiva (Viñas et al., 2015) contrario a lo que, desde hace algunos años atrás, se está manejando en países más desarrollados (Williams et al., 2013).

Estos resultados logran establecer la relación entre la satisfacción sexual y la felicidad de los varones en etapa de adultez joven, principalmente en relación a la valoración subjetiva y al aspecto emocional. Además, resaltan la importancia de indagar aspectos positivos asociados a la sexualidad. También sirve como referente para la creación y aplicación de intervenciones en sexualidad con una visión positiva, debido a la evidencia empírica del incremento que brinda a la felicidad y viceversa coincidiendo con otros autores (Carrobles, et al., 2011; Gerónimo, et al., 2018).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Carrobes, J., Guadix, M. y Almendros, C. (2011). Funcionamiento sexual, satisfacción sexual y bienestar psicológico y subjetivo en una muestra de mujeres españolas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27 (1), 27-34. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Cibrián-Llenderal, T., Cadena-Barajas, M., Cuervo-Ledesma, F., & Martínez-Fuentes, E. (2016). Variables sexuales, emocionales y físicas asociadas a la respuesta sexual en mujeres. *Vivat academia*, (136), 31-51. DOI: <https://doi.org/10.15178/va.2016.136.31-51>
- Consejo Nacional de Población (2018). Situación de los derechos sexuales y reproductivos. República Mexicana. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/634858/Situacion_de_los_derechos_sexuales_y_reproductivos_2018_RM_030521.pdf
- Contreras, G., Ibarra, M., Casas, O., Camacho, E. y Velasco, D. (2020). El conocimiento sobre métodos anticonceptivos y la conducta sexual en jóvenes universitarios. *Hacia Promoción de la Salud*, 25 (2): 70-83. DOI: 10.17151/hpsal.2020.25.2.9
- Frías, S. (2020). Hostigamiento y acoso sexual. El caso de una institución de procuración de justicia. *Estudios sociológicos*, 38(112), 103-139. DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n112.1745>
- Gerónimo, E., Chuliá, A., y Castilla, I. (2018). Satisfacción sexual y bienestar en la juventud: su relación con el apego. *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital*: 2 (pp. 325-331). *Asociación Universitaria de Educación y Psicología*. <https://www.formacionasunivep.com/Vcice/files/libro%20avances%20de%20investigacion.pdf#page=325>
- González, J., Veray, J., Santiago, D., Castro, S. y Quiñones, R. (2017). Desarrollo y validación de una escala para medir satisfacción sexual subjetiva en adultos puertorriqueños. *Salud y Conducta Humana*, 4(1), 52-63. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Juan-Gonzalez-Rivera-2/publication/320591944_Desarrollo_y_Validacion_de_una_Escala_para_Medir_Satisfaccion_Sexual_Subjetiva_en_Adultos_Puertorriquenos/links/59ef3dceaca2721ca5e92ec6/Desarrollo-y-

Validacion-de-una-Escala-para-Medir-Satisfaccion-Sexual-Subjetiva-en-Adultos-Puertorriquenos.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Instituto Mexicano del Seguro Social y el Consejo Nacional del Fomento Educativo (2016). *Hablemos de sexualidad: Guía para instructores comunitarios y promotoras de educación inicial*. 4ta edición México: Consejo Nacional de fomento educativo. <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/salud/yosimecuido/Libro-Hablemos-de-Sexualidad.pdf>

López-Alonso, M. (2017). Análisis del orden en el que el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen deberían aparecer en el proceso de maduración personal para alcanzar el bienestar emocional. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2), 257–264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1126>

Martínez, O. L. R., & Caballero, J. L. C. (2020). El inicio de la vida sexual en México: Un análisis de los cambios en el tiempo y las diferencias sociales. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 77-114. DOI: <https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.3>

Organización Mundial de la Salud. (12 de Noviembre de 2015). Salud sexual. <https://n9.cl/vp3xl>

Pérez, G., Estrada, S., Pacheco, L., García, L. y Tuz, M. (2017). Bienestar psicológico y satisfacción sexual en personas de 40 a 70 años de edad. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954319011.pdf>

Schultz, D. y Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad*. (9na. Ed.) Cengage Learning.

Seligman, M (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Sonja Lyubomirsky; Heidi S. Lepper (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. , 46(2), 137–155. DOI: 10.1023/a:1006824100041

- Valcuende del Río, J. M., & Blanco López, J. (2015). Hombres y masculinidad ¿Un cambio de modelo?. *Maskana*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.01>
- Viñas, B., Mejía, M., Martínez, Y., e Islas, J. (2015). Sexualidad Positiva y prevención de abuso sexual infantil en la frontera norte de México. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 9-16. DOI: 10.5872/psiencia/7.1.22
- Williams, D. J., Prior, E., y Wegner, J. (2013). Resolving Social Problems Associated with Sexuality: Can a “Sex-Positive” Approach Help? *Social Work*, 58(3), 273–276. doi: 10.1093/sw/swt024

BIENESTAR DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTA CAPACIDAD Y DOBLE EXCEPCIONALIDAD

Ochando Perales, G.¹, Casino-García, A. M.² y Llinares-Insa, L. I.³

ochando_gem@gva.es

¹Hospital Universitario y Politécnico La FE de Valencia, ²Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, ³Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El bienestar psicológico y subjetivo de los/las niños/as y adolescentes que presentan alta capacidad ha sido cuestionado con frecuencia (Cash & Lin, 2022). Algunos autores creen que su mayor capacidad es un factor protector para los individuos y otros consideran que es un grupo de estudiantes vulnerable (Neihart, 1999). Lo cierto es que la preocupación de los profesionales por su bienestar se ha incrementado en los últimos años (Cross, 2020).

En este sentido, la literatura científica ofrece resultados contradictorios. Algunas revisiones señalan que los estudiantes con alta capacidad tienen un estado de ánimo más deprimido, baja autoestima (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021) y menor autoconcepto físico y social (Infantes-Paniagua et al., 2022); mientras que otras no encuentran diferencias o incluso señalan mejores resultados para los alumnos identificados (Bergold et al., 2020; Zeidner, 2021). Según Neihart (2019) el impacto de la alta capacidad en el bienestar del sujeto parece depender de tres factores que interactúan entre sí y que podrían marcar estas diferencias: el tipo de alta capacidad, el ajuste de la respuesta educativa y las características personales de los sujetos.

Al respecto, la posible presencia asociada de otras necesidades en la muestra de sujetos analizados ha sido uno de los argumentos explicativos hipotetizados para justificar su menor bienestar (Casino-García et al., 2019). La doble excepcionalidad presenta como características no cognitivas altos niveles de emociones negativas, baja autopercepción y relaciones interpersonales adversas (Beckmann & Minnaert, 2018).

Se entiende por doble excepcionalidad la coocurrencia en una persona de un alto potencial intelectual con un trastorno o discapacidad: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), dislexia, Trastorno de Espectro Autista (TEA), discapacidad física o sensorial... (Pfeiffer, 2015). El diagnóstico diferencial es difícil; por ejemplo, en el caso del TDAH algunos síntomas pueden confundirse (Álvarez-Cárdenas et al., 2019). En otras ocasiones la sintomatología puede enmascarse (más frecuente, por ejemplo, en los trastornos de aprendizaje) y estos alumnos pueden pasar desapercibidos, sin identificación y, lo que es más grave, sin recibir atención (Maddocks, 2020). Los resultados académicos obtenidos por estos niños pueden ser suficientes para el sistema educativo, pero no para ellos, que no los perciben proporcionales a su capacidad o a su compromiso y esfuerzo, lo que les puede generar niveles altos de frustración (Álvarez-Cárdenas et al., 2019). Algunos docentes pueden carecer de la formación necesaria para comprender la situación y una mala interpretación de la realidad puede afectar negativamente a su motivación (Townend & Pendergast, 2015). En el momento de hacer el diagnóstico, puede haber incluso fracaso escolar, inadaptación social y una gran carga emocional (Luque-Parra et al., 2017). También es frecuente que tras el doble etiquetado se atienda solamente una de las necesidades, descuidando el desarrollo de su potencial excepcional (Conejeros et al., 2018). Los padres de estos estudiantes también suelen verse emocionalmente afectados y requieren de orientación (Besnoy et al., 2015). No obstante, la investigación sobre la doble excepcionalidad es todavía insuficiente (Vilarinho-Rezende et al., 2016) y es necesario conocer mejor el ámbito emocional y relacional del alumnado que presenta esta dualidad (Conejeros et al., 2018).

Por ello, dos son los objetivos de este estudio: (1) describir la doble excepcionalidad en la muestra y (2) analizar si solo los alumnos con doble excepcionalidad son emocionalmente vulnerables.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La recogida de datos se realizó a partir de un muestreo de conveniencia, una vez obtenida la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV/2015-2016/05). Los investigadores solicitaron la colaboración de participantes individualmente. Junto a ello, también se contactó con las asociaciones

de alta capacidad AVAST y ACAST y se les solicitó su colaboración. La participación en el estudio fue voluntaria y confidencial. Los criterios utilizados para la selección de las muestras fue la presentación de un informe sociopsicopedagógico confirmando la alta capacidad y/u otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) o su no posesión. Los estudiantes mayores de 12 años expresaron su asentimiento y los padres o tutores su consentimiento.

2.2. Participantes

132 sujetos identificados de alta capacidad y 141 no identificados de entre 8 y 18 años cumplieron una batería de cuestionarios. Ninguno de ellos presentaba necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual.

De los sujetos identificados (media de edad 10,54), el 73% fueron varones ($n=96$) y el 27% mujeres ($n=36$). Las diferencias entre varones y mujeres obedecieron y reflejaron la brecha de género existente en la actualidad en la identificación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). El 94,7% de ellos participaba en actividades extraescolares: el 71,2% practicaba algún deporte, el 40,9% estudiaba música y el 43,2% idiomas, fuera del horario escolar.

Entre los no identificados la media de edad fue de 10,59 años; 95 varones (el 67%) y 46 mujeres (el 33%). El 84,4% practicaba algún deporte fuera del horario escolar, el 16,3% estudiaba música y el 39,7% idiomas; en total, el 96,5% asistía a actividades extraescolares.

2.3. Medidas

La batería de cuestionarios que cumplieron los estudiantes solicitaba información, inicialmente, de datos demográficos (p.ej. edad y sexo) y datos escolares (p.ej. etapa educativa, NEAE, etc.). Posteriormente, se les solicitó que cumplieran los siguientes cuestionarios: (a) La adaptación española realizada por Górriz et al. (2013) de *Mood Questionnaire* (Rieffe et al, 2004) ($\text{Alpha}_{\text{Miedo}}=0.78$; $\text{Alpha}_{\text{Felicidad}}=0.76$; $\text{Alpha}_{\text{Ira}}=0.79$; $\text{Alpha}_{\text{Tristeza}}=0.65$); (b) La adaptación española realizada por Cassaretto y Martínez (2017) de la *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) de Diener et al. (2009) ($\text{Alpha}_{\text{Positivo}}=0.88$; $\text{Alpha}_{\text{Negativo}}=0.77$); (c) La versión Española desarrollada por Atienza, Moreno y Balaguer (2000) del *Global Self-esteem Scale* de Rosenberg (1965) ($\text{Alpha}=0.83$); y (d) La versión de García-Grau et al. (2014) del *Cuestionario de Autoconcepto AF5* de

García y Musitu (2014) ($\text{Alpha}_{\text{Académico}}=0.85$; $\text{Alpha}_{\text{Social}}=0.80$; $\text{Alpha}_{\text{Emocional}}=0.7$; $\text{Alpha}_{\text{Familiar}}=0.80$; $\text{Alpha}_{\text{Físico}}=0.66$).

2.4. Diseño

El diseño del estudio fue cuantitativo, descriptivo y transversal. Los datos fueron analizados utilizando el Statistical Package for Social the Sciences (SPSS) versión 28. Para el análisis del primer objetivo, describir la doble excepcionalidad en la muestra, se llevaron a cabo análisis descriptivos por medio de la media, la desviación típica, máximos y mínimos. Para el análisis del segundo objetivo, analizar si solo los alumnos con doble excepcionalidad son emocionalmente vulnerables, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias por medio de t de Student con muestras independientes entre subgrupos de estudiantes. Los subgrupos se presentan en la tabla 1. Siguiendo los objetivos del estudio, en primer lugar, se analizaron las diferencias entre los estudiantes con alta capacidad que tenían o no tenían NEAE. En segundo lugar, se analizaron las diferencias entre los que presentaban NEAE y alta capacidad/no identificados. Por último, se analizaron las diferencias entre los estudiantes no identificados que presentaban o no NEAE.

Tabla 1 Subgrupos muestrales en función de la identificación de alta capacidad y otras NEAE

	NAC	AC
NEAE	Nac-NEAE	Ac-NEAE
No NEAE	Nac-No NEAE	Ac-No NEAE

Nota: NAC: No identificados Alta Capacidad; AC: Alta Capacidad

3. RESULTADOS

Para el análisis de las características de los estudiantes, se analizaron las NEAE de los estudiantes. El 12,82% de los estudiantes identificados de alta capacidad presentaron además otras NEAE, frente al 15,57% de los no identificados. En ambos grupos predominaban el TDAH y los Trastornos del aprendizaje. Junto a ello, en el grupo con alta capacidad se encontraron estudiantes con TEA.

Con respecto a las variables de estudio, y tal y como se muestra en la tabla 2, comparando al alumnado que presentaba necesidades (identificados vs. no identificados con alta capacidad), los

diagnosticados con doble excepcionalidad sentían más tristeza y tenían puntuaciones significativamente inferiores en autoconcepto social y físico. Comparando al alumnado que no presentaba otras NEAE, los de alta capacidad sentían más tristeza, menos felicidad, tenían menos experiencias positivas, menos autoestima y menos autoconcepto social, familiar y físico que los no identificados de la misma edad.

Tabla 2 Características descriptivas de la muestra en las variables de estudio.

	NAC y No NEAE	NAC y NEAE	AC y NEAE	AC y No NEAE
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
EA miedo	1.47 (0.41)	1.45(0.33)	1.62(0.51)	1.45(0.37)
EA felicidad	2.83(0.32)	2.82(0.31)	2.73(0.39)	2.75(0.35)
EA ira	1.58(0.40)	1.58(0.44)	1.6(0.5)	1.61(0.50)
EA tristeza	1.27(0.28)	1.24(0.24)	1.43(0.35)	1.35(0.42)
		$t = -1.94; p=0.03$		
Sentimientos positivos	4.34(0.67)	4.25(0.71)	4.01(0.71)	4.14(0.78)
Sentimientos negativos	2.02(0.69)	2.01(0.67)	2.56(0.84)	2.10(0.76)
Autoestima	4.20(0.65)	4.01(0.80)	3.61(0.85)	4.01(0.72)
		$t = 2.01; p=0.02$		
AUT académico	4.29(0.72)	3.93(1.01)	3.73(1.18)	4.29(0.82)
		$t = 2.34; p=0.11$		
AUT social	4.52(0.64)	4.57(0.67)	3.75(1.07)	4.10(1.00)
		$t = 2.721; p=0.00$		
AUT emocional	3.55(0.98)	3.22(0.88)	3.25(1.12)	3.55(0.88)
AUT familiar	4.71(0.52)	4.70(0.49)	4.40(0.87)	4.50(0.70)
AUT físico	4.10(0.70)	4.16(0.63)	3.45(1.05)	3.83(0.75)
		$t = 2.30; p=0.01$	$t = 1.34; p=0.04$	

Nota: EA: Estados de Ánimo; AUT: Autoconcepto; SD: Standard Deviation

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes identificados de alta capacidad presentaron además otras NEAE en un porcentaje y con una tipología muy similar al alumnado no identificado y, con

independencia de esta condición, menor bienestar que los sujetos no identificados.

Respecto al primer objetivo, la caracterización de la muestra, podemos observar una ligera diferencia en el reconocimiento de otras NEAE. Esta menor presencia de dificultades en el alumnado identificado, en la línea de lo señalado en estudios previos (Maddocks, 2020), puede ser debida a que la mayor capacidad enmascare el diagnóstico. Es cierto que la muestra de alumnado con alta capacidad pertenecía casi en su totalidad a asociaciones de familias que realizan evaluaciones complementarias con profesionales especializados en alta capacidad; probablemente en sujetos evaluados por orientadores sin formación específica sobre el tema pueda haber una infrarrepresentación mucho mayor.

En ambos grupos predominaron el TDAH y los Trastornos del aprendizaje, pero solo en el colectivo con alta capacidad había estudiantes con TEA. Esta caracterización coincide con los tres trastornos asociados a la alta capacidad más estudiados (Foley-Nicpon & Kim, 2018).

Comparando al alumnado que presentaba necesidades (identificados vs. no identificados con alta capacidad), la caracterización de los estudiantes diagnosticados con doble excepcionalidad confirma la tendencia señalada por Beckmann y Minnaert (2018): la presencia de un alto grado de frustración, que probablemente experimentan al percibir la discrepancia entre su alto potencial y su bajo rendimiento escolar. Y ello pese a constatar con la descripción de la muestra la gran heterogeneidad (en la dirección de lo observado por Coleman en 1992).

Pero parece que no podemos responsabilizar solamente a las dificultades de aprendizaje de su peor bienestar. La comparación del alumnado que no presentaba otras necesidades educativas, nos lleva a plantear la necesidad de investigar otras variables personales y/o sociales que puedan afectar negativamente a su bienestar, como la falta de ajuste en la respuesta educativa (Neihart, 1999). También confirma la vulnerabilidad del grupo y la urgencia de adoptar programas de sensibilización, detección de dificultades e intervención, tanto en el ámbito educativo como en el familiar (Álvarez-Cárdenas et al., 2019). Estos estudiantes se benefician del apoyo prestado por padres y profesores (Wang & Neihart, 2015) y mostrarán menos problemas de aprendizaje y de conducta, aumentarán sus niveles de compromiso con

los estudios, tendrán un mejor concepto de sí mismos y experimentarán menos emociones negativas si se satisfacen sus necesidades académicas. No obstante, futuras investigaciones deberán centrar su atención en estas cuestiones para dirimir su protagonismo. La experiencia escolar es determinante para la salud mental del individuo (Martin-Krumm et al., 2018) y el menor bienestar subjetivo persiste durante la edad adulta (Vötter & Schnell, 2019). Por ello, la formación del profesorado es clave. Urge la elaboración y puesta en marcha de programas educativos centrados en las fortalezas del alumnado (Conejeros et al., 2018).

Como limitaciones de nuestro estudio, podemos señalar el reducido tamaño de la muestra, que, aunque es representativa de la población dadas las bajas estadísticas de identificación, pertenece además a un ámbito geográfico muy concreto. También que casi todos los estudiantes identificados pertenecen a asociaciones de familias, por lo que en sujetos que no reciben estos apoyos, los resultados pueden variar. Por último, también es de señalar la diversidad de concepciones que pueden subyacer al procedimiento de identificación, tanto de la alta capacidad como de otros diagnósticos, dado que solo se ha solicitado la confirmación de la misma por un profesional. Pese a las limitaciones, consideramos que los resultados pueden ayudar al bienestar de estos estudiantes.

En resumen, que los estudiantes con alta capacidad sean felices, se consideren valiosos y sientan que pueden contribuir activamente a un futuro mejor, con independencia de sus características personales, les beneficiará tanto a ellos mismos como a la sociedad en su conjunto (Zeidner, 2020) y contribuirá a alcanzar el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible del planeta: una educación para todos anclada en los principios de equidad e inclusión (UNESCO, 2015).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., Arévalo-Proañó, C., Dávila, Y., & Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: Una doble excepcionalidad poco abordada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 417-428. <http://hdl.handle.net/10662/14357>
- Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22, 29–42.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 504. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285-303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108-123. <https://doi.org/10.1177/0016986215569275>
- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188-207. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Cassaretto, M. & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento*

Psicológico, 15(1), 19-31. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.VEFA>

Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(3), 239-265. <https://doi.org/10.1177/016235329201500304>

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K. G., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 645-676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>

Cross, T. L. (2020). Are Our School-Aged Students With Gifts and Talents Struggling With Their Psychological Well-Being to a Greater Extent Than in the Past? *Gifted Child Today*, 43(3), 202-204. <https://doi.org/10.1177/1076217520916749>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being. *Social Indicators Research*, 39, 247-266. http://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12

Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 349-362). Springer.

García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. Manual* (4th ed.). TEA.

García-Grau, P., Ayora, D., Galabuig, F., Prado-Gascó, V.J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief versión of AF5 scale. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20, 151-157.

Górriz, A.B., Prado-Gascó, V., Villanueva, L., Ordóñez, A., & González, R. (2013). The MOOD questionnaire: Adaptation and validation of the Spanish version. *Psicothema*, 25(2), 252-257. <http://doi.org/10.7334/psicothema2012.201>

Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Ruiz, A. P., & Contreras-Jordán, O. R. (2022). Differences in self-concept

- between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 278-294. <https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Luque-Parra, D., Luque-Rojas, M., & Hernández, R. (2017). Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 56, 164-182. DOI: 10.4151/07189729
- Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/001698621988666>
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besancon, M., Heutte, J., Paquet, Y., Delas, Y., Trousselard, M., Lecorre, B., & Diener, E. (2018). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 11, 541-561. doi: 10.1007/s12187-016-9440-9.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 20-22. Secretaría General Técnica Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=23800
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers review*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Estudantes com altas habilidades/superdotação com deficiência associada: a dupla excepcionalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717-727. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., & Bosch, J. (2004). Emotion understanding in children with frequent somatic complaints. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/17405620344000013>

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Townend, G., & Pendergast, D. (2015). Student voice: What can we learn from twice-exceptional students about the teacher's role in enhancing or inhibiting academic self-concept. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(1), 37-51. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.433407041881463>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación, 2030*. Banco Mundial.
- Vilarinho-Rezende, D., de Souza-Fleith, D., & Lima-Soriano, E. (2016). Desafíos en el diagnóstico de doble excepcionalidad: un estudio de caso. *Revista de psicología*, 34(1), 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306150>
- Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being among gifted adults. *Mindfulness*, 10, 1294-1303. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1078-x>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148-159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>
- Zeidner, M. (2021). “Don’t worry—be happy”: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>.

LA ADULTEZ EMERGENTE EN CLAVE DE GÉNERO

Águeda Parra Jiménez, Javier García Manglano, Milagros Sáinz Ibáñez, Mari Carmen García-Mendoza, Claudia López Madrigal, Beatriz Soledad López Pérez, Inmaculada Sánchez-Queija, Ana Cecilia Serrano Núñez & Paula Domínguez-Alarcón

aparra@us.es

Universidad de Sevilla

Estudio 1. Transiciones juveniles y maduración psico-social en España

1. INTRODUCCIÓN

Transiciones juveniles en la modernidad tardía.

El estudio del paso de la juventud a la edad adulta cuenta con una larga tradición interdisciplinar. En la intersección de las literaturas demográfica, sociológica y psicológica sobre esta etapa vital destaca un paradigma común, presente en multitud de estudios: la adultez como resultado de una serie de transiciones. Este paradigma establece cinco marcadores en los que se efectúa dicha transición: terminar los estudios, obtener un trabajo estable, dejar el hogar familiar de origen, establecerse en pareja, y tener hijos.

Mucho ha cambiado en las sociedades postindustriales, y en España en particular, en décadas recientes. A nivel económico, la globalización y el auge del sector servicios han producido una distribución de la riqueza (Levy, 1999), también entre generaciones –un empobrecimiento de los jóvenes frente a los más mayores (Kahn et al., 2013). A nivel social, el proceso de individuación ha debilitado las bases normativas de lo social, diversificando los estilos de vida (Giddens, 1991, Beck, 1992).

Con estos cambios estructurales, las trayectorias hacia la edad adulta han sufrido importantes transformaciones. Algunos jóvenes rechazan algunas transiciones “tradicionales” –por sus rasgos más normativos, como la prescripción de casarse antes de tener hijos (Hayford et al., 2014). En otros casos, las transiciones pueden ser deseadas pero inalcanzables –pensemos en la dificultad de lograr estabilidad laboral o residencial en el contexto de crisis y precariedad económica de las últimas décadas en España (Fuster et al., 2023).

Los marcadores de transición a la adultez siempre han sido entendidos como señales externas de un desarrollo interno –la capacidad de asumir roles adultos. Como tales, siguen siendo informativos (Mínguez et al., 2020). Es más, el hecho de que pocos jóvenes los sigan hoy en su orden tradicional, o que ni siquiera los transiten (por ejemplo, evitando vínculos afectivos fijos –cfr. Bauman, 2013) abre la oportunidad de explorar el desarrollo interno de las personas, en lugar de su señal externa –el marcador tradicional.

Capital de identidad y transiciones juveniles.

De la relación entre marcadores tradicionales y desarrollo interno surgen interesantes preguntas: ¿Están las transiciones juveniles asociadas con la madurez psicológica? ¿Está la juventud de hoy adquiriendo los recursos internos que precisan para navegar con éxito esta etapa vital y hacerse personas adultas?

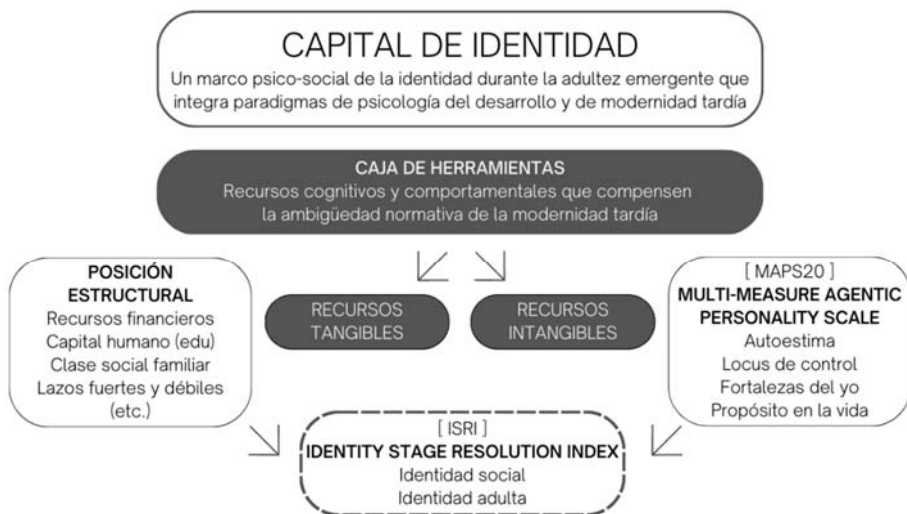


Figura 1. Modelo de Capital de Identidad (cfr. Côté, 2016).

La respuesta a dichas preguntas requiere un marco teórico interdisciplinar. Proponemos el Modelo de Capital de Identidad (MCI) de James E. Côté, que combina elementos clásicos de psicología del desarrollo (Erikson, 1968) con nociones sociológicas sobre el manejo de la identidad (Goffman, 1956), en el entorno de modernidad tardía arriba descrito. Este modelo es psico-social porque reconoce los recursos estructurales o “tangibles” que confieren una identidad social en sociedades postindustriales (riqueza, trabajo, educación), sin obviar

la importancia de recursos “intangibles” (psicológicos y personales) que potencien la agencia individual. Juntos, los recursos tangibles e intangibles confieren Capital de Identidad, ayudan a construir una identidad (adulta y social) que compense la ambigüedad normativa de la tardomodernidad (Côté, 2016). La figura 1 muestra la operacionalización completa del MCI.

El objetivo de presente trabajo es analizar la relación entre la resolución de la identidad y las transiciones juveniles en España.

2. MÉTODO

Se contactó con una muestra representativa, obtenida en 2021, de 1200 jóvenes de 18 a 32 años, a quienes se aplicó el Identity Stage Resolution Index (ISRI, cfr. Côté, 2016) y se preguntó por la resolución de las transiciones que típicamente se han considerado necesarias para la adquisición del rol adulto, esto es: terminar los estudios, tener un trabajo estable, emanciparse, tener hijos y casarse.

3. RESULTADOS

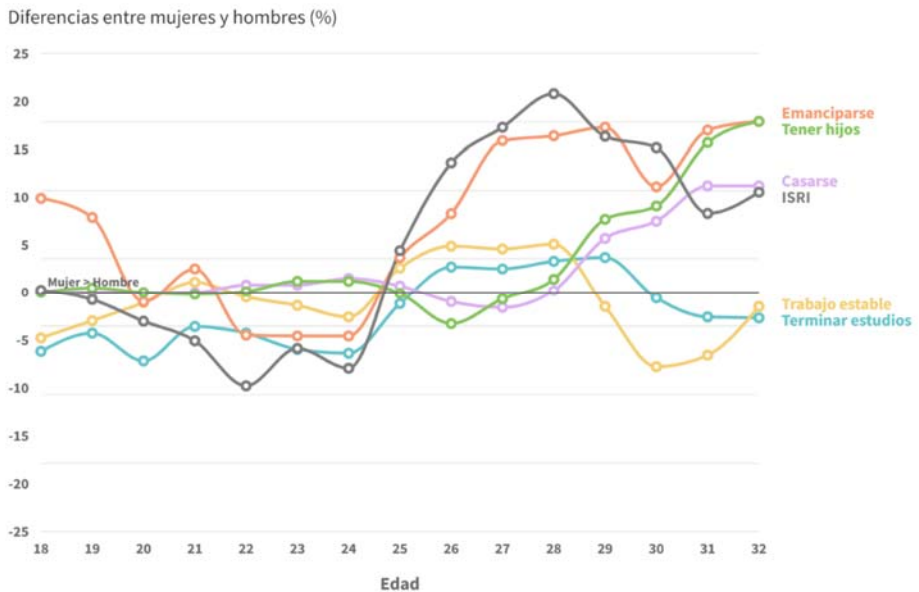


Figura 2. Resolución de Identidad y transiciones juveniles en España.

La figura 2 muestra diferencias, por sexo y edad, en cada uno de los marcadores tradicionales (en el porcentaje de hombres y mujeres que han completado dicha transición), así como diferencias en el ISRI

(reescaladas para representar diferencias porcentuales con respecto al máximo valor). Al mostrar diferencias, el valor 0 (eje horizontal) implica igualdad entre sexos; diferencias a favor de la mujer aparecen sobre el eje horizontal (es decir, la media para las mujeres es mayor que para los hombres), y diferencias a favor del hombre, bajo dicho eje (la media de los hombres supera a la de las mujeres).

El gráfico muestra cierta correspondencia (en la forma de las curvas) entre la resolución de identidad (ISRI) y las transiciones juveniles. Antes de los 25 años, el hombre aventaja a la mujer en emancipación y en completar los estudios –y ligeramente en empleo. Pero después de los 25, el ISRI comienza a ser muy favorable a la mujer, correspondiendo con ventajas importantes en las transiciones familiares: la mujer se emancipa, tiene hijos, y se compromete en matrimonio (civil o religioso) con mayor frecuencia que el hombre.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este análisis, preliminar y transversal, genera más hipótesis que respuestas. ¿Desarrollan las mujeres un mayor capital de identidad por sus transiciones? ¿O completan las transiciones porque su mayor madurez social y psicológica? ¿Por qué las mujeres se anticipan a los hombres en sus transiciones familiares? ¿Reaccionan a expectativas sociales que les atribuyen más carga normativa en los roles familiares, o tienen preferencia por una mayor estabilidad relacional?

Lo anterior suscita dos propuestas para el estudio de la adultez emergente. Primera, solo un enfoque interdisciplinar puede reflejar la complejidad contextual (sociológica, demográfica) e individual (psicológica) de las transiciones juveniles actuales. Segunda, conviene emplear marcos teóricos que permitan contrastar empíricamente el progreso de los jóvenes, tanto en su desarrollo interno como en sus comportamientos externos –el Modelo de Capital de Identidad, una entre tantas opciones, muestra un enorme potencial para ello.

Estudio 2. Diferencias de género en bienestar psicológico y salud en jóvenes matriculados en estudios superiores

1. INTRODUCCIÓN

La transición de las personas jóvenes a los estudios superiores (por ejemplo de secundaria a universidad) supone numerosos cambios y

retos personales, que a menudo derivan en problemas relacionados con la salud y el bienestar psicológico (Salmela-Aro et al., 2009; Wang et al., 2022). Muchos de estos cambios tienen que ver con una serie de demandas y recursos vinculados al nuevo rol académico ligado a la propia elección de carrera (nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los primeros años de carrera), pero también con la asunción de nuevos roles personales (mayor independencia para la toma de decisiones diarias) vinculados a la etapa del ciclo vital que están experimentando.

Los y las jóvenes que experimentan burnout escolar son más proclives a experimentar fracaso y abandono escolar, así como una serie de resultados psicosociales negativos como por ejemplo depresión (Salmela-Aro et al., 2009). Algunos estudios sugieren que las chicas reportan mayores niveles de burnout académico que sus compañeros (Salmela-Aro et al., 2009). Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta su acceso a estudios superiores contrarios a los roles de género (el caso de las mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos como las ingenierías). Es decir, las personas jóvenes que eligen estudios contrarios al rol de género se enfrentan a situaciones de estrés (Sáinz et al., 2020) que, unidas a las que normalmente comporta la transición a estudios superiores, suponen desajustes en su bienestar y, por ello, conviene ser abordado.

No obstante y a pesar de la relevancia de esta temática, son escasas las investigaciones que analizan estos aspectos en nuestro contexto. Por ello, el objetivo de este estudio consiste en analizar diferencias entre los jóvenes en indicadores de salud general, satisfacción con la vida, y las tres dimensiones de burnout académico, según el género y la rama de estudios elegidos

2. MÉTODO

2.1 Procedimiento

Los y las participantes pertenecían a un estudio longitudinal, a quienes se les pidió consentimiento para poder enviarles un mail y hacerles llegar una encuesta online, de 35-40 minutos de duración. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de todos los datos aportados. El estudio obtuvo la aprobación del comité de ética de la universidad.

2.2 Participantes

232 jóvenes (media edad =18 años, *d.t.*=.69) participaron. Un 40% realizaba grados universitarios vinculados a las ciencias sociales y jurídicas, 24.6% a las ciencias experimentales y de la salud, 20.1% a la arquitectura y tecnología, y 15.1% a las artes y humanidades. La mayor parte de la muestra pertenecía a familias de nivel socioeconómico intermedio. Un 63% eran chicas.

2.3 Medidas

Género: Se solicitó que marcaran la categoría de género con la que mejor se identificaban: 1 (Hombre), 2 (Mujer), 3 (No binario). Ninguno de los participantes seleccionó la categoría *no binario*, con lo que se utilizaron las categorías hombre y mujer.

Rama de conocimiento: Se categorizó la carrera o estudios que estaban cursando en cuatro grandes ámbitos: arquitectura y tecnología (1), ciencias experimentales y de la salud (2), artes y humanidades (3), y ciencias sociales y jurídicas (4).

Rendimiento académico: Se tomó la nota media de todas las asignaturas de 2º de bachillerato, cuyos valores oscilan entre 1 y 10.

Inventario de burnout escolar: Traducción al español del cuestionario desarrollado por Salmelo-Aro et al., (2019). Contiene 9 ítems que miden tres factores de burnout escolar, cuyos valores oscilan entre 1 (completamente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo): (a) agotamiento escolar (cuatro, $\alpha = .78$), (b) cinismo hacia el significado de la escuela (tres, $\alpha = .89$), y c) sentimiento de inadecuación (tres, $\alpha = .62$).

Satisfacción con la vida: Escala de 5 ítems que miden juicios cognitivos sobre satisfacción con la vida. Traducción al español por Atienza et al. (2000). Consiste de 5 ítems con valores que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). $\alpha=.90$.

Cuestionario sobre salud PHQ-9: Escala de 9 ítems que recaban la frecuencia con la que en las últimas dos semanas se han tenido síntomas físicos y emocionales de depresión (Kroenche et al., 2001). La escala comprende valores que van de 0 (nada) a 3 (casi todos los días). $\alpha=.89$.

4. RESULTADOS

Los análisis estadísticos se realizaron con la versión 25 de SPSS.

Tabla 1. Correlaciones de orden cero y descriptivos de las escalas utilizadas

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Género	1								
2. Ramas Conocimiento *	,18**	1							
3. Notas 2º Bachillerato	-0,04	-0,09	1						
4. Satisfacción Vida	0,01	-0,04	,23**	1					
5. Agotamiento	-0,01	-,14*	-0,02	-,26**	1				
6. Cinismo	-0,06	0,04	-,24**	-,52**	,48**	1			
7. Inadecuación	-0,04	-0,06	-,18**	-,51**	,57**	,76**	1		
8. Síntomas Afectivos	0,05	-0,01	-,20*	-,50**	,36**	,43**	,41**	1	
9. Síntomas Somáticos	0,07	-0,03	-,14*	-,41**	,51**	,40**	,40**	,67**	1
M	1.64	2.87	7.52	4.90	3.26	2.98	3.23	0.91	1.10
SD	0.48	1.13	1.58	1.41	1.49	1.83	1.68	0.73	0.77

Nota: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

La Tabla 1 muestra correlaciones positivas entre género y la rama de estudios, y entre rama de estudios y el agotamiento. Igualmente, las notas correlacionan de forma positiva con satisfacción con la vida y negativamente con cinismo, sensación de inadecuación y con las dos dimensiones de depresión (síntomas afectivos y físicos).

Se hicieron ANCOVA 2 (género) x 4 (rama de estudios) para analizar las diferencias de género en todas las variables, controlando el efecto de las notas en 2º de Bachillerato. Dicho análisis muestra un efecto de la rama de estudios sobre el agotamiento [$F(3,219) = 2.902$, $p = .036$, $\eta^2 = .04$]. Los estudiantes matriculados en las ramas de arquitectura y tecnología y de ciencias experimentales y de la salud informaban de mayores niveles de agotamiento que el resto. Asimismo, las notas tuvieron un efecto principal sobre el cinismo y el sentido de inadecuación.

Se obtuvo un efecto significativo de la interacción entre el género y la rama de estudios y la percepción de inadecuación [$F(3,219) = 4.037$, $p = .008$, $\eta^2 = .05$]. Entre los chicos, los matriculados en ciencias experimentales y de la salud informaron de mayores niveles de inadecuación que del resto de ramas. Entre las chicas, las matriculadas

en arquitectura y tecnología mostraron mayores niveles de inadecuación que el resto.

La interacción entre rama de estudios y género manifestó tendencia a la significación en lo que a los síntomas afectivos de depresión se refiere [$F(3,234)$, 2.335, $p=.07$, $\eta^2=.04$]. Entre las chicas, las matriculadas en los estudios de ciencias experimentales y de la salud tendían a mostrar síntomas afectivos de depresión. Los chicos matriculados en artes y humanidades mostraron más síntomas afectivos de depresión.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados confirman que el género por sí solo no parece tener un efecto significativo sobre las variables dependientes, pero sí lo hace cuando interseca con el tipo de rama de estudios. Además, se observan diferencias de género en los modelos de predicción de diferentes aspectos del bienestar psicológico por parte de las tres dimensiones del burnout académico, cuando se tiene en cuenta el tipo de estudios en los que se matriculan los jóvenes.

La investigación sugiere la necesidad de profundizar con perspectiva de género en el análisis de la relación entre el bienestar psicológico ligado al ámbito académico (especialmente el burnout), la satisfacción con la vida, y la salud de los y las jóvenes una vez han accedido a los estudios superiores. Además, sugiere la importancia de profundizar en el efecto psicológico que la transición a estudios superiores tiene para la juventud. Por otra parte, los resultados abren la puerta a futuras investigaciones para que analicen de forma longitudinal la evolución de la percepción de la salud por parte de los y las jóvenes. Una de las limitaciones del estudio tiene que ver precisamente con el que los datos no tengan dicha perspectiva longitudinal.

Estudio 3. Relaciones familiares y desarrollo de la identidad en la adultez emergente desde una perspectiva de género: un estudio longitudinal

1. INTRODUCCIÓN

La identidad es el resultado de un proceso de desarrollo psicosocial en el que la persona adquiere unas características y compromisos específicos que le diferencian de otras personas o grupos sociales (Erikson, 1968). El desarrollo de la identidad comienza en la adolescencia y se va consolidando, de forma gradual, en la transición a

la adultez (Waterman y Archer, 1990) o en los años en los que transcurre el periodo evolutivo conocido como adultez emergente (Arnett, 2000). Durante este periodo el desarrollo identitario tiene un papel central (Arnett, 2000; Schwartz et al., 2013). Además, durante estos años las relaciones familiares siguen teniendo un papel relevante en el desarrollo de las personas jóvenes (Fingerman y Yahirun, 2016), y esto repercute en el proceso de definición y consolidación de la identidad.

El principal objetivo de este estudio fue analizar la influencia de las relaciones familiares en el desarrollo identitario durante la adultez emergente partiendo de un diseño longitudinal y desde una perspectiva de género.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento y participantes

400 personas adultas emergentes (268 mujeres) participantes en el proyecto Transición a la Adultez en España (TAE) fueron estudiadas en dos ocasiones, cuando se encontraban al inicio del periodo (Tiempo 1; $M = 20.31$; $SD = 2.04$) y tres años después (Tiempo 2; $M = 23.66$; $SD = 2.08$).

2.2. Medidas

Variables Sociodemográficas (edad y sexo); *Identity Development Scale* (Luyckx et al, 2008); *Perceptions of Parents Scales* (POPS), College Student Version (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Robbins, 1994).

3. RESULTADOS

Hay estabilidad entre los primeros años y los años intermedios de la etapa en la formación de la identidad. Sin embargo, en las mujeres disminuye la identificación con el compromiso y en hombres aumenta la exploración en profundidad. Por otra parte, las altas puntuaciones en cariño, implicación y apoyo de la autonomía indican buenas relaciones familiares (ver Tabla 2). Se encontró una estabilidad relativa moderada de los procesos de desarrollo identitario sin diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados también mostraron que las variables familiares en T1 se relacionan con algunas dimensiones del desarrollo identitario en T2. Finalmente, se encontraron algunas diferencias de género en el análisis de las trayectorias del desarrollo identitario en función de las variables familiares.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y estabilidad absoluta de identidad

	Mujeres					Hombres				
	T1		T2		t	T1		T2		t
	M.	DS	M	DS		M	DS	M	DS	
FC	3.72	.89	3.63	1.07	1.15	3.75	.87	3.69	.91	0,21
IC	3.63	.86	3.48	1.05	2.10*	3.71	.86	3.63	.89	1.79
EA	3.88	.79	4.00	.84	-1.38	3.81	.79	4.07	.81	-.96
EP	3.52	.79	3.59	.90	.76	3.42	.78	3.61	.89	-2.60**
ER	3.16	.96	3.22	1.17	-.66	3.06	1.01	3.21	1.00	-1.12
IP	5.65	1.14	5.57	1.19		5.40	1.11	5.30	1.02	
CP	6.12	.96	5.98	1.05		5.92	.94	5.68	1.06	
AA	5.59	1.00	5.49	1.08		5.42	.95	5.25	1.02	

Nota: Formación de compromisos (FC); Identificación con el compromiso (IC); Exploración en amplitud (EA); Exploración en profundidad (EP); Exploración

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye a generar conocimiento ante la escasa o inexistente evidencia empírica centrada en la formación de la identidad y las relaciones familiares durante la adultez emergente en España. Además, lo hace desde un diseño longitudinal y analizando las diferencias de género en las personas adultas emergentes. Por otra parte, este estudio apunta a que existe continuidad y cambio en la formación de la identidad, al menos durante los primeros años y los años intermedios de este periodo evolutivo y, que existen algunas diferencias de género en su consecución.

Finalmente, nuestro trabajo demuestra calidad de las relaciones familiares se asocia con la formación de la identidad de las personas adultas emergentes y que esta relación es diferente en hombres y en mujeres.

5. CONCLUSIONES

Esperamos que los tres estudios presentados en el presente capítulo contribuyan a subrayar la importancia de estudiar la etapa evolutiva de la adultez emergente. Es fundamental mirar a los y las jóvenes porque estos años son centrales para su desarrollo y, de hecho, en ellos se terminan de consolidar aspectos tan importantes como la identidad. Igualmente, es necesario estudiar la adultez emergente porque es una etapa de riesgo, en la que pueden aumentar los problemas de ajuste psicosocial por todas las transiciones a las que deben hacer frente, especialmente en una sociedad tan líquida como la actual.

No obstante, esas mismas transiciones brindan enormes oportunidades a nuestras personas jóvenes, y de cómo se afronten, dependerá su desarrollo adulto.

Es fundamental que desde la comunidad científica sigamos analizando estos años para comprender los factores que ponen en riesgo la salud de la juventud y aquellos que la protegen. Y es necesario hacerlo desde la perspectiva de género, ya que las diferencias de estatus y poder basadas en el género determinan claramente las trayectorias de desarrollo de varones y mujeres, también durante su adultez emergente.

Este proyecto ha sido financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad (FEM2014-55096-R) y fondos FEDER.

Este proyecto ha sido financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, el Ministerio de Ciencia y e Innovación, la Junta de Andalucía y los Fondos FEDER (EDU2013-45687-R; RTI2018-097405-B-I00; PROYEXCEL_00766)

BIBLIOGRAFÍA

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Bauman, Z. (2013). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. John Wiley & Sons

Beck, U. (1992). From industrial society to risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, culture & society*, 9(1), 97-123

Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of adolescence*, 25(6), 571-586

Côté, J. E., "The Identity Capital Model: A Handbook Of Theory, Methods, And Findings" (2016). *Sociology Publications*. 38

Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co

- Fingerman, K. L. y Yahirun, J. J. (2016). Emerging adulthood in the context of family. En J. J. Arnett (dir.), *The Oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 163-176). Nueva York, NY: Oxford University Press
- Fuster, N., Palomares-Linares, I., & Susino, J. (2023). Changes in Young People's Discourses about Leaving Home in Spain after the Economic Crisis. *Advances in Life Course Research*, 100526
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press
- Goffman, E. (1956). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu
- Hayford, S. R., Guzzo, K. B., & Smock, P. J. (2014). The decoupling of marriage and parenthood? Trends in the timing of marital first births, 1945–2002. *Journal of Marriage and Family*, 76(3), 520-538
- Kahn, J. R., Goldscheider, F., & García-Manglano, J. (2013). Growing parental economic power in parent–adult child households: Coresidence and financial dependency in the United States, 1960–2010. *Demography*, 50(4), 1449-1475
- Levy F. (1999). *The new dollars and dreams: American incomes in the late 1990s*. Russell Sage Foundation
- Rogowska, A.M., Ochnik, D., Kuśnierz, C. et al. (2021). Satisfaction with life among university students from nine countries: Cross-national study during the first wave of COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, 21, 2262. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12288-1>
- Sáinz, M. Martínez-Cantos, J. L. & Meneses, J. (2020). Gendered patterns of coping responses with academic sexism in a group of Spanish secondary students. *International Journal of Social Psychology*, 35, 2, 246-281 doi :10.1080/02134748.2020.1721049
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., y Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327. doi:10.1007/s10964-008-9334-3

- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., y Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging adulthood*, 1(2), 96-113. <https://doi.org/10.1177/2167696813479781>
- Wang, Q., Sun, W. & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22, 248-. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Waterman, A. S., & Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: Developments in form, function, and process. *Life-span development and behavior*, 10, 29-57

EL ABUSO SEXUAL EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE VINCULACIÓN EMOCIONAL, CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y LAS CONDUCTAS AUTOLESIVAS

Vanesa Pastor Cerezo; Alejandro Iborra Cuéllar¹

Becaria FPU /Profesor Titular. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá

vanesa.pastorc@uah.es

1.INTRODUCCIÓN

El abuso sexual infantil -ASI, en adelante- está considerado como uno de los tipos de maltrato con más consecuencias psicológicas en la vida de las víctimas (Islam *et al.*, 2022). Hay que destacar que su prevalencia registra porcentajes aproximados de 27% y 14% en mujeres y hombres respectivamente a nivel mundial (OMS y OPS, 2013) y a nivel nacional se encuentran cifras de 18,5% en mujeres y 13,4% en hombres (Pereda *et al.*, 2009). A pesar de que por el momento no existen investigaciones que demuestren una relación causa-efecto directa entre el ASI y posibles consecuencias a largo plazo, hay autores que consideran que la vivencia de esta experiencia traumática incrementa la posibilidad de tener problemas psicológicos a largo plazo como depresión, trastorno de estrés postraumático (Guillén *et al.*, 2019); problemas identitarios (Gómez *et al.*, 2021) y conductuales como la desconexión y la negación del trauma (Batchelder *et al.*, 2021); conductas autolesivas (Save the Children, 2017); y problemas emocionales como aislamiento, problemas con la pareja incluyéndose la revictimización, insatisfacción y disfuncionalidad sexual (Pascual-Lavilla, 2020).

Desde esta perspectiva consideramos el ASI un suceso desestabilizador y no normativo que afecta a la vida de las personas resultando una trasgresión de la frontera individual e íntima de la infancia en un entorno en el que existe desigualdad de poder y en el que se producen actos sexuales, con contacto o sin él, a través de técnicas coactivas (Benavente *et al.*, 2016); donde las víctimas no poseen suficiente capacidad para entender la implicación real del hecho (Save the Children, 2017).

Todo lo expuesto puede conllevar cambios condicionando la forma de relacionarse y variando el estilo de apego generado, impidiéndose el

establecimiento de relaciones íntimas satisfactorias por la aparición de una mayor autocrítica, dificultando patrones de apego seguro (Shen *et al.*, 2021).

Una de las variables que influye en dichos patrones de apego es el sentido de identidad personal (Årseth *et al.*, 2009). De las dos dimensiones básicas que forman la identidad, la exploración y el compromiso, es la de exploración la que resultaría más perjudicada tras experimentar una experiencia traumática como el ASI, por la posible aparición de conductas de rumiación. Esto es un tipo de exploración pasiva e improductiva que deriva en repeticiones de pensamiento (Luyckx *et al.*, 2011); si es la estrategia utilizada para explicar el suceso traumático, puede derivar en formas desadaptativas de afrontamiento como son las conductas autolesivas (Guérin-Marion *et al.*, 2021), en el intento de la persona de gestionar experiencias emocionalmente traumáticas (Liu *et al.*, 2018). Hay evidencias de que los estilos de apego inseguros se relacionan con emociones negativas que atenúan las relaciones sociales y acrecientan la ansiedad y la depresión, influyendo en la aparición de dichas conductas (Tao *et al.*, 2020).

Por lo tanto, esta investigación nace de la necesidad de estudiar en mayor detalle algunas de las posibles consecuencias a largo plazo que pudieran surgir del ASI, por medio del estudio de los modelos de apego, las dimensiones de identidad y la posible aparición tanto de pensamientos como de conductas autolesivas como reguladores emocionales desadaptativos. En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

H₁: La asociación entre la victimización por ASI y la aparición de pensamientos y conductas autolesivos/as es estadísticamente significativa.

H₂: Existe una asociación estadísticamente significativa entre el hecho de haber sido víctima de ASI y los estilo de apego inseguros.

H₃: Hay una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de las dimensiones identitarias entre población victimizada y no victimizada.

2.MÉTODO

2.1. Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo a través de un cuestionario online respondido por población española universitaria, siendo un universo de 1.633.358 individuos (Ministerio de Universidades y SIIU, 2020).

2.2. Participantes

Se presenta una muestra no probabilística de conveniencia (N = 257) distribuida en un 27,63% (N = 71) de hombres, 71,21% (N = 183) mujeres y un 1,17% (N = 3) de indefinidos. Los individuos que no han sido víctimas de ASI representan un 85,6 % (N = 220) y aquellos que sí lo han sido un 14,4% (N = 37).

2.3. Medidas

Se han llevado a cabo diversos análisis estadísticos descriptivos, pruebas de correlación como Pearson o Chi-cuadrado y análisis inferenciales como la prueba t de STUDENT para muestras independientes con el programa SPSS 23.0. También se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA) para conocer la interacciones entre las variables.

2.4 Diseño

Se plantea una metodología cuantitativa, no experimental, con un plan ex post facto prospectivo y comparativo; con las variables dependientes experiencia de ASI, estilos de apego y dimensiones de identidad, contrastadas con las variables independientes ASI (sí/no), género (masculino/femenino/ otros), y pensamientos y conductas autolesivas (sí/no). Las variables dependientes se han operativizado con los siguientes instrumentos:

- “Childhood Trauma Questionnaire – Short Form (CTQ-SF)” (Bernstein *et al.*, 2003): ítems destinados a la identificación del ASI. Un solo factor operativiza la variable siguiendo el procedimiento del cuestionario completo, con un índice de fiabilidad elevado ($\alpha=,978$).
- “Cuestionario de apego adulto” (Bartholomew y Horowitz, 1991): cuestionario para el establecimiento del estilo de apego. Se han tipificado las puntuaciones para cada uno.

- “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)” (Luyckx *et al.*, 2008): se evalúa cada una de las dimensiones de la identidad con un factor: exploración a lo ancho ($\alpha = ,733$), creación de compromiso ($\alpha = ,840$), exploración en profundidad ($\alpha = ,382$), identificación con el compromiso ($\alpha = ,832$) y rumiación ($\alpha = ,808$).
- Self-Injurious Thoughts and Behaviors Questionnaire-Nonsuicidal (SITBQNS) (D’Agostino *et al.*, 2018): se utilizarán las preguntas dicotómicas de presencia o no de pensamientos y conductas autolesivas de la adaptación española (Andrés *et al.*, 2015).

3. RESULTADOS

A partir del análisis descriptivo relacionando las variables género y victimización por ASI, encontramos que del total de víctimas un 9,9% (N = 7) son hombres y un 16,4% (N = 30) mujeres, aunque esta distribución no es estadísticamente significativa $\chi^2(1) = 1,755, p = ,185$.

La correlación entre las variables experiencia de ASI, estilos de apego y dimensiones de la identidad (Tabla 1) muestra solo una correlación positiva estadísticamente significativa con el estilo de apego huidizo temeroso.

Tabla 18. Valores de correlación para las variables de estudio.

	ASI	A. seguro	A. huidizo temeroso	A. huidizo preocupado	A. huidizo alejado	Exploración a lo ancho	Creación de compromiso	Exploración en profundidad	Identificación con el	Rumiación
ASI	1	- ,121	,186**	,050	,008	- ,104	,055	,072	,042	- ,036

Nota. Elaboración propia. * $p < ,05$ ** $p < ,01$. Los valores presentados son aquellos más significativos para el estudio.

Asimismo, debido a que se muestran diferencias en cuanto a los pensamientos y/o conductas autolesivas entre víctimas y no víctimas (Tabla 2) se ha querido comprobar la distribución de dichas variables en relación con la victimización y los pensamientos autolesivos $\chi^2 (1) = 5,151, p = ,023$; y, por otro, con relación a la experiencia de ASI y las conductas autolesivas $\chi^2 (1) = 4,749, p = ,029$, siendo ambas distribuciones estadísticamente significativas. El porcentaje de pensamientos y conductas autolesivas es mayor en personas que han sufrido ASI.

Tabla 19. Porcentajes en función de la victimización sobre pensamientos y conductas autolesivas

		Victimización por ASI			
		No		Sí	
		N	%	N	%
Pensamientos autolesivos	No	144	65,5%	17	45,9%
	Sí	76	34,5%	20	54,1%
Conductas autolesivas	No	173	78,6%	23	62,2%
	Sí	47	21,4%	14	37,8%

Nota. Elaboración propia.

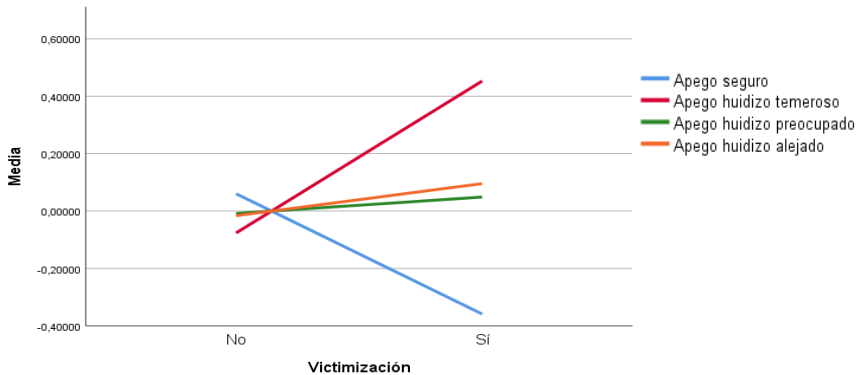
Las pruebas t de STUDENT para muestras independientes con la variable victimización de ASI (Tabla 3) indican cómo el estilo huidizo temeroso muestra diferencias estadísticamente significativas, presentando medias significativamente más altas en las víctimas de abuso. Por su parte, el apego seguro muestra una diferencia significativa siendo la media superior en las personas que no han sido víctimas (Figura 4).

Tabla 20. Resultados significativos para las medias en función de la victimización.

Variables	Victimización por ASI				p	d de Cohen
	No (N = 220)		Sí (N = 37)			
	M	DT	M	DT		
A. seguro	0.06	0.97	-0.36	1.13	,018	,423
A. huidizo temeroso	-0.07	0.97	0.45	1.05	,003	-,537
Exploración a lo ancho	3.96	0.67	3.70	0.87	,042	,363

Nota. Elaboración propia.

Figura 1. Medias para las puntuaciones de los estilos de apego en función de la victimización.



Nota. Elaboración propia. La diferencia en las medias del estilo de apego huidizo temeroso es visualmente significativa.

Para concluir, se llevó a cabo un Análisis Multivariante de Varianza (MANOVA) para estudiar la posible interacción entre las variables independientes Victimización por ASI (dos niveles) y Género (dos niveles). Constatamos dos efectos de interacción con el factor de ASI ($F(1,247) = 6.9, p = 0.009, \eta^2 = 0.027$), exploración a lo ancho ($F(1,247) = 5.65, p = 0.018, \eta^2 = 0.022$) y marginalmente significativo con la variable de rumiación ($F(1,247) = 3.25, p = 0.07, \eta^2 = 0.013$) (Tabla 4).

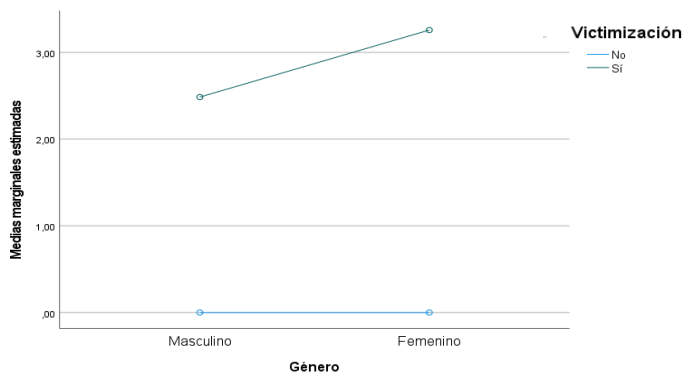
Tabla 21. Descriptivos MANOVA Género X Victimización por ASI

Victimización por ASI	Masculino (N = 71)		Femenino (N = 183)	
	No x/Sx	Sí x/Sx	No x/Sx	Sí x/Sx
ASI	0/0	2.48/1.36	0/0	2.99/1.11
Rumiación	3.08/0.98	3.62/1.07	3.23/0.98	2.97/1.11
Exploración a lo ancho	3.89/0.64	4.22/0.62	3.97/0.67	3.58/0.88

Nota. Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Figura 5, son las mujeres que han manifestado haber sido abusadas las que puntúan más alto en el factor de la experiencia de abuso, comparadas no solo con los hombres y mujeres que no han experimentado un abuso sexual, sino también con los hombres que sí han experimentado dicho abuso.

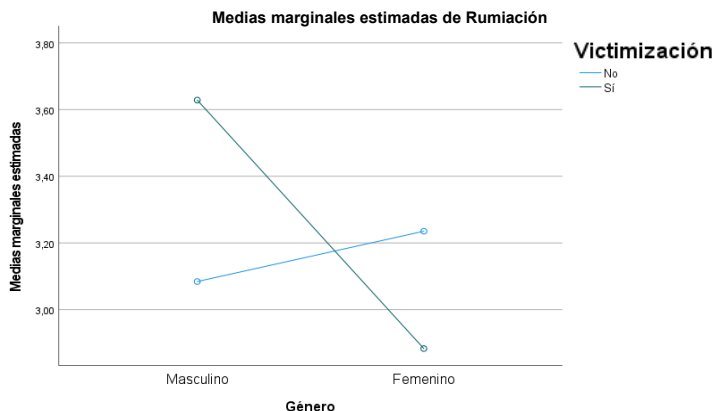
Figura 3. Medias para las puntuaciones de las variables Victimización y Género.



Nota. Elaboración propia.

Este patrón se invierte al ver la interacción estadísticamente significativa entre la variable rumiación y exploración a lo ancho. En este caso (Figura 6), son los hombres que han experimentado abuso quienes presentan mayores puntuaciones en ambas variables, comparados con las mujeres victimizadas, y hombres y mujeres que no han experimentado dicho abuso.

Figura 2. Medias para las puntuaciones de las variables Victimización y Género en Rumiación y Exploración a lo Ancho.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, la incidencia de victimización se sitúa entre el 10% y el 20%, siguiendo la línea del informe de Save the Children (2017). Sin embargo, los porcentajes obtenidos son relativamente más bajos en comparación con las cifras establecidas (Pereda *et al.*, 2009), aunque esto podría deberse a una falta de representatividad por género en la muestra.

Respecto a la variable género, destacamos que las víctimas femeninas obtienen puntuaciones más altas en la experiencia de abuso, coincidiendo con el informe de Save the Children (2017). Por otro lado, aunque no se han encontrado diferencias significativas en las dimensiones de la identidad, refutándose la H₃, sí existe una interacción en la relación del género con la rumiación y la exploración a lo ancho para las víctimas masculinas. Estos resultados pueden derivarse del hecho de que existe una estigmatización para el género masculino en relación con la victimización por ASI, lo que provoca que no lo desvelen (Gutiérrez *et al.*, 2016) teniendo como consecuencia una mayor rumiación del suceso traumático y una exploración probablemente superficial en la dimensión relacional como forma de afrontamiento.

Con respecto al apego, las víctimas presentan estilos de apego inseguros, con lo que se apoya la H₂, lo que podría derivar en dificultades a la hora de establecer relaciones íntimas satisfactorias (Shen *et al.* 2021). Las víctimas presentan un estilo huidizo temeroso, por lo que poseen modelos negativos tanto de sí mismas como de los demás, considerando que deben protegerse del daño que otros pudieran hacerles ya que desconfían de la disponibilidad de sus figuras de apego, aunque tengan una manifiesta necesidad de apoyo afectivo (Melero, 2008; Årseth *et al.*, 2009).

Las conductas y los pensamientos autolesivos presentan una asociación estadísticamente significativa con la victimización por ASI - apoyándose la H₁-, de acuerdo con lo establecido por Liu *et al.* (2021) que hablaban del papel central del trauma en la aparición de las conductas autolesivas, de lo que puede concluirse que las víctimas desarrollan una alta necesidad de control y precisan de alivio emocional (Dhingra y Maylor, 2013).

En conclusión, dado que los resultados más significativos se encuentran en el estilo de apego huidizo temeroso, sería recomendable llevar a cabo

investigaciones que relacionen el ASI con la experiencia de la intimidad, ya que este estilo de apego enfatiza que la persona está incómoda al intimar, a pesar de que desea tener relaciones cercanas, generando una mayor dependencia emocional (Bartholomew y Horowitz, 1991). Esto podría venir derivado de la falta de disponibilidad que han sufrido en la infancia que se relaciona tanto con la problemática en la ética del cuidado como con el trauma en sí mismo (Watters y Wojciak, 2020).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, S., Dhingra, K., Gutiérrez, H., Naylor, P., Iborra, A., & Barrios, Á. (2015). Non-suicidal self-injury (NSSI): a comparative study of english and spanish samples of university students. *European Congress of Psychology*.
- Årseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-Analytic Studies of Identity Status and the Relational Issues of Attachment and Intimacy. *Identity*, 9(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/15283480802579532>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Batchelder, A. W., Safren, S. A., Coleman, J. N., Boroughs, M. S., Thiim, A., Ironson, G. H., Shipherd, J. C., & O’Cleirigh, C. (2021). Indirect Effects From Childhood Sexual Abuse Severity to PTSD: The Role of Avoidance Coping. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9–10), NP5476–NP5495. <https://doi.org/10.1177/0886260518801030>
- Benavente, B., Casado, S., Orte, C., & Ballester, L. (2016). Marco teórico. In B. Benavente (Ed.), *Prevalencia del abuso sexual en la infancia. Un estudio en estudiantes universitarios* (pp. 11–34). Octaedro.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrano, M., Desmond, D., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169–190. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00541-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00541-0)

- D'Agostino, A., Pepi, R., Aportone, A., & Monti, M. R. (2018). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Questionnaire-Nonsuicidal (SITBQNS): Development and validation of a revised version of the Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview (SITBI) for the self-assessment of nonsuicidal self-injury. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, *15*(6), 344–352.
- Dhingra, K., & Naylor, P. (2013, May). Non-suicidal self-injury among university students. *Third International Congress of Community Life at School*.
- Gómez, C., Lama, X., & Capella, C. (2021). Psicoterapia y Superación de Agresiones Sexuales: Mensajes de Niños/as y Adolescentes a Pares y Psicoterapeutas. *Psykhe (Santiago)*, *30*(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22385>
- Guérin-Marion, C., Bureau, J.-F., Lafontaine, M.-F., Gaudreau, P., & Martin, J. (2021). Profiles of Emotion Dysregulation Among University Students Who Self-Injure: Associations with Parent–Child Relationships and Non-Suicidal Self-Injury Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(4), 767–787. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01378-9>
- Guillén Fernández, I., López de Miguel, C., García Pérez, C., Guillén Fernández, C., & Guillén Fernández, J. (2019). Diagnósticos psiquiátricos prevalentes a consecuencia del abuso sexual durante la infancia y la adolescencia. *Revista de Enfermería y Salud Mental*, *12*, 13–20. <https://doi.org/10.5538/2385-703X.2019.12.13>
- Gutiérrez, C., Steinberg, M., & Capella, C. (2016). Develación de las Agresiones Sexuales: Estudio de Caracterización de Niños, Niñas y Adolescentes Chilenos. *Psykhe*, *25*(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.852>
- Islam, M. J., Broidy, L., Eriksson, L., Rahman, M., & Mazumder, N. (2022). Childhood maltreatment and decision-making autonomy in adulthood: The mediating roles of self-esteem and social support. *Child Abuse & Neglect*, *129*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105665>
- Liu, R. T., Scopelliti, K. M., Pittman, S. K., & Zamora, A. S. (2018). Childhood maltreatment and non-suicidal self-injury: a

- systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 5(1), 51–64. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30469-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30469-8)
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 77–98). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_4
- Melero, R. (2008). *La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación*. Universitat de València.
- Ministerio de Universidades, & Sistema Integrado de Información Universitaria. (2020). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU)*.
- Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual*.
- Orjuela López, L., & Rodríguez Bartolomé, V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil. Guía de material básico para la formación de profesionales*.
- Pascual-Lavilla, S. (2020). La desprotección infantil en España: un análisis comparativo entre comunidades autónomas. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 86, 103–124. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/senapascual.pdf>
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.02.007>
- Save the Children. (2017). *Ojos que no quieren ver: Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*.

- Shen, F., Soloski, K., & Liu, Y. (2021). Adolescent parental attachment and intimate relationship in adulthood: An investigation of contextual factors and long-term outcomes of child sexual abuse. *Children and Youth Services Review*, *122*, 105869. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105869>
- Tao, Y., Bi, X.-Y., & Deng, M. (2020). The Impact of Parent–Child Attachment on Self-Injury Behavior: Negative Emotion and Emotional Coping Style as Serial Mediators. *Frontiers in Psychology*, *11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01477>
- Watters, E. R., & Wojciak, A. S. (2020). Childhood abuse and internalizing symptoms: Exploring mediating & moderating role of attachment, competency, and self-regulation. *Children and Youth Services Review*, *117*, 105305. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105305>

EL ABANDONO COMO PREDICTOR DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Gregorio Pérez- Bonet¹ y Juan Carlos Sánchez- Huete²

ippipsico@gmail.com

¹ Prof. Dpto. de Psicología CES Don Bosco. UCM. ² Prof. Dto. de Pedagogía CES Don Bosco. UCM.

1.INTRODUCCIÓN

Los estudios referidos a las competencias emocionales en futuros educadores y educadoras en ejercicio han pivotado reiteradamente sobre las etapas de Primaria, Secundaria y nivel universitario. La academia ha insistido en la escasez de estudios orientados a los docentes y estudiantes de la etapa de educación infantil (Puertas-Molero et al, 2018). Paradójicamente, parece que son las maestras de educación infantil las que consideran el fortalecimiento de los recursos emocionales más relevante (Cejudo y López-Delgado, 2017). En este sentido, les parece prioritario regular adecuadamente sus emociones (Molero et al, 2010) y poder presentar modelos inspiradores de gestión emocional para su alumnado. La propia interacción de sus alumnos con sus pares y familiares va a ir modelando los primeros hitos del desarrollo socioemocional en la etapa de 0-6 años. Especial relevancia cobra el desarrollo de un apego seguro, el conocimiento y asignación de las palabras para las emociones primarias así como pequeñas estrategias de regulación emocional. En este sentido, la asociación entre regulación emocional y apego seguro cuenta ya con una nutrida evidencia (Walker et al, 2022), y las maestras están llamadas a contribuir a su desarrollo como figuras privilegiadas.

La regulación emocional se puede considerar un constructo multidimensional que combina: 1) Conciencia y aceptación de emociones 2) habilidades para participar en actividades dirigidas hacia una meta 3) Uso flexible de estrategias para modular la intensidad y duración de la respuesta emocional según las circunstancias (Pedersen et al, 2014).

Ante la importancia para nuestro ajuste emocional, la regulación emocional se va a convertir en una dimensión prioritaria en los modelos principales de inteligencia emocional como el de Salovey & Mayer, (1995) que ha propiciado el desarrollo de programas de educación emocional en los últimos años. Según este modelo, la regulación emocional se relaciona con la atención a las emociones y la comprensión emocional.

Desde otra perspectiva, sabemos que una adecuada regulación emocional es uno de los factores predictivos más sólidos para el bienestar emocional de los educadores y educadoras, amortiguando niveles de estrés continuados (Sánchez Pujalte et al, 2021). El trabajo escolar, la regulación emocional del alumnado así como la resolución de conflictos propiciados por la interacción con familias, compañeros y dirección exigen buenas dosis de herramientas emocionales para no caer en el tan temido Burnout (Serrano et al,2018). El Síndrome de Burnout en el contexto escolar comprende sensaciones de ansiedad y depresión, así como cierto alejamiento emocional de los destinatarios de nuestra labor educativa. Se ha encontrado vinculación entre la regulación emocional y una menor incidencia del Burnout entre docentes (Lardone,2017), lo que impacta a la larga en un menor número de bajas laborales.

Hasta el momento hemos explorado algunos de los beneficios de una adecuada regulación emocional para las educadoras de la etapa de infantil así como para sus educandos. Sin embargo, también para las propias estudiantes de los grados de Educación Infantil puede tener beneficios añadidos mejorar su regulación emocional. El afrontamiento del estrés vinculado a los exámenes, trabajos colaborativos, planificación de las tareas y la conciliación con el tiempo libre está mediado parcialmente por la capacidad de regulación emocional (Narwal y Sharma, 2018). Además, no podemos obviar los efectos de la pandemia Covid-19 en la salud mental de nuestros adolescentes y jóvenes estudiantes, especialmente en las mujeres, género principal en los estudios de Educación Infantil. El aumento de los síntomas de ansiedad, depresión, trastornos del sueño y conductas autolíticas (Merino-Moreno,2022) de estos últimos años, están vinculados, en buena parte, a vivencias de desregulación emocional.

La falta continuada de regulación emocional puede derivar frecuentemente de la existencia de eventos traumáticos tempranos en

la infancia. De esta forma, dichas experiencias generarían una sensibilización persistente del sistema nervioso central (Dadomo, et al, 2016). Estas heridas emocionales pueden considerarse el sustrato sobre el que se construyen una serie de patrones consistentes en percepciones sensoriales, emociones y creencias con la que interpretarse e interpretar el mundo. Desde la teoría de los Esquemas Maladaptativos Tempranos (EMT's) de Young (2015), estos patrones o esquemas actuarían como filtros para manejar y predecir las relaciones con los demás suscitando conductas problemáticas en sí mismo o en otros. Dichos patrones, cuanto más activados están más desajustes emocionales generarían (Calvete, 2020). Si bien todos los esquemas propuestos por Young pueden conceptualizarse con distintas formas de desregulación emocional (Dadomo, et al, 2016), uno de los esquemas más destabilizadores es el esquema de abandono.

Bajo la influencia del esquema de abandono se prevé perder a las personas más próximas. Se considera que dichas personas les van a abandonar de alguna forma, física o emocionalmente. En consecuencia, se vive con miedo continuo, hipervigilantes a cualquier señal que sea interpretada como indicativo de abandono. En su expresión conductual pueden aparecer distintas formas de control, posesividad o celos, acompañados de terror, pena profunda o rabia (Young, 2015). Dentro de la población clínica, las personas que padecen TLP (Trastorno Límite de Personalidad) presentan este esquema de abandono de una forma nuclear e intensa, y se ha asociado frecuentemente a las dificultades en su regulación emocional, conductas autolíticas e incluso intentos de suicidio. En población no clínica el esquema de abandono ya se ha mostrado como uno de los tres con mayor puntuación tanto en población universitaria española (Calvete, 2005) como en universitarios de Grados de Educación (Pérez-Bonet, et al, 2021), lo que no implica que sean automáticamente generadores de patología.

Nos proponemos como objetivos en esta investigación obtener evidencia específica en el grado de Educación Infantil de la relación entre el esquema de abandono y la regulación emocional así como el peso específico del esquema en esta supuesta relación.

2.MÉTODO

Para alcanzar estos objetivos hemos llevado a cabo una investigación empírica cuantitativa que se ajusta a las características de la investigación no experimental.

2.1. Procedimiento

Durante el primer semestre y dentro de la asignatura Psicología del Desarrollo, se pidió colaboración para cumplimentar dos cuestionarios, una vez presentada de forma esbozada la investigación. En una hora se cumplimentó un cuestionario breve sociodemográfico, el TMMS-24 (Inteligencia emocional) y el SQ-SF, Young & Brown, 1994) sobre Esquemas Maladaptativos Tempranos.

2.2. Participantes

La muestra está compuesta por 73 alumnos del primer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid. De ellos, 66 son alumnas (90,4%) y 7 son alumnos (9,6%). Esta es una distribución por géneros propia de los estudios de educación infantil.

2.3. Medidas

Se ha utilizado el TMMS-24 (Fernández Berrocal et al., 2004), adaptación española del TMMS-48 (Salovey et al., 1995). Este instrumento es un cuestionario ampliamente utilizado para la medición de la inteligencia emocional compuesta de tres subescalas: Atención emocional, Claridad o comprensión emocional y Reparación/regulación emocional. El cuestionario está configurado como escala likert de 5 puntos, comprendiendo el rango de opiniones entre “Nada de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

Para la medición del esquema de abandono se ha utilizado el Schema Questionnaire-Short Form (SQ-SF, Young & Brown, 1994) en su adaptación al español por Cid et al., (1997). El cuestionario consta de 75 ítems y evalúa 15 Esquemas Maladaptativos Tempranos, aglutinados en 5 dominios superiores. El cuestionario ha sido validado por Calvete et al. (2005) para población española. La escala para evaluar se hace a través de 6 puntos, tipo Lickert: 1 = Totalmente falso, hasta 6 = Me describe perfectamente. En nuestro caso, utilizamos solo la subescala del esquema de abandono compuesta por 5 ítems.

2.4. Diseño

Se ha utilizado un diseño de investigación transversal con el objetivo de valorar la capacidad predictiva del esquema de abandono sobre la regulación emocional, Combinamos análisis descriptivos, asociativos y predictivos. Se comprobó el cumplimiento de los supuestos necesarios para el uso de técnicas de análisis multivariante y de regresión lineal.

3. RESULTADOS

Se han tratado los datos con el programa SPSS (24). Primeramente, se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos (media, desviaciones, asimetría, curtosis y fiabilidad) en la tabla 1. En dicha tabla encontramos que las puntuaciones medias de cada subescala se encuentran dentro del rango medio según los instrumentos de medida. No obstante, existe mayor puntuación en atención a los sentimientos y menor en regulación emocional. Las fiabilidades de las escalas son adecuadas. (véase Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos básicos de las subescalas. (Media, Desviación Típica, Asimetría, Curtosis y α de crhonbach)

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	α
Abandono	13,87	6,05	,63	-,14	,83
Atención a los sentimientos	28,08	5,31	,01	-,22	,89
Claridad emocional	25,44	7,16	,26	-,58	,90
Regulación emocional	24,80	5,23	,08	-,14	,90

A continuación presentamos (Tabla 2) los porcentajes de las subescalas de inteligencia emocional según la clasificación del propio instrumento. Destacamos que entre un 35,3% y un 39,4% de las estudiantes obtienen pobres resultados en las tres subescalas analizadas. Por otro lado, existe tan solo un 11,3% de regulación emocional excelente. Seguidamente, presentamos (tabla 3) las relaciones entre las variables. Como puede apreciarse, las variables del TMMS-24, atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones mantienen correlaciones moderadas estadísticamente significativas ($\alpha=0,01$) con el esquema de abandono.

Podemos señalar que las estudiantes de Educación Infantil, hasta cierto punto, cuanto más activado está el esquema de abandono más atienden a sus propios sentimientos, y de forma inversa menos comprensión y regulación emocional presentan.

Tabla 2 Porcentajes según nivel de autopercepción en las dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida

	POBRE	ADECUADA	EXCELENTE
Atención	35,3%%	64,7%	
Claridad	39,4%	40,8%	19,8%
Regulación	39,4%	49,3%	11,3%

Tabla 3. Correlaciones entre las variables.

	Atención	Claridad	Regulación
Abandono	,367**	-,208**	-,482***
Atención		,005	-,318**
Claridad			,360**

** p<.01

A continuación, analizamos el papel predictor del esquema de abandono, la atención a los sentimientos y la comprensión a los sentimientos sobre la regulación emocional mediante regresión lineal múltiple, método por pasos. De esta forma, se obtiene un primer modelo que incluye solo el factor abandono (coeficiente $B=-0,482$; $p=0,000$). Esta es la variable que más predice la regulación emocional de forma negativa, un 22% ($R=0,48$; R^2 corregida= 0,22; $F=20,85$; $p=0,000$). En un segundo modelo entran como predictores el esquema de abandono (coeficiente $B=-0,425$; $p=0,000$) y la claridad emocional (coeficiente $B=0,272$; $p=0,011$), dejando fuera la atención a los sentimientos (coeficiente $B=-0,163$; $p=0,151$). Estas dos variables explicarían el 28% de la variabilidad en la variable dependiente regulación emocional ($R=0,55$; R^2 corregida=0,28; $F=14,76$; $p=0,000$). Se comprobó la ausencia de colinealidad entre las variables predictoras (Tolerancia superior a 0,1 y valores de VIF inferiores a 10, en todos los casos) y la independencia (Durbin Watson=1,783). En definitiva, los datos parecen indicar que el esquema de abandono de nuestras futuras educadoras de Educación Infantil predice moderadamente la regulación emocional y lo hace de mejor forma que las otras dos dimensiones de la inteligencia emocional (atención y comprensión emocional).

Tabla 4. Modelos de regresión lineal

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,482 ^a	,232	,221	4,619	
2	,550 ^b	,303	,282	4,434	1,783

a. Predictores: (Constante), PUNTUACIÓN TOTAL EN ABANDONO

b. Predictores: (Constante), PUNTUACIÓN TOTAL EN ABANDONO, TMMA-24 Claridad en comprensión emocional

c. Variable dependiente: TMMA-24 Regulación emocional

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha obtenido evidencia de la relación entre el esquema de abandono y la regulación emocional percibida en futuras educadoras de educación infantil. Estos hallazgos están en línea con otros estudios similares con futuros educadores (Pérez-Bonet et al, 2021) aunque en este nuestro caso las correlaciones son más fuertes. La relación encontrada es de carácter negativa y moderada, ya que el miedo al abandono activaría emociones muy intensas que interfieren en una adecuada regulación emocional. Por otro lado, sabemos que las personas que mantienen el esquema de abandono de manera severa no han tenido habitualmente modelos de apego seguro de los que hayan aprendido herramientas para regular emociones, lo que reforzaría dicha asociación.

Desde el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) de inteligencia emocional, partimos de un enfoque jerárquico en el que previamente a la mejora en la regulación emocional ha de hacerlo la claridad emocional y, medianamente, la atención emocional (Zeidner, 2016). Sin embargo, en nuestro estudio mostramos que tiene mayor potencia predictiva el esquema de abandono que la claridad emocional o la atención. En cierta forma, la activación emocional, a partir de un disparador de abandono junto a una sobre atención emocional, impedirían la comprensión y posterior regulación de las emociones

Las correlaciones positivas encontradas entre la atención emocional y el abandono subrayan el estado de alerta o hipervigilancia, con emociones vinculadas a la ansiedad ante una supuesta situación amenazante de abandono, sobrepasando niveles funcionales de atención emocional y disminuyendo la capacidad de autocontrol. Estos hallazgos son coherentes con la teoría de los EMT's (Young, 2015).

Otro dato encontrado es que casi un 40% de las alumnas obtendrían pobres resultados en regulación emocional. Estas evidencias están en línea con otros estudios con futuros docentes de educación infantil (Fernández-Molina, et al, 2019). Sin embargo, una vez más hay que insistir en la formación en competencias de tipo emocional desde los primeros cursos de universidad dada esta carencia en las alumnas que inician sus estudios de Educación Infantil.

Por todo ello, podemos incorporar a los programas de mejora de regulación emocional la desactivación del impacto del esquema de abandono, lo que presumiblemente mejorará sus propias competencias para regular emociones y para poder regularlas a sus educandos.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el reducido tamaño de la muestra y el carácter autoinformado de las escalas a la hora de medir los constructos evaluados. Se necesita más evidencia del impacto del esquema de abandono en población no clínica así como la utilización de herramientas de evaluación de inteligencia emocional de tipo habilidad y no rasgo. Por otro lado, es necesario verificar que una intervención en desactivación del esquema de abandono genere mejoras en la regulación emocional en futuras educadoras de Educación Infantil.

En conclusión, podemos apuntar que para mejorar las competencias de regulación emocional en el alumnado de Educación Infantil, podría ser útil la detección y reducción del esquema de abandono a partir de intervenciones grupales dentro de los programas de mejora de las competencias emocionales.

5.BIBLIOGRAFIA

- Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E., y Ruiz, P. (2005). The Schema Questionnaire Short form: Structure and relationship with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 91-100. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.90>
- Calvete, E. (2020). Cuestionario de Esquemas de Young: Adaptación de una versión breve para adolescentes y jóvenes españoles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 219-229. <https://doi.org/10.5944/rppc.29013>

- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cid, J., Tejero, A., y Torrubia, R. (1997). Adaptación española del cuestionario de Esquemas de Young. [Spanish version of the Young Schema Questionnaire]
- Dadomo, H., Grecucci, A., Giardini, I., Ugolini, E., Carmelita, A., & Panzeri, M. (2016). Schema therapy for emotional dysregulation: Theoretical implication and clinical applications. *Frontiers in psychology*, 7, 1987.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751- 755.
- Fernández Molina, M., Bravo Castillo, A. & Fernández Berrocal, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Lardone, M. (2017). *Regulación emocional, burnout y engagement en los docentes de nivel primario* (Bachelor's thesis).
- Mayer & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Merino Mirones, E. (2022). El suicidio en la juventud española. Analizando la situación actual, factores de riesgo y programas de intervención
- Molero, D., Álvarez, F. O., & de Ávila, M. R. M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3).
- Narwal, K., y Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled

- students. *Journal of educational studies trends and practices*, 8(2), 190-196.
- Pedersen, S. H., Poulsen, S., and Lunn, S. (2014). Affect regulation: Holding, containing and mirroring. *Int. J. Psychoanal.* 95, 843–864. doi: 10.1111/1745- 8315.12205
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L.A., García-Domingo, B. & Sánchez-Fernández, M.L.(2021).Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 133-147.
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E. & Gómez Yepes. T. (2021). Teachers’ Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Serrano Díaz, N., Pocinho, M., & Aragón Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*.
- Walker, S. A., Double, K. S., Kunst, H., Zhang, M. & MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 184, 111174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111174>
- Young, J., Klosko, J. y Weishaar, M. (2015). *Terapia de esquemas. Guía práctica* (2ª ed.). Desclée de Brouwer.

Zeidner, M., Matthews, G., & Olenik, D. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2481-2501. <https://doi.org/10.1007/s1090>

EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS PREESCOLARES

Elisa Piedra-Martínez¹, Cindy López-Orellana¹, Karina Huiracocha-Tutivén¹, Andrea Freire-Pesántez¹, Clara Toral-Aguirre²

epiedra@uazuay.edu.ec

¹Docente Universidad del Azuay

²Docente Unidad Educativa La Asunción

1. INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida es necesario orientar las acciones educativas en torno a las competencias socioemocionales y considerarlas como esenciales en el proceso de desarrollo de los niños, pues éstas constituyen recursos efectivos para el desempeño académico, social y emocional (Olhaberry & Sieverson, 2022). Como tal, es una tarea fundamental en la primera infancia desarrollar habilidades para regular comportamientos y emociones particularmente antes de la entrada a la escuela, transición que representa un momento sensible que sienta las bases para el éxito escolar posterior y se caracteriza por la aparición de demandas y expectativas en torno al desarrollo socioemocional (McClelland et al., 2018).

El desarrollo socioemocional es un proceso que permite integrar el pensamiento, sentimiento y comportamiento e incluye competencias básicas como la autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsable; en consecuencia, las intervenciones existentes se enfocan en una amplia gama de habilidades relacionadas con estas competencias (Papiéska et al., 2019).

En entornos de Educación Infantil, las estimaciones sugieren que hasta el 30% de los niños requieren atención especial dentro de sus programas debido a dificultades de regulación emocional, consecuencia de factores ambientales o genéticos. Por lo que la intervención temprana se vuelve imprescindible, ya que tiene la capacidad de incidir positivamente en la trayectoria de desarrollo del niño y previene problemas duraderos (McLuckie et al., 2019).

Lo anterior se evidencia con amplia literatura que muestra que los programas de intervención socioemocional en preescolares mejoran la regulación de las emociones, el control inhibitorio a lo largo del tiempo y la competencia socioemocional (Luo et al., 2022; Murano et al., 2020). Siendo las estrategias de aprendizaje socioemocional que introducen herramientas de anclaje para aprovechar las emociones en el aula las que muestran ser más efectivas (Ahmed et al., 2020) y con independencia de género (Aguilera & Bolgeri, 2021).

Desde esta perspectiva, los efectos de la intervención socioemocional temprana favorecen el control de conductas disruptivas, facilitan un mejor sentido de vida, estimulan el desarrollo del pensamiento creativo, permiten el bienestar y propician los logros académicos, por el contrario, su falta de abordaje puede generar desregulación emocional, irritabilidad, dificultades académicas, emocionales y conductuales posteriores (Fredrickson, 2018).

En concordancia con la revisión teórica que evidencia los beneficios de la intervención temprana, el presente estudio busca examinar la efectividad de un programa de intervención enfocado en habilidades socioemocionales en niños de 5 años.

El estudio abordó las siguientes hipótesis:

1. Los niños del grupo experimental que participan del programa mejorarán significativamente sus habilidades socioemocionales.
2. Los niños que participan en el programa obtendrán un desempeño significativamente mejor que el grupo control en la evaluación post-intervención.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

- Se solicitó el consentimiento informado a los padres/representantes legales de los niños.
- Los niños fueron asignados al grupo control y experimental de manera aleatoria, controlando la representatividad por sexo en cada uno de los grupos.
- Se aplicó el cuestionario de Autorreporte de Bienestar Socioemocional
- Se aplicó el programa al grupo experimental.

- Se realizó la evaluación post intervención al grupo experimental y al grupo control.

Programa de intervención:

El programa se estructuró en 24 sesiones (tres semanales), centradas en las dimensiones que conforman el test, aplicadas en los meses de mayo y junio de 2022. Las sesiones tuvieron una duración de 30 minutos y se desarrollaron durante la jornada de clases. Para la intervención se conformaron seis subgrupos (10 a 11 niños), tres en cada Institución. Su ejecución estuvo a cargo de tres Psicólogos Educativos quienes se responsabilizaron de dos grupos cada uno.

El programa aplicado fue elaborado por el equipo de investigación. Cada sesión consta de una actividad de inicio, desarrollo y cierre. En la actividad inicial se realizaron juegos de socialización y se construyó con los niños un libro de identificación de emociones en el que cada día realizaron actividades que permiten reconocerlas, por ejemplo: felicidad, preocupación, decepción. En las actividades de desarrollo se trabajó de manera lúdica las habilidades emocionales como la autorregulación, autoestima, asertividad, independencia personal, entre otras. Las actividades de cierre consistían en una reflexión sobre la sesión con el fin de interiorizar y comprender de forma positiva las emociones. La metodología en todas las sesiones fue el juego y el humor.

El grupo control completó el test en los dos momentos que se aplicó al grupo experimental. Fueron estudiantes que asistieron con normalidad y participaron de las clases regulares en las unidades educativas.

2.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por 133 niños típicos con una edad promedio de 69.9 meses, DE 3.3, que asisten al primero de básica (Jardín de infantes) de una Unidad Educativa Pública y otra Privada de la ciudad de Cuenca. El grupo control estuvo conformado por 68 niños y el grupo experimental por 65, equiparados en edad $F(1, 131) = 0.008, p = .93$, y género $X(1)^2 = .009, p = .92$.

2.3 Medidas

Se empleó el Autorreporte del Bienestar Socioemocional (Lira et al., 2022), que valora el grado de bienestar que los niños perciben en diversas situaciones e interacciones durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje. En la aplicación se leen 22 ilustraciones de caricaturas que exponen diferentes comportamientos ante una situación concreta de mayor o menor satisfacción personal, que ellos deben señalar como la que mejor se ajusta a su realidad. Ej.: Un niño tiene amigos con quien jugar; el otro no tiene amigos con quien jugar. El cuestionario considera las siguientes dimensiones: adaptación al trabajo escolar, adaptación social, asertividad, autoestima, independencia personal, optimismo y respuesta emocional. Las respuestas están codificadas con 1, la que indica mayor bienestar socioemocional o 0, que indica un menor bienestar. El puntaje total se convierte mediante una tabla en percentiles. El cuestionario posee adecuadas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad test- retest, para los diferentes niveles socioeconómicos (correlaciones van de 0.761 a 0.949 y la consistencia interna para la prueba total (Alpha de Cronbach de 0.82).

2.4 Diseño

El enfoque de investigación fue cuantitativo, no probabilístico, pre-post y cuasiexperimental (grupo experimental y control).

Los datos fueron analizados utilizando el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 22.0. Se verificó que los datos cumplan con los criterios de normalidad aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de homocedasticidad con la prueba de Levene. La técnica para el análisis entre grupos fue la prueba T de student y para el tamaño del efecto se utilizó la prueba d Cohen.

3. RESULTADOS

Comparación por grupo control y experimental

La comparación entre grupos, en la evaluación pre-intervención, muestra diferencias estadísticamente significativas, con resultados a favor del grupo control en la puntuación total de la prueba ($d = 0.51$) y en las subpruebas Adaptación social ($d = 0.65$), Asertividad ($d = 0.70$) con tamaño del efecto grande y en Autoestima ($d = 0.42$) con un tamaño del efecto moderado.

Los resultados post intervención, evidencian que a nivel general el grupo experimental muestra una ventaja significativa con un tamaño de efecto mediano ($d = 0.37$) y en la dimensión de independencia personal el grupo experimental obtuvo mejores puntajes, con un tamaño del efecto grande ($d = 0.52$), estos resultados se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1 *Puntuaciones pre-post intervención del grupo control y el grupo experimental en bienestar socioemocional*

Dimensión	Pre-intervención				Post intervención			
	Control (n = 68)	Experim ental (n = 65)	t(131)	P	Control (n = 68)	Experi mental (n = 65)	t(131)	p
	M (DE)	M (DE)			M (DE)	M (DE)		
Adaptación a las tareas	2.88 (0.32)	2.83 (0.38)	0.85	0.40	2.85 (0.40)	2.94 (0.24)	-1.51	0.13
Adaptación social	3.72 (0.51)	3.29 (0.79)	3.70	0.00	3.60 (0.67)	3.74 (0.48)	-1.35	0.18
Autoestima	2.96 (0.27)	2.82 (0.39)	2.40	0.02	2.96 (0.21)	3.00 (0.00)	-1.76	0.08
Asertividad	2.69 (0.60)	2.17 (0.86)	4.04	0.00	2.74 (0.54)	2.69 (0.53)	0.47	0.64
Independencia personal	2.34 (0.82)	2.43 (0.59)	-0.75	0.45	2.37 (0.81)	2.72 (0.52)	-3.04	0.00
Optimismo	3.50 (0.78)	3.6 (0.61)	-0.82	0.41	3.69 (0.55)	3.57 (0.64)	1.18	0.24
Respuesta Emocional	1.93 (0.26)	1.82 (0.50)	1.60	0.11	2.22 (2.45)	1.98 (0.22)	0.77	0.44
Total	20.01 (1.98)	18.95 (2.15)	2.96	0.00	20.10 (1.58)	20.63 (1.24)	-2.13	0.04

Nota. M: Media; DE: Desviación de estándar; t: t student; p: p valor; n: tamaño muestra.

Al analizar el efecto de la intervención intragrupo, se observa que el grupo experimental, mejora su puntuación promedio significativamente con un tamaño del efecto grande. El grupo control mantiene su puntuación, lo que indica que la intervención temprana en habilidades socioemocionales produce efectos positivos a corto plazo (Ver Tabla 2).

Comparación por género

La comparación entre grupos en la evaluación pre-intervención, muestra diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres como se detalla en la Tabla 3, con resultados a favor de las niñas en la puntuación total de la prueba ($d = 0.45$) y en las subpruebas de Asertividad ($d = 0.39$) y Adaptación social ($d = 0.57$) con tamaño del efecto entre moderado y alto. Los resultados post evaluación muestran equiparación de los grupos a nivel general y diferencias

significativas en la subprueba Independencia personal a favor de los varones con tamaño del efecto moderado ($d = 0.41$).

Tabla 2 *Comparación del puntaje promedio pre-post intervención, en función del grupo*

Grupos	Pre intervención		Post intervención		$t(67,64)$	p	d
	M	DE	M	DE			
Grupo Control	20.01	1.98	20.10	1.58	-0.38	0.71	-0.05
Grupo Experimental	18.95	2.15	20.63	1.24	-6.65	0.00	-0.83

Nota. M : Media; DE : Desviación de estándar; t : t student; p : p valor; d : tamaño efecto Cohen.

Tabla 3 *Puntuaciones pre-post intervención en bienestar socioemocional por género*

Dimensión	Pre intervención				Post intervención			
	Femenino (n = 69)	Masculino (n = 64)	$t(131)$	p	Femenino (n = 69)	Masculino (n = 64)	$t(131)$	p
	$M (DE)$	$M (DE)$			$M (DE)$	$M (DE)$		
Adaptación a las tareas	2.86 (0.34)	2.84 (0.37)	0.42	0.67	2.91 (0.33)	2.88 (0.33)	0.66	0.51
Adaptación social	3.7 (0.58)	3.31 (0.75)	3.28	0.00	3.7 (0.55)	3.64 (0.63)	0.54	0.59
Autoestima	2.9 (0.30)	2.88 (0.38)	0.40	0.69	2.99 (0.12)	2.97 (0.18)	0.65	0.52
Asertividad	2.58 (0.72)	2.28 (0.83)	2.22	0.03	2.7 (0.55)	2.73 (0.51)	-0.42	0.68
Independencia personal	2.33 (0.74)	2.44 (0.69)	-0.84	0.40	2.41 (0.75)	2.69 (0.61)	-2.37	0.02
Optimismo	3.64 (0.69)	3.45 (0.71)	1.52	0.13	3.68 (0.58)	3.58 (0.61)	1.00	0.32
Respuesta Emocional	1.93 (0.40)	1.81 (0.39)	1.68	0.10	1.99 (0.12)	2.23 (2.54)	-0.78	0.44
Total	19.94 (1.87)	19.02 (2.29)	2.57	0.01	20.35 (1.49)	20.38 (1.41)	-0.11	0.91

Nota. M : Media; DE : Desviación de estándar; t : t student; p : p valor; n : tamaño muestra.

Al analizar el efecto de la intervención intragrupos por género, Tabla 4, se observa que hay ganancias en ambos grupos, pero hay una mejora significativa en los varones y con un tamaño del efecto alto.

Tabla 4 *Comparación del puntaje total promedio pre-post intervención, en función del género*

Grupos	Pre intervención		Post intervención		<i>t</i> (68,63)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Femenino	19.94	1.87	20.35	1.49	-1.85	0.07	-0.22
Masculino	19.02	2.29	20.38	1.41	-4.68	< .001	-0.59

Nota. *M*: Media; *DE*: Desviación de estándar; *t*: *t* student; *p*: *p* valor; *d*: tamaño efecto Cohen.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio fue diseñado para examinar la efectividad de un programa de prevención primaria en niños de edad preescolar, que busca favorecer el conocimiento y manejo de habilidades emocionales y sociales, que permitan al niño afrontar sus experiencias cotidianas de forma más resiliente y adaptativa. El estudio fue de diseño cuasi-experimental utilizando un grupo control y un grupo experimental.

Muchos niños llegan al jardín de infantes sin las competencias socioemocionales necesarias para participar de manera óptima en el entorno del jardín de infantes, y que el uso de intervenciones socioemocionales integrales en un aula preescolar mejorará su competencia socioemocional como lo respaldan los metaanálisis de Barnes et al (2018), Luo et al. (2022), y ayuda al niño a prepararse mejor para facilitar su transición a una educación más formal (Kemple et al, 2019). La discusión de los principales hallazgos se organiza a continuación de acuerdo con la hipótesis planteada.

La primera hipótesis plantea que los niños que participan en la intervención obtendrán mejoras significativas en el desempeño socioemocional intragrupo, lo que fue ratificado por los hallazgos post intervención, tanto en el desempeño general como en las dimensiones de Adaptación a las tareas, Adaptación social, Autoestima, Asertividad, Independencia personal y Respuesta Emocional, en cambio en el grupo control, los resultados se mantuvieron.

En cuanto a la segunda hipótesis, la comparación entre-grupos también muestra cambios significativos entre las dos muestras, si bien en una

primera evaluación los niños del grupo control mostraron ventajas de desempeño socioemocional en el total de la prueba y en las dimensiones de adaptación social, autoestima y asertividad, en la evaluación final fue el grupo experimental quien obtuvo de forma significativa un puntaje más alto a nivel general y en la dimensión de independencia personal. En el resto de las dimensiones se equipararon.

Los análisis también revelaron algunas diferencias iniciales de desempeño por género, con ventaja para las mujeres en el desempeño total de la prueba y en las dimensiones de adaptación social y asertividad, sin embargo, a pesar de que la intervención también logró tener un efecto de mejora tanto en varones como en mujeres, los más beneficiados fueron los varones pues se equiparó el nivel socioemocional y obtuvieron un desempeño significativamente mejor en la dimensión de independencia personal.

Estos hallazgos muestran la relevancia del programa, ya que satisface las necesidades de los niños de diferentes niveles socioeconómicos y género, resultados similares al encontrado por Shoshani y Slone (2017).

Un aspecto particular y relevante que además resalta este programa es la capacidad de potenciación de la dimensión *independencia personal*, que como muestra el estudio de Pulla-Cuesta et al., (2022), es considerada como la variable socioemocional con la mayor influencia sobre la prevención de riesgo de dificultades de aprendizaje.

En síntesis, dado lo crítico del desarrollo de los primeros años y las evidencias de lo significativas que resultan las intervenciones educativas que apoyan el desarrollo socioemocional (Murano et al 2020), este programa brinda una guía para que los profesionales lo incluyan en su práctica cotidiana.

Este trabajo utilizó un diseño de medida repetida de habilidades socioemocionales solo en dos puntos del tiempo, por lo que existe la necesidad de considerar estudios longitudinales que utilicen múltiples medidas de tiempo, con el objetivo de valorar su efecto a largo plazo. También estudios futuros podrían incluir medidas de habilidades académicas que brinden resultados adicionales de interés.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, F, y Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de*

estudios y experiencias en educación, 20(44), 12-28.
<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>

- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings. *Infant and Child Development*, 27(5), e2095. <https://doi.org/10.1002/icd.2095>
- Fredrickson, B. L. (2018). Biological underpinnings of positive emotions and purpose. In *The Social Psychology of Living Well* (pp.163-180). Routledge.
<http://www.sydneyseminar.unsw.edu.au/2017/chapters/FredricksonSSSP2017.pdf>
- Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The impact of a primary prevention program on preschool children's social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 47, 641-652. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Lira, M. I., Edwards, M., Hurtado, M., & Seguel, X. (2022). *Autorreporte del bienestar socioemocional para niños y niñas de Prekínder a 2° básico: Manual del examinador (a)*. Ediciones UC.
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). Self-regulation. *Handbook of life course health development* (pp. 275-298). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK543706/>
- McLuckie, A., Landers, A. L., Curran, J. A., Cann, R., Carrese, D. H., Nolan, A., ... & Carrey, N. J. (2019). A scoping review of mental health prevention and intervention initiatives for infants and

- preschoolers at risk for socio-emotional difficulties. *Systematic Reviews*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1043-3>
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.31092/0034654320914743>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Papieska, J., Spilt, J. L., Roorda, D. L., & Laevers, F. (2019). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 97-112. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1342620>
- Pulla-Cuesta, E. P., Freire-Pesántez, A., López-Orellana, C. T., Huiracocha-Tutivén, K., & Piedra-Martínez, E. (2022). Perfil neuropsicológico y socioemocional de niños preescolares con riesgo de dificultades en la lectoescritura. *Universidad-Verdad*, 1(80), 92-111. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.517>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8, 1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>

LA CONDUCTA COOPERATIVA DE ADOLESCENTES Y ADULTOS EN UNA SITUACIÓN VIRTUAL.

**Sandra Pamela Ponce Juárez, Eduardo S. Martínez Velázquez,
Alfonso Díaz Furlong, Henrique Sequeira.**

sandra.ponceju@alumno.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

1. INTRODUCCIÓN

La conducta cooperativa es definida como un comportamiento que implica la unión de dos o más personas que trabajan conjuntamente hacia un objetivo común, con beneficios mutuos para todas las personas (Morales, et al., 2007). Por ende, se considera que las personas están predispuestas a comportarse cooperativamente, y que tal conducta se puede deber al desarrollo evolutivo del ser humano (Morales, et al., 2007). Algunos estudios han señalado que la conducta de cooperación puede cambiar conforme a la edad, ya que en la adultez se observa mayor tendencia a esta conducta (Fuentes y Fernández, 1993; Belli, et al., 2012). En un estudio se encontró que los adolescentes de 14 años muestran mayor tendencia a cooperar y mayor cantidad de variables que pueden influir en dicha conducta, en comparación con niños de 10 años (Fuentes y Fernández, 1993). En la investigación, se clasificaron 2 grupos de 10 años y otros 2 de 14 años. Un grupo de cada edad fue incitado a cooperar, mientras que el otro se incitó a competir en un juego de cartas. Los participantes interactuaron con una pareja de su misma edad en 2 condiciones distintas que se generaron con base a un sociograma: a) con su “amigo” y b) con una persona “rechazada” para ellos. Los autores reportaron que ambos grupos de niños cooperaban y competían con mayor intensidad cuando su pareja era del otro sexo, pero no encontraron diferencias cuando los niños jugaron con un amigo o un rechazado. En cambio, los adolescentes cooperaron de mejor manera cuando consideraban al otro participante como amigo. Además, presentaron mayor número de cooperaciones cuando su amigo comenzó cooperando (Fuentes y Fernández, 1993). Es decir, la variable que mostró mayor influencia en los niños fue el género, en cambio en los adolescentes se observaron otras adicionales.

En relación con la conducta cooperativa entre adolescentes y adultos, también se han encontrado diferencias (Belli, et al., 2012). En un trabajo en el que participó un grupo de adultos (19 a 35 años) y otro de adolescentes (13 a 14 años) en un juego de confianza, se observó que los adultos demuestran conductas más cooperativas que los adolescentes. El juego consistía en que los participantes tuvieran un rol de fiduciario mientras que la computadora tenía el rol de inversor. Los adultos devolvían cantidades de inversión en mayor proporción que los adolescentes, mientras que los adolescentes mantenían la cantidad para ser equitativos en los montos totales.

Adicionalmente, algunos autores han identificado otros factores adicionales a la edad, que también pueden influir en la conducta cooperativa, como la situación virtual o presencial del compañero (Miwa y Terai, 2012; Zhang, et al., 2019). En un estudio en el que participaron estudiantes universitarios en el juego del Dilema del Prisionero (DP), se encontró que los adultos muestran mayor tendencia a cooperar con una persona que con un programa de computadora (Miwa y Terai, 2012). Los participantes seleccionaron mayor número de veces la opción de desertar cuando se les indicó que su compañero era un programa de computadora que cuando era una persona.

Otra variable que también puede influir en la conducta cooperativa de los adultos son las creencias de cooperación mutua en el DP (Zhang, et al., 2019). En un estudio en el que se jugó el DP, se les preguntaba a los participantes, después de que ambos hacían sus elecciones, si creían que su oponente cooperaría o desertaría en el próximo ensayo. Se encontró que los participantes que creían que su oponente cooperaría en el siguiente ensayo, mostraron mayor frecuencia de cooperación (Zhang, et al., 2019).

En síntesis, las investigaciones sobre la conducta cooperativa sugieren que dicha conducta aumenta conforme a la edad, al igual que la cantidad de factores que la pueden influir. No obstante, aún se desconocen cómo es la conducta cooperativa durante las distintas etapas de la adolescencia y cuáles son las variables particulares que intervienen en su desarrollo.

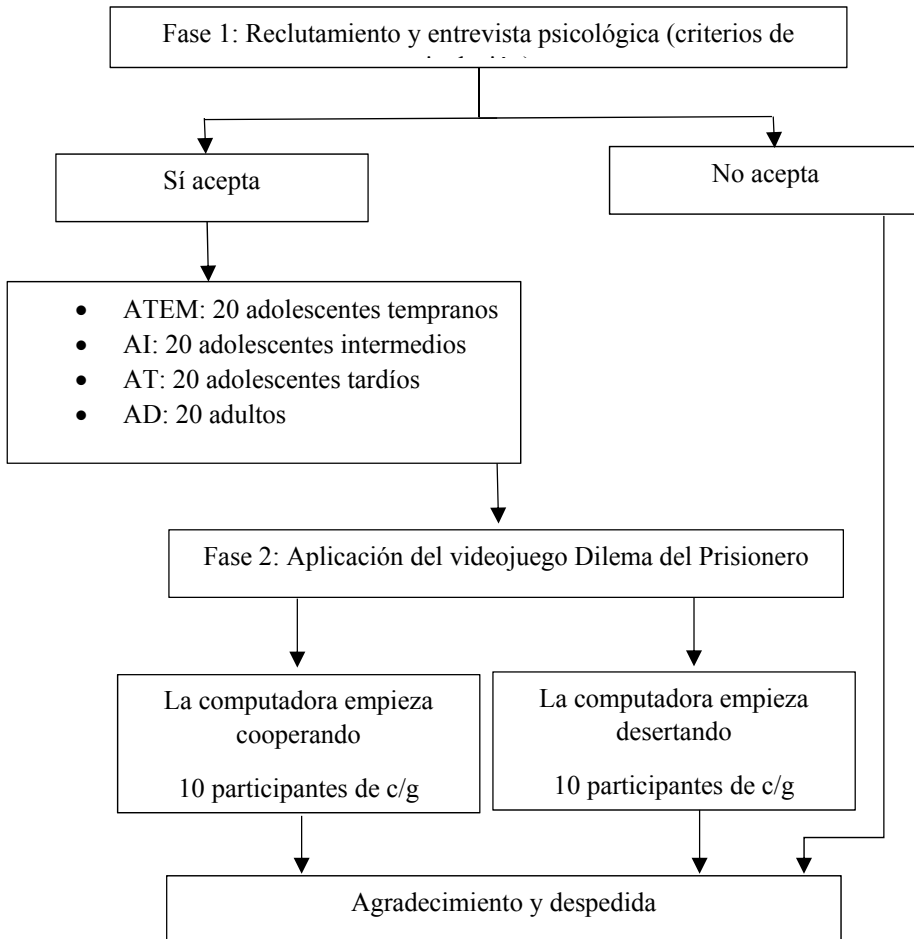
De este modo, la presente investigación tiene como objetivo identificar las diferencias en la conducta cooperativa entre las distintas etapas de la adolescencia (adolescencia temprana, adolescencia

intermedia y adolescencia tardía) y adultos, ante el dilema del prisionero en una versión virtual.

2. MÉTODO

2.1 Diseño

Figura 1. Flujo de participantes a través de cada etapa del experimento



2.2 Participantes

Participaron 20 adolescentes tempranos (12 y 14 años), 20 adolescentes intermedios (16 y 17 años), 20 adolescentes tardíos (19 y 20 años), y 20 adultos (23 y 24 años) voluntarios. Todos los participantes fueron hombres.

2.3 *Paradigma*

El dilema del prisionero (DP) es un juego que ejemplifica el conflicto entre los intereses individuales y colectivos de quienes toman decisiones alternativas, y se considera que ambas decisiones son factibles y defendibles (Tejada, et al., 2004).

El DP involucra a dos jugadores, ambos deben de escoger entre dos respuestas, cooperar y desertar. Los jugadores solo tienen una oportunidad de responder y no saben cuál será la elección del otro jugador. La opción de cooperar es una respuesta que trae para ambos jugadores una recompensa más alta. La opción de desertar es una respuesta que ofrece una recompensa individual al jugador que la elige. A partir de la combinación de las decisiones tomadas por ambos jugadores, cada uno recibe una de cuatro recompensas posibles, mencionadas de la siguiente forma:

- T (temptation): La recompensa más alta posible y la tentación para desertar
- S (sucker): La peor recompensa posible y resulta cuando uno de los jugadores coopera y el otro deserta
- P (punishment): El castigo por la deserción mutua
- R (reward) Es la recompensa por la cooperación recíproca

La asignación de valores es de acuerdo con la siguiente regla: $S < P < R < T$, en la que siempre debe ser mayor la recompensa que se obtiene cuando uno de los jugadores deserta y el otro coopera, incluso superior a la situación en la que ambos deciden cooperar. Los valores de recompensa se pueden ver más claramente en la matriz de la tabla 1.

Para lograr los objetivos del presente estudio, se realizaron unas breves adaptaciones del DP con base a la población a la que se aplicó. El videojuego se programó y se presentó por Unity play, la cual es una plataforma familiar para los adolescentes.

Se programaron dos versiones del juego, cada una con 12 ensayos y en ambas el participante siempre elegiría primero. Las versiones estaban programadas para proporcionar respuestas de distinta forma, con la intención de simular patrones de elección iniciales opuestas, por parte de su compañero ficticio.

Tabla 1. Matriz de recompensas para el ensayo del dilema del prisionero.

Jugador 1	Jugador 2	
Cooperar	Desertar	
3, 3 (R, R)	0, 5 (S, T)	Cooperar
5, 0 (T, S)	1, 1 (P, P)	Desertar

Nota. El número de la izquierda es el resultado para el jugador 1 y el número de la derecha es el resultado para el jugador 2.

1) Condición de cooperar: En el primer ensayo el videojuego comenzaba cooperando, sin importar la elección del participante, en los siguientes cinco ensayos, el videojuego mostraba la jugada anterior que había realizado el participante, es decir, estaba programado para hacer una respuesta refleja de su elección. En el séptimo ensayo el videojuego seleccionaba la opción desertar con el objetivo de simular iniciativa, y en el octavo y noveno ensayo seleccionaba cooperar.

2) Condición de desertar: El primer ensayo del videojuego fue desertar, y para equilibrar la puntuación, en su segunda y tercera elección fue cooperar, sin importar la elección del participante. Los siguientes tres ensayos fueron programados para hacer la elección refleja del participante y en el séptimo ensayo, se realizó la opción cooperar. Los últimos ensayos fueron nuevamente reflejo de las elecciones del participante.

En ambas condiciones, después de cada ronda se mostraba en la en la pantalla la pregunta: ¿crees que tú compañero cooperará en el próximo ensayo?. Esto se realizó con el propósito de que los participantes pudieran responder de forma dicotómica sí o no, basado en estudios previos (Zhang, et al., 2019).

2.4 Procedimiento

La experimentación se llevó a cabo en dos fases. La primera consistió en el reclutamiento de los participantes por medio de redes sociales, en la cual se consideraban los criterios de inclusión (sexo, edad, no enfermedades ni consumo de sustancias), se explicaban las actividades a realizar y se otorgaba el consentimiento informado. En el caso de los adolescentes, se solicitó la autorización de los tutores con base a los

cumplimientos éticos requeridos para los estudios de psicología. En la segunda fase, se contactó a los participantes por medio de una videollamada en la que se encontraban en línea, el experimentador, el jugador y su compañero (quien era cómplice del experimentador). El contar con un cómplice en línea nos permitió dar la ilusión de estar jugando con un compañero en línea. Para tener mayor control de variables se utilizó siempre el mismo nombre del cómplice y se optó como foto de perfil una letra de su nombre.

Las indicaciones fueron mantener la cámara siempre apagada, pero el micrófono encendido. Además, debían compartir la pantalla y no se podía hablar durante el juego. Posteriormente, el experimentador compartió el link para comenzar a jugar. Ambas condiciones fueron contrabalanceadas y tenían las mismas indicaciones. Antes de comenzar se realizó un ensayo para comprobar si se entendieron las indicaciones y aclarar dudas. Al finalizar el juego, se les agradecía su participación. Todo el estudio duraba una hora aproximadamente.

3. RESULTADOS

Se observó mayor número de cooperaciones en el grupo de adultos en comparación con el de adolescencia intermedia ($p < .05$), y con el de adolescencia temprana ($p < .001$). Ver tabla 2.

Tabla 2. Diferencias entre grupos en las respuestas de cooperación.

N = 20			
	M	DE	p
ATEM	5.15	2.94	AD>ATEM**
AI	6.30	2.77	AD>AI*
AT	7.30	2.73	ND
AD	8.85	2.11	AD>AI* AD>ATEM**

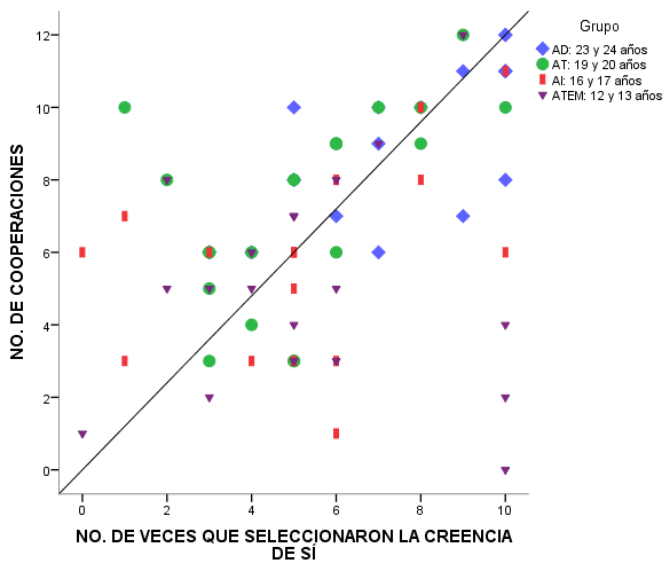
Nota. ATEM: adolescentes tempranos, AI: adolescentes intermedios, AT: adolescentes tardíos y AD: adultos. * $p < .05$; ** $p < .01$; ND = No diferencias.

Se observaron también diferencias entre condiciones ($F(1) = 10.28$; $p < .002$), siendo mayor el número de cooperaciones cuando la computadora comenzó cooperando DE (1.82) que cuando comenzó

desertando DE (1.48). No se observaron interacciones de grupo x condiciones ($F(3) = .977; p = .408$).

No se encontraron diferencias entre grupos con relación al número de veces que seleccionaron la creencia de que sí cooperará su compañero ($F(1) = .252; p = .617$). Sin embargo, sí se presentó una correlación positiva entre esta variable y el número de veces que eligieron la opción cooperar, en el grupo de adultos ($r = .728, p < .001$), adolescencia tardía ($r = .520, p < .019$), y en el de adolescencia intermedia ($r = .484, p < .030$), pero no en el grupo de adolescencia temprana ($r = .044, p = .852$). Los resultados se muestran en la Figura 3.

Figura 3. Correlación entre el número de veces que seleccionaron la creencia sí y el número de veces que eligieron la opción cooperar.



Nota. AD: adultos, AT: adolescentes tardíos, AI: adolescentes intermedios y ATEM: adolescentes tempranos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue identificar las diferencias en la conducta cooperativa entre las distintas etapas de la adolescencia y adultos, ante la prueba del dilema del prisionero en versión virtual.

En este sentido, observamos una mayor tendencia de cooperación por parte de los adultos que los dos grupos menores de adolescentes. De este modo, nuestros resultados coinciden con el trabajo previo de Belli,

et al., (2012), en el que se evaluó la conducta de cooperación entre adolescentes y adultos. No obstante, es importante señalar varias diferencias entre ambos estudios. Aunque en ambos casos los paradigmas empleados evalúan la conducta cooperativa, el paradigma de la confianza utilizado por Belli et al., (2012), implica la demanda de procesos de análisis económicos. De este modo, la conducta cooperativa de los adultos fue interpretada en relación con las conductas prosociales, mientras que la de los adolescentes se interpretó como conductas de cooperación equitativa (Belli, et al., 2012). De acuerdo con los autores, las diferencias en las conductas cooperativas pueden deberse al mayor nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas por parte de los adultos (Belli, et al., 2012). En este estudio, las conductas cooperativas fueron evaluadas en función de si se desea ser cómplice o no de su compañero, por lo que los participantes solo deciden si cooperan o no, de una forma dicotómica. Interesantemente, el grupo de adultos optó por cooperar con más frecuencia que los dos grupos de adolescentes menores, lo que sugiere que la conducta cooperativa de los adultos pudo ser influenciada por el mayor desarrollo de sus funciones cognitivas, como se ha sugerido en estudios previos (Belli, et al., 2012). Adicionalmente, observamos una correlación entre las elecciones de cooperación y la creencia de que sí cooperaría su compañero por parte de los 3 grupos de mayor edad, pero no en el de adolescencia temprana. Así, nuestros datos indican que además de la creencia, también pueden influir sobre la conducta cooperativa el desarrollo de otros factores que parecen estar asociados con la edad. Por lo que sería conveniente que en estudios futuros se pueda evaluar la relación entre la conducta cooperativa y los niveles de desarrollo cognitivo y empatía en las diferentes etapas de la adolescencia.

Con respecto a las condiciones del paradigma, los participantes mostraron mayor número de cooperaciones cuando la computadora empezó cooperando que cuando comenzó desertando, independientemente del grupo de edad. De esta manera, nuestros datos coinciden con el estudio de Zhang et al. (2019), quienes señalan las personas cooperan más cuando creen que su pareja va a cooperar y confirman su creencia de cooperación (Zhang, et al., 2019). Una explicación adicional a lo anterior es que al comenzar con una retroalimentación de cooperación por parte del compañero se puede generar simpatía, la cual no necesariamente cambia con la edad (Eisenberg, et al., 2005). En un estudio con adultos se observó que

cuando ven que la pareja elige desertar, los participantes sienten menos simpatía hacia su pareja en la prueba del DP (Miwa y Terai, 2012).

En resumen, el presente trabajo proporciona varios aportes en relación con el desarrollo de la conducta cooperativa durante la adolescencia. Es el primer estudio en el que se pueden observar las diferencias de cooperación que se realizan en las distintas etapas de la adolescencia ante el DP presentado de manera virtual. Asimismo, los datos sugieren que la creencia de cooperación del otro puede influir en la elección de cooperar o desertar a partir de la adolescencia media y que tales conductas pueden ser más probables ante la cooperación mutua.

Por último, es importante señalar algunas limitaciones del presente estudio, como el tamaño de la muestra, o el hecho de los participantes fueron únicamente varones. Por lo tanto, sería conveniente comprobar y ratificar los resultados con otros estudios similares que puedan incluir la evaluación de mujeres. Asimismo, sería sustancial considerar la evaluación de otras variables que podrían estar relacionadas con el desarrollo de la conducta cooperativa como el nivel de empatía, o la regulación emocional, entre otras.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Belli, S. R., Rogers, R. D., & Lau, J. Y. (2012). Adult and adolescent social reciprocity: Experimental data from the Trust Game. *Journal of adolescence*, 35(5), 1341-1349.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., y Shepard, S. A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of research on adolescence*, 15(3), 1-19.
- Fuentes, M. J., y Fernández, P. (1993). Estudio microanalítico de los cursos de acción cooperativos y competitivos en niños y adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 16 (62-63), 3-18.
- Miwa, K., y Terai, H. (2012). Impact of two types of partner, perceived or actual, in human – human and human – agent interaction. *Computers in Human Behavior*, 28, 1286-1297.
- Morales Domínguez, J.F., Moya Morales, M.C., Gaviria Stewart, E., y Cuadrado Guirado, I. (2007). *Psicología social*. McGRAW-HILL.

Zhang, D., Lin, Y., Jing, Y., Feng, C., y Gu, R. (2019). The Dynamics of Belief Updating in Human Cooperation: Findings from inter-brain ERP hyperscanning. *NeuroImage*, 198, 1-12.

COMPROMISO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON BIENESTAR EUDAIMÓNICO: ESTUDIO EMPÍRICO DE MÉXICO Y EL SALVADOR

**Fernanda Ramírez Hernández¹, María Fernanda Durón Ramos¹,
Fernanda Inéz García Vázquez¹, Edgardo René Chacón
Andrade², Marlon Elías Lobos Rivera², Mayra Karina Gálvez
Díaz³.**

fernanda.ramirez205464@potros.itson.edu.mx

*Instituto Tecnológico de Sonora¹, Universidad Tecnológica de El
Salvador², Instituto Tecnológico de Agua Prieta³*

1. INTRODUCCIÓN

Las acciones de los alumnos se ven influenciadas por el comportamiento de sus profesores (Cardwell, 2011; Gan, 2021). En el estudio de fenómenos educativos, se le ha brindado la relevancia debida a la población estudiantil; sin embargo, también es importante dirigir la atención al docente. La psicología positiva señala que los atributos de los trabajadores pueden facilitar la percepción de instituciones positivas (Clonan et al., 2004). El presente estudio centra su interés en dos atributos: compromiso docente y bienestar eudaimónico. El compromiso docente destaca como factor de los profesores, al ser un estado psicológico positivo que impulsa a los individuos a aportar dentro de sus actividades laborales (Khan, 1990). Además, es de interés el bienestar eudaimónico de los profesores, centrado en la promoción y reflejo de una vida significativa (Gallagher, 2009). Con base en esto, el objetivo de la investigación fue identificar la relación entre el compromiso docente y el bienestar eudaimónico de profesores universitarios en dos países latinoamericanos. Se espera que el compromiso presente una relación directa y positiva con el bienestar eudaimónico de los docentes (hipótesis).

1.1. Compromiso docente

El compromiso de trabajo o engagement, se describe como un estado mental positivo, satisfactorio y persistente en el trabajador, caracterizado por la presencia de vigor, dedicación y absorción. En este sentido, el vigor se entiende como altos niveles de energía y fortaleza

mental donde existe la voluntad por esforzarse y persistir antes las dificultades. La dedicación se refiere a la implicación que se tiene en el trabajo, acompañada de sensaciones de orgullo, inspiración y de reto. Por último, se comprende que la absorción es un estado de concentración plena donde no se siente el tiempo pasar (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Bakker, 2006; Schaufeli & Bakker, 2022; Seppälä et al., 2009).

En la actualidad, se ha prestado una creciente atención al estudio del compromiso laboral de los docentes, ya que se ha observado que está directamente relacionado con su efectividad, acciones y resultados en el desempeño de sus estudiantes (Perera et al., 2018). Además, se ha demostrado que el compromiso de trabajo desempeña un papel importante en la psicología positiva, en aspectos como la salud psicológica, la satisfacción con la vida, la satisfacción laboral (Bailey et al., 2017; Perera et al., 2018) y la inteligencia emocional (Vizoso-Gómez, 2022). Asimismo, se ha encontrado que las tres dimensiones del compromiso laboral -vigor, dedicación y absorción- pueden considerarse como indicadores positivos del bienestar de los trabajadores (Seppälä et al., 2009).

1.2. *Bienestar eudaimónico*

El bienestar se refiere a la presencia de un funcionamiento y experiencias psicológicas óptimas (Ryan & Deci, 2001, 2008). Este concepto se ha dividido en dos grandes ramas: el bienestar hedónico (vida placentera), que se refiere al predominio de afecto positivo sobre el afecto negativo y se relaciona con el placer, la felicidad y la satisfacción (Ryan & Deci, 2001, 2008; Ryff et al., 2021); y el bienestar eudaimónico (vida significativa), el cual pretende promover el potencial y las virtudes humanas para dar un significado a la vida y apoyar el crecimiento personal (Durón et al., 2017; Ryan & Deci, 2001, 2008; Ryff et al., 2021). La presente investigación se enfoca en este último tipo de bienestar.

1.3. *Bienestar eudaimónico y compromiso docente*

El compromiso de trabajo puede considerarse un predictor positivo del bienestar en los empleados (Seppälä et al., 2009). De acuerdo con Mazzeti et al. (2021), el bienestar de los trabajadores puede ser afectado por distintos fenómenos laborales relacionados con las demandas y los recursos, destacando el compromiso docente.

A su vez, el bienestar puede ser un factor influyente en el compromiso de los empleados. De acuerdo con O'Brien y Guiney (2021), cuando existe bienestar los individuos cuentan con mayor empatía, gratitud y se sienten más comprometidos con su lugar de trabajo. Esto es apoyado por los hallazgos de Kinderen et al. (2020), donde se encontró que el bienestar eudaimónico se relaciona positivamente con el compromiso, apoyando el crecimiento y potencial de los empleados. De manera similar, el bienestar psicológico, el cual entra dentro de la perspectiva eudaimónica del bienestar, se relaciona positivamente con el compromiso de trabajo, funcionando como un factor motivacional para el empleado (Tesi et al., 2019).

Ya que los docentes se consideran una población riesgo de padecer estrés o desgaste (O'Brien & Guiney, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018), se denota la importancia de estudiar su opuesto directo, así como el papel que juega el bienestar en el compromiso docente. Si bien se ha encontrado que el compromiso del profesorado, junto con la disponibilidad de recursos laborales y personales, influyen de manera significativa en su bienestar (Vizoso-Gómez, 2022), aun se debe indagar más acerca de la relación que existe entre el compromiso de trabajo que presentan los docentes universitarios y su bienestar eudaimónico.

2. MÉTODO

2.1.- Procedimiento

El comité de ética institucional aprobó la propuesta de investigación. Posteriormente, los docentes contestaron un formulario en línea que contenía a) consentimiento informado, b) datos demográficos y c) instrumentos previamente validados para la evaluación de compromiso y bienestar eudaimónico. Se utilizó el paquete SPSS (Versión 24) y AMOS para el análisis de datos. Se obtuvieron valores de fiabilidad y validez, una matriz de correlaciones y un modelo de ecuaciones estructurales.

2.2.- Participantes

Se realizó un muestreo intencional en dos universidades: México (20.7%) y El Salvador (79.3%). Se contó con la participación de 131 docentes universitarios entre 18 y 74 años (55% hombres y 44% mujeres y 1% sin definir).

2.3.- Medidas

Para medir el compromiso de los docentes se utilizó el Utrecht Work Engagement Scale (UWES) de Schaufeli y Bakker (2004) y se incorporó la dimensión de Bienestar Eudaimónico de la Escala de Orientación a la Felicidad (Peterson et al., 2005).

2.3.1 *Compromiso docente*

UWES (Schaufeli & Bakker, 2004): La escala fue creada con el objetivo de medir el compromiso de los empleados con su trabajo a partir de su vigor (ej. *En mi trabajo me siento lleno de energía*), dedicación (ej. *Mi trabajo está lleno de significado y propósito*) y absorción (ej. *El tiempo vuela cuando estoy trabajando*). Consta de 13 ítems y cuenta con una escala tipo Likert que va desde 1=Nunca a 5=Siempre. La fiabilidad de la escala se obtuvo a través del alfa de Cronbach, el valor de la escala general fue de .91, adicionalmente se presentaron valores aceptables en cada una de las dimensiones (vigor = .77, dedicación = .88 y absorción = .71). El análisis factorial confirmatorio (AFC) obtuvo índices de bondad de ajuste aceptables: $X^2 = 114.55$ ($gl = 59$; $p > .01$), SRMR = 0.03, CFI = 0.95, RMSEA = 0.08, 90% IC (.06 - .11), lo cual evidencia la validez de la escala.

2.3.2 *Bienestar eudaimónico*

Se utilizó la dimensión de bienestar eudaimónico de la Escala de Orientación a la Felicidad de Peterson et al. (2005), adaptada al español para población mexicana de Durón et al. (2016). La dimensión está conformada por 7 ítems (ej. *Mi vida tiene un gran propósito*) y cuenta con una escala de respuesta tipo Likert (1=Completamente opuesto a mí, 2=Diferente a mí, 3=Neutral, 4=Parecido a mí y 5=Muy parecido a mí). La fiabilidad fue aceptable, con un alfa de Cronbach de .63; además, el AFC indicó la validez de la escala ($X^2 = 10.43$ ($gl = 8$; $p > 0.01$), SRMR = 0.03, CFI = 0.99, RMSEA = 0.05, 90% IC [.00 - .12]).

2.4.- *Diseño*

El enfoque del estudio fue cuantitativo debido a que el objetivo tuvo un alcance explicativo que requiere del uso de estadística; el tipo de diseño fue no experimental transversal, ya que no hubo necesidad de manipular variables y la recolección de datos se efectuó en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

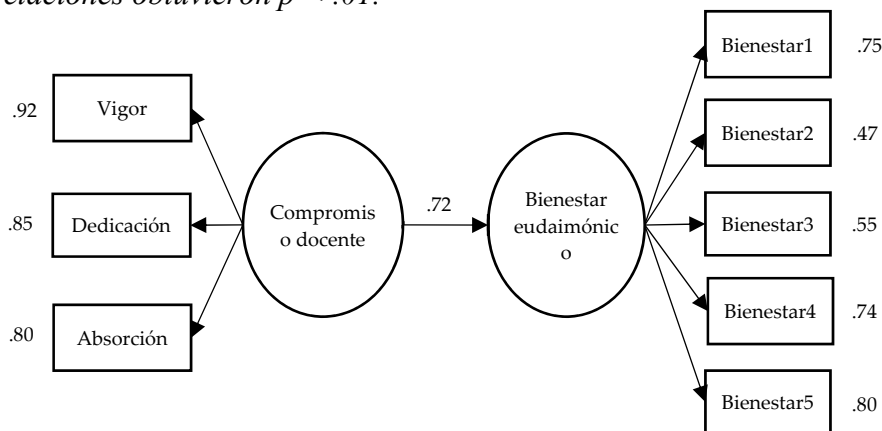
3. RESULTADOS

La Tabla 1 exhibe los estadísticos descriptivos de los índices computados para cada variable y las dimensiones que conforman el compromiso docente. En general ambos países presentaron valores promedios muy similares, que se pueden ubicar en puntuaciones altas para los dos factores de interés: compromiso docente y bienestar eudaimónico.

Tabla 13 Estadísticos descriptivos separados por País.

	Mí nimo	M áximo	México		El Salvador	
			Medi a	DE	Me dia	DE
Compromiso docente	1	5	4.38	0.43	4.50	0.48
Vigor	1	5	4.32	0.46	4.46	0.56
Dedicación			4.62	0.48	4.71	0.51
Absorción	1	5	4.43	0.49	4.46	0.56
Bienestar eudaimónico	1	5	4.40	0.48	4.59	0.44

Figura 1 Modelo de ecuaciones estructurales de la relación directa entre compromiso docente y bienestar eudaimónico. NOTA: todas las relaciones obtuvieron $p < .01$.



En cuanto a la relación entre las variables de estudio, la Figura 1 presenta el modelo de ecuaciones estructurales, donde se encontró una relación directa entre el factor de orden superior denominado compromiso docente y el bienestar eudaimónico (.72). Cabe destacar que los datos se ajustaron al modelo teórico propuesto según los índices

de bondad de ajuste: $X^2 = 32.63$ ($gl = 18$; $p > .01$), SRMR = 0.02, CFI = 0.97, RMSEA = 0.07, 90% IC (.03 - .12). Finalmente, la R^2 del bienestar eudaimónico fue de .52.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La hipótesis propuesta se comprobó a través del modelo de ecuaciones estructurales que se calculó. Los hallazgos presentados enfatizan la importancia de que los docentes fomenten más compromiso, debido a que trae consigo consecuencias positivas como el bienestar eudaimónico. Además de presentar evidencia empírica de dos países Latinoamericanos.

Se debe tener en cuenta que las universidades son un espacio de formación, donde se forja a los futuros profesionistas para contribuir de manera fructífera a la sociedad. Por ende, el papel del profesorado toma una importancia aun mayor, resaltando la importancia de cuidar como vive en su ámbito laboral, vigilando la armonía que mantiene entre su trabajo y sí mismo (Fuentes et al., 2018).

De acuerdo con los resultados el compromiso de los docentes se relaciona de forma positiva con su bienestar eudaimónico lo cual es consistente con investigaciones previas que establecen que el compromiso es uno de los indicadores de bienestar (Seppälä et al., 2009; Vizoso-Gómez, 2022). De igual forma, contar con un compromiso óptimo ayuda a mejorar el desempeño de los trabajadores (Vizoso-Gómez 2022). A su vez se debe recordar que los docentes son una fuerte influencia para sus estudiantes (Shuji, 2021) llegando a afectar de manera directa el rendimiento (Perera et al., 2018) y el compromiso del alumnado (Cardwell, 2011).

Especialmente, los docentes suelen presentar compromiso a través de vigor, dedicación y absorción. Así lo corroboran Fuentes et al. (2018), quienes encontraron que, cuando el docente consideraba sus actividades satisfactorias, provechosas y útiles, podían afrontar las dificultades con mayor vigor, reduciendo la probabilidad de agotamiento o burnout. De igual manera, cuando el docente se entrega a su vocación (dedicación) provoca que se vea a sí mismo como un ejemplo positivo para los estudiantes, ayudándolos a que se concentren más en realizar un trabajo de calidad. Por último, un entorno idóneo permite a las y los maestros

concentrarse mejor en sus labores; lo que a su vez evita que perciban una sobrecarga de trabajo.

De manera similar, el bienestar eudaimónico trae consigo resultados positivos, dentro de los cuales se puede destacar una sensación de motivación y de pertenencia con la organización en la que radica (O'Brien & Gueney, 2021). A su vez, se relaciona con la pasión por el trabajo, dando la sensación que el trabajo que realizan tiene un significado (Yukhymenko & Lescroart & Sharma, 2018). La evaluación que realizan los trabajadores de su institución es especialmente importante ya que la percepción que estos tengan sobre el bienestar que les genera pertenecer en ella altera significativamente la dinámica de la organización (Fonseca & Torres, 2019).

4. BIBLIOGRAFÍA

Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The Meaning, Antecedents and Outcomes of Employee Engagement: A Narrative Synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31-53. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12077>

Cardwell, M. E. (2011). *Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement* [Tesis doctoral]. St. John Fisher University. https://fisherpub.sjf.edu/education_etd/49

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley & Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>

Durón, M. F. & García, F. I. (2017). Capítulo IX. Orientación a la felicidad y rendimiento académico en estudiantes. En R. I. Pizá, M. J., Cabrera & B. E. Orduño (eds.), *Estimaciones en el Aprendizaje en la Formación Profesional* (pp. 109-121). Instituto Tecnológico de Sonora.

universitarios: estudio empírico en ITSON campus Guaymas

Durón, M. F., García F. I., & Gálvez, M. K. (2016). Traducción y validación de una escala para medir orientación a la felicidad en población Mexicana. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/308996074>

Fonseca, J.M. & Cruz, C.E. (2019). Relación del Bienestar Subjetivo de los trabajadores con su Compromiso hacia la organización.

- Revista CES psicología*, 12(2), 126-140.
<https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.9>
- Fuentes, E., García, L. F., Navarro, G., & López, J. (2018). Significado del trabajo, desgaste y entusiasmo en profesores universitarios. *Uaricha, Revista De Psicología*, 15(36), 12–27.
<http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/219>
- Gallagher, M. W. (2009). Well-being. *The encyclopedia of positive psychology*, 2, 1030-1034.
- Gan, S. (2021). The Role of Teacher-Student Relatedness and Teachers' Engagement on Students' Engagement in EFL Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-4.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.745435>
- Khan, W. A. (1990). Psychological Conditions Of Personal Engagement And Disengagement At Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
<https://doi.org/10.2307/256287>
- Kinderen, S. D., Valk, A., Khapova, S. N., & Tims, M. (2020b). Facilitating Eudaimonic Well-Being in Mental Health Care Organizations: The Role of Servant Leadership and Workplace Civility Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1173.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17041173>
- Mazzetti, G., Robledo, E. C. P., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2021). Work Engagement: A Meta-Analysis MUsing the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports*, 0(0), 1–38.
<https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- O'Brien, T. J. & Guiney, D. (2021). Wellbeing: How we make sense of it and what this means for teachers. *Support for Learning*, 36(3), 342-355. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12366>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28-41.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being. En *Oxford University Press eBooks* (pp. 92-135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4). <http://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2022). Work engagement: A critical assessment of concept and measurement. In W. R. Tschann, A.B. Bakker, L. Tay & F. Gander (eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. (pp. 273-295) Göttingen: Hogrefe.
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. B. (2009). The Construct Validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and Longitudinal Evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 459-481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>
- Shuji, L. (2021). *What Factors Influence Teachers' Engagement in Practices and Strategies that Promote Students' Emotional Wellbeing?* [Tesis doctoral]. University of California. <https://www.proquest.com/openview/dae60edebb28920e98d7f0732b2da05c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Tesi, A., Aiello, A., & Giannetti, E. (2019). The work-related well-being of social workers: Framing job demands, psychological well-being, and work engagement. *Journal of Social Work, 19*(1), 121-141. <https://doi.org/10.1177/1468017318757397>
- Vizoso-Gómez, C. (2022). Inteligencia Emocional y Compromiso Laboral en el Profesorado: Revisión de la Literatura. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21451>
- Yukhymenko-Lescroart, M. A. & Sharma, G. (2019). The Relationship Between Faculty Members' Passion for Work and Well-Being. *Journal of Happiness Studies, 20*(3), 863-881. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9977-z>

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD DE VIDA EN PACIENTES PEDIÁTRICOS PALIATIVOS

Laia Riera, Maria Rosa Rosselló, Sebastià Verger

Laia.riera@uib.cat

Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

Los Cuidados Paliativos Pediátricos (CPP) son servicios interdisciplinarios que buscan mejorar la calidad de vida (CdV) de los pacientes pediátricos con diagnóstico de enfermedad limitante, así como la de sus familias (Feudtner et al., 2013). Estos programas abordan las necesidades en todos los ámbitos de la vida de los pacientes pediátricos a través de un enfoque integral (Liben et al., 2008). Según los autores, para ello es esencial una integración temprana que cubra sus necesidades en todos los niveles vitales: bienestar familiar, físico, psicológico, social y espiritual. En ese sentido la CdV se comprende desde un modelo multidimensional compuesto por distintas áreas (Schalock et al., 2016), y los CPP deben lograr un impacto en cada uno de ellos.

Las necesidades de bienestar de los pacientes pediátricos paliativos son complejas y abarcan distintos niveles, entre los cuales la educación juega un papel fundamental (Akard et al., 2021; Huijter et al., 2013). De acuerdo con Quintero (2020) se trata de un elemento clave para su estimulación cognitiva, emocional y psicosocial. De acuerdo con Schreiner et al. (2020), los pacientes pediátricos paliativos necesitan sentirse productivos y buscar desafíos y logros académicos para lograr un bienestar y una CdV óptimos, por lo que la educación inclusiva en los CPP es importante. Son evidentes los beneficios que reporta la inclusión educativa de los estudiantes con una enfermedad debilitante o compleja, aunque su escolarización resulte en ocasiones complicada debido a, entre otros factores, las dificultades propias derivadas de la enfermedad, las hospitalizaciones y la complicada coordinación entre el equipo sanitario, la escuela y la familia (Jackson, 2013; Shiu, 2001). Una atención educativa de calidad facilita la comprensión de las necesidades y las preocupaciones de los niños y sus familias mediante

un cuidado personalizado y adaptado a las necesidades individuales de cada paciente, por lo que la coordinación escuela-familia-hospital resulta esencial (Cicutto et al., 2020; Verger et al., 2020).

Por todo ello cobra una especial relevancia explorar el papel de la educación inclusiva de calidad en los Planes de Cuidados Paliativos Pediátricos.

2. MÉTODO

Se establece la revisión sistemática como método de elección para abordar los objetivos planteados, la cual permite una evaluación rigurosa de la información publicada acerca del tema de interés (Manterola et al., 2013). El informe de la revisión sistemática se realiza siguiendo las directrices de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) 2020, y de acuerdo con las recomendaciones y procedimientos de calidad establecidos por Page et al. (2021) y Bimerew et al. (2021).

2.1. Procedimiento

Se inicia la búsqueda sistemática con una búsqueda orientativa en la base de datos Web of Science (WOS) con una primera ecuación que deberá ser reajustada en función de la adecuación de los resultados obtenidos. Las palabras clave utilizadas son (((ALL=(paliativos o enfermedad de larga duración o enfermedad terminal o enfermedad crónica)) AND ALL=(jóvenes o infancia o niño o niños o pediatría o "adulto joven")) AND ALL=(bienestar o calidad de vida o hrqol)) AND ALL=(familia o educación o escuela o pedagogía hospitalaria o aula hospitalaria o aula)) AND ALL=(educación inclusiva o educación o inclusiva o educativa o aprendizaje o proceso). De esta primera búsqueda se obtienen 1337 documentos que son sometidos a un análisis de co-ocurrencias por matriz de asociación mediante la técnica de Visualización de Similitudes VOS realizada en el software de análisis VOSViewer. Como resultado se obtienen 129 ítems agrupados en 4 clusters, ofreciendo elementos cercanos al objetivo del trabajo pero con baja aparición de sinónimos de la educación y la escuela. A partir de estos resultados se reajusta la ecuación de búsqueda de la siguiente manera: (((ALL=(paliativo o "enfermedad de larga duración" o "enfermedad terminal" o "enfermedad crónica")) AND ALL=(joven* o niño* o pediatría o "adulto joven")) AND ALL=(bienestar o "calidad de vida" o hrqol o "calidad de vida relacionada con la salud")) AND ALL=(familia o "pedagogía hospitalaria" o "clase hospitalaria*" o

clase*)) AND ALL=("educación inclusiva" o educación o inclusiva o educativa o aprendizaje o proceso o escuela). En esta ocasión se obtienen 747 documentos que sometidos al VOS se concentran en 1 único cluster, indicativo de precisión en la ecuación de búsqueda.

Siguiendo el proceso de PRISMA se someten los documentos resultantes a un análisis por parte de dos revisores independientes. Los criterios de inclusión/exclusión son los siguientes: a) artículos revisados mediante *blind peer review*, b) contener los elementos de búsqueda en título, resumen y/o palabras clave, c) publicado en inglés o español, d) perteneciente al campo de las ciencias sociales aplicadas o la psicología, e) año de publicación a partir del 2002, f) investigaciones empíricas.

Para recopilar los datos de los informes, dos investigadores independientes realizaron una lectura en profundidad de cada uno de ellos y finalmente se incluyen n=12 documentos para el análisis de contenido.

2.2. Extracción de datos y elaboración de informes

Se realiza un análisis temático del contenido ya que este método permite la identificación de los temas principales de los documentos incluidos, así como patrones y tendencias emergentes en la literatura, lo que ofrece una visión amplia del fenómeno de estudio. Además, al incluir varios estudios, este método de extracción de datos permite integrar, resumir la información e identificar brechas en el campo de conocimiento, y establecer prioridades de investigación futura. Para ello se leen en profundidad los documentos seleccionados y se identifican los temas recurrentes, los cuales son agrupados en conjuntos similares para crear categorías más amplias. El análisis y la síntesis de las temáticas se presenta en el apartado de resultados.

3. RESULTADOS

Los artículos analizados proponen, integran y/o evalúan materiales didácticos o programas de salud en el aula escolar u hospitalaria. Del total, 4 utilizan una metodología cuantitativa y los 8 restantes por metodología de corte cualitativa. En la Tabla 1 se presentan las categorías y temas derivados del análisis de los resultados.

Tabla 1. Dimensiones derivadas del análisis temático del contenido de los documentos incluidos en el estudio.

Categoría	Tema
Dimensiones de los Cuidados Paliativos Pediátricos	Inclusión de la escuela
Beneficios de la escuela en los Pacientes Pediátricos Paliativos	
Factores facilitadores de la inclusión	Colaboración entre profesionales Beneficios de la tele-presencia

De acuerdo con Davis (2016) un programa integral de cuidados paliativos pediátricos debería extenderse más allá del ámbito hospitalario y abarcar la escuela u otros entornos comunitarios. Boo et al. (2021) manifiestan que la extensión de los cuidados paliativos pediátricos a la comunidad permite a los profesionales educarse en valores y les permite responder a problemas reales. Además, según Romero y Alonso (2007), los programas educativos para pacientes pediátricos se han mostrado como una herramienta esencial en la recuperación de su salud. Las actividades lúdicas son un elemento esencial en la recuperación de los pacientes pediátricos y son fuente de alegría para los niños (Wood, 2009). Tal y como señalan Verger et al. (2016) estas actividades también les permiten desarrollar habilidades y proporcionarles una red de apoyo, lo que mejora su calidad de vida y la de sus familias. Rau et al. (2021) destacan la importancia de promover el bienestar psicológico de los niños en las primeras etapas escolares. Sin embargo, en España no existe un marco legal que regule adecuadamente la atención a los alumnos con necesidades paliativas (Verger et al., 2016). Además, Romero y Alonso (2007), los profesionales sanitarios están escasamente implicados en la educación de los alumnos más allá de sus funciones médicas debido a la falta de recursos humanos y a la elevada carga de trabajo. Por otro lado, la falta de comunicación entre los profesionales educativos y sanitarios es otra de las limitaciones que se han identificado en la atención a los pacientes pediátricos paliativos (Aruda et al., 2011). La extensión de los cuidados paliativos pediátricos a la comunidad, la implementación de programas educativos, la realización de actividades lúdicas, y la promoción del

bienestar psicológico son importantes para la atención de pacientes pediátricos paliativos.

No obstante, es necesario contar con un marco legal adecuado, la implicación de los profesionales sanitarios más allá de sus funciones médicas, y la mejora de la comunicación entre los profesionales educativos y sanitarios para brindar una atención integral y de calidad a estos pacientes. Principio del formulario Final del formulario.

La inclusión educativa de pacientes pediátricos paliativos puede ser un desafío, pero hay factores que pueden facilitar su inclusión. En este sentido, se ha destacado el papel integrador de los docentes, quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo emocional y físico de estos alumnos (Verger et al., 2016). Según Wood (2009), el papel integral del profesor como defensor y educador es fundamental para la inclusión educativa de los estudiantes paliativos. De acuerdo con Verger et al. (2020), es importante que los profesionales trabajen en coordinación para facilitar el proceso educativo de estos alumnos. Además, es crucial que se realicen las adaptaciones adecuadas a las necesidades individuales de cada alumno, en lugar de trabajar fuera del aula (Gaintza et al., 2018). En este sentido, se ha destacado que las enfermeras escolares pueden desempeñar un papel importante en apoyar el proceso educativo de estos alumnos (Engelke et al., 2008). De hecho, los autores muestran que la implicación de enfermeras escolares en las escuelas conlleva una mayor calidad de vida autopercebida por los usuarios. En los casos en que la asistencia presencial no es posible debido a la hospitalización u otros factores, la telepresencia puede ser una opción viable para reducir el aislamiento de los pacientes paliativos y mejorar su bienestar social (Emerson et al., 2016). En este sentido, Powell et al. (2021) afirman que la telepresencia puede ser beneficiosa para los pacientes pediátricos paliativos al permitirles participar en actividades educativas y sociales desde su habitación de hospital. En definitiva, el papel integrador de los docentes, la coordinación entre profesionales para realizar las adaptaciones adecuadas a las necesidades individuales de cada alumno, y el apoyo de enfermeras escolares y la telepresencia se presentan como factores importantes que faciliten la inclusión educativa de los pacientes pediátricos paliativos.

En definitiva, de los estudios analizados se deriva que la importancia de la escolarización emerge como un factor indiscutible en la CdV de los niños y jóvenes con una enfermedad grave debido a la relevancia de la

sensación de normalidad que proporciona, ya que les permite participar en actividades propias de sus iguales y desarrollar sus habilidades sociales y autoestima, entre otras.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La búsqueda en la literatura del papel de la educación en los Planes de Cuidados Paliativos Pediátricos pone de manifiesto la escasez de artículos que traten el tema.

Los resultados del estudio sugieren que su inclusión educativa supone un gran reto para el que se requieren equipos multidisciplinares que hagan uso de los distintos recursos comunitarios, como la escuela y el hospital, abarcando todos los aspectos del desarrollo de estos niños y facilitando un efecto positivo en su CdV. El papel de la escuela en la CdV de estos niños es indiscutible y un PPC debe incluirla como elemento clave y prioritario siempre que sea posible.

Se concluye que un programa de cuidados paliativos pediátricos que asegure la inclusión educativa de los pacientes debe tener las siguientes características:

1. Enfoque holístico: Debe tener un enfoque holístico, centrándose no solo en el bienestar físico del paciente, sino también en su bienestar emocional, social y espiritual.
2. Planificación individualizada: Cada paciente debe recibir una planificación individualizada para el cuidado paliativo que incluya una evaluación completa de las necesidades educativas.
3. Integración de un equipo multidisciplinario: Un equipo multidisciplinario compuesto por médicos, enfermeros, psicólogos, trabajadores sociales y educadores debe trabajar juntos para satisfacer las necesidades del paciente y su familia.
4. Adaptación de la educación: La educación debe ser adaptada a las necesidades individuales del paciente, tomando en cuenta su edad, nivel de desarrollo, intereses y habilidades.
5. Tecnología educativa: Debe utilizarse tecnología educativa para permitir a los pacientes acceder al aprendizaje de forma remota y en línea.

6. Colaboración con la escuela del paciente: El equipo de cuidados paliativos debe colaborar con la escuela del paciente para adaptar el plan de estudios y proporcionar apoyo educativo en el hogar.
7. Inclusión de la familia: La familia del paciente debe ser incluida en todo el proceso educativo y recibir apoyo para ayudar al paciente a continuar aprendiendo y desarrollándose.
8. Evaluación y seguimiento: Debe haber una evaluación continua de las necesidades educativas del paciente y un seguimiento para asegurar que se estén cumpliendo las metas educativas.

Se espera que esta investigación sea un primer paso para acercar la educación a los niños en situación de enfermedad vital y que esta propuesta sirva como punto de partida para que nuevos proyectos consideren los aspectos dilucidados en este trabajo como base fundamentada para la creación o mejora de la CdV en los programas de CPP existentes.

Beca [PID2020-114712RB-I00] de la Agencia Nacional de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033) y el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (PRE2021-097050).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Akard, T. F., Dietrich, M. S., Friedman, D. L., Wray, S., Gerhardt, C. A., Hendricks-Ferguson, V., ... & Gilmer, M. J. (2021). Randomized clinical trial of a legacy intervention for quality of life in children with advanced cancer. *Journal of Palliative Medicine*, 24(5), 680-688. <https://doi.org/10.1089/jpm.2020.0139>
- Aruda, M. M., Kelly, M., & Newinsky, K. (2011). Unmet needs of children with special health care needs in a specialized day school setting. *The Journal of School Nursing*, 27(3), 209-218. <https://doi.org/10.1177/1059840510391670>
- Bimerew, M., Wondmieneh, A., Gedefaw, G., Gebremeskel, T., Demis, A., & Getie, A. (2021). Survival of pediatric patients after cardiopulmonary resuscitation for in-hospital cardiac arrest: a

- systematic review and meta-analysis. *Italian journal of pediatrics*, 47(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01058-9>
- Boo, Y. T., Rodríguez, J. R., & Torres, A. C. (2021). Los Materiales Didácticos En Las Escuelas De Hospital: Un Proyecto De Aprendizaje-Servicio Para Atender A La Diversidad Del Alumnado Hospitalizado. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 28. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0094>
- Cicutto, L., Gleason, M., Haas-Howard, C., White, M., Hollenbach, J. P., Williams, S., ... & Szeffler, S. J. (2020). Building bridges for asthma care program: a school-centered program connecting schools, families, and community health-care providers. *The Journal of School Nursing*, 36(3), 168-180. <https://doi.org/10.1177/1059840518805824>
- Davis, K. G. (2016). Integrating pediatric palliative care into the school and community. *Pediatric Clinics*, 63(5), 899-911. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.013>
- Emerson, N. D., Distelberg, B., Morrell, H. E., Williams-Read, J., Tapanes, D., & Montgomery, S. (2016). Quality of life and school absenteeism in children with chronic illness. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 258-266. <https://doi.org/10.1177/1059840515615401>
- Engelke, M. K., Guttu, M., Warren, M. B., & Swanson, M. (2008). School nurse case management for children with chronic illness: Health, academic, and quality of life outcomes. *The Journal of School Nursing*, 24(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/1059840508319929>
- Feudtner, C., Friebert, S., Jewell, J., Carter, B., Hood, M., Imaizumi, S., & Komatz, K. (2013). Pediatric palliative care and hospice care commitments, guidelines, and recommendations. *Pediatrics*, 132(5), 966-972. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2731>
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N., & Aróstegui, I. (2018). Educational inclusion of students with rare diseases: Schooling students with spina bifida. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 250-257. <https://doi.org/10.1111/bld.12246>
- Huijjer, H. A. S., Sagherian, K., & Tamim, H. (2013). Quality of life and symptom prevalence as reported by children with cancer in

- Lebanon. *European Journal of Oncology Nursing*, 17(6), 704-710. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2013.09.004>
- Jackson, M. (2013). The special educational needs of adolescents living with chronic illness: A literature review. *International Journal of Inclusive Education* 17(6), 543-554. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676085>
- Liben, S., Papadatou, D., & Wolfe, J. (2008). Paediatric palliative care: challenges and emerging ideas. *The Lancet*, 371(9615), 852-864. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61203-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61203-3)
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. & Claros, N. (2013). Systematic reviews of the literature: what should be known about them. *Cirugía Española (English Edition)*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.cireng.2013.07.003>
- 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. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Powell, T., Cohen, J., & Patterson, P. (2021). Keeping Connected With School: Implementing Telepresence Robots to Improve the Wellbeing of Adolescent Cancer Patients. *Frontiers in psychology*, 5250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749957>
- Quintero, K. L. (2020). Estimulación temprana de las habilidades sociales y emocionales a través de la literatura en niños y niñas preescolares del Colegio Rodolfo Campo Soto-COMFACESAR. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/4565>
- Rau, L. M., Grothus, S., Sommer, A., Grochowska, K., Claus, B. B., Zernikow, B., & Wager, J. (2021). Chronic Pain in Schoolchildren and its Association With Psychological Wellbeing Before and During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 721-728. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.07.027>
- Romero, K., & Alonso, L. (2007). Un modelo de práctica pedagógica para las aulas hospitalarias: el caso del Hospital Universitario de

Los Andes. Revista de pedagogía, 28(83), 407-441. ISSN: 0798-9792

- Schalock, R. L., Verdugo, M. Á. Gómez, L. E. y Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Schreiner, K., Grossoehme, D. H., Friebert, S., Baker, J. N., Needle, J., & Lyon, M. E. (2020). "Living life as if I never had cancer": A study of the meaning of living well in adolescents and young adults who have experienced cancer. *Pediatric blood & cancer*, 67(10), e28599. <https://doi.org/10.1002/pbc.28599>
- Shiu, S. (2001). Issues in the education of students with chronic illness. *International journal of disability, development and education*, 48(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/10349120120073412>
- Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R., & Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119, 105518. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105518>
- Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R., & Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119, 105518. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105518>
- Verger, S., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Educación Física y atención al alumnado con enfermedad crónica en la escuela. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 195-200. ISSN: 1132-239X
- Wood, I. (2009). An educational program in a pediatric hospice setting. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine®*, 26(3), 209-212. <https://doi.org/10.1177/1049909108328608>

GESTIÓN PSICOEMOCIONAL DEL DUELO Y LA MUERTE DE UN ALUMNO EN EL AULA MEDIANTE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Laia Riera (Universitat de les Illes Balears, España), Maria Rosa Rosselló (Universitat de les Illes Balears, España), Sergi Faura (Universitat de les Illes Balears, España), Virginia Morcillo (Universitat de les Illes Balears, España).

Laia.riera@uib.cat

1. INTRODUCCIÓN

La muerte es un tema psicológica y emocionalmente complejo, por lo que a menudo es difícil de abordar, tanto para adultos como para niños (Bamba et al., 2017; Esquerda, 2015). Cuando se trata de la muerte de un alumno en el contexto escolar, los docentes pueden sentirse especialmente desprotegidos y sin los conocimientos ni las herramientas necesarias para manejar la situación en el aula (Santiesteban et al., 2018). Por lo tanto, es importante que los docentes estén preparados para enfrentar este tipo de situaciones (Herrán-Gascón et al., 2019) y dispongan de la formación y los recursos necesarios para ofrecer respuestas de calidad.

En este sentido, Gorosabel-Odrizola y León-Mejía (2016) explican que la capacitación y las estrategias para los docentes son fundamentales para que puedan adaptarse a las posibles circunstancias sobrevenidas durante la enfermedad y el posterior fallecimiento de uno de los alumnos. Ante estas situaciones, deben ser capaces de gestionar la situación de manera adecuada, ya que, de acuerdo con Rodríguez et al. (2015), no solo deben lidiar con su propio dolor sino también con el de sus estudiantes. Es necesario que los docentes cuenten con herramientas y recursos pedagógicos para manejar de manera adecuada estas situaciones (Ramos-Pla et al., 2018). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) referente a la Educación de Calidad tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. De aquí se deriva la importancia de la capacitación y las estrategias para los docentes que les permitan adaptarse a situaciones complejas en el aula, en particular la muerte de un alumno (Berryman, 2022). Además, el ODS 3 de Salud y Bienestar se relaciona con la

promoción de estos elementos para mejorar la capacidad de aprendizaje y la calidad escolar. Es esencial que los docentes tengan la formación adecuada para gestionar este tipo de situaciones y proporcionar apoyo emocional a los estudiantes afectados (Galende, 2015), y ambos ODS proporcionan un marco importante para el abordaje y la gestión de situaciones de enfermedad o fallecimiento de un estudiante en el contexto escolar.

Es por ello que el Aprendizaje-Servicio (ApS) emerge como un enfoque metodológico de gran utilidad para la capacitación de docentes (Negre et al., 2018, 2022). Como mencionan Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez (2018), se trata de una propuesta que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Los estudiantes que participan en el ApS aprenden a través de la experiencia práctica al abordar problemas y necesidades reales en sus comunidades a la vez que contribuyen al bienestar de su comunidad al aplicar lo que están aprendiendo en el aula para resolver problemas y necesidades del mundo real (González-Alonso, 2022). Por ello, se considera la relevancia de poner a disposición de la comunidad educativa recursos que ayuden al docente a tratar el tema de la enfermedad y la muerte, centrados en la gestión del trance que supone padecer una enfermedad grave y el consecuente duelo después del fallecimiento.

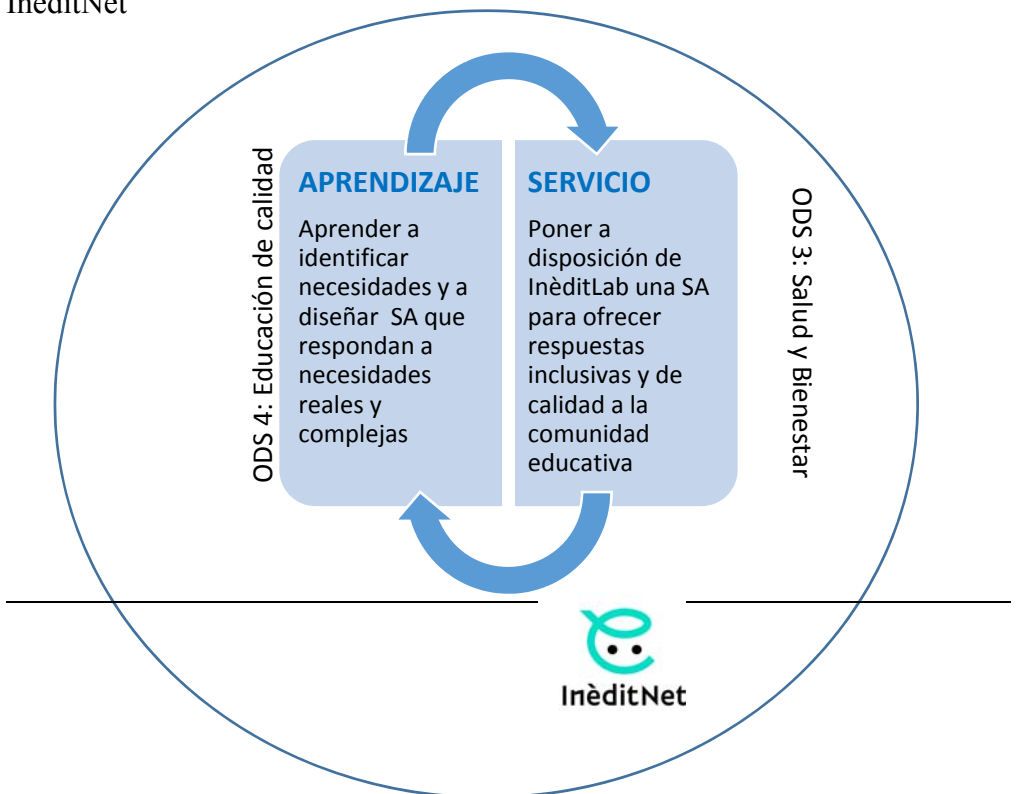
Ante este escenario, se presenta este trabajo que tiene como objetivo diseñar y validar una situación de aprendizaje (SA) centrada en introducir la enfermedad grave y la ausencia del/la alumno/a después de su fallecimiento en el aula. La pregunta de investigación que se pretende responder es : ¿Cómo podemos diseñar una SA para gestionar el final de la vida de un compañero en el aula?. El diseño de la SA busca, precisamente, proporcionar herramientas y estrategias para ayudar a los docentes a enfrentar situaciones difíciles en el aula, para contribuir a la mejora de la calidad de la educación y cumplir con los ODS 3 y 4. Además, la SA incluirá un repositorio basado en el propuesto por Riera y Ruiz (2021) con recursos para asistir al docente en el aula.

Esta propuesta se lleva a cabo como una iniciativa de la Red InèditNet (Negre, 2022) y se emmarca en el proyecto [PID2020-114712RB-I00].

2. METODOLOGÍA

Desde el laboratorio de Pedagogía Hospitalaria de la Universidad de las Islas Baleares, InèditLab, se realiza una demanda derivada de la necesidad de obtener respuestas inclusivas e interdisciplinarias dirigidas a abordar diferentes aspectos de niños y jóvenes que padecen una enfermedad grave o reciben tratamiento paliativo. Se valora el ApS como la estrategia adecuada para abordar la solicitud, obteniendo como aprendizaje la identificación de las necesidades de los estudiantes, y de los propios docentes, delante de una situación de crisis, al mismo tiempo que se adquirirán conocimientos sobre el proceso de diseño de situaciones de aprendizaje a partir de problemáticas reales de carácter complejo.

Figura 1. Propuesta ApS dirigida a los ODS 3 y 4 formulada por InèditNet



Desde el punto de vista metodológico se sigue el procedimiento de Investigación Basada en Diseño (IBD) para el diseño, desarrollo y validación de la SA. La IBD es una metodología que combina la

práctica y la investigación con el fin de generar soluciones innovadoras a problemas reales en un contexto específico (de Benito & Ibáñez, 2016). Se utiliza a menudo en el campo de la educación para diseñar y evaluar nuevas intervenciones educativas, como es el caso de la SA centrada en gestionar la situación en el aula durante la enfermedad y la ausencia del alumno después de su fallecimiento.

El modelo IPECC (Inicio, Planificación, Ejecución, Control y Cierre) diseñado por Lynch & Roecker (2007) es una estructura que se utiliza en la IBD para guiar el proceso de diseño y validación de intervenciones educativas. En este caso se aplica una adaptación de dicho modelo en el que se enfatiza la importancia de la fase de control y la iteratividad propia del modelo, garantizando, de esta forma, que la SA responde a las necesidades planteadas.

Las acciones realizadas en cada fase son las siguientes:

1. **Inicio:** Esta etapa implica la identificación del problema que se quiere abordar. En el caso de la SA centrada en la gestión del aula durante la enfermedad y la ausencia del alumno después de su fallecimiento. En este caso, el problema identificado es la falta de capacitación y herramientas para que los docentes puedan manejar este tipo de situaciones.
2. **Planificación:** En esta etapa, se planifica la propuesta ApS. Se deben establecer los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación. En el caso de la SA los objetivos se centran en aprender sobre el proceso de duelo, y cómo brindar apoyo emocional a los estudiantes afectados y a la familia del alumno enfermo o que va a fallecer.
3. **Ejecución:** Se diseña y desarrolla la SA.
4. **Control:** En esta fase se lleva a cabo el proceso de validación de la SA, la cual se realiza a partir del método Delphi conformado por un panel de 4 expertos docentes universitarios y 3 maestros. Se detectan posibles errores y se retrocede a la fase de planificación o control, según corresponda, para reajustar la SA en función de las valoraciones del panel de expertos. De esta forma, se asegura la validez y eficacia de la estrategia diseñada para ayudar a los docentes a gestionar situaciones difíciles.

5. **Cierre:** En esta etapa, se pondrá a disposición de la comunidad educativa la SA diseñada y se presenta el informe a la entidad solicitante (InèditLab e InèditNet). Se valorarán tanto el servicio como los aprendizajes y se realiza la difusión de los productos resultantes.

Precisamente el método IPECC es relevante debido a su capacidad iterativa, la cual permite regresar a fases previas del proceso y modificar o ajustar aquellos aspectos que hayan sido identificados como incorrectos durante el control, por lo que el material creado es sometido a un proceso de mejora continua.

3. RESULTADOS

Se diseña la SA centrada en la reflexión y comprensión de la muerte y el duelo desde diferentes perspectivas, sin necesidad de introducir nuevos contenidos. La propuesta se enmarca dentro de las técnicas para la enseñanza y tratamiento de la muerte y el duelo como proyecto de vida en la naturaleza. La Pedagogía de la Muerte se enfoca en el desarrollo de propuestas educativas que promuevan la reflexión profunda sobre la muerte, la finitud y el duelo desde diferentes perspectivas, en lugar de introducir nuevos contenidos, por lo que la SA llamada "Proyecto de vida en la naturaleza", se inscribe en este marco y se enfoca en el tratamiento del reciclaje con el ciclo de vida humano.

La continuidad de vida a través del recuerdo y el impacto que deja una persona en la sociedad es equiparable a la segunda vida que pueden tener los objetos a través del reciclaje. El reciclaje no solo puede reducir el impacto ambiental de los residuos, sino que también puede contribuir a preservar la vida en el planeta y protegerla para las futuras generaciones. Además, el reciclaje puede ser una metáfora para el proceso de duelo y la continuidad de la vida después de la muerte, donde se trata de darle un nuevo sentido y una nueva forma de vida a lo que parecía haber perdido su utilidad o valor original. Se plantea el desafío de recolectar materiales que no se usan en los hogares para transformarlos en eco-juguetes. Esta iniciativa no solo promueve el cuidado del medio ambiente y el reciclaje como expresión simbólica del desecho y de lo inutilizable, sino que también fomenta valores como la solidaridad, la empatía y la responsabilidad social en los estudiantes. Al mismo tiempo, al convertir los desechos en objetos útiles, se les da una segunda oportunidad y se les brinda un valor simbólico, lo que

ayuda a transmitir la idea de que los materiales pueden tener más de una vida útil.

Es fundamental abordar temas que impacten directamente en los estudiantes para aproximarlos a un aprendizaje situado que conecte con problemas de la vida real. Asimismo, se busca proporcionar un espacio seguro y empático en el que los estudiantes puedan hablar sobre estas experiencias y aprender habilidades emocionales esenciales que les permitan abordar situaciones difíciles de manera saludable y efectiva. El contexto vinculado a esta situación de aprendizaje es el social, escolar y personal.

Una vez se ha diseñado la SA se somete al proceso de validación. Se implementan las consideraciones derivadas de la fase de *Control* a partir del método Delphi. En general la SA es valorada de manera positiva por los docentes y maestros, sin embargo, existen coincidencias en la necesidad de profundizar en el proceso de evaluación, aportando más orientaciones para los docentes en el apartado referido a procedimiento de retroacción, revisión y supervisión. Además, se propone la inclusión de una acción a modo de transferencia consistente en una última reflexión que incluya el significado de efímero, y se hable de todo aquello que es efímero en la vida, incluyendo la propia vida. Finalmente, se propone la inclusión de recursos complementarios para gestionar la situación en el aula. Para ello se recogen los recursos propuestos por Riera y Ruiz (2021) en un repositorio digital, así como otros recursos digitales y físicos en forma de literatura y vídeo derivados de una búsqueda suplementaria en la web. Se trata de herramientas dirigidas a gestionar la temática en el aula para con los estudiantes, así como recursos suplementarios dirigidos al autocuidado de los docentes.

El resultado final de la SA reajustada resulta accesible a través del repositorio web implementado en el siguiente [enlace](#).

4. DISCUSIÓN

El presente artículo tiene como objetivo diseñar y validar una SA centrada en introducir la enfermedad grave y la ausencia del/la alumno/a después de su fallecimiento en el aula. Dicho diseño debe permitir a los docentes introducir el tema desde una gestión emocional adaptativa, convirtiéndose en una herramienta valiosa para la promoción de la educación inclusiva. Respondiendo a la pregunta de

investigación, se presenta un modelo de diseño basado en la IBD para el diseño y validación de la SA.

En cuanto a las aportaciones específicas de la SA: crear un espacio para que los estudiantes y los docentes desarrollen la empatía y la compasión hacia las personas que están atravesando un proceso de duelo; ayudar a sensibilizar a los estudiantes y los docentes sobre la diversidad en todas sus formas, incluyendo el duelo; brindar a los estudiantes y los docentes la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales (expresar emociones de manera saludable y comunicarse de manera efectiva); y promover la inclusión educativa al crear un espacio en el que todos los estudiantes sean respetados y valorados.

Se pretende que la SA minimice la falta de formación de los maestros derivada del tabú que rodea al fallecimiento. Para ello el enfoque aproximativo utilizado sirve como punto de partida para introducir la temática mediante el símil del reciclaje y la idea del proceso de transformación. Si bien la metodología utilizada requiere la implementación paralela de actividades grupales previas y posteriores que permitan seguir tratando la temática, por lo que se aportan distintos recursos de utilidad en el repositorio anexo, adaptado y ampliado a partir de Riera y Ruiz (2021). En este sentido, el diseño de la SA permite a los docentes tratar el final de la vida, ayudando a sensibilizar sobre la importancia de los cuidados paliativos pediátricos y su papel en la atención integral de estos pacientes y sus familias.

Los avances en el campo de la educación que aporta el diseño de una SA que permita a los docentes abordar el tema del fallecimiento de un alumno se refieren a la posibilidad de ayudar a los docentes a sentirse más cómodos y seguros al tratar este tema, a los estudiantes a comprender y procesar sus emociones, y a las familias a recibir los cuidados paliativos integrales necesarios durante este difícil proceso. Es importante seguir investigando y desarrollando recursos y estrategias efectivas para apoyar a los estudiantes y sus familias durante estos momentos difíciles en la vida escolar.

En definitiva, se aportan posibles respuestas a problemas reales desde propuestas basadas en el Aprendizaje-Servicio y dirigida a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 4, destacando la necesidad de estrategias para minimizar el impacto en los niños enfermos y sus compañeros.

Una de las limitaciones de este estudio es que el repositorio utilizado en el primer paso del avance no ha sido validado por expertos y docentes. Esta validación es necesaria para garantizar la calidad y efectividad del repositorio como herramienta de enseñanza. Sin embargo, se espera que esta validación pueda llevarse a cabo en el futuro, como una mejora adicional propuesta por Riera y Ruiz (2021). Además, aunque ha sido considerada interesante y adecuada para abordar el tema del final de la vida de un compañero en el aula, se necesita una validación posterior para determinar si necesita alguna adaptación o reajuste. Esto permitiría garantizar que sea efectiva y respetuosa, y que satisfaga las necesidades de los estudiantes y sus familias. En general, se puede afirmar que la propuesta presentada en este estudio ha resultado interesante y prometedora para abordar el tema del final de la vida de un compañero en el aula. Sin embargo, se requeriría un nuevo ciclo de revisión y control (*Controlling*) para poder introducir las propuestas de mejora y reajustar la propuesta formativa en caso de ser necesario. Como perspectivas futuras, la investigación debería continuar con este proceso para así minimizar y dar respuesta a estas limitaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bamba, B. M., Gómez, R. A., & Beltrán, M. O. (2017). El duelo y la pérdida en la familia. Revisión desde una perspectiva relacional. *Revista Redes*, (36), 11-24. Recuperado de <https://redesdigital.com/index.php/redes/article/view/114/86>
- Berryman, L. G. (2022). Another Empty Seat: Educators' Experiences with Trauma and Grief After a Student's Death. Available at <https://research.library.kutztown.edu/edddisertations/30/>
- de Benito, B., & Ibáñez, J. M. S. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Esquerda, M. (2015). El duelo en los niños. *Bioètica & debat: Tribuna abierta del Institut Borja de Bioètica*, (76), 17-21.
- Galende, N. (2015) La muerte y su didáctica en preescolar y primaria. *Procedia- Ciencias sociales y del comportamiento*. 185, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.403>
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., & Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España

- y México. Hacia los ODS. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 76-88.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Gorosabel-Odrizola, M. y León-Mejía, A. (2016). Death pre-school education: Some action lines for schools. *Psicología Educativa*, 22(2), 103-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.05.001>
- Herrán-Gascón, A. D. L., Rodríguez-Herrero, P., & Miguel-Yubero, V. D. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español?. *Revista de educación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/188171>
- Lynch, M. M., & Roecker, J. (2007). *Project managing e-learning: A handbook for successful design, delivery and management*. Routledge.
- Negre, F., De Benito, B., & Verger, S. (2018). Más allá del voluntariado: Una aproximación al Aprendizaje-Servicio para la formación inicial de profesorado en el ámbito de la pedagogía hospitalaria. *International Studies on Law and Education, 2017*, vol. 29-30, p. 147-166. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324030743_Mas_alla_del_voluntariado_Una_aproximacion_al_Aprendizaje-Servicio_para_la_formacion_inicial_de_profesorado_en_elambito_de_la_pedagogia_hospitalaria
- Negre, F. (2022). Pedagogía Hospitalaria y Aprendizaje-Servicio: Una propuesta solidaria con InèditNet. *Revista Educ@rnos*, n. 46.
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Practical and functional principles in situations of death and mourning for professionals of education. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Riera, L. & Ruiz, J. D. (2021). Diseño de un repositorio digital para la gestión de la enfermedad grave y la muerte en pedagogía hospitalaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 120-135. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2177>
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza Gasset, D., De La Herrán Gascón, A. (2015). Concept of death in young people with intellectual

- disability: A contribution to the pedagogy on death. *Siglo Cero*, 46(1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154616780>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio*. Narcea Ediciones. Recuperado de https://www.usc.es/esculca/wp-content/uploads/2020/01/aprendizaje_servicio_los_retos.pdf
- Santiesteban, J. R. G., Chang, J. Z., Poroza, C. H. A., Campoverde, D. A. G., Santillán, M. A. B., & Palma, P. D. R. C. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(2), 87-94. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=87265>

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y RELACIÓN DE AFECTOS NEGATIVOS, INTELIGENCIA SOCIAL Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES MEXICANOS

Martha Claudia Rodríguez Villalobos¹, Julia Gallegos-Guajardo¹, Sara María Dávila de Gárate¹, Oralia Gisselle Támez Díaz¹, Norma Ruvalcaba-Romero², María del Rocío Hernández-Pozo³.

julia.gallegos@udem.edu

1. Universidad de Monterrey, 2. Universidad de Guadalajara, 3. Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, han sido múltiples los abordajes del concepto de felicidad; sin embargo, no se ha logrado definirla de manera uniforme (Diener, et al., 2009); no obstante existen conceptualizaciones como la que ofrece Beytía y Calvo (2011) que consideran que es el nivel en que una persona valora su vida de forma positiva y la vivencia de experiencias placenteras.

Diversos estudios científicos han demostrado que la felicidad se correlaciona de manera positiva con la satisfacción con la vida, la resiliencia y el bienestar (Goodmon, et al., 2016; Lü, et al., 2014; Singh & Jha, 2008) y de manera negativa con problemas psicológicos como la ansiedad, la depresión y el estrés (Baumeister, et al., 2013; Goodmon, et al., 2016; King, et al., 2014).

Como tendencia mundial y a excepción de los países que viven en pobreza extrema, la mayoría de la población se percibe como feliz, y las comunidades con altos niveles de confianza en sus gobiernos y en las instituciones suelen percibirse como más felices y resistentes ante las crisis (Veenhoven, 2005; Helliwell, Layard, Sachs, De Neve, Aknin & Wang, 2022).

Es importante destacar que en la gran mayoría de los estudios realizados en los que se compara a la población de estudio de acuerdo al género, no se han encontrado diferencias significativas (Rey & Extremera, 2012; Zubieta, et al., (2012), Flynn & MacLeod, 2015; Pérez, et al., 2012).

1.1. Afectos negativos y Felicidad

Los afectos sirven como indicadores del ajuste psicológico individual. De acuerdo a Watson et al. (1998) y Diener et al (1999), los afectos negativos representan un estado anímico general e insatisfacción que abarca estados de ánimo y emociones desagradables como la ira, tristeza, culpa o miedo. Las personas con puntuaciones altas en afectos negativos experimentan con frecuencia episodios intensos de displacer y por lo general se muestran tristes, desanimados y preocupados (Watson, 2005).

Los estudios que investigan diferencias de género en los afectos negativos han arrojado resultados contrastantes, algunos de ellos han encontrado puntuaciones significativamente más altas en la vivencia de afectos negativos en las mujeres en relación a los hombres (Diener, et al., 2009; Hansson, et al., 2005; Sandín, et al., 1999; Vera-Villarroel & Celis-Atenas, 2014; Yáñez-Yaben et al., 2014), mientras que otros han concluido que no existen diferencias de género estadísticamente significativas en relación a los afectos negativos (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Dufey & Fernández, 2012; López-Gómez, et al., 2015; Robles & Páez, 2003).

Las investigaciones sobre la validez predictiva de los afectos negativos sobre la felicidad son muy escasas. En un estudio realizado por Singh y Jha (2008) encontraron que los afectos negativos tuvieron una correlación negativa con el valor, la felicidad y la satisfacción con la vida; así mismo un análisis de regresión las variables explicaron el 11% de la varianza total para la felicidad.

1.2. Inteligencia social y Felicidad

La inteligencia social es un rasgo de carácter cuya definición implica el ser consciente de los motivos y sentimientos que uno tiene hacia sí mismo y los demás (Seligman, et al., 2005). Implica tener respuestas adaptativas a diferentes situaciones sociales, a partir del conocimiento de lo que a las demás personas les motiva (Park, et al., 2004).

En general, los resultados en relación a las diferencias de género en inteligencia social apuntan a una mayor puntuación para las mujeres (Park, et al., 2004). De manera similar Linley, et al., (2007) realizaron un estudio en donde las mujeres obtuvieron calificaciones más altas en todas las fortalezas de carácter incluidas la inteligencia social. Existen otros estudios que muestran resultados similares en donde existe una

diferencia de género estadísticamente significativa en la variable de inteligencia social (Choudhury & Barooah, 2016; Clariana, et al., 2011; Gartzia, et al., 2012; Sánchez, et al., 2011; Saxena & Jain, 2013).

Doğan y Eryılmaz (2014) al examinar la influencia que ejerce la inteligencia social sobre la felicidad en estudiantes universitarios, reportaron que la inteligencia social explicó el 16% de la varianza en los niveles de felicidad de los estudiantes.

Si bien existen antecedentes que señalan la aportación que tienen los afectos negativos y la inteligencia social sobre el nivel de felicidad de las personas, aún no hay un acuerdo respecto al efecto diferencial que estas variables pueden tener sobre la felicidad de las personas en función de su género. El presente estudio tuvo como objetivos explorar en población estudiantil universitaria mexicana los niveles de afecto negativo, inteligencia social y felicidad auténtica y determinar la influencia diferencial por género del afecto negativo y la inteligencia social sobre la felicidad.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra fue de 279 estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Monterrey, México, de los cuales 66 fueron hombres y 213 mujeres. La media de edad fue de 20.31 años ($DT=2.855$), con un rango entre 17 a 26 años.

2.2. Instrumentos

Inventario de la Felicidad Auténtica (IFA; Peterson, 2005; Seligman, et al., 2005). Es un instrumento de autoinforme de 24 preguntas que evalúa la experiencia de felicidad general a través de tres variables: la vida placentera, la vida involucrada y la vida significativa. El índice de confiabilidad que se obtuvo en este estudio fue de $\alpha=.943$.

Escala PANAS de afecto positivo y negativo (Watson, et al., 1988). Este cuestionario es un instrumento autoaplicable que consta de 20 reactivos formados por palabras que describen diferentes estados de ánimo y emociones.. Para este estudio se utilizó únicamente la dimensión de afectos negativos que obtuvo una confiabilidad de $\alpha=.852$.

Cuestionario VIA-IS de fortalezas de carácter (Petersen, et al., 2005). Evalúa 24 rasgos de carácter a través de 240 reactivos en escala Likert

de cinco puntos, cuya respuesta indica en qué medida las afirmaciones aplican a ellos mismos. Se utilizaron únicamente 10 reactivos que representan la fortaleza de carácter identificada como inteligencia social ($\alpha = .782$).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan datos relacionados al análisis realizado por género, en relación a la inteligencia social, felicidad auténtica y los afectos negativos.

Tabla 1 *Datos descriptivos por descriptivos por género y resultados de la Prueba t*

Escala utilizada	Hombres		Mujeres		Prueba t p	
	Media	DT	Media	DT		
Inteligencia social	1.95	0.57	1.91	0.52	0.59	0.55
Felicidad Auténtica	3.26	0.73	3.20	0.62	0.69	0.48
Afectos negativos	1.71	0.60	1.79	0.60	-0.94	0.34

Como se puede observar, no se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas. Al realizarse un análisis de correlación, los resultados indicaron que la felicidad tiene una correlación negativa con los afectos negativos ($r = -.406 p < .01$) y positiva con la inteligencia social ($r = .313 p < .01$).

Tabla 2 *Análisis de regresión lineal con la medida de felicidad auténtica como variable dependiente*

	R ²	F	α	ρ
Paso 1	0.406	54.693		
Afectos Negativos			-.041	.000
Paso 2	.473	39.730		
Afectos Negativos			-.036	.000
Inteligencia social			.303	.000

Se realizó un análisis de regresión lineal mediante el método de pasos sucesivos. Los resultados muestran que las variables de afectos negativos e inteligencia social aportan un 47% de la varianza de la felicidad auténtica.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo al primer objetivo de este trabajo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas de género en ninguna de las variables en estudiantes universitarios mexicanos. En cuanto a la felicidad, los resultados encontrados coinciden con otros autores como Zubieta, et al., (2012) y Flynn y MacLeod (2015). Esto sugiere que independientemente del género, los estudiantes universitarios se encuentran con la misma posibilidad de alcanzar niveles medios y altos de felicidad. Seligman (2011), da una explicación a que no existan diferencias de género, al considerar importante otros factores como el tipo de familia, tener o no una pareja, mantener un buen estado de salud física, juventud y religión, entre otros. Si bien, estos indicadores no se consideran en este estudio indagarlos en futuras investigaciones sería importante para precisar los factores que influyen en los niveles de felicidad de los estudiantes universitarios.

En contraste con lo esperado, los afectos negativos, tampoco arrojaron diferencias de género. Estos resultados coinciden con los encontrados por Dufey y Fernández (2012) y López-Gómez, et al., (2015). Sin embargo, difieren con otros estudios realizados por Vera-Villaruel y Celis-Atenas (2014) y Yáñez-Yaben, et al. (2014) en donde las mujeres presentan mayor nivel de afectos negativos en comparación con los hombres. Considerando la variabilidad de los hallazgos de los diferentes estudios, la similitud en afectos negativos entre hombres y mujeres podría deberse a la similitud de características específicas de los universitarios evaluados. Por lo tanto, otros factores que podrían relacionarse con los afectos negativos deberían estudiarse a mayor profundidad en futuras investigaciones, como es el caso de la autoestima (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007).

En relación a la inteligencia social, tampoco se encontraron diferencias de género, coincidiendo con los trabajos de Colorado y Bisval (2015), Azañedo, et al. (2014) y Karris y Craighead (2012), lo que sugiere que el sexo de los estudiantes en la presente muestra no fue un factor que influyera en los sentimientos y motivos que éstos tienen respecto de sí mismos y los demás. No obstante, otros autores sí han encontrado diferencias de género en la variable de inteligencia social (Linley et al., 2007; Park, et al., 2004). La falta de diferencias significativas puede ser debido a la homogeneidad de la escolaridad de los participantes de la muestra. Por lo que en futuras investigaciones se

sugiere indagar qué otros factores, excluyendo los demográficos, podría relacionarse con la inteligencia social y de la misma manera ampliar el rango de edad y el nivel educativo de la muestra de participantes.

Con respecto a la relación entre las variables de afectos negativos, inteligencia social y felicidad en estudiantes universitarios, este estudio identificó una correlación inversa entre afectos negativos y felicidad concordando con los trabajos de Diener, et al., (1999) quienes mostraron que el nivel de bienestar subjetivo de una persona se compone de satisfacción con la vida, afectos negativos bajos y los afectos positivos elevados. Esto es congruente con los estudios realizados por otros autores (García, 2002; Singh & Jha, 2008; Tversky & Griffin, 1991). En la misma línea, Diener y Seligman (2002) señalan que las personas que son muy felices por lo general tienen un mejor funcionamiento emocional que les permite interactuar apropiadamente en los diferentes eventos de su vida y forman relaciones sociales más fuertes, en comparación con los grupos menos felices, lo cual también coincide con lo que afirman otros investigadores (García, 2002; Singh & Jha, 2008; Zamarrón, 2006), que las personas que tienen índices bajos de estados de ánimo negativos suelen percibir su vida de manera más satisfactoria y por lo tanto se perciben más felices.

Los resultados del presente estudio pueden deberse a que las personas que son socialmente inteligentes son capaces de mostrar más empatía y conciencia sobre las necesidades de los demás, por lo tanto, incrementando su habilidad de reconocer emociones en ellos mismos y en el otro, y por otro lado una mayor habilidad para construir redes de apoyo y mejor comunicación, facilita la auto-regulación de emociones, la adaptabilidad y la motivación. Todo esto, promoviendo mayores niveles de felicidad en los estudiantes universitarios.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo parcial recibido por parte del proyecto PAPIIT DGAPA UNAM IG300415.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ayyash-Abdo, H. & Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265-284. doi: 10.3200/SOCP.147.3.265-284

- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G. & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. doi: 10.1016/j.clysa.2014.06.002
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505-516. doi: 10.1080/17439760.2013.830764
- Beytía, P. & Calvo, E. (2011). ¿Cómo medir la felicidad? *Claves para políticas públicas*, 4, 1-9.
- Choudhury, S. A. & Barooah, I. P. (2016). Character strengths and academic achievement in undergraduate college students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(1), 76-83.
- Clariana, M., Pros, R. C., Martín, M. D. & Busquets, C. G. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 87-96.
- Colorado, Y. S. & Bisval, C. W. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: Las diferencias de género. (Spanish). *Educación y Humanismo*, 17(29), 119-132. doi: 10.17081/eduhum.17.28.1170
- Diener E., Napa Scollon C. & Lucas R.E. (2009a) The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness. In: Diener E. (Ed.) *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series*, 39. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Diener, E. & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2014). The role of social intelligence in happiness. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 16(3), 863-878.
- Dufey, M. & Fernández, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34(2), 157-173.

- Flynn, D. M. & MacLeod, S. (2015). Determinants of happiness in undergraduate university students. *College Student Journal*, 49(3), 452-460.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Gartzia, L., Aritzeta, A. & Balluerka, N. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567. doi: 10.6018/analesps.28.2.124111
- Goodmon, L. B., Middleditch, A. M., Childs, B. & Pietrasiuk, S. E. (2016). Positive psychology course and its relationship to well-being, depression, and stress. *Teaching of Psychology*, 43(3), 232-237. doi: 10.1177/0098628316649482
- Hansson, A., Hillerås, P. & Forsell, Y. (2005). Well-being in an adult Swedish population. *Social Indicators Research*, 74, 313-325. doi: 10.1007/s11205-004-6168-6
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (2022). World Happiness Report 2022. New York: Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/>
- Karris, M. A. & Craighead, W. E. (2012). Differences in character among U.S. college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 69-80.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Merianous, A. & Singh, M. (2014). A study of stress, social support, and perceived happiness among college students. *Journal of Happiness and Well-being*, 2(2), 132-44.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341-351. doi:10.1016/j.paid.2006.12.004
- López-Gómez, I., Hervás, G. & Vázquez, C. (2015). Adaptación de las "Escala de afecto positivo y negativo"(PANAS) en una muestra general española. *Psicología Conductual*, 23(3), 529.
- Lü, W., Wang, Z., Liu, Y. & Zhang, H. (2014). Resilience as a mediator between extraversion, neuroticism and happiness, positive affect and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 63, 128-133. doi:10.1016/j.paid.2014.01.015

- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Pérez, L. T., Fuentes, N., Medina, J. L. V. Escobar, S. G. & Van Barneveld, H. (2012). Validación de la Escala de Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana, 20*(1) 71-79.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. (2005). Assessment of character strengths. *Psychologists' desk reference, 2*, 93-98, New York: Oxford University Press.
- Rey, L. & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología, 104*, 87-101.
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental, 26*(1), 69-75.
- Sánchez, L. P., Sierra, M. & Llera, J. B. (2011). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Revista de Altas Capacidades, 15*(17), 2-17.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema, 11*(1), 37-51.
- Saxena, S. & Jain, R. K. (2013). Social intelligence of undergraduate students in relation to their gender and subject stream. *Journal of Research & Method in Education, 1*(1), 1-4. doi: 10.9790/7388-0110104
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy, 27*(3), 60-1.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Singh, K. & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(2), 40-45.
- Tversky, A. & Griffin, D. (1991). Endowment and contrast in judgments of well-being. Zeckhauser, R. K. (Ed.), *Strategy and choice*, (297-318). United States: MIT Press.

- Veenhoven, R. (2005). Lo que sabemos de la felicidad. En Garduño, L., Salinas, B. y Rojas, M. (coords). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México* (pp. 17-55) México: Plaza y Valdés Editores.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Watson, D. (2005). Rethinking the mood and anxiety disorders: A quantitative hierarchical model for DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 522-536. doi: 10.1037/0021-843X.114.4.522
- Yárnoz-Yaben, S., Comino, P. & Sansinenea, E. (2014). La PNA-10, una escala breve para evaluar el afecto positivo y negativo en español. *Psicología Conductual*, 22(2), 327.
- Zubieta, E., Muratori, M. & Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad: Investigaciones en psicología de La Salud y Psicología Social*, 3(1), 66-76.

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA PRESENCIA DE INDICADORES DE ABUSO SEXUAL INFANTIL EN POBLACIÓN DE 3 A 12 AÑOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. ADAPTACIÓN PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE Y MODERADA.

Alicia Rodríguez Gómez¹, Marta Becerril Galindo²

alicia.rodriguez@unir.net

¹Profesora e Investigadora. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja. ²Profesora e Investigadora. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja.

1. INTRODUCCIÓN

El Abuso Sexual Infantil (ASI) es un tipo de maltrato hacia la infancia encaminado a proporcionar placer o estimulación sexual a un adulto, que aprovecha la asimetría de poder y de edad entre él y la víctima (Deza, 2005).

Deza (2005) afirma que el ASI es una forma de abuso que, en la mayor parte de los casos, sucede sin violencia física, como ocurre en el maltrato físico, pero sí con violencia emocional. El agresor utiliza estrategias como el engaño, la amenaza o el soborno, lo que genera malestar psicológico en la víctima. Además, el ASI no se suele detectar en el momento en el que sucede, pudiendo transcurrir mucho tiempo desde que ocurre hasta que este se descubre o se produce la revelación por parte de la víctima, existiendo la probabilidad de que esto nunca ocurra (Echeburúa y Corral, 2006). A esto hay que añadirle que el agresor suele pertenecer al entorno de confianza del/a niño/a, lo que incrementa la dificultad de la víctima para revelar a su agresor. El agresor utiliza estrategias para silenciar a la víctima que pueden ser más o menos explícitas. Según el estudio de Losada (2010), el 58% de los casos de ASI son de carácter intrafamiliar, el 38% extrafamiliar y el 4% de ambos.

Los/las niños/as con discapacidad son especialmente vulnerables a sufrir ASI. Es común que estos niños/as tengan dificultades para definir

su intimidad y que tengan una información sobre la sexualidad muy limitada. La dificultad para reconocer el abuso en estos menores aumenta la dificultad de su detección. La prevalencia de estos abusos en población con discapacidad es más elevada que en la población general. Verdugo et al. (1993) realizaron una investigación en la que se detectó que un 11,5% de los/las niños/as de una muestra de 445 niños/as con discapacidad de Castilla y León (España), de entre 0 y 19 años, habían sufrido algún tipo de maltrato a lo largo de su vida, mientras que, a nivel estatal, la incidencia del maltrato infantil es del 1,5%.

Los/las docentes son agentes involucrados en el desarrollo integral de sus alumnos/as, con lo que es de suma importancia que estén familiarizados con el ASI para que puedan participar en su detección así como en el acompañamiento de un/a menor víctima de abuso. Esto supone un desafío para el personal docente, ya que es habitual que no tengan herramientas suficientes para atender casos de ASI. La finalidad de cualquier programa de intervención es la protección de la víctima y la escuela es un marco fundamental para llevar a cabo estrategias de prevención, detección e intervención; siendo responsabilidad del centro educativo acompañar y denunciar los hechos.

Entre las dificultades con las que se encuentran los docentes para poder abordar casos de ASI entre su alumnado, destaca el escaso conocimiento sobre los signos de ASI y sobre protocolos de actuación (Kenny, 2001; 2004; King, 2011). Ante esta falta de seguridad que muestra el personal educativo surge la necesidad de dotar a sus profesionales de herramientas adecuadas que les permitan proteger a las víctimas de ASI. Con este propósito, se propone la creación de un cuestionario, destinado a los docentes, para la valoración de la presencia de indicadores de ASI, que incluya una adaptación para la detección de casos de abuso en niños/as con discapacidad. De esta manera, en una primera fase de estudio, se diseñará una primera versión del cuestionario y se someterá a un juicio de expertos/as. Asimismo se presentarán unos análisis preliminares a nivel descriptivo para poder observar tendencias en los datos que lleven a una segunda fase experimental, aún por definir, en la que se determinarán los estadísticos que se ajustarán más a la muestra y se finalizará la validación de contenido. Más adelante, en una tercera fase, se llevará a cabo la validación de constructo del cuestionario.

Con la validez de contenido se pretenderá definir el nivel de idoneidad de una muestra de indicadores, respecto a lo que se quiere medir (Cohen y Swerdik, 2001).

2. MÉTODO

El objetivo del presente estudio es diseñar un cuestionario e iniciar la validación de su contenido, con el propósito de poder valorar sospechas de casos de abusos sexuales a menores durante la infancia en el entorno escolar, y que este incluya una adaptación para valorar las sospechas de abuso sexual en el caso de niños/as con discapacidad intelectual.

La validez de contenido de un cuestionario se puede evaluar mediante un juicio de expertos/as. Un juicio de expertos/as es una valoración realizada por expertos con un alto grado de conocimientos y gran trayectoria en el tema, que cobra peso al poder estos otorgar evidencia (Escobar y Cuervo, 2008).

En este trabajo, se presentaron 62 indicadores destinados a evaluar sospechas de casos de abusos sexuales en niños/as. Concretamente, 2 de los 62 indicadores presentados eran específicos para valorar sospechas en niños con discapacidad leve y moderada. Además, se adaptaron otros 2 indicadores del cuestionario principal, con el objetivo de poder evaluar sospechas en esta población.

A continuación se expone cómo se diseñó el instrumento y cómo se realizó el juicio de expertos. Posteriormente se realizará la descripción de los participantes.

2.1. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo la evaluación positiva de idoneidad por parte del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Internacional de la Rioja. Después, los/las expertos/as cumplieron una ficha de adhesión al estudio en la que se solicitaban los siguientes datos: nombre y apellidos, género, lugar de residencia, titulación académica, puesto de trabajo, área de experiencia, años de experiencia profesional y correo electrónico.

Se diseñó la primera versión del cuestionario que estaba formada por un conjunto de 62 indicadores. Esta estaba dividida en 2 grandes dimensiones: indicadores en el menor ($n= 57$) e indicadores en el contexto familiar ($n= 5$). La primera dimensión, indicadores en el menor, estaba a su vez segmentada en los siguientes 6 subdimensiones:

indicadores físicos (n=8), indicadores funcionales (n=7), indicadores cognitivos (n=4), indicadores emocionales (n=7), indicadores comportamentales (n=17) e indicadores relacionales (n=14).

Esta primera versión del cuestionario se envió a los expertos mediante la herramienta Google Forms. Además de las dimensiones mencionadas anteriormente, se añadió una dimensión denominada “Valoración general del cuestionario” con el objetivo de recoger información de carácter cualitativo que permitiera el diseño óptimo del instrumento.

La metodología utilizada para realizar la validez de contenido mediante juicio de expertos/as se basó en las aportaciones de Escobar y Cuervo (2008). Estas autoras proponen una guía para la realización del juicio de expertos/as que fue seguida para realizar el presente estudio. Los/as expertos/as tenían que puntuar, de manera individual, cada indicador/dimensión, de acuerdo a los criterios de evaluación de Claridad, Coherencia, Relevancia y Suficiencia, siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 4. Los criterios de Claridad, Coherencia y Relevancia se puntuaron en cada indicador. El criterio de Suficiencia no se aplicó para cada indicador, sino considerando todos los indicadores de la dimensión como un conjunto. Los expertos/as recibieron por correo electrónico la descripción detallada de cada criterio de evaluación así como una explicación del significado de cada una de las puntuaciones otorgables a dichos criterios en la escala Likert, teniendo un plazo de 15 días para poder responder.

El método Delphi (Dalkey y Helmer, 1963; Silva et al., 2002) es un método para la validación de contenido mediante juicio de expertos/as en el que los/las expertos/as realizan la valoración de manera individual y, tras el análisis de los resultados, son informados de los mismos para que puedan recapacitar sobre su valoración y repetirla hasta alcanzar un consenso. En este caso, el consenso fue obtenido en la primera ronda de valoración, con lo que no fue necesario realizar una segunda ronda.

2.2. Participantes

Mediante muestreo intencional se contactó con 26 posibles expertos/as, de los cuales, 13 expertos/as accedieron a participar en el estudio.

Los criterios de inclusión para formar parte como experto/a fueron: tener formación y/o experiencia en el ámbito de los abusos sexuales, tener formación y/o experiencia en el ámbito de atención a personas con

discapacidad y tener formación y/o experiencia en metodología estadística aplicada a las ciencias sociales.

11 eran mujeres y 2 eran hombres. La experta más joven tenía 29 años, y la mayor tenía 65 años, siendo la media de edad de 44,8 años. Respecto a los años de experiencia, el menor número de años de experiencia era de 7, y el mayor de 40, situándose la media en 20,2 años. Todos los expertos/as residían en España, a excepción de una de ellas que residía en Perú.

3. RESULTADOS

En la *tabla 1* se muestran los resultados de los análisis descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones medias obtenidas de los criterios de evaluación en los subdimensiones de los indicadores en el/la menor, y las obtenidas en la dimensión de indicadores del contexto familiar. Como se puede observar en la tabla, la media de las dimensiones oscila entre las puntuaciones de 3 y 4 en la escala Likert en la mayor parte de los casos, con lo que podríamos afirmar que los resultados preliminares indican un buen ajuste del cuestionario.

La **coherencia** es el criterio que mide la relación lógica del indicador con la dimensión que se está midiendo. Los indicadores físicos, comportamentales y relacionales, son los que tendrían unas puntuaciones medias más altas para este criterio. Además, las desviaciones típicas de dichas dimensiones serían las más bajas del cuestionario, lo que podría deberse al mayor número de ítems de dichas subdimensiones.. A falta de análisis posteriores que confirmen la significatividad de estas tendencias, podemos afirmar que dichas subdimensiones serían las que presentarían un mejor ajuste del cuestionario.

La claridad refleja en qué medida el indicador se comprende fácilmente, es decir, si su semántica y sintaxis son adecuadas. Las puntuaciones

obtenidas para este criterio son elevadas, únicamente la media de los indicadores cognitivos se mostraría algo por debajo.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones

Dimensión	Claridad		Coherencia		Relevancia		Suficiencia	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
1. Indicadores en el/la Menor								
• Indicadores Físicos	3,839	0,393	3,741	0,478	3,536	0,621	3,769	0,438
• Indicadores Funcionales	3,775	0,484	3,357	0,911	2,990	0,861	3,615	0,650
• Indicadores cognitivos	3,676	0,491	3,475	0,721	3,111	0,768	3,769	0,438
• Indicadores Emocionales	3,755	0,547	3,541	0,706	3,245	0,834	3,538	0,518
• Indicadores Comportamentales	3,815	0,400	3,643	0,612	3,433	0,729	3,769	0,438
• Indicadores Relacionales	3,867	0,369	3,656	0,580	3,492	0,649	3,846	0,375
2. Indicadores en el Contexto familiar								
	3,857	0,387	3,386	0,770	3,043	0,848	3,154	0,800

Indicadores físicos n8, indicadores funcionales n7, indicadores cognitivos n4, indicadores emocionales n7, indicadores comportamentales n17, indicadores relacionales n14, indicadores contexto familiar n5

La **relevancia** refleja el nivel de gravedad que representa cada indicador a la hora de determinar si existen sospechas fundadas de que un/a niño/a esté sufriendo ASI. En este caso observamos que las puntuaciones en relevancia siguen la misma tendencia que las puntuaciones obtenidas en el criterio de coherencia, obteniendo las puntuaciones más altas en los indicadores físicos, comportamentales y relacionales, y las desviaciones típicas más bajas. Todo esto podría indicar que estos indicadores son los que tienen un mayor peso diferencial a la hora de determinar sospechas de ASI.

La **suficiencia** refleja en qué medida todos los indicadores pertenecen a una misma dimensión. En este caso, los indicadores del contexto familiar tienen una puntuación algo menor, en comparación con el resto de indicadores.

Los resultados presentados en la *tabla 2* muestran las puntuaciones otorgadas por los/as expertos/as a los indicadores adaptados y añadidos para la valoración de sospechas en niños/as con discapacidad intelectual. Como se puede observar, casi la totalidad de los/as

expertos/as concedieron puntuaciones muy altas para dichos indicadores.

Tabla 2

Expertos/as con valoraciones 3-4 en indicadores discapacidad

Indicadores valoración discapacidad	Claridad	Coherencia	Relevancia
4.6	13	13	11
5.2	13	13	13
5.4	13	13	13
6.14	13	12	12

Indicadores adicionales 4.6 y 6.14. Indicadores adaptados 5.2 y 4.5

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados a nivel descriptivo indican que, de manera preliminar, el cuestionario tendría una buena validez de contenido.

La primera ronda del cuestionario mediante juicio de expertos/as (Escobar y Cuervo, 2008), reflejó niveles de puntuación elevados en los diferentes criterios de evaluación seguidos por los/las expertos/as (claridad, coherencia, relevancia y suficiencia). Esto se puede ver reflejado en los análisis descriptivos presentados en la *tabla 1*.

El abuso psicológico se da en los casos de ASI, puesto que el agresor recurre al engaño y a las amenazas para poder someter a la víctima, siendo menos habitual que se produzca violencia física (Deza, 2005). Pero esto no quiere decir que no existan signos físicos observables que permitan detectar sospechas de ASI. La dimensión que hace referencia a los factores físicos es una de las que tiene puntuaciones más elevadas tanto en coherencia como en relevancia. Un/a niño/a que esté sufriendo ASI puede presentar síntomas físicos como los que se presentan en el cuestionario y que son detectables por el personal educativo. Lo mismo

ocurre con los indicadores comportamentales o relacionales, que junto con los indicadores físicos son los que tienden a tener puntuaciones más altas en la valoración del contenido.

Uno de los factores de riesgo que predisponen a una persona a ser víctima de ASI es tener discapacidad (Verdugo et al., 1993). La adaptación realizada al cuestionario presentaría la detección por parte del personal educativo de sospechas casos de niños/as con discapacidad víctimas de ASI. Como se puede observar en la *tabla 2*, el número de expertos/as que otorgaron puntuaciones entre 3-4 fue muy elevado tanto en todos los criterios evaluados, lo que representaría un buen ajuste del cuestionario para la población con discapacidad.

El ASI implica un gran sufrimiento en la víctima. Este sufrimiento se sostiene en el tiempo ya que suele transcurrir mucho tiempo desde que ocurre hasta que se descubre o se produce la revelación, revelación que, en algunos casos no ocurre jamás (Echeburúa y Corral, 2006).

Todo lo expuesto se traduce en la necesidad imperante de desarrollar herramientas para el personal docente que faciliten la detección de sospechas por agentes externos comprometidos con la protección de una población tan vulnerable como lo son los/las niños/as, y especialmente en el caso de niños/as con discapacidad. El personal educativo se siente inseguro a la hora de detectar sospechas fundadas de ASI (Kenny, 2001; 2004; King, 2011), siendo fundamental la inversión en recursos que favorezcan la capacitación del profesorado.

Además, los casos de ASI suelen ser de carácter intrafamiliar (Losada, 2010), con lo que las acciones destinadas detectar sospechas tendrían que realizarse por agentes como los docentes, que comparten mucho tiempo con los/as niños y están en contacto continuo con las familias.

En una segunda fase de estudio, habría que proseguir con el análisis de la validez de contenido del cuestionario. El coeficiente Kappa (Cohen, 1968), o el Coeficiente W de Kendall (Siegel & Castellan, 1995), son los estadísticos habitualmente más utilizados para calcular dicha validez de contenido (Escobar y Cuervo, 2008). Los resultados de los análisis descriptivos permitieron determinar que el consenso de los/as expertos/as se alcanzó en la primera ronda, ya que las puntuaciones otorgadas fueron muy altas.

Sin embargo, al obtener puntuaciones con poca variabilidad, es probable que los estadísticos tuviesen, paradójicamente, unos valores

muy bajos (Feinstein, 1989). Por tanto, habría que utilizar estadísticos que se ajustasen mejor a la muestra, como la V de Aiken (Randal et al., 2004; Aiken, 1980) o el *Content Validity Index* (Rubio et al., 2002).

5. BIBLIOGRAFÍA

Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955–959.

Cantón, J. Y Cortés, M. (1999). *Malos Tratos y Abuso Sexual Infantil. Causas, Consecuencias e Intervención*. Madrid: Siglo XXI.

Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). *An experimental application of the Delphi method to the use of experts*. *Management Science*, 9, 458-467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458

Deza, S. (2005). *Factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil*. LIBERABIT. Lima (Perú) 11: 19-24.

E. Echeburúa y P. de Corral (2006). *Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia*. *Cuad Med Forense*, 12(43-44):75-82.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Feinstein, A., Cichetti, D., (1990). *High agreement but low kappa: the problems of two paradoxes*. *Clin Epidemiol* Vol. 43, No. 6, pp. 543-549.

Kenny, M. C. (2001). *Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents*. *Child Abuse & Neglect*, 25, 81–92

King, C. B. (2011). *Understanding reports to child welfare from the education system: challenges and opportunities for supporting vulnerable children*. Doctoral Thesis. Department of Human Development and Applied Psychology, University of Toronto,

- Canadá. Recuperado de:
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/31808/6/King_Colin_B_201111_PhD_Thesis.pdf
- Losada, A. V. (2010). Prevalencia del abuso sexual infantil en una población docente del conurbano bonaerense. Buenos Aires: Ricardo Vergara Ediciones.
- Randall D. Penfield & Peter R. Giacobbi, Jr. (2004). *Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index*. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8:4, 213-225, DOI: 10.1207/s15327841mpee0804_3
- Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee, Rauch (2002). *Objectifying Content Validity: Conducting a Content Validity Study Social Work Research*. *Social Work Research*, Volume 27, Issue 2, June 2003, Pages 94–104,
- Siegel, S. & Castellan, N. J. (1995) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Silva, S. A., Galindo, Y. y Mendoza, L. E. (2002). Nivel de Satisfacción del Usuario de las Carreteras: Método Delphi. *Acta Universitaria*, 12(3), 41-55.
- Verdugo, M.A., Bermejo, B.G. y Fuertes, J. y Elices, J.A. (1993). Maltrato infantil y minusvalía. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Revisión bibliográfica y propuesta didáctica.

**Rodríguez-Sáez, María del Mar, Villodres, Gracia Cristina,
Bustos-Ortega, Mariela**

marosa112@correo.ugr.es

Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha podido comprobar cómo la inteligencia emocional deja de ser un concepto que define una habilidad, para convertirse en una herramienta imprescindible en el ámbito social. Sin duda, en todos los sectores a lo largo de la vida, se necesita manejar con destreza las emociones, pero es en el ámbito de la educación, concretamente el universitario, donde se debe desarrollar a gran escala la motivación, regular los estados de ánimo, empatizar con los demás y controlar los impulsos, entre otras cosas, para estar forjados como valiosos profesionales cuando se llegue al mercado laboral. La inteligencia emocional se ha convertido en una habilidad necesaria para el buen funcionamiento de las personas, permitiendo conocer los estados emocionales y pensar las emociones. En los últimos años las emociones se han puesto de moda y existe un mayor interés por conocer todo lo relacionado con el mundo de los sentimientos. Hoy en día vemos numerosas personas con una alta formación, manejo de redes sociales, así como con grandes habilidades en las conexiones virtuales, manteniéndose activos en ellas diariamente. Ante esto nos preguntamos ¿Tienen esa misma destreza en su día a día? ¿Cómo se relacionan con su familia, con sus compañeros de trabajo, con sus profesores? ¿Tienen un manejo pleno de sus emociones? ¿Se conocen a ellos mismos? ¿Sabían lo que quieren y qué hacer para conseguirlo? ¿Son autosuficientes a la hora de resolver sus conflictos? ¿Cómo expresan sus emociones, si es que lo hacen? ¿Tienen la capacidad de identificar las emociones de los demás? La vida universitaria está llena de dificultades, y a través de una revisión bibliográfica especializada, y una propuesta didáctica, ponemos de manifiesto la importancia de adquirir una inteligencia emocional fuerte y consistente en los

estudiantes universitarios, así como las áreas de mejora dentro de este ámbito.

2. OBJETIVOS

- a. Promover la conciencia emocional: Ayudar a los estudiantes universitarios a identificar y comprender sus propias emociones y las emociones de los demás.
- b. Fomentar la autorregulación emocional: Ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar habilidades para regular sus emociones y manejar el estrés y la ansiedad.
- c. Mejorar la empatía: Ayudar a los estudiantes universitarios a comprender las perspectivas de los demás y a empatizar con ellos.
- d. Desarrollar habilidades sociales: Ayudar a los estudiantes universitarios a mejorar sus habilidades de comunicación y resolución de conflictos, y a construir relaciones saludables.
- e. Aumentar la resiliencia: Ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar la capacidad de adaptarse a situaciones difíciles y superar la adversidad.
- f. El objetivo de la inteligencia emocional en el estudiantado universitario es ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades emocionales y sociales que les permitan enfrentar los desafíos de la vida universitaria y más allá, y mejorar su bienestar general.

3. METODOLOGÍA

Revisión bibliográfica sistemática de las principales bases de datos como Google Académico, enfocado y especializado, en la búsqueda de contenido y bibliografía científica y académica y Dialnet que constituye un portal que recopila y facilita el acceso a contenidos científicos.

4. RESULTADOS

4.1. Inteligencia emocional y rendimiento académico del estudiantado universitario.

La inteligencia emocional, es una habilidad importante para el éxito académico y profesional del estudiantado universitario. Se presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la inteligencia emocional en el estudiantado universitario. Se examinaron estudios publicados entre

2010 y 2021 que abordaron la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

Se encontró que la inteligencia emocional se relaciona positivamente con el rendimiento académico, la adaptación al entorno universitario y el bienestar psicológico de los estudiantes. Además, se identificaron algunas intervenciones que han demostrado ser efectivas para mejorar la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios.

Citaremos algunos aspectos de nuestro interés:

Cita 1: "La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás" (Salovey y Mayer, 1990).

Cita 2: "La inteligencia emocional puede influir en la forma en que los estudiantes interactúan con sus compañeros y profesores, así como en su capacidad para adaptarse a un entorno universitario que puede ser estresante y desafiante" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Cita 3: "Los estudiantes universitarios con mayor inteligencia emocional tienen un rendimiento académico más alto y una mayor satisfacción con su vida universitaria" (Parker et al., 2012).

Cita 4: "Las intervenciones basadas en la inteligencia emocional, como la formación en habilidades emocionales, pueden mejorar la adaptación al entorno universitario y el bienestar psicológico de los estudiantes" (Brackett et al., 2011).

Cita 5: "Es importante que los educadores universitarios reconozcan la importancia de la inteligencia emocional y fomenten su desarrollo en los estudiantes para mejorar su éxito académico y su bienestar psicológico" (Lomas et al., 2020).

4.1.2. Relación de la inteligencia emocional con el éxito académico

Otro estudio centrado en la inteligencia emocional y el rendimiento académico refleja, como en la investigación sobre la Inteligencia emocional, hay un enfoque en el papel de las emociones en la educación y su relación con el éxito académico y la adaptación escolar. Es importante reconocer que los aspectos emocionales tienen un gran impacto en la educación, especialmente en el bienestar emocional, la

convivencia escolar y el rendimiento académico. Por lo tanto, las instituciones de educación superior cada vez más consideran la perspectiva de la inteligencia emocional al reconocer que el conocimiento académico no es suficiente para el éxito escolar.

La complejidad del rendimiento académico es influenciada por múltiples factores, incluyendo la ergonomía del aula, la iluminación adecuada, los niveles permisibles de ruido, la inteligencia emocional, la motivación, el tipo de inteligencia, el bienestar y el estrés.

Además, situaciones familiares, factores económicos y políticos, y el momento histórico pueden afectar el desempeño académico del estudiantado universitario. En la actualidad, la inteligencia emocional se considera un factor importante en el rendimiento académico y se ha convertido en un tema de investigación relevante. En México, la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha sido poco estudiada, especialmente en el ámbito educativo. La investigación en este campo es importante debido a los cambios sociales y tecnológicos que han ocurrido y que exigen un tipo diferente de ciudadanos y modelos educativos basados en competencias.

Distintos estudios han evidenciado una conexión entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, como señalan Jaime (2008) y Villacorta (2010). Observamos que la predominancia de la inteligencia emocional favorece el desempeño académico, por lo que se deben tomar medidas para fomentar y mejorar este aspecto. Además, se demuestra que las terapias psicológicas basadas en la inteligencia emocional son efectivas para mejorar el rendimiento académico, como indica Sánchez et al. (2017). A su vez, se identifica que los factores socioemocionales y económicos tienen relación con la disminución del rendimiento académico, según De la Rosa et al. (2019).

Por tanto, observamos que, aunque hay estudios que sugieren que la inteligencia emocional no tiene una relación directa con el rendimiento académico, otros señalan que los estados emocionales sí influyen significativamente en el desempeño académico. Por ello, es importante reconocer la relevancia de los aspectos emocionales en el ámbito educativo y tomar medidas para incorporar la inteligencia emocional en los contextos educativos, de manera consciente y progresiva. En definitiva, se requieren más investigaciones para profundizar en la

relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

4.2. El Bienestar emocional del estudiantado universitario: la importancia de la orientación a metas y las percepciones de control.

Este estudio tenía como propósito conocer la contribución de la controlabilidad del fracaso, las expectativas de éxito, la autoeficacia y la orientación a metas sobre el bienestar emocional. Con una muestra de 982 estudiantes universitarios de seis titulaciones diferentes. Los resultados reflejan que la atribución de los fracasos a factores no controlables en conjunto con la adopción de metas de evitación del rendimiento es suficiente para disminuir el bienestar emocional. Las expectativas de éxito, la atribución del fracaso a factores controlables y la percepción de autoeficacia estarían positivamente asociadas al bienestar emocional del estudiantado universitario.

Anteriormente, los estudios sobre las emociones de logro se han focalizado en las emociones relativas a los resultados; siendo aquí donde se encuadran los trabajos sobre ansiedad de evaluación o el estudio de las emociones que siguen al éxito o al fracaso (Weiner, 1985). El presupuesto principal de esta teoría, en relación con los antecedentes de las emociones es que las percepciones, en torno a las tareas académicas y los resultados actuales y esperado, serían de vital importancia. Concretamente, se deja entrever que las emociones de logro son una función multiplicativa de la percepción de control del estudiante, sobre la tarea y sobre los resultados de aprendizaje y la atribución de valor que se realiza a esa tarea y ese resultado (Pekrun, 2006). Las emociones, por tanto, están influidas por múltiples factores en contextos de logro. La investigación en general sostiene que efectivamente las emociones positivas, están positivamente asociadas a las percepciones de control y valor y las emociones negativas correlacionarían negativamente con estas percepciones (Frenzel, Pekrun y Goetz., 2007, Goetz, Pekrun, Hall y Haag, 2006, Pekrun et al., 2002, 2004, 2010). Los resultados ponen en evidencia, además, los efectos moderadores del valor atribuido a la tarea en la relación entre el control percibido y las emociones, de tal modo que si el sujeto no valora la tarea no se instigarían emociones de logro relevantes (Pekrun, Frenzel, Goetz, y Perry, 2007). Desde este punto de vista, se llevó a cabo un estudio para examinar el papel de la orientación a metas y las

percepciones de control en la promoción de la ansiedad estado negativa entre el estudiantado universitario.

Sostener altas expectativas de éxito, interpretar el fracaso como controlable, no estable, y confiar en las propias posibilidades son creencias capaces de sostener el bienestar emocional entre el estudiantado universitario. Tender a pensar que está en nuestra mano mejorar los resultados negativos o que las cosas no han salido bien, pero que en el futuro nos irán mejor, podrían contribuir a sostener la ansiedad estado negativa en el contexto universitario.

Al tiempo, el bienestar de los estudiantes podría verse mermado si estos interpreten sus fracasos como no controlables, fracasos atribuidos a la falta de capacidad. Esta tendencia atribucional contribuirá a reducir las expectativas de éxito y la percepción de eficacia, e incrementará la preocupación del estudiante por su imagen y su rendimiento abocándolo a la adopción de una orientación motivacional de carácter defensivo. Sentirse poco capaz de mejorar cuando obtiene malos resultados junto a una especial preocupación, por no parecer estúpido y no dar una mala imagen a los demás, serían cogniciones que reducen el bienestar emocional del estudiantado universitario.

Aunque la hipótesis inicial sugería que la orientación a metas de aproximación al rendimiento podría incidir positivamente en el bienestar emocional del universitario, en este caso, la relación entre esta orientación a metas y la ansiedad estado negativa no alcanza significatividad. En cualquier caso, sí se ha constatado que las metas de aproximación al rendimiento están asociadas al control, tanto de los resultados –expectativas de éxito- como de la actividad –autoeficacia-; mientras que las metas de evitación del rendimiento se focalizarían en la falta de control sobre los fracasos y sobre la actividad (Véase, Goetz, Sticca, Pekrun, Murayama y Elliot, 2016).

4.3. La empatía y el rendimiento académico en el estudiantado universitario.

Un estudio que pretende correlacionar el nivel de empatía con el rendimiento académico del estudiantado universitario de distintas especialidades, llevaron a cabo un estudio descriptivo correlacional, empleando la técnica de análisis documental, para recabar información de los calificativos de los estudiantes y la encuesta para recoger información de la empatía, empleándose el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal. La relación entre las

variables se determinó mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson. Los resultados mostraron una correlación no significativa entre empatía y nivel de rendimiento académico; poniendo en evidencia, que la universidad no contribuye a desarrollar la empatía, si fuera así, los estudiantes de mejores calificaciones tendrían mejores niveles de empatía.

Al analizar la correlación entre el rendimiento académico y cada una de las dimensiones de la empatía se puede establecer lo siguiente:

- Existe una correlación no significativa directa entre el rendimiento académico y las dimensiones de la empatía: Toma de perspectiva, fantasía y malestar personal. Además, las mujeres muestran ligeramente mayores puntuaciones en las dimensiones fantasía y malestar personal, sin que esta diferencia sea estadísticamente significativa. No aparecen diferencias en cuanto a toma de perspectiva.

- Existe correlación no significativa inversa entre el rendimiento académico y la dimensión preocupación empática. Las mujeres muestran ligeramente mayores puntuaciones en esta dimensión, aunque no es estadísticamente significativa.

El estudio reveló que no hay una correlación significativa entre el nivel de empatía y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, se destaca la importancia de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes desde edades tempranas, tanto en la escuela como en la universidad.

El fomento de la empatía puede contribuir a reducir los conflictos en las instituciones educativas ya crear un ambiente educativo favorable. Además, las personas que han desarrollado la empatía son menos propicias a tener comportamientos violentos, lo que puede tener efectos positivos en la sociedad en general.

La investigación no encontró diferencias significativas en el nivel de empatía según el sexo de los estudiantes, lo que sugiere que el desarrollo de la empatía es posible para todas las personas.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Evaluación inicial.

Proponemos realizar una evaluación inicial para conocer el nivel de inteligencia emocional en el estudiantado universitario y establecer objetivos específicos para el programa de entrenamiento.

Se pueden utilizar herramientas como cuestionarios estandarizados de inteligencia emocional, entrevistas individuales o dinámicas grupales para conocer el nivel actual de habilidades emocionales del estudiantado.

5.2. Programa de entrenamiento en inteligencia emocional.

Diseñar un programa de entrenamiento en inteligencia emocional que incluya diversas estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales. Este programa podría incluir sesiones teóricas, prácticas y de retroalimentación, ejercicios de relajación y meditación, actividades en grupo, discusiones y reflexiones en torno a situaciones emocionales. Es importante que el programa sea adaptado a las necesidades y características del estudiantado universitario.

5.3. Monitoreo y seguimiento.

Establecer un sistema de monitoreo y seguimiento para evaluar los avances del estudiantado en el desarrollo de habilidades emocionales y en la aplicación de las estrategias aprendidas en su vida diaria. Esto puede incluir la realización de evaluaciones periódicas de la inteligencia emocional, la retroalimentación por parte del docente y la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y seguimiento.

5.4. Evaluación.

El programa de entrenamiento, se debe realizar una evaluación final para medir el progreso del estudiantado universitario en el desarrollo de su inteligencia emocional. Se pueden utilizar las mismas herramientas utilizadas en la evaluación inicial para comparar los resultados y determinar si se han alcanzado los objetivos establecidos. Además, se pueden realizar encuestas de satisfacción para conocer la percepción del estudiantado sobre el programa de entrenamiento y su impacto en su vida diaria.

5.6. Continuidad del programa.

Es importante que la propuesta didáctica no sea vista como una actividad aislada, sino que se convierta en un programa continuo en el cual se refuercen las habilidades emocionales adquiridas y se siga fomentando su desarrollo. Por lo tanto, se recomienda que se implemente este programa de entrenamiento en inteligencia emocional en el currículo universitario y que se incluya como una actividad regular en la formación de los estudiantes.

6. DISCUSIÓN

Numerosos estudios han investigado la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por ejemplo, un estudio realizado por Codier y Kooker (2018) encontró una positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería.

Además, se ha demostrado que la inteligencia emocional también puede influir en la adaptación social y en la capacidad de resolver conflictos. Por ejemplo, un estudio realizado por Zeidner, Matthews y Roberts (2012) encontró que la inteligencia emocional predice positivamente la adaptación social en estudiantes universitarios. Otro estudio realizado por Brackett y sus colegas (2012) encontró que los estudiantes universitarios que obtuvieron en un programa de entrenamiento en inteligencia emocional mostraron una mayor capacidad para resolver conflictos y manejar situaciones estresantes.

Es importante destacar que la inteligencia emocional se puede desarrollar y fortalecer a lo largo de la vida, lo que sugiere que las instituciones educativas pueden desempeñar un papel importante en el fomento de la inteligencia emocional entre los estudiantes universitarios. Por ejemplo, un estudio realizado por Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2019) encontró que un programa de entrenamiento en inteligencia emocional mejoró significativamente la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Por lo cual, podemos decir que la inteligencia emocional es un tema importante en la educación universitaria, ya que se ha demostrado que tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, la adaptación social, la resolución de conflictos y el bienestar emocional en general. Los estudios han demostrado que la inteligencia emocional

se puede desarrollar y fortalecer a lo largo de la vida, lo que sugiere que las instituciones educativas pueden desempeñar un papel importante en el fomento de la inteligencia emocional entre los estudiantes universitarios.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Gutiérrez-Soto, J., Sandoval-Fernández, J. A., & Martínez-Moreno, G. (2022). La inteligencia emocional en el estudiantado universitario: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Académica*, 30, e347.
- Pérez, A. Torres, A. Pérez, K. Lara, C. Estrada, C. Brito, T. Sánchez, M. (2022) *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universitaria Sociedad*, Vol. 7, N.º 3, págs., 19-25 <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/view/978/848>
- Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A. y Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173–181. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7324
- Rivera, E. Callupe, S. Rojas, A. y Cámara, A. (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 26–46. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1319>

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE UN GRUPO DE FUTUROS DOCENTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL SANITARIA. UNA VÍA HACÍA LA ATENCIÓN HUMANIZADA.

Ángela Serrano Sarmiento, Margarita Gutiérrez Moret; María Catret Mascarell

angela.serrano@ucv.es

Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir, España

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 ha aumentado la demanda de profesionales sanitarios que quieren formarse como docentes de Ciclos formativos a través del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MPS). La UNESCO (2020), por su parte, aboga porque se incluyan, en la formación inicial de estos docentes, las competencias socioemocionales adecuadas que les capaciten para enfocar la tarea educativa de su futuro alumnado de acuerdo a un modelo de atención humanizada. Aunque existen numerosas iniciativas encaminadas a promover la humanización de los cuidados, la mayoría de ellas se dirige a la formación de profesionales de Enfermería y Medicina y no tanto a la de docentes o Técnicos de Formación Profesional (FP) (Fuentes, 2019; Castillo Parra et al, 2020; Carreras, 2021).

El concepto de humanización en la formación de profesionales sanitarios es muy amplio, abarcando aspectos como el liderazgo en las organizaciones sanitarias, las competencias relacionales, humanísticas y éticas o la organización humanizada, entendida como aquella que debe cuidar su estilo, identidad y valores (Pérez-Fuentes, 2019). En el presente trabajo, siguiendo a este mismo autor, entendemos la humanización del cuidado como el conjunto de competencias personales que permiten desarrollar la actividad profesional, en el ámbito de la salud, respetando y velando por la dignidad y el respeto al ser humano (Pérez-Fuentes, 2019b).

El trato con personas en el contexto sanitario, supone entrar en contacto con la enfermedad, el dolor, el sufrimiento y la muerte (Cleary et al.,

2018; Gómez-Díaz, Delgado-Gómez, y Gómez-Sánchez, 2017). Esto exige de los profesionales una respuesta de alta consistencia emocional y ética.

Por ello, es crucial comprender que, independientemente de su competencia técnica, la capacidad para tratar adecuadamente a pacientes o familiares dependerá, en gran medida, de sus actitudes y habilidades socioemocionales (Molero, Pérez-Fuentes, Gázquez y Barragán, 2018).

Experiencias como la de Lafaurie y Cabal (2023), fundamentan la importancia, en la FP, de la adquisición de competencias éticas y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por su parte, Prado-Gasco, Giménez-Espert y Valero-Moreno (2019) afirman, sobre una experiencia de formación en habilidades comunicativas, inteligencia emocional y empatía, con estudiantes de Enfermería, que estas competencias mejoran el trato con el paciente y la eficacia y adherencia al tratamiento. Igualmente, se concluyó que la empatía y la inteligencia emocional favorecen el trato y la comunicación con el paciente.

Aunque es un campo en el que existe poca literatura científica, los estudios citados evidencian la necesidad de formar al formador de los Técnicos Sanitarios si se quiere incidir en una humanización del cuidado. Para ello, es importante señalar que la formación en actitudes y otros aspectos socioemocionales debería llevarse a cabo intencionalmente y de forma práctica (Crespo-Comesaña, 2022).

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de carácter exploratorio y cuantitativo que tiene por objeto el diagnóstico de las habilidades socioemocionales de un grupo de estudiantes del MPS de la especialidad de Procesos sanitarios. Esta experiencia se enmarca en un proyecto mas amplio de Innovación Educativa, que persigue el desarrollo de habilidades socioemocionales en el futuro profesorado de FP.

2.1. Procedimiento

El procedimiento fundamental ha consistido en el pase de un cuestionario estructurado, compuesto de varias escalas validadas (Tabla 1) para la medición de las variables de estudio (empatía, asertividad, regulación emocional, resiliencia, autocompasión y espiritualidad).

Tabla 14 Escalas validadas utilizadas para el estudio.

TMMS ²¹	Inteligencia Emocional Percibida
BRCS ²²	Resiliencia
AI ²³	Asertividad
IRI ²⁴	Empatía
SCS-SF ²⁵	Autocompasión
SISRI-24 ²⁶	Espiritualidad

²¹ adaptación de Fernández Berrocal et al. (2005) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

²² adaptación de Tomás et al. (2012) de la Brief Resilient Coping Scale (BRCS)

²³ adaptación de Carrasco et al. (1989) de la Assertion Inventory (AI)

²⁴ adaptación de Escrivá et al. (2004) del Interpersonal Reactivity Index (IRI)

²⁵ adaptación de García-Campayo et al. (2014) de la Self Compassion Scale-Short Form

²⁶ Inteligencia Espiritual SISRI-24 (King y DeCicco, 2009; King, Mara y DeCicco, 2012)

Para la aplicación del instrumento, y siguiendo los criterios éticos establecidos por el Comité de Ética de la Investigación de la UCV, se informó al alumnado del objetivo de la investigación y se solicitó su consentimiento previo. La aplicación del mismo duró unos 40 minutos y se realizó en el marco de la asignatura de “Características personales y adecuación de las propuestas educativas”, del MPS.

2.2. Participantes

Los participantes fueron 35 alumnos de la especialidad de Procesos Sanitarios del MPS, impartido por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, del Curso 2022-23 y dirigido, específicamente a la FP.

2.3. Medidas

Para la medición de los resultados se han realizado análisis cuantitativos mediante el Software estadístico SPSS 23.0, basado en los baremos establecidos para la interpretación de resultados de cada una de las escalas utilizadas (Tabla 2). A partir de los resultados obtenidos, se realizó un análisis descriptivo.

Tabla 2 Baremos utilizados según escalas aplicadas en el estudio.

TMMS	<p>Se evalúan 3 factores, Atención (ítems 1-8), Claridad (ítems 9-16) y Reparación (Ítems 17-24). Atención emocional: Puntuaciones inferiores a 21 presentan baja atención, puntuaciones entre 22 y 32 presentan buena atención y puntuaciones superiores a 32 indican una excesiva atención.</p> <p>Claridad emocional: puntuaciones inferiores a 23 indican que debe mejorar en comprensión, puntuaciones entre 24 y 34 adecuada comprensión y superiores a 35 excelente comprensión.</p> <p>Reparación emocional: puntuaciones inferiores a 23 indican que debe mejorar, entre 24 y 34 adecuada regulación emocional y superiores a 35 excelente regulación.</p>
BRCS	<p>Se evalúan puntuaciones totales. Puntuaciones iguales o inferiores a 13 presentan baja resiliencia y las puntuaciones iguales o superiores a 17 presentan alta resiliencia.</p>
AI	<p>Puntaciones diferenciadas en escala de malestar (suma de los puntos de la columna de la izquierda) y escala de probabilidad de respuesta (suma de los puntos de la columna de la derecha). Puntuaciones inferiores a 40 en cada columna significa que se es muy asertivo, puntuaciones entre 41 y 70 significa que hay que mejorar algunos aspectos de la Asertividad y puntuaciones superiores a 71 indican ausencia de asertividad.</p>
IRI	<p>Se analizan las puntuaciones de cada subescala: toma de perspectiva, fantasía, conducta empática y malestar personal. Las puntuaciones en cada escala oscilan desde 7 a 35, interpretando las puntuaciones inferiores como menor capacidad en la dimensión.</p>
SCS-SF	<p>Total, puntuaciones ítems 1,4,8,9,11,12 (autocompasión); Total puntuaciones 2,3,5,6,7,10 (autocrítica) Las puntuaciones en cada dimensión oscilan entre 6 y 30, interpretando las puntuaciones inferiores como menor capacidad en la dimensión.</p>
SISRI-24	<p>Puntuación media los ítems de las dos subescalas. Para calcular el valor total primero hay que calcular las</p>

Tabla 3 Inteligencia emocional

Atención

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Baja atención	23	6.8	74.2
Atención adecuada	8	2.4	25.8
Total	31	9.2	100.0

Claridad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Debe mejorar comprensión	8	2.4	25.8
Adecuada comprensión	22	6.5	71.0
Excelente comprensión	1	.3	3.2
Total	31	9.2	100.0

Reparación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Debe mejorar regulación	8	2.4	25.8
Regulación adecuada	23	6.8	74.2
Total	31	9.2	100.0

puntuaciones Inversas (negativas) de la escala de autocrítica.

3. RESULTADOS

Los datos referentes a la **Inteligencia emocional** (Tabla 3) indican que, en su mayoría, el alumnado participante, es capaz de comprender y regular los estados emocionales de manera adecuada, aunque un 74,2% presenta una baja atención emocional.

En cuanto a la **resiliencia**, los datos obtenidos (Tabla 4) indican que la mayoría de participantes presenta un afrontamiento resiliente adecuado o alto.

Tabla 4 Resiliencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Poca resiliencia	9	2.7	29.0
Resiliencia adecuada	17	5.1	54.8
Alta resiliencia	5	1.5	16.1
Total	31	9.2	100.0

Respecto a la **asertividad**, el 90% de la muestra presentó puntuaciones entre 40 y 70 puntos, indicando una baja asertividad y una alta ansiedad ante la demanda social (Tabla 5). De igual manera, el 96 % de la muestra presentó una baja tasa de respuesta asertiva (Tabla 6).

Tabla 5 Asertividad (Ansiedad)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Necesita mejorar asertividad	3	.9	9.7
Nada asertivo	28	8.3	90.3
Total	31	9.2	100.0

Tabla 6 Asertividad (Probabilidad de respuesta)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Necesita mejorar respuesta	1	.3	3.2
Baja probabilidad de respuesta	30	8.9	96.8
Total	31	9.2	100.0

Por su parte, los resultados obtenidos en la escala IRI (Tabla 7), indican que alrededor del 67% de los participantes presenta una media y alta **empatía**. El 26% presenta una alta empatía cognitiva, mientras que únicamente el 13,3% presenta una alta empatía afectiva, tal como reflejan los bajos porcentajes obtenidos en las escalas de preocupación empática y angustia personal.

Tabla 7 Empatía

Item	Toma de perspectiva*	Fantasia*	Preocupación empática*	Angustia personal*
Baja (16-20,9)	32.3	56.7	54.8	86.7
Media (21 y 22,9)	22.5	16.7	25.9	---
Alta (23 y 27)	45.2	26.6	19.3	13.3

*Los resultados están presentados en porcentajes.

En cuanto a la **Autocompasión** (Tabla 8), la mayoría de los participantes presenta un alto grado de autocrítica (67,7 %) y casi la mitad posee una baja autocompasión (48 %).

Tabla 8 Autocompasión

Item	Autocompasión*	
Baja (8-17,9)	15	48.4
Alta (18 y 26)	16	51.6
Item	Autocrítica	
Baja (8-17,9)	10	32.3
Alta (18 y 26)	21	67.7

*Los resultados están presentados en porcentajes.

Los resultados de la medición de la **Inteligencia espiritual** (Tabla 9), muestran que, a pesar de que el 32,3% de los participantes presentan un alto componente reflexivo, se obtienen muy bajas puntuaciones en las otras tres subescalas: significado personal (0%), trascendencia (6,5%) y práctica espiritual (3,2%).

Tabla 9 Inteligencia espiritual

Item	Pensamiento crítico*	Significado personal*	Trascendencia*	Práctica espiritual*
Baja (>17.5)	67.7	100	93.5	96.8
Alta (<17,6)	32.3	0	6.5	3.2

*Los resultados están presentados en porcentajes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de los participantes posee un adecuado razonamiento y regulación emocional, aunque muestra dificultades para atender a las emociones y sentimientos propios y ajenos. También son bajas las puntuaciones obtenidas en las ocho categorías evaluadas de la asertividad (capacidad para expresar las limitaciones personales, expresar sentimientos positivos, presentar discrepancias con los demás, realizar críticas a los otros, rechazar peticiones y encajar las críticas y mostrarse asertivo) lo que podría indicar una baja capacidad para expresar y reconocer las emociones propias y ajenas quizá debido, en parte, a una falta de vocabulario emocional, lo que puede incidir, directamente, en la capacidad para comunicarse con los demás.

Por otro lado, sólo el 16% presenta una resiliencia alta, lo que, de acuerdo con Perella (2017), podría estar relacionado con las bajas puntuaciones obtenidas en atención emocional. Según este autor, la resiliencia se cultiva mediante la conciencia de las propias experiencias personales a medida que se superan las luchas o dificultades.

La resiliencia, a su vez, favorece el desarrollo de la empatía necesaria para ponerse en el lugar de los pacientes (Perella, 2017). En relación a esto último, la mayor parte de los estudiantes muestra bajos sentimientos de ansiedad y malestar personal frente a experiencias negativas ajenas. Esto, de acuerdo a Ortiz et al. (2011), podría ser positivo para las profesiones sanitarias ya que les permitiría centrarse en la ayuda a los otros y no en su propio malestar.

Dentro de las dimensiones de la empatía, llama la atención el destacado porcentaje de participantes que presenta una baja toma de perspectiva y una alta fantasía. Esto podría causar dificultades para adoptar puntos de vista diferentes y para ponerse en el lugar del otro, además de generar expectativas idealizadas o ficticias respecto a su trabajo. También, una alta puntuación en empatía afectiva tiende a significar que se viven de manera intensa los sentimientos y emociones, lo cual podría llevar a la persona a experimentar altos grados de frustración ante los resultados de una enfermedad terminal, crónica o incluso la muerte.

Los resultados indican, también, una baja preocupación empática por parte del 54,8% de la muestra. Este dato, unido al 13,3% de la muestra que presenta una alta angustia personal, se podría relacionar con participantes que experimentarían problemas para ponerse en el lugar del otro, debido a un alto grado de estrés. De igual manera, es especialmente llamativo el resultado obtenido en la toma de perspectiva, que indica que un 45,2% de la muestra presenta altos niveles de intentos espontáneos por adoptar la perspectiva de otras personas.

Respecto a la autocompasión, casi la mitad de la muestra (48%), se juzga duramente y presenta una alta crítica y una baja autocompasión, indicando una alta autoexigencia. Si unimos este resultado al escaso porcentaje de participantes que presenta una baja empatía cognitiva y una baja atención emocional, esto podría causar problemas de autoestima o sentimientos de baja autovaloración. Los participantes de este estudio han mostrado mejores puntuaciones de empatía que de autocompasión, reflejando una mayor amabilidad con los demás que

con ellos mismos. Curiosamente, Wei et al. (2011) afirman que desarrollar la autocompasión puede ayudar a los profesionales sanitarios a fomentar los recursos emocionales necesarios para mantener la empatía hacia los demás.

Finalmente, respecto a la Inteligencia espiritual, la mayoría de la muestra presenta una baja capacidad de pensamiento crítico y sólo el 32,3% muestra una tendencia a la reflexión sobre hechos como la muerte y la vida. En cuanto al resto de subescalas, las puntuaciones son bajísimas (significado personal: 0%, trascendencia: 6,5% y práctica espiritual 3,2%). Esto parece indicar falta de sentido de la propia vida y de la trascendencia de las propias acciones. Todo ello, unido a la falta de práctica religiosa, aumenta las dificultades para contrarrestar el estrés y dar sentido y trascendencia a lo que se hace.

Estos resultados son preocupantes dado que los profesionales sanitarios han de tratar continuamente con personas en situación de vulnerabilidad, que necesitan encontrar respuestas ante el dolor y el sentido de sus vidas. La atención humanizada y de calidad incluye el acompañamiento espiritual de los pacientes y para ello se necesitan profesionales sanitarios formados (López-Tárrida et al., 2020). El no disponer de la preparación adecuada puede causar estrés cognitivo y emocional permanente, mientras que poseer un alto componente espiritual favorece un mayor ajuste resiliente y una atención integral a la persona en todas sus dimensiones (Ramezani y Ahmadi, 2014; Pabón-Ortiz et al., 2021).

Los resultados obtenidos han de tomarse con cautela y se ofrecen puramente a efectos de una reflexión en su conjunto. En ningún caso pueden ser generalizables debido, entre otros aspectos, al pequeño tamaño de muestra. Sin embargo, resultan útiles como indicadores de las necesidades formativas de los futuros docentes del ámbito sanitario en sintonía con otros estudios como los de Sánchez-Expósito, Jiménez-Rodríguez, et al., (2019); Cleary et al., (2018) y Kaya et al. (2018), que coinciden en indicar la importancia, para los docentes en Ciencias de la Salud, en cuanto a la formación y desarrollo de las competencias socio-emocionales de sus estudiantes, ya que esto redundará en una mejora del rendimiento en su futura actividad profesional y en su propio bienestar como docentes, además de constituir un factor protector en cuanto a la satisfacción personal y calidad de vida.

5. BIBLIOGRAFIA

- Carreras Marcos, B., Esquerda Areste, M., & Ramos Pozón, S. (2021). Formación en comunicación para profesionales sanitarios. *Revista de Bioética y Derecho*, (52), 29-44. <https://dx.doi.org/10.1344/rbd2021.52.34218>
- Castillo-Parra, S., Bacigalupo Araya, J. F., García Vallejos, G., Lorca Nachar, A., Aspee Lepe, P., & Gortari Madrid, P. (2020). Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26, 0-0. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100202>
- Cleary, M., Visentin, D., West, S., Lopez, V., & Kornhaber, R. (2018). Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 68, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.018>
- Crespo Comesaña, J. M. (2022). Las competencias profesionales y transversales del rol docente en formación profesional. En Barrera-Cerqueiras y Sarceda-Gorgoso (Ed), *Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito* (81-99). Dykinson.
- Gómez-Díaz, M., Delgado-Gómez, M. S., & Gómez-Sánchez, & R. (2017). Education, Emotions and Health: Emotional Education in Nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 492-498. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.095>
- Kaya, H., Şenyuva, E., & Bodur, G. (2018). The relationship between critical thinking and emotional intelligence in nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 68, 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.024>
- Lafaurie Villamil, M. M., & Cabal Escandón, V. E. (2022). Humanización del cuidado en la formación profesional de enfermería. Universidad El Bosque.
- López-Tarrida, Á. C., Ruiz-Romero, V., & González-Martín, T. (2020). Cuidando con sentido: la atención de lo espiritual en la práctica clínica desde la perspectiva del profesional. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 202001002.
- Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., y Barragán, A.B. (2018a). Burnout in health professionals according to their self-

- esteem, social support and empathy profile. *Frontiers in Psychology*, 9, 424. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00424
- Ortiz, C., MI, B. G., FP, H. T., & del Barrio Gándara, M. V. (2011). Psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index in Spanish child and adolescent population. *Psicothema*, 23(4), 824-831.
- Ortíz, E. M. P., Cruz, J. V. D. M., Montañez, R. A. C., & Buitrago, C. Y. B. (2021). Estrategias para fortalecer la humanización de los servicios en salud en urgencias. *Revista Ciencia y Cuidado*, 18(1), 94-104.
- Perrella, A. (2017). Standing in quicksand: The triad of ‘perspective□ empathy□resiliency’ in medical education. *Medical Education*, 51(3), 241-243
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Herrera-Peco, I., & Oropesa-Ruiz, N. y Gázquez-Linares, J. (2019). Propuesta de un Modelo de Humanización basado en las Competencias Personales: Modelo HUMAS. *European Journal of Health Research:(EJHR)*, 5(1), 63-77.
- Pérez-Fuentes, M.C., Herrera-Peco, I., Molero, M.M., Oropesa, N.F., Ayuso-Murillo, D., y Gázquez, J.J. (2019b). The Development and Validation of the Healthcare Professional Humanization Scale (HUMAS) for Nursing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 3999. DOI:10.3390/ijerph16203999
- Prado-Gasco VJ, Giménez-Espert MC, Valero-Moreno S. (2019). The influence of nurse education and training on communication, emotional intelligence, and empathy. *Revista Da Escola de Enfermagem*, 53-65. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018015903465>
- Ramezani , M., & Ahmadi, F. (Junio de 2014). Spiritual care in nursing: a concept analysis. *International Nursing Review*, 61(2), 211–219.
- Sánchez Expósito, J., Jiménez-Rodríguez, D., Díaz Agea, J. L., Carrillo Izquierdo, M. D., & Leal Costa, C. (2019). Impact of socio-emotional skills on the performance of clinical nursing practices.

- International Journal of Nursing Education Scholarship, 16(1), 20190064.
- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.
- Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of personality*, 79(1), 191-221.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO E INFLUENCIA EN EL GRUPO

Elena Sorribes Soto, María Palacín Lois y Elena Salvador i Mata

elenasorribes@ub.edu

*Profesora asociada y Profesora titular del Departamento de
Psicología Cuantitativa y Psicología Social (Universitat de
Barcelona)*

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las diferencias de género en la percepción del liderazgo y la influencia en el grupo es un tema de gran relevancia en la actualidad, especialmente en el contexto de la igualdad de género. Se han establecido estereotipos de género que han influido en la forma en que se percibe el liderazgo y la influencia en el grupo, lo que ha llevado a una desigualdad en la distribución de roles. Se considera desde la Teoría de los roles de género como los estereotipos de género influyen en la forma en que se perciben las características de liderazgo, y que estas diferencias se deben a la socialización diferencial de género. Por otro lado, la teoría de la autoeficacia sugiere que la percepción de las propias capacidades y habilidades influye en la forma en que se percibe el liderazgo y la influencia en el grupo, y que las diferencias de género en la autoeficacia pueden explicar las diferencias en la percepción del liderazgo. En este estudio en particular, se emplea una herramienta ad hoc, el Symlog (Bales, 1986) para evaluar las dimensiones del liderazgo en un grupo heterogéneo en edad, género y procedencia, con el objetivo de analizar si existen diferencias en la evaluación y percepción del liderazgo entre hombres y mujeres, y si estas diferencias se deben a la variable de género.

La Teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977) también puede ayudar a explicar las diferencias en la percepción de liderazgo entre hombres y mujeres. Según esta teoría, las mujeres pueden tener menos autoeficacia que los hombres debido a una serie de factores, como los estereotipos de género y las expectativas sociales. Los estereotipos de género pueden llevar a las mujeres a subestimarse a sí mismas y a sus habilidades, lo que puede disminuir su autoeficacia.

Además, las expectativas sociales pueden hacer que las mujeres se sientan menos capaces de liderar debido a la creencia de que los líderes deben ser agresivos, competitivos y asertivos, características que tradicionalmente se han asociado más con los hombres que con las mujeres. Por lo tanto, la Teoría de la autoeficacia sugiere que las mujeres pueden ser menos propensas a ser vistas como líderes efectivos debido a su menor autoeficacia. Sin embargo, es importante destacar que esto no significa que las mujeres sean menos capaces de liderar que los hombres, sino que pueden ser vistas de esta manera debido a factores culturales y sociales que influyen en su autoeficacia y percepción de liderazgo. Las mujeres pueden percibirse a sí mismas como menos dominantes que los hombres debido a una serie de factores culturales y sociales. En muchos casos, se espera que las mujeres sean más cooperativas, empáticas y cuidadosas que los hombres, mientras que los hombres son valorados por ser más agresivos, asertivos y dominantes. Además, los estereotipos de género pueden llevar a las mujeres a subestimarse a sí mismas y a su capacidad para liderar y ser dominantes. Las mujeres pueden sentir que no están a la altura de los estándares de liderazgo que se han establecido, lo que puede disminuir su autoconfianza y su percepción de dominancia. En general, la investigación ha encontrado que las mujeres tienden a subestimar su propia dominancia, mientras que los hombres tienden a sobreestimarla. Los estereotipos de género y la socialización pueden desempeñar un papel importante en estas diferencias en la auto percepción.

2. MÉTODO

La metodología que se ha llevado a cabo se ha realizado mediante un análisis de los datos obtenidos al pasar el cuestionario SYMLOG a una muestra de 138 personas, todas ellas son personas que lideran equipos. Este cuestionario fue recopilado de la pasación a las personas participantes del Curso Experto Avances en Habilidades de Liderazgo impartido desde hace 9 años en la Universidad de Barcelona. Y forma parte de las pruebas psicométricas que permite dar una feedback del tipo de liderazgo a los participantes de este.

2.1. Procedimiento

Los resultados de cada uno de los 138 cuestionarios fueron registrados en formato Excel y ordenados en una base de datos. Lo primero que se hizo con ellos fue recuperarlos y ordenarlos en dos grupos según género: hombres por un lado y mujeres por el otro.

Una vez hecha esta distinción, se agruparon las puntuaciones directas de las autopercepciones de las mujeres en cada una de las 26 categorías y luego se calculó la media en cada una de ellas. Seguidamente, por un lado, se seleccionaron todas las puntuaciones que las mujeres daban a su grupo de pertenencia (endogrupo) y, por otro lado, las que daban a los hombres (exogrupo) y de todas ellas se calcularon las medias.

En el caso de los hombres se repitió completamente el mismo procedimiento que con los cuestionarios de las mujeres.

Una vez obtenidas las puntuaciones directas medias en las 26 categorías de SYMLOG tanto por lo que hace a las autoevaluaciones de cada género, como a las heteroevaluaciones endo y exgrupales, éstas se transformaron y clasificaron según los tres ejes en qué se organizan las categorías del cuestionario SYMLOG: eje dominancia (U) - sumisión (D); eje amigable (P) - no amigable (N) y eje tarea (F) - personas (B).

2.1. Participantes

La muestra la forman un total de 138 personas. Todas ellas se encargan de liderar y coordinar equipos debido a su puesto de trabajo y la mayoría (el 90%) tiene estudios universitarios.

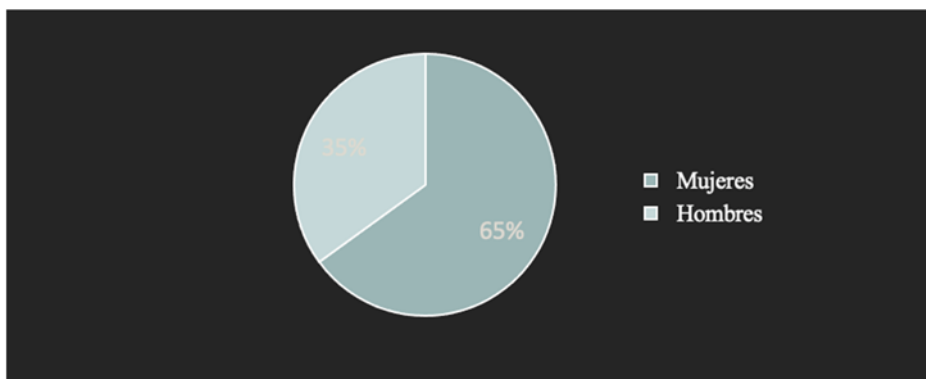
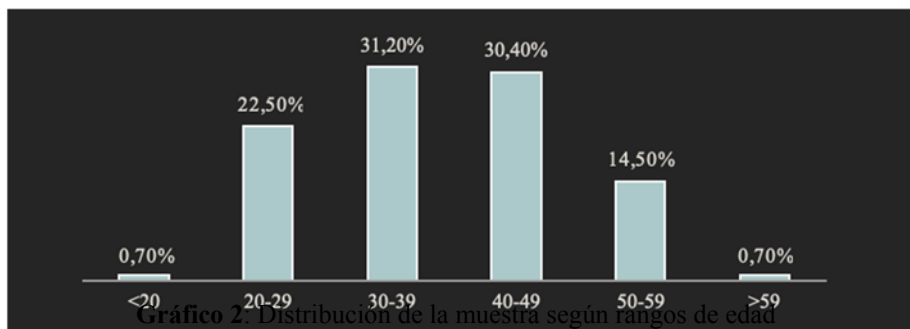


Gráfico 1: Distribución de la muestra según género

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en el Gráfico 1, el 65% de esta muestra la forman mujeres y el 35% restante hombres.

La muestra ha sido clasificada según rangos de edad (Gráfico 2). Los dos rangos predominantes son el de las personas que tienen entre 30 y 39 años (31,2%) y entre 40 y 49 años (30,4%). Seguidamente, se encuentran dos grupos no tan mayoritarios, que son el de las personas que tienen entre 20 y 29 años (22,5%) y entre 50 y 59 años (14,5%). Finalmente, hay un porcentaje muy bajo, casi mínimo, de personas menores de 20 años (una única persona tenía 19 años) y mayores de 59 años (una única persona tenía 60 años).



Fuente: elaboración propia

2.3. Medidas

Una vez obtenidas las puntuaciones directas de las 26 categorías de SYMLOG tanto por lo que hace a las autoevaluaciones de cada género, como a las heteroevaluaciones endogrupales (del mismo grupo de género) y exogrupales (del grupo opuesto de género), éstas se transformaron y clasificaron según los tres ejes en que se organizan las categorías del cuestionario SYMLOG: eje dominancia (U) - sumisión (D); eje amigable (P) - no amigable (N) y eje orientado a la tarea (F) - orientado a las personas (B).

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

	SYMLOG ADJETIVOS Nunca – 0 1 2 3 4 - Siempre	
U	Activo, dominante, habla mucho	0 1 2 3 4
UP	Extrovertido, destaca, positivo	0 1 2 3 4
UPF	Lider democrático, orientado a la tarea	0 1 2 3 4
UF	Asertivo	0 1 2 3 4
UNF	Autoritario, controlador, desaprobador	0 1 2 3 4
UN	Arrogante, tenaz, poderoso	0 1 2 3 4
UNB	Provocador, egocéntrico, ostentoso	0 1 2 3 4
UB	Chistoso, expresivo, teatrero	0 1 2 3 4
UPB	Entretenido, sociable, sonriente, cálido	0 1 2 3 4
P	Amistoso, equitativo	0 1 2 3 4
PF	Trabaja cooperativamente con otros	0 1 2 3 4
F	Analítico, orientado a la tarea, solucionador de problemas	0 1 2 3 4
NF	Legalista, busca la justicia	0 1 2 3 4
N	Hostil, negativo	0 1 2 3 4
NB	Irritable, cínico, no quiere cooperar	0 1 2 3 4
B	Muestra sentimientos y emociones	0 1 2 3 4
PB	Afectuoso/a, agradable, se divierte	0 1 2 3 4
DP	Considerado con los demás, agradecido, inspira confianza	0 1 2 3 4
DPF	Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad	0 1 2 3 4
DF	Obediente, trabaja sumisamente	0 1 2 3 4
DNF	Se autocastiga, trabaja demasiado duro	0 1 2 3 4
DN	Depresivo, triste, resentido, rechazador	0 1 2 3 4
DNB	Alienado, ausente, ido	0 1 2 3 4
DB	Miedoso, duda de su propia capacidad	0 1 2 3 4
DPB	Se encuentra feliz con los demás	0 1 2 3 4
D	Pasivo, introvertido, Habla poco	0 1 2 3 4

Imagen 1: 26 categorías SYMLOG

Fuente: Universitat de Barcelona

2.4. Diseño

Una vez calculadas las puntuaciones medias transformadas de hombres y mujeres en cada uno de los distintos ejes se calculó la relación entre los polos opuestos de éstos para ver cuál predominaba más.

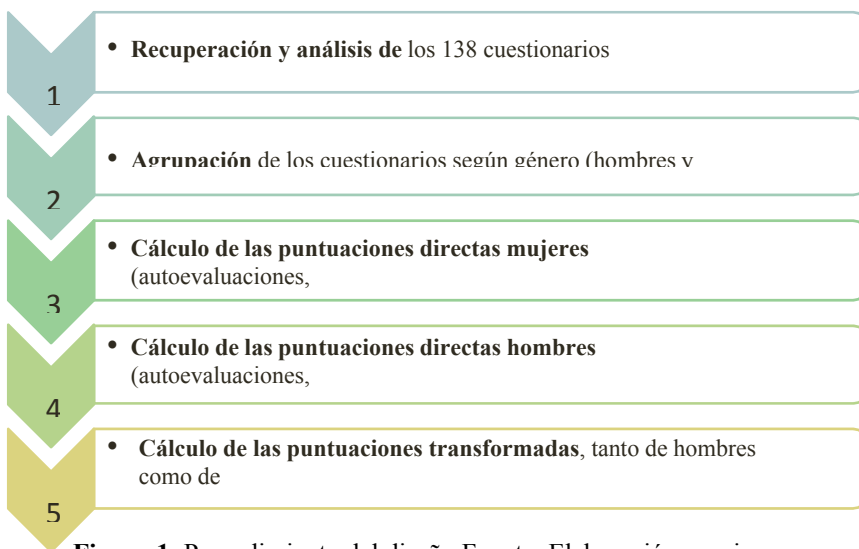


Figura 1: Procedimiento del diseño Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1. Eje Dominancia (U) - Sumisión (D)

Este eje se refiere al grado de poder, dominio, ascendente o preeminencia individual que se tiene sobre las demás personas según cómo lo perciba quien lo esté evaluando. Es donde más diferencias de género se han encontrado, los resultados se pueden observar en las tablas 1, 2, 3 y gráfico 3.

	U Dominancia		U Sumisión		UD	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Auto	48,1	55,4	44,7	46,9	3,4	8,5
Hetero-Endo	50,2	50,8	45,3	46,0	4,9	4,8
Hetero-Exo	48,3	46,2	43,1	49,1	5,2	-2,9

Tabla 1: Puntuaciones de hombres y mujeres en los polos U y D y el eje UD

Fuente: Elaboración propia

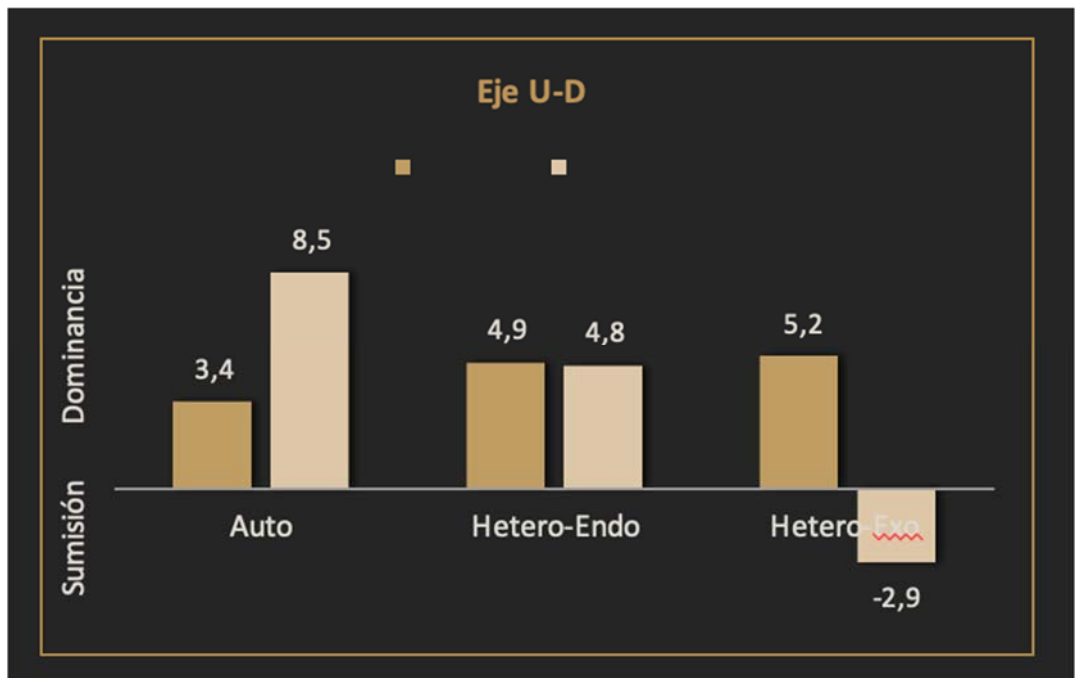


Gráfico 3: Puntuaciones de hombres y mujeres en el eje U-D

Fuente: Elaboración propia

Categoría	Autoevaluaciones				
	U - Dominancia		D - Sumisión		UD
	M	H	M	H		M - H
U Activo, dominante, habla mucho	12,1	14,3			-2,2
UP Extrovertido, destaca, positivo	6,7	7,4			-0,8
UPF Líder democrático, orientado a la tarea	5,0	5,0			0,0
UF Asertivo	7,8	7,1			0,7
UNF Autoritario, controlador, desaprobador	2,2	2,7			-0,5
UN Arrogante, tenaz, poderoso	2,6	4,3			-1,7
UNB Provocador, egocéntrico, ostentoso	1,7	2,8			-1,0
UB Chistoso, expresivo, teatrero	4,5	6,5			-2,0
UPB Entretenido, sociable, sonriente, cálido	5,5	5,3			0,2
DP Considerado con los demás, agradecido, inspira confianza			8,7	8,1	0,6
DPF Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad			4,7	5,5	-0,8
DF Obediente, trabaja sumisamente			5,8	5,6	0,3
DNF Se autocastiga, trabaja demasiado duro			3,1	4,0	-0,9
DN Depresivo, triste, resentido, rechazador			1,8	2,5	-0,7
DNB Alienado, ausente, ido			1,2	2,1	-0,9
DB Miedoso, duda de su propia capacidad			5,2	4,5	0,7
DPB Se encuentra feliz con los demás			6,1	5,9	0,2
D Pasivo, introvertido, Habla poco			7,9	8,6	0,8

Tabla 2: Diferencias de género en las autoevaluaciones del eje U-D Fuente: Elaboración propia

3.2. Eje Amigable (P) - No Amigable (N)

Categoría	Endogrupo - Exogrupo ⁷			
	U - Dominancia		D - Sumisión	
	M	H	M	H
U Activo, dominante, habla mucho	-0,2	1,1		
UP Extrovertido, destaca, positivo	-0,2	0,5		
UPF Líder democrático, orientado a la tarea	0,0	0,1		
UF Asertivo	0,2	0,0		
UNF Autoritario, controlador, desaprobador	-0,1	0,2		
UN Arrogante, tenaz, poderoso	-0,4	0,5		
UNB Provocador, egocéntrico, ostentoso	-0,6	0,6		
UB Chistoso, expresivo, teatrero	3,1	1,6		
UPB Entretenido, sociable, sonriente, cálido	0,2	0,1		
DP Considerado con los demás, agradecido, inspira confianza			0,6	-0,2
DPF Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad			0,1	0,2
DF Obediente, trabaja sumisamente			0,6	-0,9
DNF Se autocastiga, trabaja demasiado duro			0,7	-0,4
DN Depresivo, triste, resentido, rechazador			0,0	-0,6
DNB Alienado, ausente, ido			-0,4	0,2
DB Miedoso, duda de su propia capacidad			1,0	-1,3
DPB Se encuentra feliz con los demás			0,1	0,3
D Pasivo, introvertido, Habla poco			-0,4	-0,4

Tabla 3: Diferencias de género en las heteroevaluaciones del endogrupo con las del exogrupo del eje U-D

Fuente: Elaboración propia

Este eje se refiere a la calidad del sentimiento placentero o desagradable de la persona que está siendo evaluada. En este eje también se encuentran diferencias de género y se pueden observar en las tablas 4, 5, 6 y gráfico 4.

	P		N		PN	
	Amigable		No Amigable			
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Auto	72,2	69,9	25,3	33,5	46,9	36,5
Hetero-Endo	69,8	68,8	25,0	29,5	44,8	39,3
Hetero-Exo	67,8	67,4	25,8	29,2	42,1	38,2

Tabla 4: Puntuaciones de hombres y mujeres en los polos P y N en el eje PN (Fuente: Elaboración propia)

Categoría	Autoevaluaciones				
	P - Amigable		N - No Ami.		PN
	M	H	M	H	M - H
U Extrovertido, destaca, positivo	6,7	7,4			-0,8
UP Líder democrático, orientado a la tarea	5,0	5,0			0,0
UPF Autoritario, controlador, desaprobador			2,2	2,7	-0,5
UF Arrogante, tenaz, poderoso			2,6	4,3	-1,7
UNF Provocador, egocéntrico, ostentoso			1,7	2,8	-1,0
UN Entretenido, sociable, sonriente, cálido	5,5	5,3			0,2
UNB Amistoso, equitativo	17,5	15,4			2,2
UB Trabaja cooperativamente con otros	9,6	8,9			0,7
UPB Legalista, busca la justicia			7,5	7,4	0,2
DP Hostil, negativo			3,9	5,9	-2,0
DPF Irritable, cínico, no quiere cooperar			1,2	1,8	-0,6
DF Afectuoso/a, agradable, se divierte	8,3	8,3			0,0
DNF Considerado con los demás, agradecido, inspira confianza	8,7	8,1			0,6
DN Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad	4,7	5,5			-0,8
DNB Se autocastiga, trabaja demasiado duro			3,1	4,0	-0,9
DB Depresivo, triste, resentido, rechazador			1,8	2,5	-0,7
DPB Alienado, ausente, ido			1,2	2,1	-0,9
D Se encuentra feliz con los demás	6,1	5,9			0,2

Tabla 5: Diferencias de género en las autoevaluaciones del eje P-N

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4: Puntuaciones de hombres y mujeres en el eje P-N (Fuente: Elaboración propia)

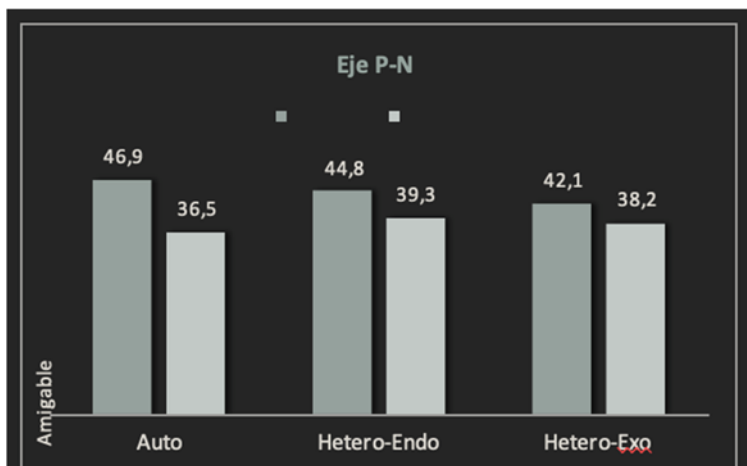


Tabla 6: Diferencias de género en las heteroevaluaciones del endogrupo con las del exogrupo del eje P-N

Fuente: Elaboración propia

Categoría	Endogrupo – Exogrupo ⁸			
	P - Amigable		N - No Amigable	
	M	H	M	H
UP Extrovertido, destaca, positivo	-0,2	0,5		
UPF Líder democrático, orientado a la tarea	0,0	0,1		
UNF Autoritario, controlador, desaprobador			-0,1	0,2
UN Arrogante, tenaz, poderoso			-0,4	0,5
UNB Provocador, egocéntrico, ostentoso			-0,6	0,6
UPB Entretenido, sociable, sonriente, cálido	0,2	0,1		
P Amistoso, equitativo	0,7	0,4		
PF Trabaja cooperativamente con otros	0,4	-0,3		
NF Legalista, busca la justicia			0,6	-0,8
N Hostil, negativo			-0,3	0,4
NB Irritable, cínico, no quiere cooperar			-0,3	0,4
PB Afectuoso/a, agradable, se divierte	0,2	0,2		
DP Considerado con los demás, agradecido, inspira confianza	0,6	-0,2		
DPF Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad	0,1	0,2		
DNF Se autocastiga, trabaja demasiado duro			0,8	-0,4
DN Depresivo, triste, resentido, rechazador			0,2	-0,6
DNB Alienado, ausente, ido			-0,6	0,2
DPB Se encuentra feliz con los demás	-0,1	0,3		

3.3. Eje Tarea (F) – Relaciones (B)

Este eje se refiere a la orientación hacia la persona o bien la orientación hacia la tarea en el grupo. Las puntuaciones obtenidas en este eje son muy parecidas entre hombres y mujeres y se pueden ver en las tablas 7, 8, 9 y gráfico 5.

Tabla 7: Puntuaciones de hombres y mujeres en los polos F y B y en el eje FB (Fuente: Elaboración propia)

	F Tarea		B Relaciones		FB	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Auto	61,4	63,4	49,1	50,1	12,3	13,2
Hetero-Endo	62,0	61,3	45,0	46,0	17,0	15,3
Hetero-Exo	59,9	62,2	43,4	45,9	16,5	16,2

Gráfico 5: Puntuaciones de hombres y mujeres en el eje F-B

Fuente: Elaboración propia

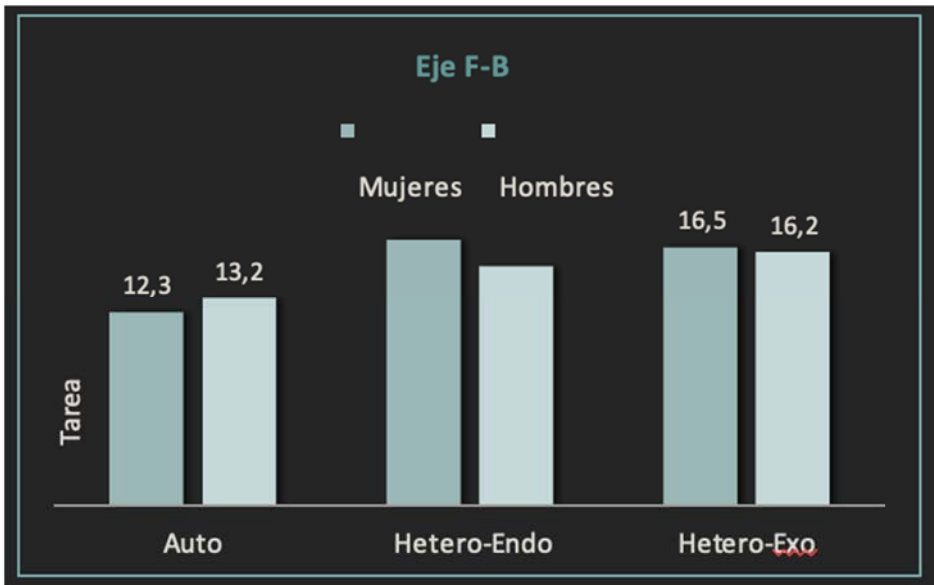


Tabla 8: Diferencias de género en las autoevaluaciones del eje F-B (Fuente: Elaboración propia)

Categoría		Autoevaluaciones				
		F - Tarea		B - Relaciones		FB
		M	H	M	H		M - H
UPF	Líder democrático, orientado a la tarea	5,0	5,0			0,0
UF	Asertivo	7,8	7,1			0,7
UNF	Autoritario, controlador, desaprobador	2,2	2,7			-0,5
UNB	Provocador, egocéntrico, ostentoso			1,7	2,8	-1,0
UB	Chistoso, expresivo, teatrero			4,5	6,5	-2,0
UPB	Entretenido, sociable, sonriente, cálido			5,5	5,3	0,2
PF	Trabaja cooperativamente con otros	9,6	8,9			0,7
F	Analítico, orientado a la tarea, solucionador de problemas	15,5	17,1			-1,6
NF	Legalista, busca la justicia	7,5	7,4			0,2
NB	Irritable, cínico, no quiere cooperar			1,2	1,8	-0,6
B	Muestra sentimientos y emociones			15,3	13,0	2,3
PB	Afectuoso/a, agradable, se divierte			8,3	8,3	0,0
DPF	Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad	4,7	5,5			-0,8
DF	Obediente, trabaja sumisamente	5,8	5,6			0,3
DNF	Se autocastiga, trabaja demasiado duro	3,1	4,0			-0,9
DNB	Alienado, ausente, ido			1,2	2,1	-0,9
DB	Miedoso, duda de su propia capacidad			5,2	4,5	0,7
DPB	Se encuentra feliz con los demás			6,1	5,9	0,2

Tabla 9: Diferencias de género en las heteroevaluaciones del endogrupo con las del exogrupo del eje F-B

Categoría		Endogrupo – Exogrupo ⁹			
		F - Tarea		B - Relaciones	
		M	H	M	H
UPF	Líder democrático, orientado a la tarea	0,0	0,3		
UF	Asertivo	0,2	0,0		
UNF	Autoritario, controlador, desaprobador	-0,1	0,2		
UNB	Provocador, egocéntrico, ostentoso			-0,6	0,6
UB	Chistoso, expresivo, teatrero			-1,1	0,7
UPB	Entretenido, sociable, sonriente, cálido			0,2	0,2
PF	Trabaja cooperativamente con otros	0,4	-0,7		
F	Analítico, orientado a la tarea, solucionador de problemas	-0,3	0,9		
NF	Legalista, busca la justicia	0,6	-1,0		
NB	Irritable, cínico, no quiere cooperar			-0,3	-0,1
B	Muestra sentimientos y emociones			2,6	-2,6
PB	Afectuoso/a, agradable, se divierte			0,2	0,1
DPF	Distinguido, deseoso de aceptar responsabilidad	0,1	0,3		
DF	Obediente, trabaja sumisamente	0,6	-1,4		
DNF	Se autocastiga, trabaja demasiado duro	0,7	-1,1		
DNB	Alienado, ausente, ido			-0,4	-0,4
DB	Miedoso, duda de su propia capacidad			1,0	-1,6
DPB	Se encuentra feliz con los demás			0,1	0,1

En el eje Dominancia (D) - Sumisión (U), las mujeres se autoevalúan menos dominantes de lo que los hombres se autoevalúan a ellos mismos. En el eje Amigable (P) - No Amigable (N), las mujeres se autoperciben a ellas mismas bastante más amigables de lo que los hombres se autoperciben a ellos mismos. En este eje, las mujeres se autoevalúan más amistosas y equitativas de lo que los hombres a si mismos. Por otro lado, los hombres se autoevalúan más hostiles y negativos, así como también más arrogantes, tenaces y poderosos que ellas a si mismas. Finalmente, en el eje Tarea (F) -Relaciones (B), tanto hombres como mujeres se autoperciben más orientados/as a la tarea que no a las relaciones, con puntuaciones muy parecidas, aunque las mujeres se autoperciben mucho más orientadas a la tarea que los hombres respecto de sí mismos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Autoevaluaciones

En el eje Dominancia (D) - Sumisión (U), las mujeres se autoevalúan menos dominantes de lo que los hombres se autoevalúan a ellos mismos. Las mujeres se autoevalúan más alto de lo que los hombres a sí mismos en pasividad e introversión; miedos y dudas hacia la propia capacidad y en asertividad. Por otro lado, los hombres se autoevalúan más alto de lo que las mujeres lo hacen consigo mismas en actividad, dominancia y expresividad.

En el eje Amigable (P) - No Amigable (N), las mujeres se autoperciben bastante más amigables de lo que los hombres se autoperciben a ellos mismos. Las mujeres se autoevalúan más amistosas y equitativas de lo que los hombres a sí mismos. Por otro lado, los hombres se autoevalúan más hostiles y negativos, así como también más arrogantes, tenaces y poderosos que ellas a si mismas.

Finalmente, en el eje Tarea (F) -Relación (B), tanto hombres como mujeres se autoperciben más orientados/as a la tarea que no a las relaciones, con puntuaciones muy parecidas, aunque las mujeres se autoperciben más que los hombres a si mismos. A la luz de los resultados se confirma la Teoría de la autoeficacia, las mujeres pueden tener menos autoeficacia que los hombres debido a una serie de factores, como los estereotipos de género y las expectativas sociales. Los estereotipos de género pueden llevar a las mujeres a subestimarse a sí mismas y a sus habilidades, lo que puede disminuir su autoeficacia.

4.2. *Heteroevaluaciones*

En el eje U-D, hombres y mujeres puntúan al propio grupo igual de dominante, no hay diferencia significativa. En conclusión, hombres y mujeres perciben su endogrupo igual de dominante de lo que hace el otro grupo. Cuando evalúan al otro grupo, las mujeres valoran más dominantes al grupo de hombres, e igualmente pero a la inversa, los hombres evalúan de forma elevada a las mujeres en sumisión.

Por otro lado, los hombres también consideran a las mujeres más miedosas y dudosas de su propia capacidad que a si mismos como grupo. Ellos, por el contrario, se consideran más dominantes, charlatanes, chistosos, expresivos. Los hombres puntúan a las mujeres menos amigables de lo que las mujeres puntúan a los hombres. Las mujeres se consideran más amistosas y equitativas que los hombres, tanto hombres como mujeres atribuyen a su exogrupo (al grupo contrario) puntuaciones muy parecidas en cuanto a la orientación hacia la tarea.

Las mujeres consideran que ellas muestran más sentimientos y emociones que los hombres y también que son más miedosas que ellos. A los hombres los consideran más chistosos y teatreros que ellas. Por otro lado, los hombres también se consideran más chistosos y teatreros que ellas, así como también más analíticos y orientados a la tarea y a la solución de problemas. A las mujeres las consideran como personas que muestran más sus sentimientos y emociones y también más miedosas, obedientes, autocastigadoras y trabajadoras que ellos. En conclusión, los hombres perciben a las mujeres en sumisión y menos amigables de lo que ellas se atribuyen a ellos mismos como grupo. Por otro lado, las mujeres consideran a los hombres en dominancia, más aún de lo que ellas mismas se perciben, y también los consideran más amigables de lo que ellos las consideran. Ambos consideran a su exogrupo igual de orientado a la tarea. Los resultados obtenidos de las heteroevaluaciones de los hombres, confirman la preferencia de los hombres de puntuar a su grupo de pertinencia de forma más favorable. Tanto en el primer eje como en el segundo, las puntuaciones que los hombres atribuyen a su endogrupo son superiores a las que atribuyen al exogrupo. En el tercer eje no son superiores pero sí iguales. Este estudio proporciona una comprensión de cómo los estereotipos de género y las expectativas sociales influyen en la percepción de liderazgo en mujeres y hombres, así como en la autoeficacia de las mujeres. Y como el aprendizaje de

los estereotipos de género pueden afectar la evaluación de liderazgo de las mujeres. Los hombres pueden autopercebirse como más dominantes que las mujeres, según las diferentes teorías como la de autoeficacia y que las experiencias individuales pueden variar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Freeman
- Cornejo, J. M. (2006). *El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS*. Anuario de Psicología, (37) nº3, 277-297.
- Hare, A. P., Sjovold, E., Baker H. G. y Powers, J. (2005). *Analysis of Social Interaction Systems: SYMLOG Research and Applications*. Maryland, Estados Unidos de América: University Press of America.
- Hirata, R. (2014). *Modelo Keisen & SYMLOG for EFFECTIVENESS. Aplicación del Modelo SYMLOG para incrementar la efectividad de un equipo, una cultura organizacional o un individuo*. Mexico: Keisen Consultores.
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A. y Morales, J. F. (2012). *Psicología de los grupos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Impett, E. A., & Best, D. L. (2010). *Undermining women's self-esteem: The effects of traditional gender roles, female competition, and social comparison processes*. Sex Roles, 63(5-6), 336-351.
- Levine, J. M. y Hogg, M. A. (2010). *Encyclopedia of Group Processes and Intergroups Relations*. Estados Unidos de América: SAGE.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2001). *Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women*. Journal of Social Issues, 57(4), 743-762.
- Schmid Mast, M., & Sczesny, S. (2011). *The relation between self-perceived and observed leadership*. The Leadership Quarterly, 22(2), 191-210.

ANÁLISIS DE PERCEPCIONES Y EMOCIONES EN UN GRUPO DE NIÑOS/AS Y JÓVENES PUERTORRIQUEÑOS/AS LIBERADOS DE PATRIA POTESTAD

Soto Ríos, Gabriela

gabriela.soto4@upr.edu

Universidad de Puerto Rico Río Piedras

1. INTRODUCCIÓN

Los niños, niñas y jóvenes que han carecido de cuidados tempranos suelen reflejar sus emociones a través de conductas maladaptativas. Dicha conducta cumple una función para los menores que en ocasiones es interpretada por el adulto sin tomar en consideración el sentir de éstos/as. Tanto para el personal de contacto directo como para los y las cuidadoras es importante entender la función de la conducta en los niños, niñas y jóvenes, así como sus sentimientos y deseos.

Desde este punto de vista, las relaciones afectivas en edades tempranas son fundamentales para el bienestar y desarrollo de los seres humanos (Bowlby, 1989). Sin embargo, cuando el/la cuidador/a no satisface las necesidades emocionales adecuadamente, los/as niños/as tienen dificultad para desarrollar un vínculo confiable y seguro (Bowlby, 1989). La literatura indica que esto tiende a ocurrir en escenarios de sistemas de cuidado donde los/as niños/as carecen de cuidadores consistentes que sean sensibles a sus necesidades socioemocionales.

De esta manera, varios estudios desde la teoría de apego demuestran implicaciones en el desarrollo socioemocional a partir de las carencias afectivas que atraviesan los/as niños/as institucionalizados. Van IJzendoorn et al. (2008) indican que los/as niños/as institucionalizados tienden a presentar rezagos físicos, cognitivos y de desarrollo emocional. Además, tienden a manifestar problemas emocionales y conductuales, hiperactividad, así como dificultades entre pares (Kaur et al., 2018).

Crittenden (2005) indica que estas conductas funcionan como estrategias de autoprotección ante su medio ambiente, que es percibido de acuerdo a experiencias previas con otras figuras cuidadoras. Es importante señalar que, debido a la dificultad para procesar y simbolizar

situaciones de trauma, los/as niños/as institucionalizados suelen manifestar conflictos para expresar sus emociones y regular su conducta, además, pueden percibir a los cuidadores como una fuente de amenaza (Crittenden, 2000). Por esta razón, es preciso que los cuidadores y el personal de contacto directo puedan explorar y comprender la función que tiene la conducta para cada niño/a, así como dar un espacio para escuchar sus deseos y sentimientos.

Este estudio tuvo como propósito describir las necesidades socioemocionales de los/as niños/as y jóvenes liberados de patria potestad a partir de sus expresiones y percepciones, y proponer recomendaciones para fortalecer su desarrollo socioemocional.

2. MÉTODO

Se utilizó un método cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo y transversal (Mertens, 2014). Este permitió utilizar estrategias de investigación que facilitaron el estudio de la información narrativa contemplando su riqueza y complejidad (Lucca-Irrizary y Berrios-Rivera, 2009). Igualmente, este método favoreció analizar el objeto de estudio desde las percepciones de los participantes. Además, posibilitó abordar el tema de estudio en detalle, identificar aspectos particulares de la experiencia y brindar atención a un contexto en específico (Lucca-Irrizary y Berrios-Rivera, 2009).

2.1. Procedimiento

Se obtuvo la autorización del protocolo de investigación por parte del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico Río Piedras (UPRRP). Luego, los participantes fueron identificados a través de trabajadores sociales de la Unidad de Adopción del Departamento de la Familia de Puerto Rico, quienes refirieron a los/as niños/as y jóvenes a participar en la investigación utilizando la Hoja de Referido. Al obtener los referidos, se contactó al cuidador/a del/la niño/a o joven para coordinar una reunión virtual utilizando la plataforma “GoogleMeet”. En la reunión se administró la Prueba de Oraciones Incompletas para Niños/as y para Adolescentes, según la edad del participante. Las respuestas de los participantes se agruparon en una matriz por premisa. Luego, se reagruparon las respuestas por temas para identificar categorías de análisis. Se utilizó un análisis temático aplicado para analizar los datos e identificar patrones y frecuencias de temas en las respuestas (Guest, McQueen, & Namey, 2012).

Las categorías de análisis fueron: (1) percepción de sí mismo, (2) planes futuros, (3) emociones, (4) relaciones interpersonales, (5) perspectiva del ámbito escolar y (6) valores.

2.2. Participantes

La muestra de este estudio consistió de 42 participantes en total: 24 niños y niñas entre 6 y 11 años, y 18 jóvenes entre 12 y 15 años. Hubo 25 participantes del género masculino y 17 femenino. Todos los participantes se encontraban liberados de patria potestad.

2.3. Instrumentos

Se utilizó la Prueba de Oraciones Incompletas para Niños y la Prueba de Oraciones Incompletas para Adolescentes para recopilar la información. La misma se utilizó con el propósito de obtener información cualitativa sobre el desarrollo socioemocional. La Prueba de Oraciones Incompletas de Niños tiene 40 premisas y la de Adolescentes tiene 66 premisas. La misma consiste en leer cada premisa al participante y él o ella debe responder con lo primero que piense.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan por las categorías de análisis identificadas previamente. Dentro de la categoría de percepción de sí mismo se exponen las expresiones de los/as niños/as relacionadas a lo que ellos/as opinan sobre sí y lo que otras personas perciben de ellos/as. Los/as niños/as se describieron de forma positiva en manifestaciones como: “*soy una persona alegre*”, “*soy inteligente*”, y “*soy bueno*”. Mientras que otros/as niños/as reflejaron una perspectiva negativa como: “*soy mala*”, “*soy feo*” y “*estoy mal*”. Las expresiones de los/as niños/as reflejaron su percepción de que otras personas desconocen información sobre su familia, sus deseos y su buena conducta. Algunos ejemplos son: “*no peleo*”, “*me porté muy bien*”, “*no tengo papá*” y “*desearía tener una hermanita*”. Por otro lado, los/as niños/as expresaron percibir que deben mantener un buen comportamiento. Sobre esto mencionaron no poder: “*portarme mal*” y “*hacer cosas malas*”.

Los/as jóvenes manifestaron una percepción negativa de otras personas sobre ellos. Algunas respuestas significativas de su percepción sobre lo que dicen otras personas fueron: “*soy malo*”, “*no soy nadie*”, “*estoy loco*”, “*no sirvo para nada y no puedo lograr lo que yo quiero*”, “*soy incapaz de hacer las cosas*” y “*soy bruto*”.

Resulta significativo que solamente hubo cuatro respuestas positivas de lo que otros piensan sobre ellos, tales como: *“soy inteligente”* y *“tengo un buen propósito”*. Las expresiones de los/as jóvenes apuntan a que otras personas desconocen sus sentimientos y potencial. Algunos ejemplos significativos indican que los otros desconocen lo siguiente: *“siempre estoy triste”*, *“siempre sufro”*, *“existo”*, *“pienso”*, *“soy una buena persona, porque solo ven lo mal en mí”*, entre otras.

Por otro lado, las verbalizaciones de los/as jóvenes sobre sus percepciones apuntaban a necesidades relacionadas a desarrollar vínculos afectivos, recibir afecto de una familia, y tener un espacio propio. La familia es un tema que los/as jóvenes mantienen presente. Por ejemplo, en la premisa: *“Sueño con...”*: algunas respuestas fueron *“mi familia”*, *“tener una familia”*. Igualmente, en la premisa sobre: *“Lo más que me gustaría es...”*, algunos indicaron *“poder estar con alguien que me adopte y visitar a mi familia”* y *“decirle a alguien mamá y papá”*. Por otra parte, algunos/as jóvenes expresaron su deseo de volver a ver, o estar con, sus hermanos. Por ejemplo, *“Yo desearía...”* *“poder ver a mis hermanas”*, *“estar con mi hermana pequeña”* y *“Si yo pudiera...”* *“hablar con mis hermanos”*.

En cuanto a la categoría de planes y deseos futuros se exploraron los deseos a corto y largo plazo. De esta se desprende que en los/as niños/as se identificaron deseos relacionados a compartir con familiares y vínculos significativos. Esto se ejemplificó cuando expresaron que en un futuro deseaban: *“ver a mi hermano”*, *“irme con mi familia”*, *“vengan mis amigos”* y *“me adopten”*. Por su parte, asociaron las metas a largo plazo con eventos específicos, como actividades recreativas y académicas. Algunos ejemplos fueron: *“jugar”*, *“ver una película”* y *“que empiecen las clases”*. Por otra parte, los/as jóvenes expresaron una percepción optimista con respecto a lograr sus metas, además, expresaron su deseo de desarrollar vínculos afectivos. Algunos planes futuros estuvieron relacionados al ámbito académico, recreativo, así como aspiraciones propias de: *“vivir feliz”* y *“mejorar mis actitudes y forma de ser”*. Por otro lado, los/as jóvenes expresaron su deseo de desarrollar vínculos afectivos en expresiones como las siguientes: *“tener una familia buena”*, *“que la gente sea buena conmigo”*, *“pueda conocer a mi papá”*, *“pueda volver a ver a mis hermanas”* y *“me adopten”*. En términos generales, algunas expresiones de los/as jóvenes con respecto a sus deseos y planes futuros estaban relacionados con la

situación actual del COVID-19. La mayoría expresó malestar ante el encierro causado por la pandemia.

En la categoría de emociones los/as niños/as reflejaron necesidades afectivas, deseos relacionados a mantener vínculos con personas significativas, demostraciones de afecto y cuidados. Además, asociaron la tristeza con la carencia de afecto, no poder ver a sus hermanos, y con presentar mala conducta. Por otro lado, en las respuestas que expresaron sentimientos de odio y miedo, resaltaron temas asociados a experiencias de violencia como “*que me den*”, “*las peleas*” y “*coger un bofetón*”. El coraje lo asociaron con no poder hacer tareas, su ubicación residencial actual, regaños y dinámicas interpersonales. Relacionaron tanto la tristeza como el coraje con experiencias de maltrato y tareas académicas.

En cuanto a los/as jóvenes estos/as respondieron sentirse “*solo*”, “*sola*”, “*frustrada*”, “*triste*”, “*feliz*”, “*bien*” y “*culpable porque me separaron de mis padres*”. Además, indicaron temas que le producen sufrimiento y preocupación, tales como la separación o pérdida de sus vínculos familiares y hermanos. También, expresaron miedos asociados a la pérdida de otras personas significativas como sus hermanos, así como temores con respecto a la soledad. Los/as jóvenes respondieron que se les dificulta expresar sus sentimientos.

Las respuestas de los/as niños/as sobre las relaciones interpersonales hicieron referencia a la percepción sobre sus pares. Algunos ejemplos de sus expresiones fueron las siguientes: “*son fuertes*”, “*se porta mal*”, “*me quiere*”, “*son mis amigos*” y “*van a la escuela*”. En cuanto a los/as jóvenes expresaron cualidades positivas sobre los amigos tales como: “*son buenos*” y “*te ayudan*”. Por otra parte, algunos demostraron una percepción negativa de los vínculos con otros, indicando que la amistad es: “*un asco*”, es “*horrible*” y que los amigos “*no existen*”. Los/as jóvenes manifestaron su percepción sobre las diferencias con otras personas indicando que cada quien: “*es diferente*” y “*se respeta*”.

En cuanto a la categoría de perspectiva del ámbito escolar los/as niños/as mencionaron su percepción sobre la maestra/o, actividades recreativas y tareas académicas. Sobre la maestra, los/as niños/as expresaron tener una perspectiva positiva como: “*es buena*” y “*me enseña*”, otros manifestaron una perspectiva negativa como: “*es mala*”. Por último, algunas respuestas de los/as niños/as hicieron referencia a

la situación actual del COVID-19 como: *“la extraño, a la escuela, las clases, que empiecen”*.

Por último, en la categoría acerca de los valores se recogió información sobre dos áreas: percepción de lo que está mal y el respeto. Los/as niños/as expresaron conductas que están mal tales como: *“pelear”* y *“robar”*. Sobre mostrar respeto, identificaron tenerlo hacia figuras como: *“mis padres”*, *“mi hermano y mi familia”*, *“a la maestra”* y *“los custodios”*.

En la categoría sobre los valores, los/as jóvenes tendieron a expresar que no está bien *“portarse mal”*, *“mentir”* y *“pelear”*. Además, verbalizaron que está mal lo siguiente: *“que no puedo ver a mis hermanas”* y *“lo que el departamento hizo, en vez de llevarse a mi padrastro, nos sacaron a nosotros”*. Por otro lado, con respecto a su percepción de la vida, algunos/as reportaron una perspectiva positiva como: *“buena”* y *“valiosa”*. Sin embargo, otros/as jóvenes se manifestaron con desdén, describiendo la vida con las siguientes expresiones: *“un asco”*, *“mi vida, estar aquí”*, *“muy difícil y más cuando estás sola”*, *“imposible”* e *“injusta”*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación surge de la necesidad de contar con evidencia científica en Puerto Rico, que ofrezca información sobre las necesidades socioemocionales de un grupo de niños, niñas y jóvenes liberados de patria potestad, que han experimentado separación familiar. Con este propósito, se administró la Prueba de Oraciones Incompletas a Niños, y la Prueba de Oraciones Incompletas a Adolescentes, entre las edades de seis a 15 años, para obtener información cualitativa sobre sus percepciones en temas específicos. Se esperaba conocer las percepciones y emociones con respecto a sus experiencias de vida para describir sus necesidades socioemocionales y facilitar así el desarrollo de intervenciones hacia esta población.

Los resultados presentados en este estudio se obtuvieron a partir de un análisis temático aplicado que se utilizó para analizar los datos e identificar patrones de temas en las respuestas. Los hallazgos principales sugieren que los niños, niñas y jóvenes presentan carencias afectivas, ausencia de fuentes de apoyo, y emociones relacionadas a experiencias previas de maltrato y de separación familiar. Además, perciben el desconocimiento por parte del adulto sobre su comportamiento e historia. En conclusión, esta investigación identificó

las siguientes necesidades socioemocionales en la población estudiada: desarrollar y mantener vínculos afectivos, tener demostraciones de afecto, contar con apoyo emocional por parte del/la cuidador/a y obtener un espacio para tramitar sentimientos relacionados a experiencias previas. A partir de los hallazgos, se proponen diferentes recomendaciones, entre ellas, proveer servicios de psicoterapia a los/as niños/as y jóvenes, para lidiar con el impacto de la separación y tramitar las experiencias de maltrato y negligencia experimentadas en su hogar de origen. De igual modo, se evidencia la necesidad de proveer oportunidades para fortalecer sus relaciones interpersonales. Cuando surge una ruptura en la familia de origen se generan sentimientos de desconfianza e inseguridad que afectan el bienestar y por ende el desarrollo en general.

A través de nuevas relaciones saludables se provee el espacio para restaurar las imágenes previas generadas por el maltrato inicial. Para subsanar los daños causados por la separación temprana, es necesario que el estado pueda proveer oportunidades que faciliten salvaguardar el bienestar y el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y jóvenes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones de una teoría de apego*. Paidós.
- Crittenden, P.M. (2000). A dynamic-maturational exploration of the meaning of security and adaptation. Empirical, cultural and theoretical considerations. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 358–383). Cambridge University Press.
- Crittenden, P. M. (2005). Teoria dell'attaccamento, psicopatologia e psicoterapia: L'approccio dinamico maturativo. *Psicoterapia*, 30, 171-182.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Validity and reliability (credibility and by children in care for children in care, foster parents and child welfare workers about the transition into foster care. *Child & Family Social Work*, 15, 176-185. doi:10.1111/j.1365- 2206.2009.00657.x
- Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A descriptive study on behavioral and emotional problems in orphans and other vulnerable children staying in institutional homes. *Indian journal of psychological medicine*, 40(2), 161-168.
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2009). *Investigación Cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Segunda edición. Ediciones SM.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Van IJzendoorn, M.H. & Sagi-Schwartz, A. (2008), “Crosscultural patterns of attachment: universal and contextual dimensions”, in Cassidy, J. and Shaver, P.R. (Eds), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, Guilford, New York, NY, 2nd ed., pp. 880-905.

UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA PARA ABORDAR EL IMPACTO DE LA SEPARACIÓN TEMPRANA

Soto Ríos, Gabriela

gabriela.soto4@upr.edu

Estudiante doctoral en Psicología Clínica

Universidad de Puerto Rico Río Piedras

Declaración de los Derechos del Niño

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole (ONU, 1991).

1. INTRODUCCIÓN

La separación en la niñez temprana de los cuidadores puede tener diversas implicaciones a través del desarrollo. La mayoría de estos casos de separación ocurren por maltrato y negligencia de los cuidadores. Moreno Mora y Machado Lubián (2020) definen el maltrato infantil como toda agresión dirigida al niño por parte de los padres, hermanos u otros familiares, con la intención de castigarlo, criticarlo, que implica daños. Algunos factores de riesgo pueden ser ambientes de bajos recursos económicos, problemas de salud mental, y abuso de sustancias. Frías Armenta (2015) encontró en su estudio que la violencia en el hogar puede producir secuelas afectivas, cognitivas y conductuales en los menores de edad. El estrés a temprana edad puede afectar el desarrollo del cerebro, las habilidades cognitivas, académicas y de lenguaje a largo plazo (Deambrosio et. al., 2018; Tarullo, 2012), que luego pueden traducirse a problemas de conductas, afectivas, cognitivas, Trastornos Específicos del Aprendizaje y Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (Moreno-Manso et. al., 2020).

En algunos casos, los/as niños/as son reunificados con los padres luego de estos aprobar unos cursos de paternidad y/o maternidad. Por otro lado, existen ocasiones donde el Estado se convierte en el custodio. La Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores (Ley 246 de 16 de diciembre de 2011) es la que se aplica en los casos de remoción de los/as niños/as y jóvenes de sus hogares en Puerto Rico. Esta ley establece la política pública, definiciones que incluye los tipos de maltrato y las obligaciones que tienen la familia, la sociedad y el Estado para garantizar el bienestar y la protección de la niñez. Algunas obligaciones de la familia mencionadas en la ley son protegerlos, brindar condiciones y ambientes seguros, afectivos, que promuevan el desarrollo saludable. También es importante proporcionar oportunidades de juego y recreación para la estimulación del desarrollo.

Cónsono con lo anterior, la Ley de la “Carta de los Derechos del Niño” de Puerto Rico (Ley Núm. 338 de 31 de diciembre de 1998) enfatiza los derechos y responsabilidades del Estado:

- 1) Ser protegido por el Estado de cualquier forma de maltrato o negligencia que provenga de sus padres o de personas que lo tengan bajo su cuidado.
- 2) Disfrutar del cuidado y protección del Estado cuando sus padres y familiares no asuman o se vean imposibilitados de asumir dicha responsabilidad.
- 3) No ser separado de su hogar propio a menos que, a través de un proceso judicial, se pruebe que la separación es para el bienestar y el mejor interés del menor.
- 4) Que cuando un niño sea separado de su hogar, el Estado tomará las medidas necesarias y planificará de forma permanente para su cuidado, según las disposiciones legales aplicables.
- 5) A que las primeras alternativas que se consideren en sustitución de su propio hogar, sea un hogar de familiares idóneos, un hogar adoptivo o un hogar sustituto donde reciba el afecto y los cuidados inherentes a su edad y condición.
- 6) Disfrutar, mientras esté en el hogar sustituto o instalación, de servicios educativos, de salud y recreación, así como a ser protegido de maltrato, negligencia y explotación.

7) Excepto cuando sea adoptado por personas ajenas a la familia, continuar relacionándose con aquellos miembros de la familia que tienen significación para él o ella cuando la separación ocurra por muerte de uno de los progenitores o por divorcio siempre que la relación sea en su mejor interés.

8) Un niño que haya sido adoptado podrá retener todos los derechos que, por razón de su previo parentesco como miembro de una familia anterior, haya adquirido con anterioridad a la fecha de expedición del decreto de adopción.

Bajo el entendido de lo discutido, se propone una perspectiva sistémica para abordar el impacto de la separación temprana, proveyendo alternativas que viabilicen el bienestar de los/as niños/as y jóvenes. Este escrito presenta el caso clínico de una niña de 10 años, a quien llamaremos Rosa. La niña fue removida de su hogar biológico a los 5 años por maltrato y negligencia. El caso se comenzó a trabajar en psicoterapia cuando Rosa tenía 8 años, en el 2020. La trabajadora social de la institución donde la niña residía en aquél entonces, refirió problemas de conducta, rasgos oposicionales desafiante y déficit de atención. También mencionó que la niña era hipersensible al tacto. Cualquier toque que recibía, ya sea tomarla del brazo o un abrazo, la niña gritaba “auch, auch” o decía que la estaban maltratando.

El historial de Rosa presenta que la niña vivió con la madre biológica y sus 4 hermanos durante sus primeros 5 años de vida. Fueron removidos por maltrato y negligencia. Según la información brindada por la trabajadora social, la madre biológica agredía a los niños con palos de escoba. Se desconoce información sobre el padre biológico.

La niña había sido reubicada en dos ocasiones previo a comenzar con el proceso de psicoterapia en el 2020: la primera fue en un hogar preadoptivo con una señora que terminó entregándola al Departamento de la Familia por su mala conducta. A finales del 2018 fue reubicada con los abuelos maternos quienes expresaron interés en cuidar de ella y su hermana mayor, pero nuevamente fueron reubicadas a una institución en enero del 2019 luego de un suceso de maltrato físico por parte de los abuelos.

Otro evento significativo en la vida de Rosa fue la separación de su hermana en el 2021. Puerto Rico estaba en proceso de aplicar la ley federal, *Family First Prevention Services Act* (2017) que busca disminuir la institucionalización de los/as niños/as y jóvenes,

promoviendo que estos/as puedan ser reubicados primeramente con su familia biológica para prevenir la separación. Esto llevó al cierre de la institución donde se encontraban Rosa y su hermana, provocando la separación ante la limitación de los espacios disponibles en otros hogares sustitutos.

En el 2022 ocurrió otro cambio significativo en la vida de Rosa, la ubicación en un hogar pre-adoptivo. La adaptación a la nueva estructura familiar por parte de las cuidadoras ha sido difícil por varias razones: el mal comportamiento de la niña hacia ellas, y las dificultades para seguir instrucciones caracterizadas por un comportamiento desafiante. En psicoterapia se creó un espacio alternativo para tener sesiones colaterales con las cuidadoras con el propósito de identificar estrategias de crianza positiva, discutir temas sobre cómo asumir la maternidad, y entender la función de la conducta de Rosa. La adaptación desde la perspectiva de Rosa también ha sido difícil porque la niña percibe una alianza entre las cuidadoras donde ella no se siente incluida. Además, Rosa está trabajando con el duelo que representa la separación de su hermana, quien era su figura cuidadora previo a la llegada de estas cuidadoras. En su proceso terapéutico Rosa ha manifestado sentimientos de culpa por ser adoptada sin sus hermanos. La niña se preocupa porque los hermanos se sientan solos y no cuenten con una familia que los cuide.

El propósito de este escrito es mostrar la importancia de trabajar estos casos desde un modelo sistémico de intervención que ayudan a minimizar el trauma y el impacto de la separación a temprana edad. El caso ha sido trabajado bajo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Este modelo permite analizar el ambiente de manera sistemática. El autor consideró el desarrollo humano como una progresiva interacción relacional entre el ser humano y su entorno, también cambiante (Bronfenbrenner, 1979). Traduciendo esto a la clínica, en la psicoterapia con niños/as no solo se trabaja con el individuo, hay que tomar en consideración el contexto y el entorno, incluyendo las dinámicas relaciones entre el/la niño/a, el/la cuidador/a y las circunstancias que los rodean. En el caso de Rosa se presentan varios niveles de complejidad. Por una parte, su historia está marcada por múltiples separaciones: con la madre, los abuelos, los hermanos, la adopción de una nueva familia, la función del Estado ejercida por los trabajadores sociales y los jueces. Estos últimos cumplen una función muy importante en la vida de estos/as chicos/as. Como representantes del Estado, son los encargados de aplicar las leyes y los derechos

mencionados anteriormente, con el objetivo de brindar bienestar, seguridad y protección a los/as niños/as y jóvenes.

Para el trabajo clínico desde un modelo sistémico es importante considerar todos los aspectos que inciden en la vida de Rosa. La trayectoria de Rosa ha estado marcada por los excesos violentos de una figura cuidadora, por el Estado, y los cambios de hogares que implican múltiples separaciones de figuras significativas. Esto creó un impacto negativo en su desarrollo. Inicialmente, su aspecto físico parecía el de una niña más pequeña a su edad cronológica. La niña creó hipersensibilidad al tacto, inseguridad, ansiedad, dolor y desamparo. Una vez que inicia el proceso de adopción, la niña repite los patrones de conductas mal adaptativas cuya función es auto protegerse porque no tiene garantía de que esta familia se quede con ella. Ante las inseguridades de la niña, las cuidadoras preadoptivas deben ser comprensivas y sensibles. Es importante brindar consistencia para crear una base segura, validar sus sentimientos, “debe ser difícil para ti expresar las emociones”, “te aceptamos tal como eres”, “estamos aquí para ti”. Además, las cuidadoras preadoptivas deben ser asertivas en la disciplina, tener cuidado en no ser permisivas ni utilizar tácticas coercitivas porque puede exacerbar las conductas mal adaptativas. Por ende, es importante incluirlas en el proceso terapéutico para trabajar con la integración familiar.

También es importante incluir los trabajadores sociales en la vida de Rosa. No es posible separarlos de la ecuación que, como custodios de la patria potestad de estos/as niños/as, tienen la obligación de removerlos/as de los espacios amenazantes a lugares más seguros. Este puede ser el hogar de un familiar del/a niño/a, un hogar sustituto con una familia desconocida o una institución. La responsabilidad del trabajador social es velar por la seguridad y bienestar de estos/as niños/as, así que mensualmente los/as visitan, se aseguran de que el/la niño/a está siendo servido por los cuidadores, la escuela y las terapias que necesiten, psicológicas, ocupacionales, del habla y psiquiátricas, entre otras. En la medida en que el Estado por su burocracia no viabiliza que los/as funcionarios/as puedan cumplir con la función de velar por el mejor bienestar de los/as niños/as y jóvenes se convierte en otro que lastima la seguridad y protección a la que esta población tiene derecho. Los profesionales de la salud también estamos implicados en la vida de estos/as chicos/as a través de los diferentes servicios que brindamos. Los/as cuidadores/as preadoptivos cumplen el rol más importante

porque se espera que sean la figura de estabilidad, seguridad y de protección. Todos formamos parte de un sistema cuya meta es el bienestar de los/as niños/as y jóvenes. Una perspectiva de trabajo clínico que incluya a todos/as los/as que intervienen en la recuperación de los/as niños/as y jóvenes, incluyendo las estructuras del Estado, ayuda a tener un mejor entendimiento de la complejidad humana que está atravesada por las dinámicas con el ambiente.

2. BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987)
- Deambrosio, M., Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V., & Román, F. (2018). Efectos del Maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados. *Revista Latinoamericana de CIENCIA*, 16(1), 239–253. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16114>
- Frías Armenta, M. (2015). Repercusiones del maltrato infantil en una población de riesgo. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(1), 108–116.
- H.R.253 - 115th Congress (2017-2018): Family First Prevention Services Act of 2017. (2017, January 13). <https://www.congress.gov/bill/115th-congress/house-bill/253>
- Ley de la “Carta de los Derechos del Niño”, Ley Núm.338 de 31 de diciembre de 1998, <https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Derechos%20Civiles/338-1998/338-1998.pdf>
- Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores, Ley Núm. 246 de 16 de diciembre de 2011, <https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Justicia/246-2011/246-2011.pdf>
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-barona, E., Godoy-Merino, M. J., Bueso-Izquierdo, N., & Guerrero-Molina, M. (2020). Emotional, Behavioural and Executive Functioning Problems in Children in Residential Care. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health, 17(3596), 1–12.
<https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17103596>
- Moreno Mora, R., & Machado Lubián, M. del C. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92, 1–19.
- Organización de las Naciones Unidas. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño (1a. ed., 1a. reimp.). Civiles/338-1998/338-1998.pdf
- Tarullo, A. (2012). Effects of child maltreatment on the developing brain. CW360°.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL CIBERBULLYING: ESTUDIO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILE

Bárbara Valenzuela- Zambrano¹, Gabriela Kotz Grabole² y Pedro Salcedo Lagos³

bavalenz@udec.cl

1. Dpto. Cs. De la Educación, Universidad de Concepción, Chile, 2. Dpto. De Idiomas Extranjeros, Universidad de Concepción, Chile, 3. Dpto. Metodología de la Investigación, Universidad de Concepción, Chile.

Proyecto VRID N° 219.164.003, financiado por la Universidad de Concepción, Chile. Titulado: Estudio de la relación entre inteligencia emocional de profesores, alumnos y cyberbullying.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con John Mayer y Peter Salovey, la Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) es “la capacidad de percibir, utilizar, comprender y regular eficazmente las emociones en uno mismo y en los otros, de forma que nos permita desarrollar un comportamiento adaptativo al entorno” (Mayer y Salovey, p. 10). El desarrollo y fomento de esta inteligencia en la escuela actual es tan necesaria como otros tipos de saberes, pues tributa a dos de los cuatro pilares de la escuela del siglo XXI que propone Delors (1996), estos son el *aprender a ser* y el *aprender a convivir*.

El sistema educativo chileno ha tenido desde los años 90 en adelante, preocupación por incorporar proyectos e instancias de desarrollo de la IE en la educación formal (Valenzuela- Zambrano, Álvarez y Salgado, 2021). Ejemplos de ello es el Programa Habilidades para la Vida [HPV], que ha sido una iniciativa orientada a la enseñanza de estrategias de autoconocimiento emocional, resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales, para la mejora de la convivencia escolar y que ha tenido buenas valoraciones respecto a sus resultados en las escuelas en que se ha implementado (Ávalos, 2015).

La IE luego de la vuelta a las clases presenciales se ha hecho aún más necesaria, para contrarrestar los efectos de la falta de socialización entre

pares durante un período de casi dos años, en que el estudiantado mantuvo clases online. Al respecto, Chile fue uno de los países que se mantuvo más tiempo en clases virtuales durante la pandemia por COVID-19, lo que conlleva, además de efectos negativos en los aprendizajes, aumento de los trastornos de salud mental y de fenómenos de violencia, como fue el caso de ciberacoso o ciberbullying (Ministerio del Interior y Seguridad Pública y Fundación Katy Summer, 2021). Al respecto, una encuesta nacional realizada en el año 2022 por la Superintendencia de Educación Chilena [SUPEREDUC], a 4.469 personas (entre estudiantes, apoderados, profesores y directivos) destaca entre sus principales resultados que un 22,4% de apoderados/as declaró que sus hijos/as habían sufrido de ciberacoso en contexto de pandemia (MINEDUC, 2021).

El ciberbullying o acoso virtual es un tipo de violencia ejercida a través de medios digitales, cuyo propósito es molestar o provocar humillación o vergüenza mediante la divulgación de información confidencial o falsa, publicar contenido negativo, perjudicial, falso o cruel, y/o compartir información personal o privada de otra persona (Olweus, 2012).

Este tipo de acoso comparte algunas similitudes con el bullying tradicional, pero se diferencia en que no es necesaria la presencia física entre la víctima y el agresor/a, además, como es un ataque virtual, traspasa los espacios físicos de la escuela y su horario (Olweus, 2012; Rodríguez y Ortega, 2017). Asimismo, sus implicancias serían aún mayores que el acoso tradicional, ya que lo que se sube a la red, permanece sin control en ella (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Este fenómeno ampliamente estudiado, es considerado un factor de alta influencia en la salud mental de las personas en etapa escolar (Aboujaoude et al., 2015; Selkie et al., 2015), ya que conlleva efectos negativos de carácter emocional y social en aquellos que lo vivencian (Ortega et al., 2009; Aboujaoude et al., 2015; Selkie et al., 2015).

Algunos autores y autoras proponen como forma de afrontamiento del ciberbullying el fomento de competencias socioemocionales en el estudiantado (Ortega et al., 2008; Ortega, Romera y Del Rey, 2009; Martínez et al., 2018). Por lo que no es insensato pensar que la IE del estudiantado puede estar relacionado con el ciberbullying.

Es por tanto que el estudio busca conocer si existen diferencias en las dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) percibida en estudiantes que han vivenciado ciberacoso de los que no.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

La presente investigación es parte de un proyecto de la Universidad de Concepción, Chile. El cual cuenta con aprobación del comité de ética de dicha institución en base a tratamiento de datos propuestos en Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Para este estudio el primer paso fue realizar en abril del año 2022 una prueba piloto con una escuela de la Región del Bío Bío, Chile. Una vez obtenidos los resultados del pilotaje se hicieron los ajustes pertinentes y se contactó con los servicios de educación pública de la región para tener reuniones de socialización de la investigación y sus alcances.

Los tres establecimientos que aceptaron participar pertenecen a 3 ciudades de la región (Chiguayante, Coronel y Tomé). La aplicación de los dos instrumentos se llevó a cabo entre los meses de junio y octubre del 2022. Una vez terminado el proceso de aplicación, cada establecimiento recibió un informe de parte del grupo de investigación con el análisis de sus resultados como insumo de mejora al funcionamiento de su establecimiento.

2.2. *Participantes*

Corresponden a 325 estudiantes, de tres establecimientos públicos nacionales (ver distribución en tabla 1). Con una edad promedio de 14 años (12 edad mínima y 19 edad máxima), de cursos entre séptimo básico y segundo medio. Respecto al género, 151 (47%), señalan ser de género femenino, 159 (52%) del masculino y 5 (1%) que no se identifican con clasificación binaria.

Tabla 1. Distribución de participantes por establecimiento.

	n (%)	n por nivel
Establecimiento 1	117 (36%)	Básica 84
		Media 33
Establecimiento 2	107 (32%)	Básica 57
		Media 50
Establecimiento 3	101 (31%)	Básica 52
		Media 49
Total	325 (100%)	

2.3. Medidas

Evaluación de presencia o ausencia del ciberacoso: Para ello se utilizó el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire [ECIPQ] (Ortega Ruíz et al., 2016). El cuál es la versión española del ECIPQ de los mismos autores/as.

Es una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, con una puntuación que va desde 0 a 4, (en el que 0 significa *nunca* y 4 *siempre*). El instrumento mide las dos dimensiones relacionadas, que conforman el ciberacoso:

- *ciber victimización*: Es la percepción de haber sido agredido/a, vulnerado/a, denostado/a y/o suplantado/a, por medios digitales en un intervalo de tiempo de los últimos dos meses. Un ejemplo de reactivo presente es *Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet*.
- *ciber agresión*: Es la percepción de haber agredido/a, vulnerado/a, denostado/a y/o suplantado/a, por medios digitales a alguien en un intervalo de tiempo de los últimos dos meses. Un ejemplo de ítem es *He difundido rumores sobre alguien*.

De acuerdo a Del Rey et al. (2015) en este instrumento se trata de incluir los criterios de repetición del acoso tradicional y también del desequilibrio de poder, al incluir elementos de conducta que implican

un dominio tecnológico del/a agresor/a y una falta de uso de medidas de seguridad por parte de/la víctima.

Además de los perfiles de *cibervíctima* y *ciberagresor/a*, el instrumento identifica la categoría de *agresor(a)/víctima*, que es la combinación de ambos.

La fiabilidad en población escolar española del instrumento es alta, ya que el alfa de Cronbach ha sido de .87, para el instrumento total y por escalas de .80 en victimización y .88 para agresión (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Evaluación de inteligencia emocional percibida: El instrumento aplicado es el Trait Meta Mood Scale [TMMS-24] de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004). Que es la versión abreviada y en español del Trait Meta- Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al. (1995).

Es una escala tipo Likert que va de 1 a 5 (en el que 1 *es nada de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*), este mide la IE en base a tres dimensiones independientes de tipo intrapersonal; *Atención*, *Claridad* y *Reparación Emocional*, con 8 ítems cada uno:

- *Atención emocional*: Describe la atención consciente sobre las propias emociones, sentimientos y estados emocionales. Un ejemplo de ítem es *Presto mucha atención a cómo me siento*.
- *Claridad emocional*: Es la capacidad percibida de darse cuenta de sobre su estado emocional y diferenciar las distintas emociones y sentimientos vivenciados. Un ejemplo de reactivo es *A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones*.
- *Reparación emocional*: Se refiere a la capacidad percibida para regular sus estados emocionales. Un ejemplo de ítem es *Me preocupo por tener un buen estado de ánimo*.

La fiabilidad del instrumento en base al coeficiente Alfa de Cronbach presentada en la validación española es de .86 para atención, de .90 para claridad y de .86 para la dimensión reparación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004).

2.4. Diseño

Este estudio es descriptivo, de tipo cuantitativo. Los análisis se realizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 20.

3. RESULTADOS

Para verificar el supuesto de normalidad de los grupos se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov, resultando ser una muestra heterogénea. A partir de ello, se aplicaron estadísticos descriptivos como medias, desviaciones estándar y la prueba no paramétrica, U de Mann-Whitney.

Un primer análisis da cuenta de las puntuaciones obtenidas por el estudiantado en general en torno a las tres dimensiones de IE (ver tabla 2).

Tabla 2 Resultados generales en las dimensiones de Inteligencia Emocional del estudiantado.

	Dimensiones de Inteligencia Emocional		
	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
IE Adecuada n (%)	114 (35%)	106 (32, 6%)	119 (36,6%)
IE inadecuada n (%)	211 (64%)	219 (67,4%)	206 (63,4%)
N total	325	325	325

Cómo es posible apreciar hay una tendencia a presentar una IE de carácter inadecuada en todas las dimensiones, siendo la dimensión más comprometida la de claridad, seguida por atención y luego reparación.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney en dimensiones de IE de estudiantes en presencia o ausencia de cyberbullying (ver tabla 3), en general se encontraron mejores puntuaciones en el test de IE de parte del estudiantado que no ha vivenciado cyberbullying frente a los que sí, siendo estas diferencias significativas en dos de las dimensiones de IE, específicamente en atención ($p = .00$) y reparación emocional ($p = .04$).

Tabla 3 Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en dimensiones de IE de estudiantes bajo la presencia o ausencia de ciberbullying.

	Presencia de ciberacoso n 172			Ausencia de ciberacoso n 152			Mann-Whitney	
	M	DT Promedio	Rango	M Promedio	DT	Rango	U	p
Atención emocional	24.45	7.8	176.53	21.97	7.6	147.79	10831	.00**
Claridad emocional	22.35	7.4	167.24	21.65	7.5	158.24	12429	.38
Reparación emocional	23,16	7,4	153.21	24,95	7,9	174.01	11473	.04*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados dan cuenta, que el estudiantado presenta en general una inadecuada IE, en las tres dimensiones que evalúa el instrumento y estos resultados se repiten en todos los establecimientos participantes. Datos que van en la misma línea de los encontrados en otro estudio que evaluó la IE con el mismo instrumento, pero en profesorado de la misma Provincia de Concepción (Valenzuela et al., 2021). Por lo que se estima que la educación socioemocional intencionada en la Provincia de Concepción debiera reforzarse en los planes educativos y en las capacitaciones docentes.

Además, se encontraron diferencias en las dimensiones de la IE percibida en estudiantes que han vivenciado ciberacoso de los que no, en dos dimensiones de *atención y reparación emocional*. Es decir, que se puede afirmar que existe una relación entre la IE y el ciberacoso.

También, la metodología aplicada ha demostrado ser útil para conocer aspectos de IE en los establecimientos educacionales en estudio y su relación con el ciberacoso, lo que permitiría una intervención preventiva; es decir, antes de que se instale el problema.

A partir de estos resultados, se ratifica la importancia del fortalecimiento de la IE en el estudiantado como forma de prevención y afrontamiento del ciberbullying (Ortega et al., 2008; Ortega, Romera y Del Rey, 2009; Martínez et al., 2018).

Para cumplir con este objetivo de prevención y/o disminución del ciberacoso, el grupo de investigación ha hecho entrega de un informe

de los resultados de los análisis a cada establecimiento escolar para que, de esta manera, se pueda desarrollar proyectos que permitan la creación de herramientas que contribuyan al manejo adecuado de las emociones y así mejorar la convivencia, prevenir la escalación de los conflictos y lograr una mejor salud emocional en los establecimientos de la Provincia de Concepción, Chile.

En futuras investigaciones y en base a los resultados obtenidos, podría agregarse la evaluación de IE en profesores/as junto a su estudiantado, para evaluar la influencia de las prácticas pedagógicas en la presencia o ausencia de ciberacoso.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V., y Salame, W. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), p.10–18. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26095405/>
- Ávalos, H. (2015). *Programa Habilidades para la Vida en la Comuna de Pudahuel: revisión desde la práctica profesional* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136545>
- Del Rey, R., Casas, J.A, Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147. <https://psycnet.apa.org/record/2015-25761-015>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Editorial: UNESCO/Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report, 94*, 751 – 755. https://www.academia.edu/1345280/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_Extremera_N_and_Ramos_N_2004_Validity_and_reliability_of_the_Spanish_modified_version_of_the_Triad_Meta_mood_Scale_Psychological_Reports_94_751_755

- Martínez, R., Morales, T., y Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44. https://www.researchgate.net/publication/323617703_Efectos_de_un_programa_de_competencias_emocionales_en_la_prevenccion_de_cyberbullying_en_bachillerato
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey., y D. Sluyter, (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Basic Books.
- Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación. (2021). *Informe de resultados. Encuesta de participación ciudadana. Ciberacoso en pandemia*. Gobierno de Chile. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/resultados-encuesta-de-participacion-ciudadana/>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública., y Fundación Katy Summer (2021). *Resultados de la Encuesta Ciberacoso y Salud Mental Juvenil*. Gobierno de Chile. <https://www.csirt.gob.cl/recomendaciones/estudio-sobre-ciberacoso-y-salud-mental-en-los-jovenes-fundacion-katy-summer/>
- Olweus. D. (2012). Cyberbullying: an overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 1-19. https://www.researchgate.net/publication/254222937_Cyberbullying_An_overrated_phenomenon
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, p. 123-132.
- Ortega, R., Elipe, P., y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Ortega, R., Romera, E., y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciber bullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q.

- Psicología Educativa* 22(1), 71-79.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciber bullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa* 22(1), 71-79.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Rodríguez, R., y Ortega, R. (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación*. Los libros de la Catarata: España. ISBN: 978-84-9097-244-1.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. J.W. Pennebaker (Ed). ISBN: 978-84-9097-244-1.
- Selkie, E., Kota, R., Chan, Y.F., y Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79–86.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25684608/>
- Valenzuela- Zambrano, B., Álvarez, M., y Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *REXE* 20(44), 17-30.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071851622021000300029&script=sci_arttext&tlng=pt

COMPETENCIAS EMOCIONALES DE MAESTROS EN FORMACIÓN

Jenny Josefina Vicuña Romero

Jennyjvr03@gmail.com

*Docente asociado Universidad Pontificia Bolivariana-Medellín,
Colombia*

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha venido pasando por diversos procesos de transformación, entre ellos el involucramiento de aspectos que van más allá del desarrollo cognitivo. A nivel mundial, la tendencia en materia de educación se ha perfilado hacia una formación profesional integral, donde toma protagonismo el desarrollo socioemocional, la ética y los valores como elementos fundamentales para acceder al mundo laboral.

Una auténtica educación impulsa el desarrollo personal y social de todo el alumnado, siendo su finalidad última la promoción del bienestar personal y social (Bisquerra y Hernández, 2017).

Ser emocionalmente competente, ya sea en el campo profesional, académico, familiar, o personal, implica la capacidad para resolver problemas y poseer habilidades socioemocionales, conocimientos y actitudes que garanticen un desenvolvimiento de manera óptima en cada uno de los contextos donde interactúa el ser humano.

En el contexto educativo, se reconoce al maestro como factor principal en el proceso educativo para garantizar la formación integral de los estudiantes, y por lo tanto, su formación se constituye en posibilidad de mejora de las prácticas educativas, facilitando la apropiación y motivación por el aprendizaje, promoviendo ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, generando confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa (Castro-Pérez, y Morales-Ramírez, 2015).

Específicamente, en la última década estudios como los de Bisquerra, Pérez y Escoda (2014); Bisquerra; Pérez y García (2015) López-González y Oriol (2016); Maciel de Oliveira (2018), destacan la trascendencia de las competencias emocionales del docente y su

incidencia en el aula con respecto al aprendizaje y al desempeño académico de los estudiantes.

Un adecuado nivel de inteligencia emocional en el docente se constituye en competencia básica del desarrollo humano y profesional, puesto que desarrolla capacidades necesarias para afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente (Torrijos y Martín, 2014).

1.2. El desarrollo de competencias emocionales en los maestros

Rafael Bisquerra, a través de un enfoque socio-formativo retoma las recomendaciones de diversos organismos internacionales, como el Proyecto Tuning, el informe DeSeCo y el informe Delors como fundamento de su propuesta y da una estructura a las competencias emocionales al agruparlas en las siguientes dimensiones:

1.2.1. Conciencia emocional, relacionado con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás. El docente que desarrolla esta habilidad es capaz de diferenciar entre los estudiantes aquellos que necesitan un estado anímico positivo para lograr concentrarse y estudiar, o aquellos requieren un estado de tensión para memorizar y razonar mejor. A su vez, el propio profesor puede inducir estados emocionales en sus alumnos para potenciar el pensamiento creativo, por ejemplo, a través de la música, así como reconocer en el mismo que hay ciertos estados de ánimo que puede influir a la hora o calificar exámenes finales (Fernández Berrocal y Extremera, 2009).

1.2.2. Regulación emocional, hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación. El docente que desarrolla esta capacidad muestra apertura ante emociones, tanto agradables como desagradables y es capaz de reflexionar sobre ellas para intensificar las agradables. Es capaz de expresar lo que está sintiendo en la medida justa y a su vez es capaz de comprender cuando sus estudiantes están pasando de un estado emocional a otro y será capaz de reorientar la expresión de las emociones y sentimientos de sus estudiantes.

1.2.3. Autonomía personal, incluye la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda, gestión de recursos y autoeficacia emocional. Esta competencia permite reducir los niveles de estrés, de burnout y de desaliento al que se podría enfrentar el maestro.

1.2.4. Habilidades de vida y bienestar, relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima. Un docente que logra desarrollar estas habilidades en su vida y en la de sus estudiantes estará en capacidad de demostrar mayor empatía y será capaz de identificar la diferencia entre lo que dice, piensa y verbaliza cada estudiante para identificar problemas, establecer metas personales y reorientar la construcción del proyecto de vida propio y de sus estudiantes.

La integración de competencias emocionales en la escuela, parte de una adecuada formación inicial y permanente de los maestros que favorezca su efectividad docente (Palomera, Fernández, Brackett 2008; Pegalajar Palomino y López Hernández, 2015).

2. MÉTODO

La investigación se fundamentó en el paradigma empírico-analítico o positivista, con un enfoque cuantitativo. El diseño que se utilizó fue el “no experimental” o “expofacto”, sin manipulación de la variable.

2.1. Procedimiento

Para evaluar el nivel de logro de las competencias emocionales, se utilizó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos ICEA (López-López, Lagos e Hidalgo, 2022), instrumento que consta de 23 ítems, distribuidos en 4 dimensiones: regulación emocional (4 ítems), conciencia emocional (5 ítems), competencia social (5 ítems) y competencias para la vida y el bienestar (4 ítems). El ICEA se contesta marcando opciones ubicadas en una escala Likert de 5 puntos que va de 0= a 4=. Este instrumento fue respondido de forma online.

2.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 199 maestros en formación, en edades comprendidas entre 16 y 28 años de edad, pertenecientes al programa Licenciatura en Inglés- Español de una universidad colombiana.

2.3. Medidas

Con respecto a la validación, se efectuó la validez de contenido, discriminante e interna. Con relación a la primera, se efectuó mediante la técnica del Juicio de expertos. Para calcular la validez discriminante

se procedió a realizar una prueba piloto a 90 sujetos que tuviesen las mismas características de la muestra.

Los índices de fiabilidad del ICEA, para este estudio fueron de .80 para la dimensión 1, .84 para la dimensión 2, .86 para la dimensión 3, .80 para la dimensión 4, .86 para la dimensión 5 y .94 para el instrumento completo. Es decir, cuenta con buenas propiedades psicométricas.

2.4. Diseño

Este estudio es de tipo cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo.

3. RESULTADOS

Se realizó un análisis estadístico descriptivo respecto a la distribución de las dimensiones y subdimensiones, así como de la variable que sustentan la investigación. En primer lugar, se realizó un baremo (tabla 1) para la interpretación y ubicación de los datos obtenidos, luego se realizó el análisis estadístico descriptivo de las subdimensiones.

Tabla 22 Baremo para la interpretación de datos

Categoría	Rango	Descripción
Alta emocional.	competencia $3.7 \leq x \leq 5$	Altamente competente en el manejo de las emociones
Moderada emocional	competencia $2.5 \leq x < 3.7$	Medianamente competente en el manejo de sus emociones.
Baja emocional	competencia $1.2 \leq x < 2.5$	Poco competente en el conocimiento y manejo de sus emociones
Muy baja emocional	competencia $1 \leq x < 1.2$	Incapaz de conocer, manejar sus emociones y las de los demás

En la tabla 2, se muestra el nivel de competencias emocionales de los estudiantes encuestados, donde se observa la media de la dimensión ubicada en la categoría medianamente competente, con un puntaje de $x=3,7$.

Tabla 23 Niveles de competencias emocionales

Dimensión	Competencias emocionales de Dominio Personal	Competencias emocionales de Dominio Social
Desviación	0,6	0,7
Media de la subdimensión	3,7	3,7
Categoría $2.5 \leq x < 3.7$	Mediana competencia Emocional	

En los datos referidos a la subdimensión Regulación Emocional, los resultados se ubicaron en la categoría media competencia emocional, tal como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 24 Competencia para la regulación emocional

Dimensión	Competencias emocionales de Dominio Personal
Subdimensión	Regulación Emocional
Indicadores	Equilibrio emocional, Adaptabilidad, Estrategias de afrontamiento
Desviación	0,5
Media de la subdimensión	3,0
Categoría $2.5 \leq x < 3.7$	Media competencia Emocional

Los resultados del análisis de la dimensión competencias para la vida y el bienestar (tabla 4), mediana competencia lo que indica que al parecer los estudiantes no han desarrollado completamente su capacidad de liderazgo, su habilidad para comunicar sus ideas y por ende estrategias efectivas de resolución de conflictos.

Tabla 25 Competencia para la vida y el bienestar

Dimensión	Competencias emocionales de Dominio Social
Subdimensión	Competencias para la vida y el bienestar
Indicadores	Liderazgo, Comunicación y Resolución de conflictos
Desviación	0,7
Media de la subdimensión	3,6
Categoría	Mediana competencia Emocional
$2.5 \leq x < 3.7$	

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Al realizar el análisis de los datos, por un lado, en cuanto a la conciencia y regulación de las emociones, se observa que los estudiantes encuestados poseen conciencia de sus emociones, y pueden darse cuenta de lo que están sintiendo en un momento determinado, y a la vez son capaces de darle nombre a ese sentimiento. De acuerdo con Bisquerra (2009), esta habilidad constituye el primer nivel básico de la Inteligencia Emocional y determina el dominio personal, es decir, el modo como el individuo se relaciona con el mismo. Un docente con esta habilidad es capaz de percibir y ser consciente del estado de ánimo de los estudiantes y se encuentra capacitado para identificar la diferencia entre lo que el estudiante puede estar sintiendo, pensando y aquello que realmente verbaliza.

Por otro lado, la muestra seleccionada se encuentra medianamente competente para regular sus emociones, este hallazgo es importante ya que como se ha visto, el control o regulación emocional, permite una mejor respuesta cognitiva y práctica para tomar decisiones con responsabilidad, siendo clara la necesidad de contemplar en el currículum el desarrollo de competencias emocionales (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

De igual forma, entrenar la regulación de las emociones, dará oportunidad de entrenamiento de los maestros en el manejo de su

reacción emocional, ya sea positiva o negativa, enfocada a resolver sus necesidades (Ruiz-Aranda et al., 2014).

En cuanto a la subdimensión de autonomía emocional, los datos obtenidos se pueden considerar como satisfactorios puesto que, el autoestima, optimismo y motivación al logro son factores clave en el manejo y control de las emociones, ya que en la medida en que estos factores se desarrollan, el sentido de autoeficacia relacionado con las competencias tiende a aumentar, generando tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas.

Sin embargo, el resultado de la subdimensión empatía, no coincide con los resultados que se esperan de las personas que profesionalmente están rodeadas de otras y trabajan con el servicio a otros, como lo es la profesión docente. En este punto, Bisquerra (2009), plantea que las competencias para la vida y el bienestar constituyen habilidades sumamente importantes y es necesario desarrollarlas desde temprana edad, pues es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales o sociales.

El maestro que desarrolla un alto nivel de empatía aunada a la comprensión emocional, logrará discriminar la forma de actuar de sus estudiantes; identificar qué estudiantes presentan problemas; cómo los alumnos reaccionan a la retroalimentación de la evaluación con resultados bajos; cómo acertar en la distribución de los estudiantes en el aula; o cuándo es el momento de intervenir frente a una broma entre estudiantes.

De igual forma, los resultados de la subdimensión competencias para la vida y el bienestar, son medianamente satisfactorios, puesto que las competencias emocionales de los estudiantes que conformaron la muestra, no se encuentran completamente desarrolladas, lo que pudiese estar infiriendo en sus relaciones sociales, en su autoestima y en la motivación, indicadores que resultaron ser los menos desarrollados.

Los resultados de manera general se consideran poco satisfactorios, ya que la formación en competencias emocionales puede tener lugar en ámbitos muy diversos y con una gran variedad de repercusiones en situaciones tales como: el afrontamiento del estrés laboral, la disminución en niveles de agresividad en los entornos educativos y la implicación en la carrera profesional dentro del ámbito empresarial.

Para que el alumno desarrolle competencias emocionales, requiere de un maestro emocional. *“El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2011 pp. 124), Para ello, es importante se convierta en modelo de afrontamiento emocional, de habilidades empáticas y de resolución reflexiva de conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje para sus alumnos (Oliva & Flores, 2015).

Los factores emocionales pueden influir por tanto de manera positiva o negativa en el desarrollo de los recursos cognitivos, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marina & Pellicer, 2015; Paoloni, 2014). *“Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente, y si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones”* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003, pp. 107).

4. CONCLUSIONES

Sin duda alguna el aula es un contexto educativo fundamental para el desarrollo de competencias emocionales, por lo que es imprescindible que, dentro de la formación académica profesional del personal docente, se trabaje en el desarrollo de habilidades emocionales, necesarias para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al considerar la docencia como una de las profesiones más estresantes debido a la naturaleza de las interacciones sociales que a diario tienen lugar en las aulas, la regulación emocional del docente se hace evidente y necesaria. Las emociones desagradables como la ansiedad, la ira, la tristeza interfieren en la capacidad cognitiva y el procesamiento de la información y en el caso de las emociones agradables, como la alegría, aumenta la capacidad creativa y la capacidad para enfrentar las dificultades.

Además, el desarrollo de competencias emocionales y su aplicación en las situaciones cotidianas, promueve actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía. En palabras de Pulido y Herrera (2018) existe una relación directa entre la felicidad, entendida estado de bienestar y la inteligencia emocional, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás y contribuir al bienestar personal y social.

Finalmente, el beneficio específico de competencias emocionales dentro y fuera del aula podría conllevar a resultados y efectos en

estudiantes y maestros tales como: mejor autoestima y autoconcepto que repercute en el nivel de las habilidades sociales; disminución en el índice de violencia y agresiones; menor deserción escolar y ausentismo laboral, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar; y mejora del rendimiento académico y desempeño laboral.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. En *Recull d'articles del butlletí Inf@ncia (2011-2012) Col·lecció Infància i Adolescència* (pp. 185-194). Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Bisquerra R; Pérez, J y García, E. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Editorial: Síntesis. Madrid. Número de páginas: 339 páginas. ISBN: 978-84-977-07-8-8

Bisquerra y Hernández, S. (2017) *Psicología Positiva, Educación Emocional y el Programa Aulas Felices*. *Papeles del Psicólogo* Vol. 38(1), pp. 58-65
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
<http://www.psychologistpapers.com>

Bisquerra, R. (2020). Competencia social. *Rafael Bisquerra. Educación emocional*. RIEEB.
<https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/competencia-social/>

Buitrago, R. (2018). Transformaciones sociales y educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-20.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8922>

Buitrago, R. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108.

Buitrago, R. y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2011). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia Social*. España. Editorial Kairos.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.20176>
- Marina, J. A., & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana
- Márquez-Cervantes, M., & Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235.
- Palomera, R, Fernández-Berrocal, Brackett, M.(2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (Septiembre) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>>

- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P.V., Rinaudo, M. C. & González, A. (Coord.). Cuestiones en Psicología Educativa (pp. 83-132). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Pegalajar Palomino, M; López Hernández, L. (2015) Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2015, 13(3), 95-106.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2018). Predictores de la felicidad y la inteligencia emocional en la educación secundaria. Revista Colombiana de Psicología, 27, 71-84. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62705>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (2006) Inteligencia Emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad, vol.9 (3).
- Torrijos, P.; Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. Education in the Knowledge Society (EKS), 15(1), 90-105.

ÁREA 4: DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA

Dra. Yurena Alonso-Esteban

Editora

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE REALIDAD VIRTUAL EN EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL

Gonzalo Andrés López, M^a Consuelo Sáiz-Manzanares, Raúl Marticorena Sánchez, M^a Camino Escolar Llamazares, Sandra Rodríguez Arribas

gandres@ubu.es

Universidad de Burgos, España

1. INTRODUCCIÓN

En buena parte de las ciudades españolas la actividad industrial ha tenido un significativo reflejo en la estructura urbana durante los dos últimos siglos. Aunque los efectos de la revolución industrial sobre los conjuntos urbanos llegaron con un sensible retraso respecto a lo ocurrido en otros países europeos, desde el final del siglo XIX las fábricas fueron convirtiéndose en elementos clave para entender la morfología urbana (Capel, 2014; Nadal, 2009). A lo largo del siglo XX, en las diferentes fases del proceso de urbanización, estas instalaciones han sufrido diversos procesos. Por una parte, inicialmente algunas de ellas se integraron en el crecimiento urbano, manteniendo su uso productivo; por otra, posteriormente, han sido desmanteladas y trasladadas a las periferias de la ciudad, abundando en la segregación de los diferentes usos urbanos; y, finalmente, algunas de ellas no han sobrevivido al proceso de transformación urbana, cesando su actividad y siendo desmanteladas (Andrés López, 2019 y 2022; Benito del Pozo, 2005 y 2008; Pardo Abad, 2016).

En cualquier caso, el legado que se ha conseevado de la industrialización conserva un pedazo significativo de la historia urbana y de la memoria colectiva de las ciudades, por lo que su valorización patrimonial como testigos de la evolución social y económica del país es indudable. Es evidente que la concepción originaria del patrimonio exclusivamente vinculada a valores estéticos o artísticos ha quedado claramente superada y la consideración del legado de la actividad productiva como patrimonio industrial se muestra como una materia de plena actualidad e interés. Se trata del patrimonio más “joven”, con menores atributos de lo tradicionalmente considerado como “antiguo”,

pero no por ello debe minusvalorarse su aportación a la memoria colectiva y la identidad urbana (Douet, 2012; Pardo Abad, 2016).

La industria constituye una actividad sin duda singular, por todos los aspectos tangibles que conlleva el proceso de producción de bienes (las materias primas, el proceso de transformación, la maquinaria, los utensilios, las instalaciones, las naves y edificios, el almacenamiento, la energía y los combustibles, los transportes, etc.), pero también por su componente intangible (los procesos, las tradiciones, las costumbres, el conocimiento, las formas de vida, la organización, etc.) (Álvarez Areces, 2002; Pardo Abad, 2016). En este sentido, debemos considerar que la industria en una perspectiva general -como actividad- y en cuanto a las fábricas -como contenedores de la misma- forma parte del patrimonio, de los elementos que, como parte significativa de nuestra evolución social, con reflejo en el territorio, hemos otorgado un valor y, en consecuencia, nos comprometemos a preservar y proteger (Ashworth, 1994).

Sin duda, la historia de la industria y la valoración de su legado como patrimonio industrial se han consolidado durante las últimas décadas como uno de los aspectos de más novedosos para la difusión y puesta en valor del patrimonio cultural. Sin embargo, a menudo existe un desconocimiento sobre esta temática y hay notables dificultades para desarrollar experiencias didácticas con materiales que puedan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre esta cuestión. Esta experiencia reflexiona sobre las posibilidades que tienen las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de cuestiones relacionadas con el patrimonio industrial y, en concreto, plantea las posibilidades que ofrece la educación mediante Realidad Virtual (RV) en un contexto expositivo.

2. METODOLOGÍA

En la mayoría de las exposiciones tradicionales, la presentación de información sobre los contenidos es relativamente pasiva. Los visitantes solo pueden visitar las exposiciones desde una distancia segura y muy a menudo no tienen guía o información básica para conectar las exposiciones con las narrativas de la exposición (Christina, 2000; Packer & Ballantyne, 2002). En las últimas décadas, muchos museos han introducido instalaciones interactivas (como monitores, proyecciones de video, pantallas táctiles, etc.) para atraer a más visitantes a sus exposiciones y despertar su interés, buscando involucrar

al espectador en la narrativa (Vom Lehn & Heath, 2005; Vermeeren et al., 2018). A diferencia del pasado, los visitantes actuales demandan elementos interactivos que permitan participar e interactuar con la exposición (Fleck et al., 2002). Además, las exposiciones en las que los visitantes participan activamente se perciben como más agradables y se considera que vale la pena volver a visitarlas (Hornecker & Stifter, 2006; Michael et al., 2010).

En este contexto, la RV se ha asentado ya como una de las soluciones más eficaces para la enseñanza demostrativa mediante reconstrucciones virtuales de entornos industriales. La recreación de escenarios inmersivos para el usuario constituye una metodología muy eficaz para la didáctica de los contenidos de temática histórica y geográfica. El uso de gafas de realidad virtual es un complemento de notable interés para su uso en exposiciones temporales y en dinámicas didácticas en el aula de la educación reglada o cualquier otro entorno de aprendizaje. Permite al usuario de este tipo de experiencias disfrutar de otros escenarios de la historia a través de la recreación de un mundo paralelo construido en el entorno virtual. Los escenarios virtuales se utilizan en realidad como pretexto para la enseñanza de los verdaderos contenidos de interés que muestra la experiencia, recurriendo al storytelling (Mosberg, 2008).

Las experiencias didácticas desarrolladas se han centrado en mejorar la transmisión tradicional de contenidos básicos, avanzando en el uso de estas propuestas innovadoras, más dinámicas y con elementos interactivos para fomentar la participación del visitante. Se parte de la hipótesis de que las nuevas tecnologías generan mejoras en el proceso de aprendizaje, si bien se ha considerado esencial la existencia de un guion previo con un esquema de contenidos bien definido, la elaboración de materiales por parte de historiadores y geógrafos expertos en la materia, así como la observación y las entrevistas in situ. Esta metodología ya ha sido probada y validada en estudios anteriores de reconstrucción del patrimonio cultural (Andrés et al., 2020 y 2021; Andrés & Checa, 2021; Checa et al., 2020).

Para medir el alcance del efecto generado con esta metodología se ha realizado un proceso de análisis mixto, cualitativo y cuantitativo. Desde el punto de vista cualitativo, se han mantenido cerca de 100 entrevistas con diferentes usuarios con edades comprendidas entre 9 y 83 años, cuestionando de modo general las impresiones que ha

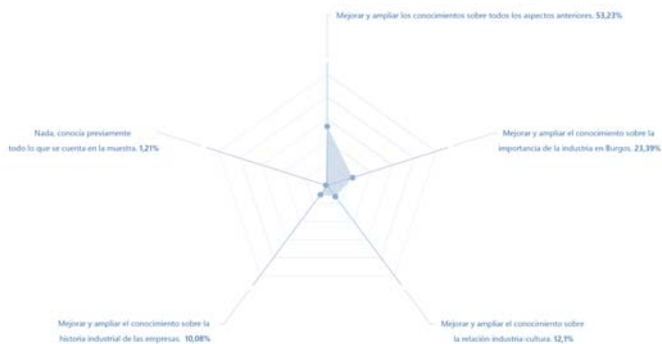
generado en ellos el proceso de aprendizaje basado en nuevas tecnologías. Desde el punto de vista cuantitativo, se ha desarrollado una encuesta digital mediante formulario enviado por correo electrónico a una muestra de público de 394 personas (con edades entre 18 y 79 años). Cerca del 30% de los encuestados era menor de 25 años, lo que confirma algunas de las respuestas relacionadas con la atracción de la tecnología; el 43% tenía entre 26 y 50 años; y el 27% restante era mayor de esa edad. Las tasas de respuesta obtenidas han sido de entre el 58% y el 76% según las diferentes preguntas.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han arrojado indicios muy interesantes del aporte que suponen estas nuevas técnicas en el proceso de aprendizaje de los contenidos relacionados con la historia y el patrimonio industrial. Las experiencias desarrolladas han permitido identificar un alto grado de satisfacción de los usuarios con esta tecnología, hasta el punto de elegir el uso de la RV como técnica preferida frente a otros medios convencionales para el aprendizaje. Se pone de manifiesto el impacto de la experiencia inmersiva para la retención de contenidos. Siete de cada 10 personas que han participado en las actividades educativas consideran que la tecnología RV aumenta el atractivo para aprender historia y patrimonio industrial y valoran positivamente el entorno virtual como técnica de enseñanza.

En primer lugar, es interesante destacar, que el 24% de las personas encuestadas ha declarado que no suele visitar exposiciones relacionadas con el patrimonio cultural y que, en este caso, ha acudido a la experiencia con curiosidad por el reclamo de la oferta innovadora de las nuevas tecnologías. Al salir de la visita, el 95% de los usuarios ha calificado la experiencia de muy buena o excelente, indicando el calificativo de sorprendente o innovadora.

Figura 1. La exposición le ha ayudado a...



A la pregunta sobre si la exposición le ha ayudado a mejorar y ampliar su conocimiento sobre esta temática y en qué grado, el resultado es que el 10% de las personas indica que la experiencia le ha servido para mejorar su conocimiento de la historia industrial, el 12% sugiere que ha progresado su concepto de relación entre industria y cultura, el 23% indica que ha ampliado su conocimiento sobre la relevancia de las fábricas en la ciudad y, finalmente, más del 53% considera que la iniciativa le ha aportado mejoras de conocimiento en todos estos campos en conjunto. El balance es, por tanto, muy satisfactorio, ya que más de la mitad de los visitantes consideran que la exposición ha aportado mejoras muy notables en este sentido.

En este proceso se ha detectado que la metodología ha sido eficiente para vincular al visitante con una vivencia diferente e innovadora, obteniendo una alta valoración. En concreto, 8 de cada 10 personas han manifestado que el storytelling con la participación de actores profesionales les ayuda notablemente a retener mejor los conceptos y mejorar su aprendizaje. En la misma línea, cuestionados sobre el modo que más atractivo les ha parecido para recibir la formación sobre los contenidos, más del 41% ha seleccionado el storytelling y la actividad guiada con actores como el más eficiente. Sin embargo, en esta cuestión se aprecia ya el alto interés de la tecnología como complemento del guion. Un 25% ha indicado como mejor método para aprender contenidos la experiencia de realidad virtual y otro 25% ha señalado como idóneos los vídeos proyectados. Es importante destacar desde esta perspectiva que solamente el 4% de los visitantes ha escogido los paneles o imágenes tradicionales como mejor opción.

La realidad es que los visitantes han concedido un alto valor a la experiencia tecnológica. En las entrevistas cualitativas se obtuvo un alto

grado de valoración del uso de la realidad virtual en todas las edades, con especial significado en las personas menores de 20 años. Esta franja de edad, sin interés previo por la temática, manifestó acudir a la exposición atraído por la presencia de gafas de realidad virtual. Y, posteriormente, consideró que era interesante la historia del patrimonio industrial que habían aprendido participando activamente.

Figura 2. ¿De qué modo o con qué método ha recibido más claramente el contenido sobre historia industrial y patrimonio que contiene la exposición?



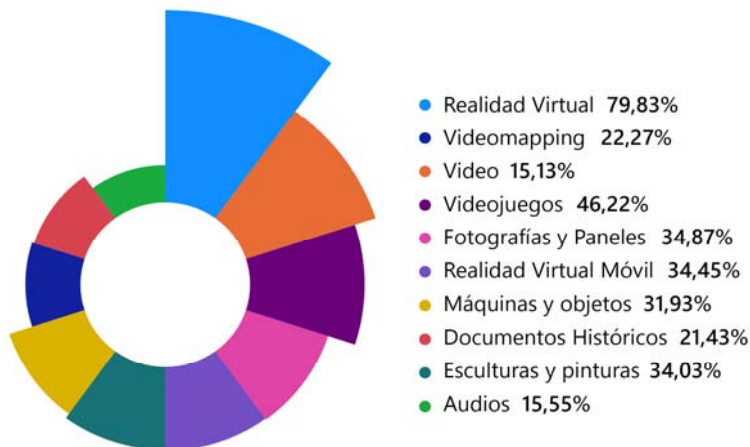
Los mismos datos refleja la encuesta cuantitativa. Cerca del 74% de los visitantes han escogido como el espacio más atractivo de la muestra la sala realidad virtual, con una amplia distancia sobre el resto de las opciones. Las salas más tradicionales o los espacios intermedios del recorrido apenas logran aceptación, recibiendo una valoración más amplia los videojuegos, el videomapping y la muestra de arte (aunque con tasas de respuesta de entre el 4 y el 7%, siempre muy inferiores a la opción masiva de la realidad virtual).

La prevalencia de la realidad virtual se mantiene al requerir a los encuestados que escojan únicamente cuatro de las tecnologías propuestas. El 80% seleccionó entre esas cuatro opciones la realidad virtual, como la primera opción. El 46% optó también entre esas posibilidades por la aportación de los videojuegos. Estas tecnologías se consolidan así en este estudio como las formas más claras de mejorar el aprendizaje sobre patrimonio cultural y, en concreto, sobre aspectos relacionados con la historia y el patrimonio industrial.

Figura 3. ¿Qué espacio de la exhibición le ha gustado más?



Figura 4. De las tecnologías utilizadas para transmitir contenidos, si tuviera que escoger únicamente cuatro, ¿cuál seleccionaría?



4. CONCLUSIONES

Los resultados mostrados en la experiencia demuestran el alto valor que adquiere la tecnología RV como herramienta para mostrar contenidos sobre patrimonio cultural y significan su aporte a la mejora en el proceso de aprendizaje. Siete de cada 10 personas que han participado en las actividades educativas consideran que la tecnología RV aumenta el atractivo para aprender historia y patrimonio industrial

y valoran positivamente el entorno virtual como técnica de enseñanza. La mayor parte de esos mismos usuarios escogen esta técnica como medio más interesante y motivador para el aprendizaje en entornos expositivos y una abrumadora mayoría considera también que fomenta y mejora su conocimiento de manera evidente y generalizada en todos lo relacionado con los contenidos que se pretende comunicar. No obstante, existen algunas dificultades para el uso de estas técnicas en el contexto educativo actual. Se identifican problemas relacionados con el tamaño de los grupos (limitado a máximo 10-15 personas), la necesidad de equipamiento actualizado y la conveniencia de complementar las sesiones con otros materiales audiovisuales, escritos y otros medios de adquisición de competencias. El uso de RV en entornos expositivos y en aulas educativas requiere un proceso de formación previo de los educadores, atención específica para el mantenimiento activo de la herramienta tecnológica y renovación de equipos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Areces, M. Á. (2002). Patrimonio industrial: lugares de la memoria. Gijón: Incuna, Asociación de Arqueología Industrial.
- Andrés López, G. (2019a). El significado de los espacios de actividad económica en la estructura urbana de las ciudades medias españolas. *Ciudades*, 22, 1–22. <https://doi.org/10.24197/ciudades.22.2019.01-22>
- Andrés López, G. (2019b). Las ciudades medias industriales en España. Evolución histórica, proceso de urbanización y estructura urbana. *Ería*, 25–49. <https://doi.org/10.17811/er.1.2019.25-49>
- Andrés López, G., Checa Cruz, D., Saiz Manzanares, M.C. y Zapaarain Yáñez, M. J. (2020): “Recursos tecnológicos y experiencias de aprendizaje innovadoras: nuevas técnicas para la enseñanza de la historia y el patrimonio industrial”, en Gázquez, J. et al: *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza aprendizaje*, Editorial Dykinson, Madrid, pp 1299-1313.
- Andrés López, G., Serrano Fernández, D., Alonso Alcalde, R., Saiz Manzanares, M. C. y Soria Cáceres, C. H. (2021): “Viajar en el tiempo mediante realidad virtual: una experiencia inmersiva para la enseñanza de Geografía e Historia”, en Molero Jurado, M. et

- al. (Comps.): Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas, Editorial Dykinson, Madrid, pp 77-91.
- Andrés López, G. y Checa Cruz, D. (2021): “Experiences of knowledge transfer on industrial heritage using games, storytelling and new technologies: “A history of enterprises””, *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, Association for Computing Machinery (ACM), 14, 2, Article 19 (April 2021), 26 pages. <https://doi.org/10.1145/3424951>
- Andrés López, G. (2022). La desprotección y desaparición del patrimonio industrial en las ciudades españolas: El caso de Burgos. *Estudios Geográficos*, 83 (292), e097. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.2022105.105>
- Ashworth, G. J. (1994). From History to Heritage - from Heritage to Identity: In search of concepts and models. In P. J. Ashworth, G. J.; Larkham (Ed.), *Building a new heritage: tourism, culture and identity in the New Europe* (pp. 13–31). London: Routledge.
- Benito del Pozo, P. (2005). Pautas actuales de la relación entre industria y ciudad. *Ería: Revista Cuatrimestral de Geografía*.
- Benito del Pozo, P. (2008). Industria y ciudad: las viejas fábricas en los procesos urbanos. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270.
- Capel, H. (2014). *El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro*. Barcelona: Ediciones Serbal.
- Checa Cruz, D., Andrés López, G., Saiz Manzanares, M.C. y Zaparaín Yáñez, M. J. (2020): “La reconstrucción de escenarios virtuales como técnica para el aprendizaje del patrimonio cultural: experiencias didácticas en historia industrial”, Gázquez, J. et al. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis*, Editorial Dykinson, Madrid, pp 345-357.
- Christina, G. (2000). The museum environment and the visitor experience. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 261–278. <https://doi.org/10.1108/03090560010311849>
- Douet, J. (2012). *Industrial Heritage Re-tooled*. (James Douet, Ed.). The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (TICCIH).

- Fleck, M., Frid, M., Kindberg, T., O'Brien-Strain, E., Rajani, R., & Spasojevic, M. (2002). From informing to remembering: Ubiquitous systems in interactive museums. *IEEE Pervasive Computing*. <https://doi.org/10.1109/MPRV.2002.1012333>
- Hornecker, E., & Stifter, M. (2006). Learning from Interactive Museum Installations About Interaction Design for Public Settings. In *Proceedings of the 18th Australia Conference on Computer-Human Interaction: Design: Activities, Artefacts and Environments* (pp. 135–142). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/1228175.1228201>
- Michael, D., Pelekanos, N., Chrysanthou, I., Zaharias, P., Hadjigavriel, L. L., & Chrysanthou, Y. (2010). Comparative Study of Interactive Systems in a Museum. In M. Ioannides, D. Fellner, A. Georgopoulos, & D. G. Hadjimitsis (Eds.), *Digital Heritage* (pp. 250–261). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Mossberg, L. (2008). Extraordinary experiences through storytelling. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*. <https://doi.org/10.1080/15022250802532443>
- Nadal, J. (2009). *El fracaso de la Primera Revolución Industrial en España, 1814-1913*. Madrid: Crítica-Ariel.
- Packer, J., & Ballantyne, R. (2002). Motivational Factors and the Visitor Experience: A Comparison of Three Sites. *Curator: The Museum Journal*. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb00055.x>
- Pardo Abad, C. J. (2016). *El patrimonio industrial en España : paisajes, lugares y elementos singulares*. Madrid: Akal.
- Vermeeren, A. P. O. S., Calvi, L., Sabiescu, A., Trocchianesi, R., Stuedahl, D., Giaccardi, E., & Radice, S. (2018). Future Museum Experience Design: Crowds, Ecosystems and Novel Technologies. In *Springer Series on Cultural Computing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58550-5_1
- Vom Lehn, D., & Heath, C. (2005). Accounting for new technology in museum exhibitions. *International Journal of Arts Management*.

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES, EL LIDERAZGO Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR MEDIANTE UN CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO ONLINE

Estibaliz Benito Sipos

estibaliz.benito@teaediciones.com

Responsable Servicios Escolares Hogrefe TEA Ediciones

1. INTRODUCCIÓN

Los cuestionarios sociométricos siempre han destacado entre los instrumentos más eficaces y utilizados para evaluar las relaciones entre iguales. Mediante ellos, los/las integrantes de un grupo (como pueden ser los alumnos/as de una clase, o de varias del mismo curso) se evalúan entre sí por medio de un conjunto de preguntas. Para responder estas cuestiones, eligen a los compañeros/as que más se ajusten a sus preferencias, o que, según su opinión, muestran determinadas conductas o actitudes. Con ellos podemos tener una visión bastante fiable de las preferencias en las relaciones, las percepciones compartidas y el clima social del grupo, aspectos de gran importancia en lo que al desarrollo de las competencias sociales, personales y académicas se refiere.

El Cuestionario para la Evaluación de las Relaciones, Liderazgo y Convivencia Escolar, (en adelante Sociométrico *online* o Cuestionario Sociométrico) fue diseñado para evaluar las relaciones entre iguales en la infancia y la adolescencia de una forma muy sencilla y ágil. Permite la aplicación *online* autónoma desde los 6 hasta los 18 años (1º de E. Primaria a 2º de Bachillerato) de manera tanto individual como colectiva y puede aplicarse de forma presencial o remota, no siendo necesario que todos los miembros del grupo respondan a la vez ni en el mismo lugar.

1.1. Procedimiento

1.1.1. Evaluación online

Todas las fases del proceso de evaluación son *online* sin necesidad de instalación de programa o App. El Cuestionario Sociométrico está

incluido en el Portal Escolar de Evaluación *online*, e-BEO, desde el que se crea, gestiona y monitoriza en tiempo real todo el proceso.

La aplicación también es *online*, ya que el alumno/a recibe una clave de acceso personalizada con todas las instrucciones de acceso al cuestionario y responde de forma autónoma desde su dispositivo.

Los informes están implementados en un visualizador web con gráficos interactivos, permitiendo una navegación y exploración ágil y dinámica entre los diferentes elementos.

1.1.2. Tiempo de aplicación

La duración de la sesión varía en función de las áreas que el profesional incluya en la evaluación, oscilando entre 5 y 30 minutos, incluyendo instrucciones. La aplicación no tiene tiempo límite y si durante la misma ocurriese cualquier incidencia técnica o el alumno/a tuviera que interrumpir por algún motivo (cansancio, indisposición ...), el sistema guardaría todo lo respondido hasta ese momento exacto y podría retomarlo en otro momento y desde ese ítem exacto con la misma clave de acceso.

1.2. Evaluación multigrupo

Una de las características diferenciadora del Sociométrico *online* es que realiza una evaluación multigrupo, permitiendo analizar tanto las relaciones de los alumnos/as del mismo grupo/clase, como las que mantienen con los/las compañeros/as de otras clases y del curso completo. Gracias a esto es posible obtener una visión más completa de las relaciones y de los probables conflictos que pueden surgir también fuera de la clase, en otros espacios del centro, en actividades extraescolares, etc.

Esta característica es de las más destacables porque tradicionalmente los estudios sociométricos analizaban las relaciones entre compañeros/as del mismo grupo/clase.

1.3. Materiales

1.3.1. Manual y recursos en el portal

Una vez se entra como usuario en el portal se pueden acceder a múltiples recursos para utilizar convenientemente el Cuestionario Sociométrico (manual, Webinars, guía de uso rápido...).

1.3.2. Dispositivos y requisitos

El sistema es responsive, así que, para poder responder el Sociométrico *online* se necesita un dispositivo (ordenador o tablet) con conexión a Internet y una pantalla igual o superior a 10 pulgadas (dependiendo del formato de la pantalla), así como un ratón (*mouse* o *touchpad*) o de pantalla táctil.

La conexión a Internet puede ser por cable, WIFI, 4G o similar, siendo recomendable utilizar Chrome como navegador.

Tabla 2.1 Áreas del Cuestionario Sociométrico.

Área	Tipo	Contenido evaluado
Relaciones	Obligatoria	Evalúa las relaciones de preferencia y rechazo entre el alumnado, haciendo hincapié en las relaciones de amistad y enemistad.
Liderazgo	Opcional	Evalúa en qué medida el alumnado percibe algunos aspectos relacionados con el liderazgo positivo en sus compañeros/as.
Convivencia	Opcional	Evalúa en qué medida el alumnado percibe en sus compañeros/as comportamientos que facilitan o que dificultan la convivencia. Las escalas de hostigamiento (Hve, Hso y Hfi) exploran quién realiza esas conductas, mientras que las escalas de posibles agresiones (VerH, Exch y Fish) exploran quiénes las sufren.
Autoinforme	Opcional	Evalúa de forma personal (autoinformada) la presencia y frecuencia de las agresiones que haya podido recibir cada alumno/a, preguntando a cada uno si ha sufrido algunas de ellas durante el curso. Complementa la información recogida en el área de convivencia y permite comparar las informaciones proporcionadas por el grupo (posibles observadores de agresiones) y por el propio alumno/a.

2. CONTENIDO Y ESTRUCTURA

2.1. Elección de las áreas

El Sociométrico *online* es flexible, permitiendo adaptar el contenido y la extensión en función de las necesidades. Así, se pueden elegir 4 áreas en función de las necesidades del profesional (ver tabla 2.1):

- Relaciones
- Liderazgo

- Convivencia
- Autoinforme

El área Relaciones se incluye por defecto, ya que es el pilar central de la evaluación. Las otras áreas son opcionales y con ellas se obtiene un perfil de los comportamientos y de las características personales que los demás miembros perciben de cada alumno/a. Estas áreas opcionales no están disponibles para 1º y 2º de Primaria, sino que están a partir de 3º de Primaria en adelante.

El Sociométrico *online* tiene 3 versiones dirigidas a los diferentes cursos, de forma que cada una de ellas adapta los contenidos, las instrucciones, el nivel de lectura necesario y el tipo de conductas recogidas en los ítems, a la edad del alumno/a. El sistema creará automáticamente la versión adecuada al curso (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2 Versiones del Cuestionario Sociométrico

Versión del cuestionario	Cursos en los que se aplica	Edades aproximadas	Aplicación	Áreas disponibles	N.º de ítems
PRI1	1.º y 2.º de Ed. Primaria	6 a 8 años	Aplicación <i>online</i> asistida por el examinador ²	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones 	2
PRI2	3.º a 6.º de Ed. Primaria	8 a 12 años	Aplicación <i>online</i> autónoma guiada por la plataforma ³	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Liderazgo (Opc.) • Convivencia (Opc.) • Autoinforme (Opc.) 	2 a 27 (según las áreas incluidas)
SEC	1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato	12 a 18 años	Aplicación <i>online</i> autónoma guiada por la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Liderazgo (Opc.) • Convivencia (Opc.) • Autoinforme (Opc.) 	2 a 32 (según las áreas incluidas)

2.2. Formato de los ítems

En cada una de las áreas del Sociométrico *online* aparecen 2 tipos de ítems:

- **Ítem de nominación:** En los ítems de las áreas de Relaciones, Liderazgo y Convivencia se muestra una pregunta y se le pide al alumno/a que escoja, en orden, los/las compañeros/as que se ajustan mejor a sus preferencias. En la pantalla del alumno/a aparecen los nombres de todos sus compañeros/as (cada cuestionario está personalizado para un alumno/a en particular, porque su propio nombre no aparece). Para responder, tiene que pinchar sobre el nombre del compañero/a que quiera elegir y arrastrarlo hasta los espacios de respuesta de la parte inferior.

○ **Ítem de frecuencia:** En los ítems del área de Autoinforme se utiliza un formato distinto, que permite detectar tanto la presencia como la frecuencia de las agresiones que pueda recibir cada alumno/a. En estos ítems se le pregunta directamente a cada uno/a por las posibles agresiones en una escala de frecuencia de tipo: nunca o casi nunca, algunas veces, muchas veces o casi siempre.

3. RESULTADOS E INFORMES

El Sociométrico *online* proporciona gran cantidad de información tanto individual como grupal. El informe grupal permite obtener una visión amplia y comprehensiva de las relaciones y de las características del alumnado de cada grupo y del total del curso. Los informes individuales de cada alumno/a permite apreciar con más detalle las características de las relaciones específicas de un alumno/a en particular y de cómo es percibido por sus compañeros/as.

Además, el portal dispone de un sistema para compartir el acceso a los informes con otros miembros del profesorado y del dpto. de orientación mediante enlaces encriptados y personalizados. Se pueden definir las pares exactas del informe que se quieren compartir con cada miembro del equipo.

3.1. Visualizador de informes

Para facilitar la exploración de los resultados de una forma ágil y dinámica, los informes se han implementado en un visualizador web con gráficos interactivos y una navegación rápida entre los diferentes elementos.

○ Idiomas disponibles. Al acceder al visualizador se puede seleccionar en qué idioma se desean obtener los informes (español o catalán).

○ Índice dinámico. Ayuda a localizar y moverse rápidamente por las diferentes secciones del informe.

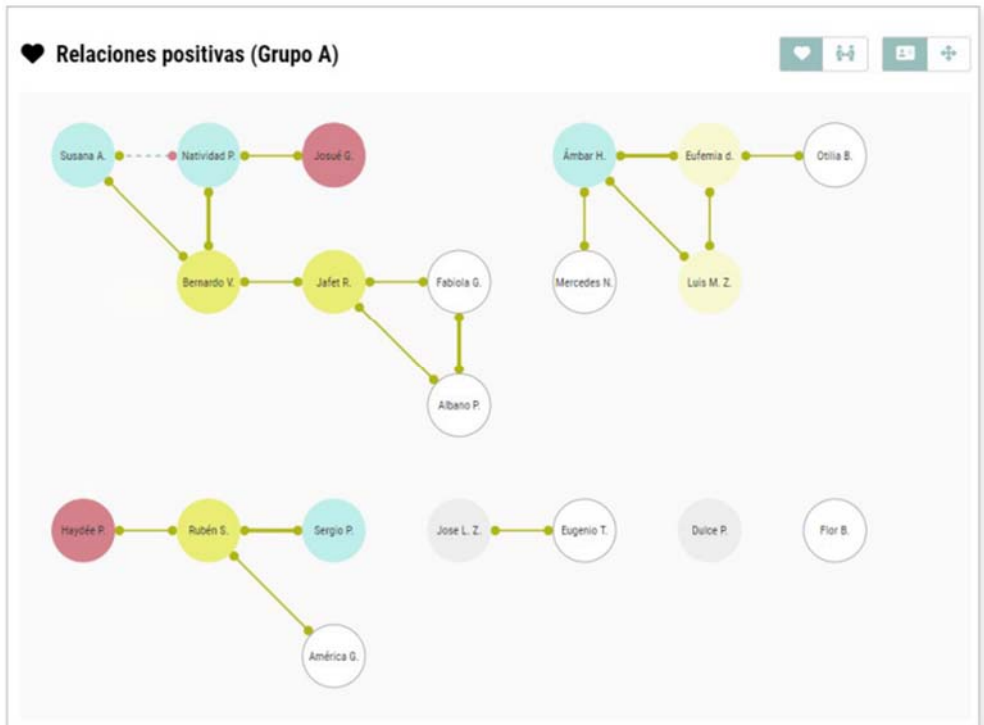
○ Gráficos y elementos interactivos. En ellos se puede ordenar y seleccionar qué información se muestra, añadiendo u ocultando información para facilitar la interpretación. Además, las diversas secciones del informe están enlazadas, por lo que al pulsar sobre los nombres de los alumnos/as se puede ir accediendo a informaciones cada vez más específicas, pudiendo navegar de la información grupal a la personal rápidamente.

- Elementos de ayuda. En distintos puntos del informe aparecen elementos de ayuda y consulta con información detallada del significado de las puntuaciones e índices y su interpretación.

3.2. Informe grupal

3.2.1. Mapa de relaciones sociales.

Figura 2.3 Ejemplo de mapa de relaciones positivas *



Se trata de una representación gráfica interactiva que muestra las relaciones de preferencia y rechazo, haciendo hincapié en las relaciones de amistad, enemistad y oposición de sentimientos. También informa del estatus sociométrico de cada alumno/a: preferido, ignorado, rechazado, controvertido, medio-alto o medio-bajo (ver figura 2.3).

Las nominaciones positivas y las negativas se muestran en dos mapas diferenciados que hacen más fácil su visualización:

- Mapa de relaciones positivas. Muestra las nominaciones positivas emitidas y recibidas.

- Mapa de relaciones negativas. Muestra las nominaciones negativas emitidas y recibidas.

3.2.2. *Estatus sociométrico.*

Está basado en el procedimiento de identificación de tipos sociométricos propuesto por García-Bacete (2006,2007).

Se utilizan 6 estatus diferentes que se representan mediante colores. La finalidad es facilitar su identificación y poder profundizar de forma rápida en las características personales de cada alumno/a (ver figura 2.4).

*Figura 2.4. Ejemplo de estatus sociométrico **



3.2.3. *Impacto y preferencia social.*

Permite apreciar con facilidad la composición del grupo y la posición relativa de cada alumno/a atendiendo exclusivamente a las relaciones de preferencia y rechazo entre el alumnado (Preferencia social) y la intensidad con la que aparece cada alumno/a en la red social del grupo (Impacto social). Ambos indicadores complementan y amplían la información proporcionada por el estatus sociométrico (ver figura 2.5).

Figura 2.5 Ejemplo de estatus sociométrico *

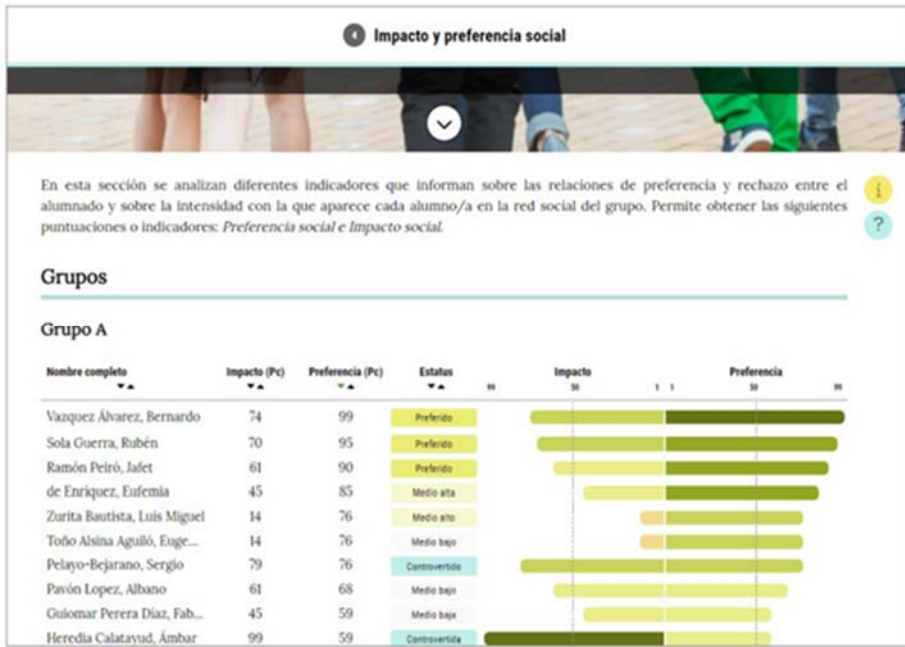


Figura 2.6. Ejemplo de amistades y enemistades recíprocas *



3.2.4. Amistades y enemistades recíprocas.

El gráfico de amistades y enemistades recíprocas (ver figura 2.6) permite ver fácilmente la composición del grupo y la posición relativa

de cada alumno/a teniendo en cuenta estos 2 aspectos, lo que complementa y amplía la información proporcionada por el estatus sociométrico. Es decir, se puede apreciar de un vistazo los alumnos/as que más relaciones de cada tipo mantienen.

3.2.5. *Escalas personales.*

Evalúan las características, actitudes o comportamientos que el grupo percibe, es decir, permiten obtener un perfil personal de cada alumno/a en un conjunto destacado de variables a partir de las valoraciones del resto de sus compañeros/as.

Se organizan en 4 apartados que muestran un listado de los alumnos/as de cada grupo y sus puntuaciones en las escalas o índices del área correspondiente:

- Relaciones. En esta sección se proporcionan puntuaciones de cada alumno/a en los índices que informan sobre las relaciones de preferencia y rechazo entre el alumnado, sobre la intensidad con la que aparece cada alumno/a en la red social del grupo.

- Liderazgo. En este apartado se analizan distintos indicadores que informan sobre algunos aspectos relacionados con el liderazgo positivo de cada alumno/a (Competencia social, Competencia académica, Asertividad y autonomía personal, Influencia, Liderazgo).

- Convivencia. Analiza algunos indicadores de la presencia de comportamientos que facilitan o que dificultan la convivencia. Permite explorar qué alumnos/as muestran conductas de hostigamiento hacia los demás y también qué alumnos/as son los posibles receptores de estas agresiones.

- Posibles agresiones recibidas. En esta parte se valoran las posibles agresiones que haya podido recibir cada alumno/a. Se valoran diferenciadamente las posibles agresiones verbales, sociales y físicas. Además, cada una de ellas se puede evaluar de dos formas, mediante heteroinforme o autoinforme, que además son complementarias, así que la evaluación resulta más completa y precisa.

3.2.6. *Comparaciones e indicadores grupales.*

La finalidad de esta sección es aportar información sobre las características colectivas de los grupos incluidos en el estudio, ya que proporciona distintos resúmenes globales que muestran en qué aspectos

destaca más cada uno de ellos, o en qué medida están equilibrados todos los grupos en cada aspecto evaluado (tabla 2.3).

Tabla 2.3 Áreas del Cuestionario Sociométrico

RELACIONES SOCIALES	Cohesión grupal	
	Disociación grupal	
	Intensidad grupal	
LIDERAZGO	Competencia social	
	Competencia académica	
	Asertividad y autonomía personal	
	Influencia	
	Liderazgo	
CONVIVENCIA	Conductas facilitadoras	Conducta prosocial
		Emocionalidad positiva
		Convivencia positiva
	Conductas que dificultan	Comportamientos disruptivos
		Hostigamiento verbal
		Hostigamiento social
	Hostigamiento físico	
	Convivencia negativa	
POSIBLES AGRESIONES RECIBIDAS	Posibles agresiones <u>heteroinformadas</u>	Agresiones verbales
		Exclusión o manipulación social
		Intimidación física
		Riesgo de agresiones
	Posibles agresiones <u>autoinformadas</u>	Agresiones verbales
		Exclusión o manipulación social
		Intimidación física
		Riesgo de agresiones

3.3. Informes individuales

3.3.1. Estatus sociométrico.

Incluye la información sobre el estatus sociométrico que ocupa el alumno/a tanto en su grupo como en el total del curso.

3.3.2. Relaciones sociales.

Se muestra el perfil personal del alumno/a en los indicadores relacionales comparándolo con el resto de sus compañeros/as: Preferencia social, Impacto social, Amistades recíprocas y Enemistades recíprocas.

3.3.3. *Liderazgo.*

Permite tener un perfil personal de cada alumno/a en una serie de variables destacadas a partir de las valoraciones del resto de sus compañeros/as: Competencia social, competencia académica, Asertividad y autonomía personal e Influencia.

3.3.4. *Convivencia.*

En esta sección se presenta el perfil personal del alumno/a en diferentes aspectos relacionados con:

- La convivencia positiva: comportamiento prosocial y emocionalidad positiva.
- La convivencia negativa: comportamientos disruptivos, Hostigamiento verbal, Hostigamiento social y Hostigamiento físico.

3.3.5. *Posibles agresiones recibidas.*

Este apartado valora las posibles agresiones que haya podido recibir un alumno/a, diferenciando las posibles agresiones verbales, sociales y/o físicas. Además, cada una de ellas se puede evaluar de dos formas complementarias: heteroinforme y autoinforme.

3.3.6. *Mapas relacionales personales.*

Proporcionan una visión rápida de las relaciones específicas del alumno/a, tanto las positivas como las negativas.

* Todos los nombres y datos personales que aparecen en este trabajo son ficticios.

4.BIBLIOGRAFÍA

Sánchez-Sánchez, F. y Buitrón, E. (2022). *Sociométrico online, Cuestionario para la Evaluación de las Relaciones, el Liderazgo y la Convivencia Escolar*. Hogrefe TEA Ediciones.

García-Bacete, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y aprendizaje*, 29 (4), 437-451

García Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. Federación Española de Asociaciones de Psicología.

INFANCIA Y REDES SOCIALES: RIESGOS Y HERRAMIENTAS DE SEGURIDAD

Getsemaní Bustillos Castillo y Loreana Díaz Gallego

getsemani.bustillos@cetys.edu.mx

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales virtuales, han impactado en la forma de comunicación entre las personas en las últimas décadas. Uno de los sectores de la población que ha crecido inmerso en una realidad donde las redes sociales virtuales son parte de su vida; son las y los nativos digitales, denominados así por el divulgador educativo Mark Prensky (2010).

Son niños que han crecido rodeados de tecnología, y dominan su uso, a diferencia de sus padres quienes en su mayoría han tenido que aprender el uso y lenguaje que trae consigo la tecnología (Prensky, 2010).

Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017), en el mundo uno de cada tres usuarios de Internet corresponde a niños y adolescentes menores de 18 años. Por otra parte, según la Asociación de Internet MX (2022), en México hay 88.6 millones de internautas, de los cuales el 10.5% corresponde a niños y niñas de 6 a 11 años, lo cual equivale a 9,303,000 niños y niñas.

Así también, el 13.6% corresponde a la población de 12 a 17 años. Lo anterior se traduce en 12,049,600 usuarios, que aún no son mayores de edad en el país.

Con relación a Baja California, el 84.3% de su población son usuarios de Internet, lo cual equivale a 3,177,283 internautas (INEGI, 2022, 2021). Por otra parte, el 95% de las personas usuarias de Internet en México cuentan con al menos una plataforma de red social o mensajería instantánea (Asociación de Internet MX, 2022).

Como se puede observar, en edades tempranas existe posibilidad de acceso a Internet, a las diversas redes sociales virtuales, y, por ende, a riesgos de seguridad como: intimidación, pérdida de privacidad,

exposición infantil a contenido inapropiado para los menores de edad, entre otras acciones que los vulneran (Unicef, 2017).

Por lo mencionado, es imperante dotar de información y herramientas de seguridad para el uso de las redes sociales virtuales a niños y niñas. La alfabetización digital es incluso un derecho, según el Artículo 101 Bis 2. de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022), mediante el cual niñas, niños y adolescentes tienen derecho al acceso y uso seguro del Internet (p. 51).

Las herramientas de seguridad son vitales para el uso de las redes sociales, pues algunos infantes se exponen cuando cuentan historias de sus vidas, dicen dónde viven, a qué colegio asisten y muchos otros detalles, que pueden representar un riesgo, pues cualquier persona puede acceder a esta información, e incluso contactarlos sin ninguna restricción.

Por lo expuesto, surgió el interés de realizar una investigación centrada en los riesgos y las herramientas en el uso de las redes sociales, particularmente, en la red social conocida como TikTok. La cual fue creada en 2016, pero su popularidad incrementó en los últimos años.

Según, el Instituto Federal de Comunicaciones (2022), TikTok está entre las redes preferidas en edades de siete a 11 años. Un estudio publicado por Wells (2019) comenta que, aunque la aplicación exige que los usuarios tengan por lo menos 13 años de edad, cualquiera puede acceder a ella.

El objetivo fue caracterizar los conocimientos que tienen los niños de 11 a 12 años sobre los riesgos y las herramientas de seguridad al hacer uso de la red social TikTok. Partiendo de la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cuáles son los riesgos y herramientas de seguridad para el uso de la red social virtual TikTok que conocen, las niñas y niños, nativos digitales, de sexto año, en primarias públicas, en Mexicali, Baja California?

La hipótesis general planteada fue que los niños y niñas desconocen los riesgos y herramientas de seguridad para el uso de la red social virtual, TikTok.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para lograr los objetivos propuestos en el presente proyecto de investigación, se estableció contacto con tres escuelas primarias públicas, con la finalidad de comunicarles el propósito de la investigación y solicitarles su participación.

Con relación a las y los participantes; se les hizo entrega de consentimientos informados a madres y padres de las y los alumnos de sexto grado de primaria de las escuelas públicas, solicitándoles el permiso para que sus hijas e hijos fuesen partícipes del proyecto.

Posterior al contacto con las instituciones educativas, y teniendo el consentimiento por parte de los padres y madres, se acordó con las instituciones una fecha para la firma de consentimiento informado por parte de las y los niños participantes, la aplicación de la encuesta y la impartición de un taller relacionado a los riesgos y herramientas de seguridad en el uso de redes sociales, dirigido a niñas y niños de sexto año de primaria.

Una vez recabadas las encuestas se realizó el procesamiento de datos, y análisis de resultados con la información obtenida. Concluido lo anterior, se compartieron con las instituciones educativas los resultados mediante un informe, el cual podían comunicar a madres y padres de familia.

2.2. Participantes

Los integrantes fueron conformados por muestreo no probabilístico, fue por conveniencia de acuerdo a la ciudad de residencia, niñas y niños que viven en Mexicali B.C, y de acuerdo a su edad; 11 y 12 años, así como al grado escolar al que asisten, sexto año de primaria.

2.3. Medidas

El instrumento que se empleó fue una encuesta conformada por 29 preguntas dicotómicas, con la opción de respuesta: sí y no. Lo anterior con la finalidad de simplificar la experiencia de las y los participantes.

Las preguntas se formularon con el objetivo de recabar datos generales como edad y sexo, y el resto para registrar datos relacionados

con las herramientas de seguridad que conocen los infantes y los riesgos de seguridad.

2.4. Diseño

Se realizó una investigación de tipo exploratoria, con el objetivo de caracterizar los riesgos y las herramientas de seguridad para el uso de la red social virtual, TikTok, que conocen y practican, las niñas y los niños, nativos digitales.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta información sociodemográfica de las y los participantes, y el número de niños y niñas, que tienen una cuenta de TikTok. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos con base en la hipótesis establecida.

La cantidad de participantes fue de 124, y de ese total solo 87 son usuarios de TikTok. Conformados por 47 niñas y 40 niños.

En la Tabla 1, las edades de los niños y niñas que tienen una cuenta de TikTok.

Tabla 1. Edades de las niñas y niños que tienen una cuenta de TikTok.

		Si	No	Total
Años	11	83	35	118
	12	4	2	6
Total		37	87	124

Considerando a la población en porcentaje, el 72% de las niñas encuestadas, tienen una cuenta de TikTok, mientras que el 67.8% de los niños encuestados no tienen. La diferencia es de 4.2%, siendo las niñas quienes tienen en su mayoría una cuenta en esta red social. Por otra parte, se evidencia la edad de las niñas y los niños, usuarios de la red social TikTok. Del 100% de niñas y niños que son usuarios de la plataforma TikTok, el 95.4% tienen 11 años de edad.

Con referencia en los datos recabados, se evidencia que el 26.74%, de los participantes, ignoraba que por medio de la aplicación pueden conocer la ubicación exacta del usuario.

Por otra parte, el 30.23% de los infantes, comentó no saber que a través de la red social de TikTok, pueden saber los contactos de su teléfono. Con referencia al riesgo que representa, que la red social de TikTok, pueda compilar el contenido de cada mensaje que las y los usuarios de la aplicación, envían. El 46.51%, de participantes dijo no saberlo.

Tabla 2. Población de niños y niñas que tienen cuenta de TikTok y conocen los riesgos al navegar en la aplicación.

	Si	No	Total
Sabías que si tu perfil es público puedes recibir mensajes de personas desconocidas	81	6	87
Sabías que tener en tu perfil de TikTok como amigos a personas desconocidas puede ser un riesgo de seguridad	80	7	87
Sabías que TikTok puede conocer tu ubicación exacta	63	24	87
Sabías que TikTok puede conocer tu número de teléfono	78	9	87
Sabías que TikTok recopila el contenido de cada mensaje que envías mediante la aplicación	46	41	87
Sabes que es el acoso en línea	83	4	87
Sabes que son los ciberdepredadores	35	52	87
Sabes que es el phishing	6	81	87
Sabías que hay personas que hacen estafas en redes sociales	86	1	87
Sabes que es un malware	13	74	87
Sabías que todo lo que publicas en TikTok permanecerá por siempre en Internet	71	16	87
Sabías que si tu perfil e información es pública (fotografías, videos) otra persona puede hacer uso de ellos	80	7	87
Sabías que si tu información es pública pueden suplantar tu identidad	75	12	87

Por otro lado, el 59.77% de las y los niños encuestados, manifestaron no saber qué son los ciberdepredadores, la cifra

mencionada corresponde a 52 niños y niñas, del total de la población encuestada.

Con relación al conocimiento de los riesgos, un 93%, dijo no saber qué es el Phishing, este porcentaje corresponde a 81 niños y niñas usuarios de la plataforma TikTok. Por otra parte, un 88.84% del total de las y los participantes afirmaron no saber que es un malware.

Con relación a otros de los riesgos, están el desconocimiento del 18.39 %, respecto a que todo lo que se publica en TikTok, permanecerá por siempre en Internet.

Por otra parte, el 8.05% de la población participante, mencionó que desconocían, que si su perfil e información (fotografías, videos) de TikTok es público, otras personas pueden hacer uso de ellos. Con relación, a otro de los riesgos, un 13.79% de la población participante, mencionaron que desconocían, que, si su información en TikTok es pública, alguien puede suplantar su identidad.

Referente al conocimiento que tienen las niñas y niños sobre las herramientas de seguridad de la red social TikTok, un 67.86% dijo no saber sobre la figura de bienestar digital.

Tabla 2 Poblacion de niños y niñas que tienen cuenta de TikTok y conocen herramientas de seguridad al navegar en la aplicación.

	Si	No	Total
Sabías que evitar vincular tu cuenta de TikTok con otras de tus redes sociales te ayuda a cuidar tu seguridad al navegar en la red social TikTok	65	22	87
Conoces la figura de bienestar digital	27	57	84
Sabes cómo bloquear contenido para adultos (fotografías, videos, canciones con letras obscenas, coreografías sugestivas)	73	13	86
Sabías que puedes establecer tu cuenta de TikTok como privada	86		86
Sabías que puedes controlar quien comenta en tus publicaciones de TikTok	79	7	86
Sabías que puedes controlar quien te envía mensajes directos	75	11	86
Sabías que puedes bloquear cuentas de usuarios	87		87
Sabías que si usas la versión más reciente de la aplicación puedes usar las actualizaciones que hayan realizado a la plataforma de TikTok en materia de seguridad	52	34	86
Sabías que si eres acosado en línea puedes contárselo a alguien	85	2	87
¿Has recibido alguna vez consejos sobre cómo usar TikTok de una forma segura?	67	20	87

Por otra parte, el 22.99% de los niños y niñas encuestados, mencionan que hasta la fecha no han recibido alguna vez consejos sobre cómo usar la aplicación de TikTok. También, un 15.12% de la población participante, mencionan que no conocen cómo bloquear contenido que es considerado para adultos.

Además, el 12.79% de las niñas y niños participantes, no sabían que ellos mismos pueden llegar a controlar quién les envía mensajes directos a sus cuentas personales de TikTok.

Con base en los datos recabados por medio de las encuestas, fue posible clasificar los riesgos y herramientas de seguridad para el uso de la red social virtual, TikTok, que conocen y practican, los niños y las niñas nativos digitales, de sexto año, en primarias públicas, en Mexicali, Baja California. Por ello, es que se acepta la segunda hipótesis de investigación

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con referencia en los resultados obtenidos, es posible afirmar que las niñas y los niños de 11 a 12 años, no conocen los riesgos y herramientas de seguridad, al usar la red social TikTok. En general los infantes desconocen la información que la red social recaba, así como peligros a los que se pueden enfrentar: ciberdepredadores, robo de identidad, y riesgos de ciberataques, por medio de malwares y phishing.

A continuación, se discutirán los resultados:

Entre los riesgos con mayor porcentaje de desconocimiento, por parte de las y los niños participantes, son los ciberataques. Los ciberataques corresponden a un intento malicioso y deliberado para interrumpir en un sistema de información, de otro individuo u organización (Cisco, 2022).

El 93.02% de las niñas y los niños, desconocían que es el phishing, y por otra parte, el 84.88% dijo no saber que es un malware. Lo anterior es relevante, ya que según el reporte de la compañía de ciberseguridad Fortinet (2022) se mencionó que “la región de América Latina y el Caribe sufrió 137 mil millones de intentos de ciberataques de enero a junio de este año, y México fue el país más atacado de la región (con 85 mil millones)”.

Por otra parte, el 30.23% de los niños y las niñas desconocen que la red social puede acceder a los contactos que tienen registrados en sus

teléfonos, y un 30.23% dijo no saber que es posible que, mediante la red social, conozcan su ubicación. También, un 8.05% dijo no saber que es posible que roben su información, en caso de ser pública. En conjunto estos riesgos, representan según Asociación de Internet MX (2022), el principal miedo de las personas usuarias de internet, en México, el robo de datos.

Además, un 46.51% de las y los participantes, dijo no saber que, por medio de la red social, se almacena el contenido de los mensajes que envían. Lo anterior es importante, ya que los infantes comparten contenido a través de las redes sociales considerando que es de índole privado. Especialmente por aquel contenido que generan y comparten con sus pares.

Según los resultados de la investigación realizada por Thorn (2020) en niños y adolescente de 9 a 17 años relacionada al material de abuso infantil autogenerado, muchos niños han normalizado el "compartir desnudos" o el "sexting" entre sus pares.

Por consiguiente, al estar expuesto el contenido que comparten, e incluso su información, riesgos como la suplantación de identidad, la cual un 13.79%, de los participantes, afirmó desconocer. Así como, la permanencia en Internet, del contenido que se comparte en redes, vulnera los derechos de los infantes. Ante este último riesgo mencionado, un 18.39% comentó no saber que, el contenido que comparten en redes tendrá permanencia por siempre en Internet.

Por lo tanto, si el contenido termina en manos equivocadas, las y los niños, pueden ser víctimas de ciberacoso. Según el estudio Mociba, realizado por Inegi (2022), en México, el 23% de las niñas y niños de más de 12 años han sufrido algún tipo de ciberacoso. Esto equivale a 17.7 millones de personas de 12 años y más usuarias de Internet.

Así mismo, otro de los riesgos que presentaron un gran porcentaje en desconocimiento, fue el de los ciberdepredadores, el 59.77%, afirmó desconocer esta figura. Al no conocer el riesgo la posibilidad de ser vulnerados está latente. Con referencia al reporte anual de la Guardia Nacional De acuerdo con el reporte de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, Guardia Nacional (2020), los delitos cibernéticos cometidos contra menores de edad aumentaron 157% y el delito de pornografía infantil aumentó en 73%.

En general, la mayoría de los niños de 11 a 12 años no conocen las herramientas de seguridad, y por ello es que están expuestos a los riesgos que se encuentran dentro de la red. El 67.86% de los usuarios de los niños participantes, no conocen la figura de bienestar digital.

La mejor forma de cuidar a los infantes es asegurándose de que las herramientas que usen estén correctamente configuradas mostrar contenidos que sean apropiados para su edad. (Microsoft México, 2022).

Es necesario, continuar explorando en temas relacionados con el uso del internet por parte de las y los niños, sobre todo, para que se garantice la seguridad y el respeto a los derechos de las y los niños. Además, que a través de esto será posible evidenciar las necesidades de seguridad que la sociedad demanda en la actualidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Internet MX (2022). *18° Estudio sobre los Hábitos de Personas Usuarías de Internet en México 2022*. <https://irp.cdnwebsite.com/81280eda/files/uploaded/18%C2%B0%20Estudio%20sobre%20los%20Habitos%20de%20Personas%20Usuarías%20de%20Internet%20en%20Mexico%202022%20%28Socios%29%20v2.pdf>

Cisco. (2022). *¿Cuáles son los ciberataques más comunes?*

https://www.cisco.com/c/es_mx/products/security/common-cyberattacks.html

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). *Ley general de los derechos de minas, niños y adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Fortinet. (2022). *Fortinet registró 137 mil millones de intentos de ciberataques en América Latina en la primera mitad del año*. <https://www.fortinet.com/lat/corporate/about-us/newsroom/press-releases/2022/fortinet-registro-137-mil-millones-de-intentos-de-ciberataques-e>

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2022). *El uso de las redes sociales entre los menores de edad pasó de 39% en 2017 a 69% en 2022, revela informe del IFT. (Comunicado 39/2023) 25 de*

abril. <https://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-uso-de-las-redes-sociales-entre-los-menores-de-edad-paso-de-39-en-2017-69-en-2022-revela-informe>

INEGI. (2022). *Módulo sobre Ciberacoso MOCIBA 2022*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba2021_resultados.pdf

INEGI. (2022). Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2021.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf

INEGI. (2021). En Baja California, somos 3,769,020 habitantes: Censo de población y vivienda 2020.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_BC.pdf

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2021). Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales.

https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/01Reporte_final_ENCCA2020-2021vp2_.pdf

Microsoft. (2022). *¿Cómo proteger a tus niños y adolescentes de los riesgos en línea? Guía de ciberseguridad para padres de familia*.

<https://news.microsoft.com/wp-content/uploads/prod/sites/41/2022/02/eBook-GuiaCiberseguridad-para-padres-de-familia-VF.pdf>

Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK. [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (2020). Informe anual de actividades, 2020. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/668215/Informe_Actividades_2020.pdf

Thorn. (2020). *Self-Generated Child Sexual Abuse Material: Attitudes and*

- Experiences.<https://info.thorn.org/hubfs/Research/Thorn%20SG-CSAM%20Report%20Executive%20Summary.pdf>
- UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital.
<https://www.unicef.org/media/48611/file>
- Wells, G. (2019). Google Weighs Acquisition of Rival to Video app Tik Tok. *The Wall Street Journal*.
<https://www.wsj.com/amp/articles/google-weighs-acquisition-of-rival-to-video-app-tiktok-11570213344>

DESCRIPCIÓN Y APLICACIÓN DE ‘LUDENS’: EFICACIA DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN ESCOLAR DE ADICCIÓN AL JUEGO DE AZAR

Lydia Cervera Ortiz¹ Amparo Luján Barrera¹, Francisco Bueno Canigral² y Mariano Chóliz Montañés¹

lydia.cervera@uv.es

1. Universidad de Valencia, España, 2. Ayuntamiento de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno de juego (GD) se caracteriza por una pérdida de control sobre el comportamiento de juego que afecta el funcionamiento diario de un individuo y causa una angustia psicológica significativa (American Psychiatric Association, 2013).

La prevalencia de los problemas con el juego, tanto el juego de riesgo como el trastorno del juego, está entre el 0,12 % y el 5,8 % (Calado & Griffiths, 2016), y las tasas de prevalencia de por vida para trastorno del juego se han estimado en alrededor del 0,5 % (Kessler et al., 2008 ; Petry, Stinson y Grant, 2005).

La implicación en el juego de azar entre adolescentes y jóvenes es alto en comparación con la población general. Un importante cuerpo de literatura ha examinado la prevalencia de juego de riesgo y problemático en estos grupos etarios, advirtiendo que existe un mayor porcentaje (Delfabbro, King y Derevensky, 2016). Entre el 0.2 y el 12.3% de los adolescentes europeos cumplirían criterios de juego problemático según un meta-análisis que revisa estudios realizados en 23 países desde el año 2000 (Calado, Alexandre, & Griffiths, 2016). En España, en torno al 1% de los adolescentes cumplen criterios de juego problemático (Chóliz, 2017 y LLoret et al. 2016)).

Entre las posibles consecuencias que se derivan del juego se encuentran problemas económicos y legales, interferencia en responsabilidades académicas, disfunción familiar, pérdida de relaciones significativas y en determinados casos comorbilidad (consumo de sustancias, ansiedad, depresión, psicopatologías) (Cox,

Enns y Michaud, 2004; Hollander, Buchalter y DeCaria, 2000; Shaffer y Hall, 2002). Estos daños son diversos, afectan los recursos, las relaciones y la salud. Los efectos nocivos del juego pueden ser de corta duración, pero pueden persistir y tener consecuencias duraderas a más largo plazo que pueden exacerbar las desigualdades existentes. (Wardle H , Reith G , Langham E y Rogers R D, 2019).

El balance de la evidencia, además, sugiere una asociación significativa entre la edad de inicio temprana y la gravedad y los problemas derivados del juego.

Las tendencias presentadas evidencian la necesidad de desarrollar un conjunto de intervenciones, con la prevención como una de las formas más importantes y rentables para abordar el problema de los juegos de azar en adolescentes.

Mientras que en el caso de los trastornos por uso de sustancias existe un número amplio de programas preventivos e investigaciones sobre sus efectos, la cantidad de estrategias y acciones preventivas en el caso del juego es muy inferior y pocos se han centrado en la eficacia.

La prevención es una de las herramientas más importantes y rentables de intervención para abordar el problema de los juegos de azar en adolescentes y evitar o retrasar su inicio. La literatura ha demostrado que la prevención escolar universal es la opción preferida para los problemas de carácter social y conductual en la adolescencia (Hundric, D.; Mandic, S. y Ricijas, 2021) por su alcance.

Ludens (Chóliz, 2016) es un programa preventivo universal en población juvenil y adolescente que parte de un enfoque biopsicosocial. Este programa está validado y ha demostrado su eficacia a corto plazo. Se espera que los logros en los objetivos se mantengan durante un periodo de tiempo mayor, por ello se realizaron las mediciones entre 1 y 6 meses después de la intervención. Los objetivos específicos son: reducción de frecuencia de juego y uso de los más adictivos, disminución de los criterios de adicción al juego, según aparecen en el DSM-5 y cambio de actitudes hacia el juego que prevengan la exposición al juego.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Se accedió a los alumnos a través de un muestreo no aleatorio o no probabilístico. La administración del cuestionario formaba parte de la aplicación del programa de prevención escolar de la adicción al juego de azar, Ludens. El cuestionario se cumplimentó a modo de autoinforme antes de la intervención y entre uno y seis meses después de esta. La recolección de datos comenzó en octubre de 2023 y se espera concluir en junio de 2023.

2.2. *Participantes*

La muestra de este estudio se compone por 599 jóvenes, de entre 14 y 32 años, con una media de edad de 16,05 años (DT=1.56), pertenecientes a centros educativos de Valencia.

2.3. *Medidas*

Demografía: Se incluyeron edad, sexo, nacionalidad, curso y ciclo escolar.

Frecuencia de juego: Los participantes debían indicar con qué frecuencia habían apostado en los últimos 12 meses, en la presentación se diferenciaron las modalidades tradicional y online. Las respuestas se calificaron en una escala de 6 puntos donde 1 = 'nunca', 2 = 'alguna vez', 3 = '1-3 al mes', 4 = '1-2 a la semana', 5 = '3-4 a la semana' y 6 = 'casi todos los días'.

Actitudes: Para evaluar las actitudes hacia el juego se utilizó una escala realizada ad-hoc de 17 ítems. Se presentan en una escala Likert de 5 puntos que van desde *muy de acuerdo* (1) hasta *muy en desacuerdo* (5).

Adicción al juego apuestas: La conducta de juego se evaluó mediante la escala NODS de Gerstein, Hoffman y Larison (1999). Consta de 17 ítems dicotómicos y evalúa los 9 criterios diagnósticos de juego patológico del DSM-IV-TR. El punto de corte para el diagnóstico de juego patológico es manifestar 4 criterios o más, mientras presentar entre 1 y 3 criterios se considera juego de riesgo.

2.4. *Diseño*

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa IBM SPSS Statistics 28. Se efectuaron pruebas de fiabilidad y análisis entre

de pruebas T de las puntuaciones globales de los cuestionarios antes y después de haber participado en el programa.

3. RESULTADOS

Después de la aplicación del programa se produjo una reducción estadísticamente significativa de la frecuencia de juego presencial ($F=36,84$; $p<0,01$), del juego de riesgo ($F=83,71$; $p<0,014$) y del juego patológico ($F=19,75$; $p<0,01$).

Tabla 15. Diferencia de medias test-retest.

Estadísticas de grupo					
	Condición	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
JuegoFrecuenteOnline	Test	562	,19	,394	,017
	Retst	293	,17	,377	,022
JuegoFrecuentePresencial	Test	520	,53	,499	,022
	Retst	250	,36	,480	,030
JuegoRiesgo	Test	599	,19	,393	,016
	Retst	308	,08	,278	,016
TrastornodeJuego	Test	599	,03	,166	,007
	Retst	308	,01	,080	,005

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
Juego Frecuente Online	Se asumen varianzas iguales	2,420	,120	,769	853	,221	,442	,022	,028	-,033	,076
	No se asumen varianzas iguales			,780	616,080	,218	,436	,022	,028	-,033	,076
Juego Frecuente Presencial	Se asumen varianzas iguales	36,840	<,001	4,707	768	<,001	<,001	,179	,038	,104	,253
	No se asumen varianzas iguales			4,773	509,519	<,001	<,001	,179	,037	,105	,252
Juego Riesgo	Se asumen varianzas iguales	83,771	<,001	4,217	905	<,001	<,001	,106	,025	,057	,155
	No se asumen varianzas iguales			4,692	817,437	<,001	<,001	,106	,023	,062	,150
Trastorno de Juego	Se asumen varianzas iguales	19,756	<,001	2,183	905	,015	,029	,022	,010	,002	,042
	No se asumen varianzas iguales			2,671	902,243	,004	,008	,022	,008	,006	,038

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación de la efectividad del programa de prevención universal “Ludens” sugiere que el programa logra su propósito en la prevención del juego. Los resultados muestran que es efectivo para reducir la frecuencia de juego presencial, los criterios de juego de riesgo y los criterios de trastorno de juego, mientras que no se observaron efectos en el juego online.

Estos datos son consistentes con los hallazgos de evaluaciones previas de este programa (Chóliz, Marco y ,2017), donde se encontraron resultados similares excepto en la falta de reducción del juego online. Las explicaciones de esta tendencia podría deberse a la diferencia temporal y que los efectos no se mantengan en el tiempo para la reducción de la frecuencia de juego online, ya que en las anteriores evaluaciones el periodo ha sido inferior.

Los resultados muestran al programa como una herramienta eficaz en la prevención del juego y, por tanto, responde a los problemas actuales, y al potencial problema de salud pública que supone el juego de azar.

Sin embargo, se plantean desafíos como la necesidad de preparar actuaciones de prevención indicada para los sujetos que muestran criterios de juego de riesgo o problemático y la idoneidad de un programa universal para estos (Hundric, Mandic y Ricijas, 2021). Se podría argumentar que dado que el programa se enfoca ampliamente en aspectos importantes para la prevención de comportamientos de riesgo, pero también para el cambio de comportamiento (por ejemplo, pautas), este grupo de adolescentes también se beneficia de ello. A pesar de que los resultados muestran este beneficio, debería explorarse en futuros estudios.

El estudio presenta algunas limitaciones. A pesar de que el tamaño de la muestra es amplio se trata de una muestra no probabilística y por conveniencia y tampoco contó con grupo control.

Finalmente, dado el contexto en el que se implementa el programa, es cuestionable si un programa de prevención universal puede lograr y mantener sus efectos positivos en un entorno donde el juego está extremadamente disponible, accesible y socialmente aceptado. Por lo tanto, es crucial invertir no solo en intervenciones dirigidas a los jóvenes, sino también en mejorar la legislación sobre juegos de

azar. Solo con un enfoque tan integral se puede proteger a los jóvenes como uno de los grupos más vulnerables para desarrollar problemas relacionados con el juego. (Hundric, Mandic y Ricijas, 2021)

Este trabajo ha sido posible gracias al convenio de colaboración entre el Servicio de Adicciones del Ayuntamiento de València y la Unidad de Investigación: "Juego y adicciones tecnológicas" de la Universidad de Valencia, que tiene como objetivo la colaboración en la prevención de las adicciones a las tecnologías y el juego de apuestas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- APA. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association, 7th*. Arlington: American Psychological Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Becoña, E. (2004). Pathological gambling: prevalence in Spain. *Health and Addiction, 4*(2), 9-34. <https://doi.org/10.21134/haaj.v4i2.128>
- Becoña, E. (1999). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid
- Calado, F. y Griffiths. (2016). Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000–2015). *Journal of Behavioral Addictions, 5*(4), 592-613. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.073>
- Canale, N.; Santinello, M.; y Griffiths, M-D (2015) Validation of the reasons for gambling questionnaire (RGQ) in a British population survey. *Addictive Behaviors, 45* (2015), pp. 276-280
- Chiu, J., Storm, L. Personality, Perceived Luck and Gambling Attitudes as Predictors of Gambling Involvement. *Journal of Gambling Studies 26*, 205–227 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10899-009-9160-x>
- Chóliz, M., Marcos, M. y Bueno, F. (2021). Ludens: A Gambling Addiction Prevention Program Based on the Principles of Ethical

- Gambling. Journal of Gambling Studies.
<https://doi.org/10.1007/s10899-021-10066-7>
- Chóliz, M., Marcos, M. & Lázaro-Mateo, J. The Risk of Online Gambling: a Study of Gambling Disorder Prevalence Rates in Spain. *Int J Ment Health Addiction* 19, 404–417 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00067-4>.
- Chóliz, M. (2016). Regular el juego para prevenir la adicción: hoy más necesario que nunca. *Adicciones*, 28(3), 174-181.
<https://www.redalyc.org/pdf/2891/289145913007.pdf>
- Chóliz, M. y Herdoiza, P. (2020). Adicciones comportamentales en A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos. (Ed), *Manual de Psicopatología*, Vol. 2 (pp. 522). Madrid: McGraw Hill.
- Delfabbro, P. y King, D (2021) The behaviour-attitude divide: understanding public attitudes towards gambling, *International Gambling Studies*, 21:1, 153-167, DOI:10.1080/14459795.2020.1819366
- Delfabbro, P., Lambos, C., King, D. et al.(2009) Knowledge and Beliefs About Gambling in Australian Secondary School Students and their Implications for Education Strategies. *Journal of Gambling Studies* 25, 523–53.
<https://doi.org/10.1007/s10899-009-9141-0>
- Derevensky, J., Hayman, V. y Gilbeau, L. (2019). Behavioral Addictions: Excessive Gambling, Gaming, Internet, and Smartphone Use Among Children and Adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 66(6), 1163-1182.
- Donaldson, P., Rockloff, M.J., Browne, M. et al.(2016). Attitudes Towards Gambling and Gambling Reform in Australia. *Journal of Gambling Studies* 32, 243–259.
<https://doi.org/10.1007/s10899-015-9529-y>
- Dodig Hundric, D.; Mandic, S.; Ricijas, N. Short-Term Effectiveness of the Youth Gambling Prevention Program “Who Really Wins?”—Results from the First National Implementation. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 10100.
<https://doi.org/10.3390/ijerph181910100>
- Edgren, R., Castrén, S., Alho, H., Salonen, A H. (2017) Gender comparison of online and land-based gamblers from a nationally representative sample: Does gambling online pose elevated risk?
-

- Computers in Human Behavior, 72. 46-56.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.033>.
- Griffiths, M. D., Parke, A., Wood, R., Parke, J. (2006). Internet Gambling: An Overview of Psychosocial Impacts. *UNLV Gaming Research and Review Journal*, 10(1). Disponible en: <https://digitalscholarship.unlv.edu/grrj/vol10/iss1/4>
- Griffiths MD. (2011) Technological trends and psychosocial impact on gambling. *Casino Gaming International*. 2011;7(1):77–80.
- Hanss,D., Mentzoni, R., Delfabbro, P., Myrseth, H. y Pallesen, S. (2014) Attitudes toward gambling among adolescents, *International Gambling Studies*, 14:3, 505-519, DOI: 10.1080/14459795.2014.969754
- Jimenez- Mucia S, Fernandez-Aranda F, Granero R, Menhon JM. (2014) Gambling in McBride, J. y Derevensky, J. (2009). Internet gambling behavior in a sample of online gamblers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7(1), 149–167. <https://doi.org/10.1007/s11469-008-9169-x>
- Lloret-Irles, D. y Cabrera-Perona, V. (2019) *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* Vol. 6 nº. 3- Septiembre 2019 - pp 55-61 doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.1
- Orford J, Griffiths M, Wardle H, Sproston K, Erens B. Actitudes negativas del público hacia el juego: resultados de la Encuesta británica de prevalencia del juego de 2007 utilizando una nueva escala de actitud. *Stud internacional de apuestas*. 2009;9:39–54.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *The CIE-11. Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical, Description and Diagnostic Guidelines*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Potenza, M.N., Maciejewski, P.K. y Mazure, C.M. A Gender-based Examination of Past-year Recreational Gamblers. *Journal of Gambling Studies* 22, 41–64 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10899-005-9002-4>
- Salonen AH, Alho H, Castrén S. (2017) Attitudes towards gambling, gambling participation, and gambling-related harm: cross-sectional Finnish population studies in 2011 and 2015. *BMC*

- Public Health. 2017 Jan 26;17(1):122. doi: 10.1186/s12889-017-4056-7.
- Sarabia, I, Estevez, A y Herrero-Fernández, D (2014) Situación actual del juego con dinero en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 39 (3) 57-68.
- Volberg, RA (2002). The Epidemiology of Pathological Gambling. *Psychiatric Annals*, 32 (3), 171–178. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020301-06>
- Wardle H , Reith G , Langham E , Rogers R D. Juegos de azar y salud pública: necesitamos medidas políticas para prevenir daños *BMJ* 2019; 365 :11807 doi:10.1136/bmj.11807
- Wardle, H; Moody, A; Griffiths, M; Orford, J y Volberg, R (2011) Defining the online gambler and patterns of behaviour integration: evidence from the British Gambling Prevalence Survey 2010, *International Gambling Studies*, 11:3, 339-356, DOI: 10.1080/14459795.2011.628684
- Williams, R.J., West, B.L. y Simpson, R.I. (2012). Prevention of problem gambling: A comprehensive review of the evidence and identified best practices. Ontario Problem Gambling Research Centre and the Ontario Ministry of Health and Long Term Care.
- Williams R J, Volberg RA. Stevens R. (2012) The population prevalence of problem gambling: Methodological influences, standardized rates, jurisdictional differences, and the Ontario Ministry of Health and Long Term Care. 2012. <https://www.uleth.ca/dspace/handle/10133/3068>.

ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES. RIESGOS ACTUALES Y PROPUESTAS

Ricardo Cerverón Lleó, Isaías Sanmartín Santos, Javier Pérez

Bouricardo.cerveron@ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha desplazado las clases magistrales hacia las actividades prácticas como herramienta principal del aprendizaje. La crisis producida por el COVID-19 no ha hecho más que acelerar este proceso. Igualmente hay un paralelismo en la forma de evaluación, pasando de un único examen presencial de la totalidad de contenidos a final de curso a la valoración de un conjunto de actividades que producen la nota final. Estas actividades se realizan en muchos casos asociadas a entornos virtuales, y son una componente importante de la nota final del alumno. Para su desarrollo y evaluación existen varios sistemas, como los exámenes en línea, realización de tareas o proyectos, evaluaciones de desempeño, y evaluaciones por pares en las que los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros. Sin embargo, el elevado número de alumnos ha derivado hacia la llamada *trampa de la evaluación continua*: la imposibilidad de supervisar y corregir adecuadamente la enorme cantidad de actividades, lo que conduce hacia la mediocridad académica. Los estudiantes plagian directamente de recursos de internet, o los consiguen de webs que recopilan apuntes, trabajos o exámenes. Además, las recientes herramientas de Inteligencia Artificial (IA) “confeccionan” trabajos con un alto nivel de calidad.

1. MÉTODO

Hemos analizado las ventajas y desventajas de las herramientas que los entornos virtuales nos ofrecen para evaluar a los alumnos y de los sistemas que utilizan los alumnos para obtener una evaluación positiva sin haber adquirido los resultados de aprendizaje. También se exponen las contramedidas que pueden tomar los docentes para evitar el “fraude”.

Comencemos por el significado de la palabra evaluar. La Real Academia Española (RAE) define en su tercera acepción como “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 23ª ed.).

La evaluación debería servir para poder medir si el alumno ha logrado los objetivos que nos planteábamos logrando de esta manera los resultados de aprendizaje.

Sería importante destacar que “los programas docentes deberían estar diseñados de manera que un alumno no pudiera finalizarlo sin haber aprendido” (Mirabent, 2021)

Ante la situación de Pandemia, el 18 de marzo de 2020 la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), formada por la ANECA⁹ y las agencias de calidad de las Comunidades Autónomas, emitió un comunicado por el cual:

“se comprometen a reconocer los cambios que los órganos de las universidades introduzcan y hagan públicos en el desarrollo de los programas formativos como respuesta a esta situación excepcional; teniendo siempre en cuenta los criterios y directrices europeos, nacionales y autonómicos referentes a la garantía de calidad aplicadas a la enseñanza online.” (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, 2020)

Todas las Universidades tuvieron que realizar un esfuerzo notable no sólo para continuar con la docencia a través de entornos virtuales sino también para intentar realizar una evaluación justa a los alumnos. No obstante, la necesidad de utilizar entornos virtuales para realizar las evaluaciones junto con el avance en diferentes tecnologías obliga a replantear los sistemas de evaluación para esos entornos.

Existen varios sistemas de evaluación en los entornos virtuales siendo los más utilizados:

- Exámenes en línea: Se utilizan para evaluar los conocimientos de los estudiantes mediante preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, completar oraciones, orales síncronos, etc. En el Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el

⁹ <https://www.aneca.es/>

contexto del Covid-19, elaborado por el Ministerio de Universidades, indica en la página 2 que “En el caso de los exámenes de tipo test o pregunta corta, no existe una tecnología que pueda garantizar completamente la autoría y evite la realización de actos fraudulentos durante la realización de las pruebas, pero existen recomendaciones y medios que permiten minimizar su impacto” (González et al., 2020). Entre las recomendaciones que establece figuran:

1. Modificar la tipología de las preguntas evitando aquellas que puedan responderse simplemente memorizando contenidos o buscando la solución online. Se debería tender a trabajar en competencias más complejas que requieran un análisis o reflexión por parte del alumno.
2. Realizar exámenes con preguntas aleatorias en las que las preguntas aparecen en distinto orden a los alumnos o incluso, si es posible asegurar la dificultad homogénea de las mismas, disponer de una base de datos de preguntas de forma que cada alumno tenga unas cuestiones diferentes. De esta forma evitaremos que los alumnos puedan compartir las respuestas.
3. Seleccionar una duración de examen adecuada. Suficiente para que el alumno pueda realizar una lectura reflexiva pero no lo suficientemente largo para que el alumno pueda desarrollar conductas impropias.

Existen multitud de herramientas con las que realizar este tipo de pruebas: Además de la mayoría de Learning Management Systems (LMS) existen herramientas específicas como Test Online¹⁰, Questbase¹¹, EvalBox¹², Kahoot!¹³, TestWe¹⁴, Google Forms¹⁵, Online quiz creator¹⁶ y Testmoz¹⁷ entre otras.

¹⁰ <https://www.dicub.es/p34/test-online.aspx>

¹¹ <https://questbase.com/en/home-questbase/>

¹² <https://evalbox.com/>

¹³ <https://kahoot.com/>

¹⁴ <https://testwe.eu/es/>

¹⁵ <https://docs.google.es/forms>

¹⁶ <https://www.onlinequizcreator.com/es/>

¹⁷ <https://testmoz.com/>

En este tipo de pruebas es importante tratar de garantizar la autoría de las pruebas y evitar el empleo de medios fraudulentos en su realización, podemos determinar tres maneras de hacerlo:

1. Uso de programas que facilitan la certificación de la autoría de las pruebas y la vigilancia de los alumnos durante el examen. Utilizan la webcam, el teléfono móvil, el micro, el teclado, etc para con diferentes sistemas realizar establecer mecanismos de reconocimientos fácil, de la voz, seguimiento ocular, RemoteProctor NOW (RPNOW)¹⁸, SMOWL¹⁹ o ProctorExams²⁰. Este tipo de programas con tratamientos biométricos pueden suponer una vulneración de derechos fundamentales. La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) en su advertencia de 27 de julio de 2021 sobre el expediente E/05454/2021 (Agencia Española de Protección de Datos, 2021), provocó que la Universidad de la Rioja, la UNED, y la Universidad de Granada entre otras, descartaran el uso de estas herramientas. Si bien, con fecha 28 de diciembre de 2022 procedió al archivo del Expediente EXP202200367 al no observar ningún tipo de infracción en el ámbito competencial de la AEPD (Agencia Española de Protección de Datos, 2022). No obstante, también existen herramientas que utilizan sistemas de IA, como NVIDIA Maxine²¹ que utiliza el empleo de Redes Neuronales Antagónicas para inferir expresiones faciales y reconstruir una imagen fotorrealista donde un presentador puede mirar en direcciones arbitrarias (He et al., 2021). NVIDIA anuncia a corto plazo la posibilidad de simular la voz (e incluso traducir simultáneamente) en tiempo real durante la videoconferencia. Puede verse un ejemplo en <https://youtu.be/3GPNsPMqY8o>. (NVIDIA, 2022)

2. Supervisión online en vivo. En este caso, el alumno se identifica mediante DNI, carnet de la universidad u otro método válido y existe una supervisión humana sobre la realización del examen. Bien sea sobre papel (que posteriormente muestra a la cámara y sube a la plataforma) o directamente sobre la plataforma.

¹⁸ <https://remoteproctor.com/rpinstall/orgselector/orgselector.aspx>

¹⁹ <https://smowl.net/es/>

²⁰ <https://proctorexam.com/>

²¹ <https://developer.nvidia.com/es-la/maxine>

Esta supervisión puede realizarse de manera síncrona o asíncrona y complementar a los sistemas de *proctoring*. No obstante, herramientas como NVIDIA Maxine, también podrían ser utilizadas para cometer fraude.

3. Sin supervisión de ningún tipo. Se corre un riesgo muy alto de que el alumno pueda comunicarse con sus compañeros u otras personas que impidan asegurar la autoría de la prueba.

- Exámenes orales síncronos. En este caso, resulta más sencillo asegurar la identidad del alumno mediante su DNI o carnet de estudiante. No es tan sencillo evitar que el alumno pueda “leer” de algún dispositivo cuando la prueba es referida a conceptos memorísticos al igual que podría engañar al examinador mediante herramientas tipo NVIDIA Maxine. Mediante la obligación de compartir pantalla podemos asegurar que el alumno no está realizando búsquedas en segundo plano. La utilización de cualquiera de los sistemas de videoconferencia sería útil para este cometido, destacamos Zoom²², Teams²³, Skype²⁴, WebEx²⁵

- Tareas o proyectos: Los estudiantes pueden ser asignados a tareas o proyectos relacionados con el curso, que se evalúan para determinar su comprensión de la materia. Es un método habitual y se emplea especialmente en la realización de Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM). El inconveniente de los trabajos y proyectos es que desgraciadamente se han convertido en un “copiar y pegar” de una o varias fuentes. Hasta hace poco era común copiar párrafos e incluso capítulos completos de documentos existente en la WEB, con lo que la capacidad de evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno es prácticamente nula. Las herramientas antiplagio como Turnitin²⁶, permiten comparar el trabajo presentado por el alumno con un extenso catálogo de obra escrita. Además, tiene en cuenta si los textos copiados están citados correctamente. Esta ha sido la solución empleada por gran cantidad de Universidades Españolas. Posteriormente apareció software de IA capaz de parafrasear un texto resumiendo y cambiando las palabras, salvando de esta forma las

²² <https://zoom.us/>

²³ <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-teams/group-chat-software>

²⁴ <https://www.skype.com/es/>

²⁵ <https://www.webex.com/es/index.html>

²⁶ <https://www.turnitin.com/es>

herramientas antiplagio. Algunas de estas herramientas son parafrasis.com, resoomer.com, parafrasear.org, parafrasear.io, y parafrasear.es. Lamentablemente, la aparición de ChatGPT27, un modelo de lenguaje basado en Inteligencia artificial, que ha sido entrenado por la empresa OpenAI para proporcionar una experiencia de conversación natural y coherente para los usuarios, ha cambiado “las reglas del juego”. En un estudio realizado con trabajos presentados en Bachiller se contrastó mediante Turnitin el Índice General de Similitud, valorando de 0 a 100% según la cantidad de texto coincidente detectado, de 50 ensayos presentados por los alumnos frente a 50 ensayos realizados por ChatGPT, resultando un valor promedio de IGS de los alumnos de 33% vs 19% de ChatGPT (Arce, 2023). No olvidemos que ChatGPT se utiliza como un simple chat. En el caso de que realicemos un examen online, y no se realice un control sobre lo que el alumno está haciendo, la respuesta de ChatGPT es inmediata, generalmente correcta y es difícilmente detectable que está siendo realizada por un software de IA.

- Evaluaciones por pares: Los estudiantes pueden evaluar el trabajo de sus compañeros, lo cual ayuda a mejorar el aprendizaje colaborativo. El propósito de la revisión de pares es medir la calidad, factibilidad y credibilidad de las investigaciones (Ladrón de Guevara Cervera et al., 2008). Es el sistema habitual para publicar en revistas científicas, pero tampoco está exento de riesgos porque artículos revisados y publicados son a veces retirados. Existe una base de datos <https://retractionwatch.com/> en la que se retractan a diario artículos en todo el mundo. En la actualidad se ha publicado en revistas científicas del prestigio de Nature que quizá en un futuro los editores “puedan” detectar si un texto ha sido generado por IA (Nature, 2023). De manera similar, el editor de la revista Science intervino en el debate sobre la transparencia en el método de revisión indicando que un programa de IA no puede ser un autor. Una violación de estas políticas constituiría un fraude científico equiparable a la alteración de imágenes o al plagio de trabajos existentes (Thorp, 2023)

- Evaluaciones de desempeño: Se realizan para evaluar el rendimiento del estudiante en una habilidad o conjunto de habilidades específicas. Deben de tomarse las mismas precauciones que con los exámenes en línea sean o no orales. Si pensamos que el examen o prueba que se prepara para el alumnado se basa principalmente en la

²⁷ <https://chat.openai.com/auth/login>

reproducción de contenido, el alumnado siempre encontrará el método más conveniente para copiarse. Pero si nos centramos en una evaluación de las competencias todo cambia (Calatayud, 2020). Ejemplos de estas evaluaciones podrían ser:

1. Evaluaciones de habilidades técnicas para medir la habilidad del estudiante para aplicar habilidades técnicas específicas, como programación, diseño gráfico o habilidades en el uso de herramientas tecnológicas.
2. Evaluaciones de habilidades comunicativas para medir la habilidad del estudiante para comunicarse efectivamente, ya sea de manera oral o escrita, y para comprender y analizar textos.
3. Evaluaciones de habilidades de resolución de problemas para medir la habilidad del estudiante para resolver problemas de manera efectiva y creativa, utilizando estrategias de pensamiento crítico y análisis.
4. Evaluaciones de habilidades sociales y emocionales para medir la habilidad del estudiante para interactuar efectivamente con los demás, colaborar y trabajar en equipo, y para regular sus emociones y comportamientos.

Es importante mencionar que la elección del sistema de evaluación adecuado depende del objetivo específico de la formación y del curso, y debe ser cuidadosamente seleccionado para garantizar una evaluación justa y precisa de los estudiantes.

En un estudio financiado por el Ministerio de con una muestra de 1.170 alumnos se estudian las razones por las que los alumnos de la ESO plagian (López-Gil et al., 2017).

Cabe destacar de este estudio la fecha anterior a la aparición de la versión actual de ChatGPT. Actualmente es mucho más fácil y sencillo utilizar la IA para realizar un trabajo o examen, es más difícil de detectar y la calidad de la respuesta es generalmente mucho mejor.

En una investigación realizada por Study.com sobre ChatGPT (Study.com, 2023) se concluye:

El 82% de los profesores universitarios son conscientes de la existencia de ChatGPT, en comparación con el 55% de los profesores no universitarios.

El 72% de los profesores universitarios que conocen ChatGPT están preocupados por su impacto en el fraude educativo, en comparación con el 58% de los profesores no universitarios.

Tabla 26 Razones del plagio (*) Indica que los casos en los que la opción intermedia.
Fuente López-Gil et al.(2017)

Razones	Características	Nada / Poco importante (%)	Importante / Muy importante (%)
Porque todo el mundo lo hace	Social	49,9	33,6
Por pereza de hacerlos	Individual	,9	47,2
Por falta de tiempo		29,9	38,3
Por creer que no te van a pillar		39,2	38,8
Porque es fácil y sencillo		24,3	50,9(*)
Porque no apetece hacerlos		33,2	45,6(*)
Porque se saca mejor nota que si lo hace uno mismo		43,4	35,6
Por ser complicados y difíciles de hacer	Pedagógicas	2,4	39,9
Porque no se entiende bien para qué sirve		44,2	30,4
Por tener que hacer muchos en el curso		40,8	23,6
Por la creencia de que los profesores no los leen		41,4	37,4 (*)
Porque ya está escrito y no vale la pena hacerlo nuevo		48,3	39,6 (*)
Porque no es malo hacerlo	Moral	36,6	25,3

Más de un tercio (34%) de todos los profesores cree que ChatGPT debería ser prohibido en escuelas y universidades, mientras que el 66% apoya que los estudiantes tengan acceso a él.

Alrededor de 9 de cada 10 estudiantes conocen ChatGPT, cifra muy superior a los profesores no universitarios.

Más del 89% de los estudiantes han utilizado ChatGPT para ayudar en alguna tarea.

El 48% de los estudiantes admitió haber utilizado ChatGPT para un examen o prueba en casa, el 53% lo había utilizado para escribir un trabajo y el 22% lo había utilizado para escribir un esquema para un trabajo escrito.

Sorprendentemente, el 72% de los estudiantes universitarios creen que ChatGPT debería ser prohibido en la red de su universidad. Las

escuelas públicas de New York City fueron las primeras en hacerlo (Elsen-Rooney, 2023). No obstante, de poco sirve que no se pueda acceder desde la red de la escuela si es posible hacerlo desde cualquier dispositivo móvil o en cualquier lugar diferente a la escuela.

2. CONCLUSIONES

El efecto de ChatGPT u otras herramientas de IA como *escribello*²⁸ e incluso la ya precursora SCIGen²⁹ pueden paliarse (que no impedirse) mediante:

- Promover la reflexión del alumno sobre los contenidos del temario utilizado en clase
- Que el alumno realice una exposición oral defendiendo el trabajo realizado
- Adicionalmente, el alumno debería ser formado para aprender a citar correctamente, y debería ser posible revisar su trabajo con las herramientas antiplagio.

Los problemas más importantes a los que nos enfrentamos los docentes son:

- Grupos grandes que impiden un correcto seguimiento individualizado y por tanto una evaluación precisa.
- La falta de seguridad en los exámenes online. Las herramientas de *Proctoring* han paliado las posibilidades de fraude, no obstante, el coste de uso de estas herramientas es proporcional al nivel de confianza que deseemos obtener. La supervisión online personal tiene un coste difícil de asumir por nuestras Universidades.
- El plagio en los trabajos. El fácil acceso a través de la WEB a millones de documentos permite a los alumnos realizar copias de documentos sin conseguir el objetivo de aprendizaje. Existen diferentes herramientas de detección, pero que requieren un trabajo de control adicional por parte del docente. Las herramientas de IA eliminan el esfuerzo que debe realizar el alumno de buscar, seleccionar, copiar y pegar (o, en todo caso, parafrasear) ¿Pueden ser detectados los textos generados por una IA? Una de las fórmulas es muy simple, consiste en escribir un texto en el chat de ChatGPT y preguntarle si ha sido generado por él. Turnitin está trabajando en desarrollar una herramienta

²⁸ <https://escribello.ai/>

²⁹ <https://pdos.csail.mit.edu/archive/scigen/>

que identifique si un texto ha sido generado por una IA (Chechitelli, 2023). Un estudiante de Princeton ha creado la herramienta GPTZero³⁰ para detectar la probabilidad de que un texto haya sido generado mediante IA

- Páginas WEB donde se encuentran recopilados apuntes, trabajos, tareas y exámenes de prácticamente todas las asignaturas. Ejemplos pueden ser el Rincón del Vago³¹, Patatabrava (posteriormente Docsity³²), Aulafácil³³, Studocu³⁴, Tareas³⁵, y Wuolah³⁶ (donde los estudiantes pueden ganar dinero colgando apuntes y exámenes)

- Las herramientas de IA que “confeccionan” completamente trabajos con un alto nivel de calidad. Hemos visto que casi el 50% de los trabajos entregados por los alumnos están realizados por este tipo de herramientas

Khalil & Er (2023) proponen las siguientes sugerencias para el uso adecuado y efectivo de ChatGPT en entornos educativos.

Se aconseja a los profesores/tutores/instructores que:

- Proporcionen tareas que vayan más allá de lo básico y fomenten la participación activa y el pensamiento crítico

- Informen a los estudiantes sobre las limitaciones de ChatGPT y otras aplicaciones de IA, además de explicar las posibles consecuencias de depender únicamente de estos sistemas

- Destaquen la importancia de la integridad académica y el comportamiento ético, y proporcionen claras directrices y expectativas para los estudiantes en el plan de estudios.

Se aconseja a los estudiantes/alumnos/aprendices que:

³⁰ <https://gptzero.me/>

³¹ <https://www.rincondelvago.com/>

³² <https://www.docsity.com/es/>

³³ <https://www.aulafacil.com>

³⁴ <https://www.studocu.com/es>

³⁵ <https://www.facebook.com/tareas.com1/>

³⁶ <https://wuolah.com/>

- Aprovechen esta tecnología como un medio para mejorar sus competencias y aprendizaje, pero no como un sustituto del pensamiento y la escritura original
- Estén al tanto del uso adecuado y ético de ChatGPT en sus cursos y de las consecuencias de depender únicamente de él para la integridad académica.

Se aconseja a las instituciones que:

- Se familiaricen con el potencial de los modelos de lenguaje grandes (LLM), capaces de leer, resumir y traducir textos, en la educación y abran canales de comunicación para discutir con las partes interesadas, incluyendo investigadores y soporte de Tecnologías de la Información
- Creen e implementen políticas y directrices claras para el uso de herramientas de IA, como ChatGPT
- Ofrezcan capacitación y recursos para estudiantes, profesores y personal sobre integridad académica y el uso responsable de herramientas de IA en la educación.

3. RESULTADOS

A pesar de existir herramientas de Proctoring y antiplagio, son las nuevas herramientas de IA, difíciles de ser detectado su uso, las que suponen una amenaza en los sistemas de evaluación utilizados hasta ahora.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Española de Protección de Datos. (2021). *Resolución de advertencia*. (No. E/05454/2021). Agencia Española de Protección de Datos. https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2021/08/documentoEnvio_624316-1.pdf?x60645
- Agencia Española de Protección de Datos. (2022). *Resolución de Archivo de Actuaciones*. (No. EXP202200367). Agencia Española de Protección de Datos. <https://www.aepd.es/documento/ai-00086-2022.pdf>
- Arce, D. D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis.*, 8(1), 15-26.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8804808&orden=0&info=link>

Calatayud, V. G. (2020). El hundimiento de la evaluación online: una perspectiva de la situación actual. *RIITE Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, (8) <https://doi.org/10.6018/riite.430381>

Chechitelli, A. (2023). *Vista preliminar de la capacidad de Turnitin para detectar escritura con IA y ChatGPT*. Turnitin. <https://www.turnitin.com/es/blog/turnitin-deteccion-escritura-inteligencia-artificial-chatgpt>

Elsen-Rooney, M. (2023). *NYC blocks access to ChatGPT on school networks as cheating fears swirl*. Chalkbeat New York. <https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence>

González, M., Marco, E., & Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. España Madrid,: Ministerio de Universidades. https://www.usal.es/files/Informe_modelos_evaluacion_Gabinete_ministro_universidades.pdf

He, M., Xiong, B., & Xia, K. (2021). Are you looking at me? Eye gazing in web video conferences. *Methods*, 27, 1-8. [https://courses.ece.ubc.ca/518/previous/hit2020W/papers/group8_99750_14423175_ACM_Conference_Proceedings_Primary_Article_Template%20\(2\).pdf](https://courses.ece.ubc.ca/518/previous/hit2020W/papers/group8_99750_14423175_ACM_Conference_Proceedings_Primary_Article_Template%20(2).pdf)

Khalil, M., & Er, E. (2023). *Will ChatGPT get you caught? Rethinking of Plagiarism Detection* <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.04335>

Ladrón de Guevara Cervera, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O., & Caballero Uribe, C. V. (2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? *Revista Salud Uninorte*, 24(2), 258-272. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/1847/1204>

López-Gil, M., Vázquez Recio, R. M., & Angulo Rasco, J. F. (2017). Sentido, gravedad y razones del ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía. *Icono14*, 15(2), 114-136. [10.7195/ri14.v15i2.1054](https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1054)

- Mirabent, J. B. (2021). *El sistema de evaluación y el gran desafío al que se enfrenta*. Universidadsi.es. Retrieved Mar 13, 2023, from <https://www.universidadsi.es/el-gran-desafio-del-sistema-de-evaluacion/>
- Nature. (2023). Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use. *Nature*, 613(7945), 612. 10.1038/d41586-023-00191-1
- NVIDIA. (2022). *NVIDIA Maxine: Reinventing Real-Time Video Communications with AI*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/3GPNsPMqY8o>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Evaluar*. [versión 23.6 en línea], from <https://dle.rae.es/evaluar>
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria. (2020). *Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior*, Universidad de Burgos, https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/20200318reacu_evaluacion_on_line_ante_covid19_0.pdf
- Study.com. (2023). *Productive Teaching Tool or Innovative Cheating?* study.com. Retrieved Apr 16, 2023, from <https://study.com/resources/perceptions-of-chatgpt-in-schools>
- Thorp, H. H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 379(6630), 313. 10.1126/science.adg7879

ADAPTAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR EM SAÚDE PARA O ENSINO À DISTÂNCIA

Helena Fernandes

helenafernandes@ess.ips.pt

Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Setúbal

1. INTRODUÇÃO

A Comunicação em Saúde relaciona-se com a aplicação das teorias de comunicação às interações no âmbito da saúde (Northouse & Northouse, 1998 in Monteiro-Grilo, 2012). Refere-se à utilização e ao estudo de estratégias de comunicação para informar os indivíduos e também para influenciar as suas decisões, bem como das comunidades a que pertencem, no sentido de promoverem a sua saúde (Alpuim, 2015). Este campo científico, compreende um amplo campo de acção, o qual pode abranger recomendações para mudanças de comportamento, para medidas de prevenção e actividades de auto-cuidado, em pessoas enfermas (Teixeira, 2004).

Durante a pandemia da doença Covid 19, foi necessário adaptar a UC Comunicação em Saúde para o Ensino à Distância. Contudo, neste contexto vários foram os autores que cunharam a expressão Ensino Remoto Emergencial (por exemplo; Oliveira et al. 2020); Freitas & Silva. 2021), referindo-se ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre à distância, em situações de stress, trauma e pressão psicológica. (Coutinho et al. 2021). Nesta situação, o principal objectivo da docência deverá ser a criação de espaços de partilha, colaboração e apoio, não se devendo focar exclusivamente nos conteúdos e na sua avaliação, uma vez que passada a situação emergencial, os alunos recordarão sobretudo a forma como foram cuidados (Bozkurt & Sharma, 2020). Assim, estivemos especialmente atentos ao impacto emocional nos estudantes (mas também nos docentes), deste tipo de ensino. A unidade curricular Comunicação em Saúde, é uma disciplina teórica. Integraram esta unidade curricular 68 estudantes, maioritariamente do sexo feminino, com uma média de idades de 18 anos, do primeiro ano da licenciatura em Fisioterapia, da Escola Superior de Saúde, do Instituto Politécnico

de Setúbal, no ano lectivo 2020/2021, incluindo 3 estudantes em mobilidade virtual e 3 trabalhadores-estudantes.

1.1 Ensino a distância em situação emergencial: o que sabemos

O ensino remoto emergencial ou ensino à distância emergencial, assemelha-se ao ensino presencial, no sentido em que pode decorrer com o mesmo número de alunos, em horários fixos e pré-determinados. Contudo, envolve a utilização de medidas de ensino totalmente à distância, temporariamente, devido a circunstâncias de crise. Difere do ensino à distância tradicional, por ser utilizado para enfrentar uma situação inesperada de carácter extraordinário (Hodges et al.2020), portanto trabalha-se sem muita preparação. Nessas circunstâncias especiais, o objetivo não é tanto criar um sistema educacional completo e perfeito, mas sim fornecer acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável. (Hodges et al., 2020). Tal implica que o foco deve estar na disponibilização de recursos educacionais e tecnologias que possam ser implementados rapidamente, de forma a garantir que os alunos tenham acesso à educação durante a crise, mesmo que não seja uma solução ideal ou permanente. A ideia é garantir que os alunos possam continuar a aprender, mesmo que a situação seja temporária ou incerta.

Existem ainda poucos artigos que se debruçam sobre este tipo de ensino, mas alguns trabalhos têm vindo a ser efectuados salientando os seus desafios e oportunidades: Martins (2022) destaca a flexibilidade do modelo, que permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e horário, e a personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, o que tem impacto positivo não só na sua assiduidade, como também na decisão de não desistir do curso. Appenzeller et al. (2020) ressaltam a importância de se considerar as diferenças culturais e de contexto dos alunos, que se podem traduzir em pouca equidade no acesso ao ERE na sua implementação. Ferri et al. (2020) salientam a possibilidade de envolver pessoas externas à instituição de ensino e reduzir custos do ERE. Tem sido também destacada a importância da formação digital dos professores, como é o caso de Khan et al. (2021). Adicionalmente, estudos como o de Huang et al. (2021) apontam para a necessidade de se considerar as dimensões sociais e emocionais dos alunos no ERE, a fim de garantir um ambiente de aprendizagem saudável e acolhedor. Foi dada uma especial atenção

aos aspectos psicológicos e emocionais neste contexto de aprendizagem atípico, em que o stress de pessoas saudáveis aumentou substancialmente, existindo o risco do agravamento dos sintomas de pessoas com transtornos psiquiátricos (Maia & Dias, 2020). Trabalhos como o de Zhang et al. (2021) consideram que elevados níveis de stress, podem levar a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, os quais podem prejudicar o desempenho académico. Por isso procuramos estar especialmente atentos à humanização do ensino da nossa UC, através de práticas que colocaram os estudantes numa posição activa e interactiva, procurando proporcionar suporte emocional adequado.

Estivemos empenhados em desenvolver um ambiente online de alta qualidade, seguindo os princípios defendidos por Downes (2012), que destaca a importância de quatro elementos fundamentais para criar um espaço dinâmico: autonomia, diversidade, abertura e interatividade. Estes conceitos são compartilhados por outros autores, como Siemens (2008), que enfatiza a necessidade de um ambiente de aprendizagem, em que o conhecimento é construído colaborativamente e está disponível de forma aberta e acessível. Além disso, Anderson e Dron (2011) defendem que o papel do educador deve mudar de instrutor para facilitador e guia, que apoia e orienta os alunos na sua jornada de aprendizagem.

1.2 Como criar um ambiente facilitador do Ensino à distância?

Na modalidade de Ensino à distância, as questões relacionadas com a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, revestem-se de um especial relevo. Estas questões, tornam-se especialmente importantes numa situação de pandemia, devido ao impacto considerável da mesma, na saúde mental dos estudantes do ensino superior. Apesar de terem sido referenciadas pelos alunos, as boas condições domésticas para o ensino, bem como a adequação das práticas pedagógicas utilizadas (Ferreira, Principe et.al, 2020), este impacto traduziu-se em maiores níveis de stress e depressão e níveis mais baixos de bem-estar psicológico (Silva et al., 2021; Iorio, Silva & Fonseca, 2020) nos estudantes do ensino superior. Seguimos as directrizes de Bao (2020), no que diz respeito à facilitação da adaptação dos alunos, ao Ensino à Distância:

1) Suporte adequado e suficiente aos estudantes, por parte dos professores; 2) Comunicação eficiente da informação essencial para

concretização das aprendizagens online; 3) Aprendizagens profundas dos alunos, impulsionadas por participação de qualidade; 4) relevância do ensino online; 5) Alternativas para continuar o ensino online, caso ocorram situações inesperadas.

Com estas directrizes em mente, procuramos criar um ambiente amigável e não-competitivo, assente em metodologias activas, o que incentivou e reforçou o ambiente colaborativo existente nos trabalhos de grupo efectuados e funcionou como uma protecção contra a incerteza e ansiedade relativos à situação pandémica. Para tal muito contribuiu a utilização não só da plataforma Moodle, como também a criação de um canal de Youtube. Os principais objectivos da criação deste canal, podem ser vistos no Quadro 1. Foram criadas vídeo-aulas com sínteses da matéria (máximo 20 minutos) e transferidas para um canal no Youtube, disponibilizando as mesmas, aos alunos. O link do canal foi posteriormente colocado na página do Moodle da unidade curricular em questão.

2. METODOLOGIAS ACTIVAS, O QUE SÃO E PORQUE SÃO IMPORTANTES?

Ao contrário das metodologias de ensino de cariz mais tradicional, focadas principalmente na transmissão do saber do professor para o aluno, as metodologias activas pressupõem que o estudante participe mais intensamente, no processo de ensino-aprendizagem. O estudante gere a sua aprendizagem, funcionando o professor como um orientador ou facilitador desse processo (Ferreira e Morosini, 2019). Esta interactividade foi um elemento valioso para permitir que os estudantes, fechados em casa, saíssem do papel passivo que ouvir aulas transmitidas a partir um computador condiciona e passassem a sentir mais controlo sobre a sua aprendizagem.

Quadro 1. Principais objectivos da criação de um canal de Youtube

Objectivos	Descrição
Criação de um canal de Youtube com as aulas gravadas	1) Fornecer material de apoio se as plataformas Zoom ou Teams não funcionassem, caso ocorresse algum imprevisto; 2) Possibilidade de revisão e consolidação da matéria dada; 3) Caso o aluno falte à aula, pode recuperar a mesma. 4) Possibilidade de existirem materiais de apoio disponíveis, para estudantes que entram no curso após o início do ano lectivo (épocas especiais ou estudantes bolsheiros ou em mobilidade virtual); 5) Apoio para os alunos trabalhadores-estudantes.

2.1 O que foi proposto aos estudantes:

Aulas síncronas com o seguinte formato:

- 1) Exposição teórica dos conteúdos, utilizando um powerpoint, com questões colocadas em grande grupo, para aferir a compreensão do que estava a ser exposto e facilitar a participação dos estudantes.
- 2) Com os alunos divididos em pequenos grupos nas “breakout rooms” do Zoom, e as câmaras de todos os estudantes ligadas (para ser possível manter uma comunicação cara a cara entre discentes e docente, de forma regular, fomentando a empatia), foram efectuados trabalhos de grupo diversificados, alusivos aos conteúdos teóricos leccionados.

Quadro 2. Principais metodologias activas utilizadas durante o ensino à distância de emergência

Nome	Descrição
Role-play com base em casos práticos	Os casos retrataram situações profissionais, passíveis de um fisioterapeuta encontrar na sua prática clínica. Em pequenos grupos nas "breakout rooms" do Zoom, os estudantes construíram guiões, os quais possibilitaram a dramatização das diversas situações propostas. Também através do Zoom, uma vez que não se podiam reunir presencialmente, os estudantes gravaram os seus role-plays, os quais foram colocados na plataforma Moodle para visualização por toda a turma. Foi construída uma grelha para a análise dos role-plays, por parte dos alunos
Gamificação:	Utilização da plataforma pedagógica Kahoot! Esta plataforma permite transformar conteúdos teóricos em jogos com formato de questionário, os quais podem ser jogados presencialmente ou online. A plataforma Kahoot! foi utilizada nesta UC, para consolidar conteúdos e fazer revisões dos conteúdos teóricos.
Blogs Pedagógicos	Os estudantes criaram blogs pedagógicos, com o intuito de agregar, reflectir e integrar, todos os trabalhos realizados nas aulas. Este foi o trabalho final da Unidade Curricular. No final das aulas, os blogs foram colocados online em formato público.

Tal como se encontra sintetizado no Quadro 2, as principais metodologias pedagógicas utilizadas foram os role-plays, a gamificação e os blogs pedagógicos. Os blogs pedagógicos são uma ferramenta educativa eficaz (Deng & Yuen, 2009), embora existam ainda poucas experiências empíricas e exploratórias sobre a utilização de blogs, em contexto educacional (Deng & Yuen, 2009). A plataforma kahoot! É uma forma criativa de combinar tecnologia com ensino-aprendizagem (Tan Ai Lin, Ganapathy & Kaur, 2018). Os estudantes consideram que o Kahoot! permite 1) aumentar a motivação bem como o empenho, e 2) facilitar e apoiar a aprendizagem, teórica e prática. (Tan Ai Lin, Ganapathy & Kaur, 2018, Blasco-Arcas et al., 2013; Iaremenko, 2017). O Role play (jogo de papéis) Role playing ou dramatização é uma das metodologias mais utilizadas nos programas de treino de competências de comunicação em saúde (Monteiro-Grilo, 2012). Consiste na situação em que o docente ou o estudante desempenha o papel de um dos integrantes de um caso simulado: médico, paciente, familiar, acompanhante etc, com o objectivo de treino ou ensino (Bonamigo & Destefani, 2010). As metodologias foram seleccionadas pelo facto de promoverem a interactividade e a participação dos estudantes, promovendo um ambiente colaborativo.

3. COMO FOI AVALIADA A UNIDADE CURRICULAR COMUNICAÇÃO EM SAÚDE?

A avaliação realizada foi de carácter multimodal, composta por teste de avaliação online, com o peso de 60% e trabalhos de grupo (blog

pedagógico), com o peso de 40%. O teste de avaliação, feito em ambiente online no Moodle e acompanhado pela docente através da plataforma Zoom-Colibri, foi composto por 25 perguntas de escolha múltipla e análise de um caso prático. O acompanhamento pela docente, via Zoom foi feito, sobretudo, com o intuito de dar apoio aos estudantes, relevando para segundo plano as questões relacionadas com a integridade académica.

4. QUAIS OS RESULTADOS DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS?

O modelo pedagógico adoptado traduziu-se nos seguintes resultados³⁷: A assiduidade dos estudantes foi elevada: 76% dos alunos referem uma assiduidade entre os 80% e os 100%. A média das notas obtidas pelos alunos foi elevada (18,5 valores).

A relação que se estabeleceu entre discentes e docente, assentou na colaboração mútua e no diálogo., 90% dos estudantes afirmaram que a docente ajudou a compreender os objetivos de aprendizagem, motivou no sentido do alcance dos objetivos de aprendizagem e promoveu a participação e a discussão dos conteúdos.

No que diz respeito à avaliação da perceção da qualidade educativa pelos estudantes inscritos nesta UC, 86% dos alunos referem ter desenvolvido a compreensão dos conteúdos, bem como competências para equacionar e resolver problemas em torno da UC e 76% dos alunos inquiridos, fazem uma apreciação desta UC como tendo sido globalmente positiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa situação exigente tanto do ponto de vista físico como emocional, como a que vivenciamos durante os confinamentos impostos pela pandemia Covid 19, a utilização de um modelo pedagógico assente em múltiplas metodologias activas, à distância, num contexto de uma colaboração estreita e empática entre discentes e docente, permitiu implementar uma atitude activa e responsável nos estudantes, incentivando a sua adaptação ao ensino superior, aprendizagem e motivação e diminuindo a ansiedade de todos os intervenientes no contexto educativo à distância emergencial. A boa

³⁷ Os dados são provenientes do relatório de monitorização pedagógica 2020/2021, da UC Comunicação em Saúde da Licenciatura em Fisioterapia da ESS IPS

qualidade da relação construída por docente e discentes, foi uma peça-chave em todo este processo.

Constatamos que foi possível comunicar adequadamente e eficazmente com os estudantes, mesmo à distância. A utilização das “breakout rooms” do Zoom foram, neste sentido, uma mais-valia para execução de trabalhos de grupo e um excelente momento de comunicação entre todos.

Podemos retirar várias lições, da adaptação forçada ao EaD de emergência: 1) As metodologias activas são eficazes no ensino superior, alicerçadas numa boa comunicação e colaboração entre todos os elementos do processo educativo. 2) A qualidade da relação entre docente e discentes é essencial para o sucesso do EaD; 3) A utilização das “breakout rooms” do Zoom são uma importante ferramenta de trabalho, que permite aos estudantes trabalharem em grupo, com mais calma e foco atencional, do que em ambiente presencial.

Seja em formato puro ou num formato híbrido, o EaD veio para ficar, uma vez que são muitos os seus benefícios para os estudantes do ensino superior.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alpuim, F. (2015). *O papel da comunicação estratégica nas Instituições de Saúde: o caso do Hospital de Braga* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G. D., Padilha, R. F., Graça, H. S., & Bragança, J. F. (2020). Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115. [DOI: 10.1002/hbe2.191](https://doi.org/10.1002/hbe2.191)

- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102-110. DOI: [10.1016/j.compedu.2012.10.019](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.019)
- Bonamigo, E. L., & dos Santos Destefani, A. (2010). A dramatização como estratégia de ensino da comunicação de más notícias ao paciente durante a graduação médica. *Revista Bioética*, 18(3), 725-742. DOI: [10.1590/S1983-80422010000300020](https://doi.org/10.1590/S1983-80422010000300020)
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3925845>
- Coutinho, A. A. M., Kubrusly, R. C. C., & Borges-Martins, V. P. P. (2021). Ensino emergencial remoto: uma perspectiva da neurofisiologia. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.46289/reeducar.v4i2.234>
- Deng, L., & Yuen, A. H. (2009). Blogs in higher education: Implementation and issues. *TechTrends*, 53(3), 95. DOI: 10.1109/ICALT.2009.160
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: *Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Ferreira, R., & Morosini, M. (2019). Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-19. DOI: [10.25752/rinsh.v3.n1.2020.116](https://doi.org/10.25752/rinsh.v3.n1.2020.116)
- Ferreira, A. M., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). COVimpact: Pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 3(1), 7-16. DOI: [10.35699/2237-5864.2019.14245](https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.14245)
- Ferri, P., Guadi, M., Marcheselli, L., Balduzzi, S., Magnani, D., & Di Lorenzo, R. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on healthcare workers in Italy: Results from a national e-survey. *Journal of Community Health*, 45(4), 675-683. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00845-5>

- Freitas, A., & Silva, D. (2021). Ensino remoto emergencial: limites e possibilidades para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006. <https://doi.org/10.1590/S2178-34202021000101011>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, 2.
- Huang, Y., Zhao, N., & General, M. (2021). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: Who will be the high-risk group? *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 23-34. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1754438>
- Iaremenko, N. V. (2017). Enhancing English language learners' motivation through online games. *Інформаційні технології і засоби навчання*, (59, вип. 3), 126-133. [doi: 10.33407/itlt.v59i3.1795](https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1795)
- Iorio, J. C., Silva, A. V., & Fonseca, M. L. (2020). O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: Uma análise preliminar. *Finisterra*, 55(115), 153-161. [doi: 10.18055/Finis15227](https://doi.org/10.18055/Finis15227)
- Khan, A. H., Sultana, M. S., Hossain, S., Hasan, M. T., Ahmed, H. U., Sikder, M. T., ... Islam, M. S. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on mental health and well-being among home-quarantined Bangladeshi students: A cross-sectional pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 277, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.077>
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 37. [doi: 10.1590/1982-0275202037e200067](https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067)
- Martins, B. L. (2022). Ensino remoto de emergência no período da pandemia: o uso da tecnologia e inovação nas instituições de Ensino Superior. *Research, Society and Development*, 11(3), [DOI:e0711326210-e0711326210](https://doi.org/10.24051/2022v11n03e0711326210).
- Monteiro-Grilo, A. (2012). Ensino de competências comunicacionais em estudantes e profissionais de saúde: situação atual e

- perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 93-112. [doi: 10.1016/S2007-2872\(12\)70137-1](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(12)70137-1)
- Oliveira, R. M., Corrêa, Y., & Morés, A. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de professores*, 5, e020028-e020028. <https://doi.org/10.19180/REFOP.2020.5.28>
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM*, 6(1), 1-5. <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>
- Silva, M. R. D., Gonzaga, L., Rosa, M., Amendoeira, J., & Matos, R. (2021). Impacto do confinamento decorrente da COVID-19 na Saúde Mental e Bem-Estar Psicológico em estudantes do ensino superior em Santarém e Leiria. [DOI: 10.31234/osf.io/3e8nm](https://doi.org/10.31234/osf.io/3e8nm)
- Tan Ai Lin, D., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in higher education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(1). [DOI: 10.22452/PJSSH.vol26no1.9](https://doi.org/10.22452/PJSSH.vol26no1.9)
- Teixeira, J. A. C. (2004). Comunicação em saúde: relação técnicos de saúde-útenes. *Análise Psicológica*, 615-620.
- Zhang, Y., Wang, C., Pan, W., Zheng, J., Gao, J., Huang, X., & Cai, S. (2021). Stress, burnout, and coping strategies of frontline nurses during the COVID-19 epidemic in Wuhan and Shanghai, China. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 565219. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.565520>

LA HERRAMIENTA WOCLAP Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS UNIVERSITARIOS

Helena Fuensanta Martínez-Saura¹, Gloria Soto Martínez², María Cristina Sánchez-López¹

helenafuensanta.martinez@um.es

1. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia, España, 2. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías en las aulas es algo casi normalizado, aunque dicho uso no implica en sí una innovación metodológica. Es cierto, que emplear las TICs no es una asociación directa con la innovación, dado que está cada vez más normalizado en las aulas emplear algún tipo de tecnología. Lo que no está tan normalizado sí que es demandado en la sociedad actual es la innovación educativa. Una sociedad donde los estudiantes claramente nativos digitales tienen conocimiento y destreza en competencias tecnológicas y precisan de un cambio metodológico más estimulador y motivador, que conlleve a que la metodología empleada sea innovadora. Por ello, las metodologías activas, pueden dar respuesta a las necesidades actuales de los docentes y discentes, ya que estas metodologías pueden entenderse como métodos didácticos que fomentan en el estudiante su implicación de forma integral y dinámica en su propio aprendizaje. Y de esta forma, no ser solo un espectador del aprendizaje (Jiménez-Hernández et al., 2020). Lo que fomenta y despierta la motivación, interés, participación activa en los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Villalobos-López, 2022).

Entre las metodologías activas más destacadas, se pueden encontrar las que se describen a continuación: la gamificación, donde los estudiantes emplean dinámicas de juego para construir o consolidar conocimiento (Alsawaier, 2018); la clase invertida (flipped classroom),

en la que se emplea una metodología combinada de trabajo fuera del aula y trabajo colaborativo y participativo en el aula (Alvarado de Salas, 2021); el aprendizaje basado en problemas consiste en plantear una situación problemática los estudiantes, para que estos sean quien intenten resolver la situación empleando los conocimientos habilidades, destrezas y actitudes, con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo (Guamán Gómez y Espinoza Freire, 2022); el aprendizaje basado en proyectos considerado como una estrategia que requiere de la coordinación de diferentes docentes de diferentes asignaturas. En esta metodología se pone en común un proyecto conjunto a los estudiantes en los que éstos tengan que emplear las distintas disciplinas (Sánchez Martínez y Ruvalcaba Ledezma, 2023).

Estos nuevos cambios sociales y necesarios en el aula, también se extrapolan a la necesidad de unos cambios metodológicos en la docencia universitaria. Lo que conlleva también una transformación en el papel del docente, una transformación que implica pasar de ser solamente trasmisor del conocimiento a ser el mediador del aprendizaje. De esta forma estimular que el estudiante genere aprendizaje, de una forma autónoma, sepa trabajar y participar en equipo y de forma cooperativa, fomentar la creatividad y diversidad, que el estudiante sea resolutivo... (Garduño-Mendieta et al., 2018).

En este estudio se emplea, el uso de medios tecnológicos como los que se han planteado (metodologías activas), para fomentar el aprendizaje sobre todo para fomentar la motivación de los estudiantes y favorecer el rendimiento académico. El tema de la motivación de los docentes en la mejora del rendimiento, se ha venido estudiando desde varias décadas atrás, y en mayoría de estudios se ha planteado la relación positiva entre motivación y rendimiento académico (Lamas Rojas, 2008; Oyarzún Yáñez y Valdés-León, 2021). También se ha estudiado el empleo de metodologías activas y la mejoría en el resultado académico de los/as universitarios/as (Prieto-Andreu et al., 2022).

De este modo, el objetivo general de esta investigación fue conocer el resultado del rendimiento tras aplicar la herramienta Wooclap.

Y de forma concreta, el objetivo específico que se planteó fue:

- Analizar el grado de motivación de la herramienta Wooclap.
- Valorar la media del rendimiento académico de los estudiantes a los que se le había aplicado Wooclap.

2. MÉTODO

En este apartado se presenta la información relativa al procedimiento, participantes, medidas o instrumentos, y el diseño de la investigación.

2.1. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo con el consentimiento de los estudiantes de diferentes asignaturas donde se impartía docencia y en la que se aplicó una metodología activa que emplea la herramienta wooclap, para gamificar y así, motivar a los estudiantes de las asignaturas. Se llevó a cabo la docencia empleando Wooclap en las asignaturas. Y tras la aplicación de la metodología, se administró un cuestionario para comprobar el grado de motivación de la metodología empleada. También, se tuvieron en cuenta las calificaciones obtenidas en la asignatura para valorar el resultado del rendimiento académico de la muestra empleada.

2.2. Participantes

El estudio estaba formado por una muestra de 139 alumnos/as. De los que el 72,7% eran de ISEN (facultad adscrita a la Universidad de Murcia) y el 27,3% eran de la Universidad de Murcia, procedentes de diferentes zonas geográficas de la Región de Murcia. Así, la muestra era del 64% de chicas y del 36% de chicos. Además, la media de edad de los estudiantes era 19,14. Y eran estudiantes de los grados de Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Educación Infantil y Educación Primaria de Isen (35,3%), dos grupos de diferente curso 1ª y 2ª (PCEO 1 y 2 de Isen); del grado de Educación Primaria de Isen (37,4%) (Primaria Isen); y Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Educación Primaria y CAFD de la Universidad de Murcia (27,3%) (PCEO UMU).

2.3. Medidas

El instrumento empleado para la recogida de datos fue un cuestionario administrado a través de la herramienta de google formularios. El cuestionario fue de elaboración propia de los autores del trabajo y validado por un grupo de trabajo de innovación docente. El cuestionario constaba de 10 ítems, con cuestiones que recopilan la información respecto al conocimiento y utilización de la herramienta Wooclap en alguna asignatura del grado de Programación Conjunta de

Estudios Oficiales de Educación Infantil y Primaria de Isen (PCEO 1 y 2 Isen); el grado de Educación Primaria de Isen (Primaria Isen); y Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Educación Primaria y CAFD de la Universidad e Murcia (PCEO UMU). Los ítems tenían el objetivo de conocer aspectos relacionados con el uso, valoración e interés de la herramienta de Wooclap, con cuestiones como: ¿Consideras Wooclap una herramienta provechosa para el estudio de la asignatura?; ¿Te resulta motivadora la herramienta Wooclap? Para dar respuesta a estos ítems se empleó o bien respuestas dicotómicas (si/no) para cuestiones como si se había usado la herramienta. Y respuesta de escala tipo Likert valorada de 1 a 4 donde las puntuaciones de la escala correspondían a los siguientes valores: 1- nada, 2- poco, 3- bastante y 4-mucho.

Además, como se ha comentado anteriormente, se ha empleado el estudio de las calificaciones de las asignaturas para valorar el rendimiento académico en las asignaturas en las que se han empleado la herramienta Wooclap como metodología activa.

2.4. Diseño

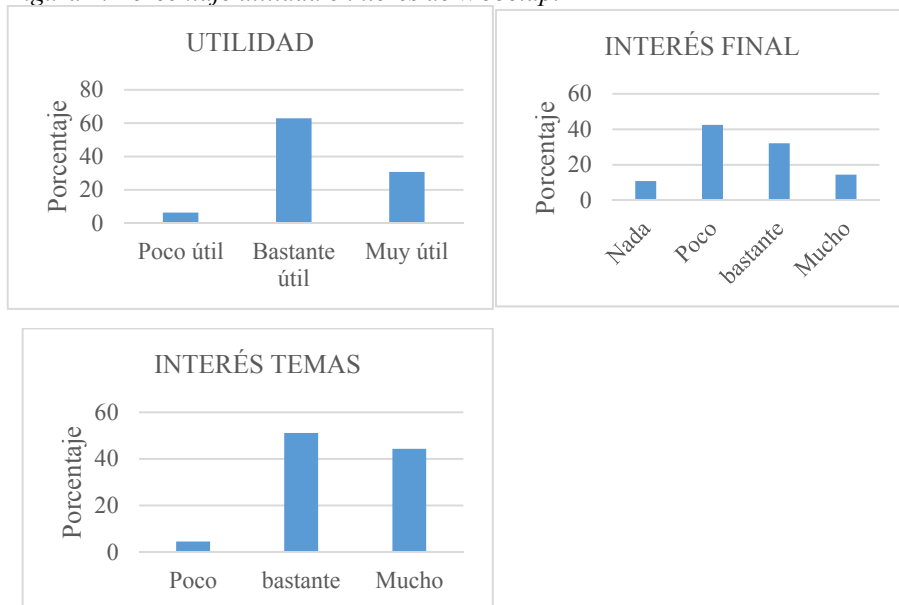
La investigación tiene un corte descriptivo con análisis de los datos propiamente descriptivos. Se ha estudiado las frecuencias, los porcentajes del uso de la herramienta Wooclap. También, se han analizado las medias y desviación típica del rendimiento de los estudiantes por asignatura y en su totalidad. El procesado de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (versión 24.0).

3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los datos extraídos de este estudio (ver figura 1).. Para ello, se han realizado análisis descriptivos de frecuencias y se puede destacar que el 65,7% de los discentes encuentran bastante útil el empleo de la herramienta de Wooclap. Que la gran mayoría de los/as estudiantes encuentran interesante emplear la herramienta de Wooclap al terminar el tema para repasar y consolidar conocimientos siendo los porcentajes de 50,7% para bastante interesante y de 43,6% de muy interesante, y nada más que el 5% de la muestra lo encontraba poco interesante. Sin embargo, los datos reflejan menos interés en el empleo de la herramienta Wooclap al terminar la asignatura como repaso final de la misma, mostrando los siguientes resultados: el 45,7% la muestra encuentra poco interesante Wooclap en

este momento; y el 9,3% considera nada interesante de emplear al final de la asignatura Wooclap. Mientras, que el 30,7% lo considera bastante interesante utilizarla al final del temario y 13,6% muy interesante usarla al final de la asignatura.

Figura 1. Porcentaje utilidad e interés de Wooclap.



Otros datos interesantes de mostrar, son los resultados relacionados con el aprovechamiento, agrado y motivación hacia el uso de la herramienta Wooclap (ver figura 2). El 92,1% de los discentes consideran que Wooclap es una herramienta provechosa de usar en las asignaturas. Y que el 95% de los estudiantes ha manifestado que le ha gustado emplear la herramienta de Wooclap en la asignatura. Además, el 45,6% de la muestra considera bastante motivador el uso de la herramienta wooclap y el 31,4% muy motivador, mientras que solamente el 0,7% la considera poco motivadora.

Finalmente, en relación con los resultados académicos de los estudiantes que han empleado la herramienta Wooclap en sus asignaturas, cabe mencionar que la media de cada uno de las asignaturas evaluadas es una media aceptable con resultados entre aprobado alto y notable (ver figura 3). Concretamente, los estudiantes de la muestra que cursaban el Grado de Educación Primaria de Isen (Primaria ISen), obtuvo un rendimiento media de aprobado ($M=6,02$;

$DT=1,58$); los discentes de la asignatura de acción tutorial e investigación del Grado de PCEO de Infantil y primaria de Isen (PCEO 1 Isen), tenían rendimiento de notable ($M=7,32$; $DT= 0,97$); los/as alumnos/as de la asignatura atención temprana del grado de PCEO de Infantil y primaria de Isen (PCEO 2 Isen), tenían rendimiento de aprobado alto ($M=6,68$; $DT= 1,75$). Los/as universitarios/as del grado de Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Educación Primaria y CAFD de la Universidad e Murcia (PCEO UMU), obtuvieron un rendimiento medio de aprobado ($M=6,2$; $DT= 1,84$). Finalmente, el conjunto de la muestra, mostraba un resultado en rendimiento de las asignaturas de aprobado alto ($M=6,40$; $DT= 1,66$).

Figura 2. Porcentaje de provecho, agrado y motivación de Wooclap.

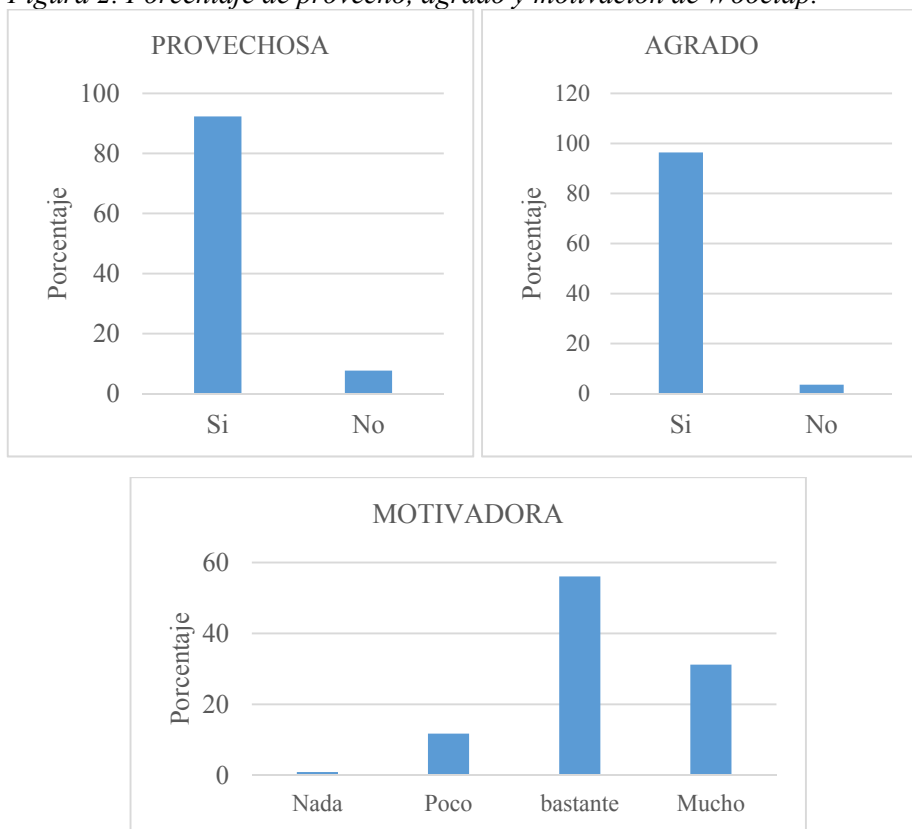
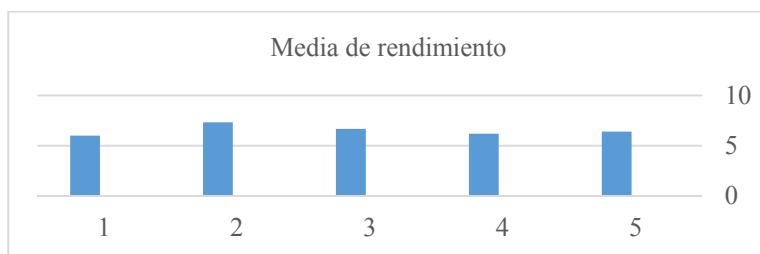


Figura 3. Media de las notas de las asignaturas de los diferentes grados participantes en el muestra. Nota: 1-Primaria Isen; 2-PCEO 1 Isen; 3-PCEO 2 Isen; 4 -PCEO UMU; 5-Total.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras los datos obtenidos, se puede señalar que el uso de la herramienta Wooclap puede ser una variable potenciadora de buen resultado académico. Dado que la media tanto de los resultados obtenidos en las calificaciones de las diferentes asignaturas, como del rendimiento de los estudiantes de la muestra total está por encima de la 6 en todos los casos, sí que se puede mencionar que el empleo de la herramienta Wooclap consigue ayudar a obtener calificaciones aptas en las asignaturas en las que se emplea. En este caso, los datos coinciden con los resultados de otros trabajos, como los de Peña (2020), en el que se obtuvo una mejora en el rendimiento tras el uso de metodologías como la gamificación. O el estudio de Prieto-Andreu, et al. (2022), quienes en su revisión sistemática concluyen que la gamificación es una metodología que potencia el rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento. Así también, Álvarez et al. (2009), sugieren que en el ámbito universitario es más idóneo el empleo de la metodología del ABP como metodología docente activa, ya que fortalece el rendimiento académico. Diferentes trabajos que muestran que las nuevas metodologías o metodologías activas pueden ayudar al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Fernández-Olivero y Simón, 2022; Juárez-Pulido, et al., 2019).

Además, en los resultados obtenidos en este trabajo, también se refleja como ya se hacía en estudios anteriores, que el empleo de metodologías activas potencian la motivación del estudiante, dato que señalaba Carcelén González (2019). O la investigación de Prieto-Andreu, et al. (2022), en cuyo artículo reflejan que la gamificación fomenta la motivación de los estudiantes en su aprendizaje competencial. Además, en otras investigaciones se hacía visible ya la opinión de la utilidad y la motivación que los estudiantes consideran que tiene el empleo de metodologías activas, concretamente, la herramienta Wooclap (Soto et al., 2023).

Ciertamente, el estudio manifiesta nuevamente que el empleo de aspectos y recursos atractivos y motivadores son interesantes para los estudiantes, y que a su vez el uso de materiales o tecnologías motivadoras fomentan un mejor aprendizaje. Potenciando de esta forma el desenvolvimiento en el rendimiento académico, como ya apuntaban Álvarez et al. (2009), quienes señalan una mejoría en rendimiento académico con el uso de metodologías innovadoras, pero que dependiendo del tipo de la metodología innovadora, el efecto positivo en el rendimiento académico podía ser mayor o menor.

Lo que queda reflejado es que en la gran mayoría de estudios, como es el caso de este trabajo, es que emplear ya sea metodologías innovadoras, recursos, materiales que para el docente resulten atractivos, mejorará de alguna forma el aprendizaje de los estudiantes pudiendo reflejarse en su rendimiento académico (Álvarez et al., 2009; Fernández-Olivero et al., 2022; Juárez-Pulido, et al., 2019; Prieto-Andreu, et al., 2022).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. L., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Robledo, P. (2009). *La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Alsawaiir, R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. doi: 10.1108/IJILT-02-2017-0009
- Alvarado de Salas, A. Y. (2021). Aula invertida: una alternativa educativa frente a la contingencia. *Mount Scopus Journal*, 1(1), 5-22.
- Carcelén González, , R. (2019). Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, (29), 95-108. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>
- Fernández-Olivero, E. D. y Simón, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la

Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), 131-155.

- Garduño-Mendieta, V., Oviedo-Galdeano, M., & López-Goytia, J. (2018). *Aprendizaje basado en problemas y su evaluación con el apoyo de software en el IPN-UPHCSA*. Debates en Evaluación y Currículum / Congreso Internacional de Educación: Evaluación. 4 (4). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A067.pdf>
- Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
- Lamas Rojas, Héctor. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado en 05 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tln=es.
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J., & Tornel-Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 24 (1), pp. 76-94. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8173/PDF>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200–210.
- Oyarzún Yáñez, R., & Valdés-León, G. (2021). Emociones, motivación y rendimiento académico: una propuesta para el desarrollo de habilidades orales en ingeniería desde la neuroeducación. *Centro Sur*, 4(2), 252–265. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.80>
- Prieto-Andreu, Joel Manuel, Gómez-Escalonilla-Torrijos, Juan Diego, & Said-Hung, Elias. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Sánchez Martínez, D. V., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). *TEPEXI Boletín*

- Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 10(19), 45-46.
<https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9757>
- Soto, G., Martínez-Saura, H. y Sánchez-López, M. C. (2023). Motivación de estudiantes universitarios a través de Wooclap. In *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2121-2127). Dykinson..
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>

MENSAJES ONLINE PARA POTENCIAR CONDUCTAS R EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Eva García Vázquez¹, Cristina Garcia-Ael², Eduardo Dopico³
1.Universidad de Oviedo - UNED, España, 2. UNED, España, 3.
Universidad de Oviedo, España

1. INTRODUCCIÓN

La contaminación por microplásticos (MP) es una seria amenaza medioambiental emergente: se producen in situ por la rotura de plásticos mayores (o se manufacturan como componentes de cosméticos y limpiadores), liberan sustancias químicas tóxicas nocivas, pasan sin problema a la cadena alimentaria y contaminan los ambientes acuáticos, (Yuan et al., 2022). Los residuos plásticos van en aumento y son muy difíciles de eliminar del medio ambiente. Necesitamos actuaciones adecuadas para detener la contaminación por MP. Desde las instituciones, implementando medidas para la prohibición y/o eliminación gradual de MP (Anagnosti et al., 2021; Deme et al., 2022). Desde la industria, desarrollando productos alternativos para reemplazar los componentes plásticos (Hunt et al., 2021). Desde la ciencia, indagando sobre formas de recuperar y reciclar MP del medio ambiente contaminado (Gao & Liu, 2022). También desde nuestra propia responsabilidad como personas consumidoras: adoptando hábitos de consumo sostenibles para Reducir del consumo de plásticos, Rechazar los productos con plásticos y MP de nuestra cesta de la compra (Yoon et al., 2021) y Reemplazarlos por productos verdes. Si pretendemos avanzar hacia formas de producción y consumo más limpias, el reto es lograr involucrar a los diferentes actores y partes interesadas en esta tarea adoptando los comportamientos R (*Reducir, Reemplazar, Reutilizar, Reciclar, Recuperar*). Sin embargo, el reciclaje del plástico no es una tarea sencilla: no todos los plásticos son igualmente reciclables (Rahimi & García, 2017) y particularmente los microplásticos son difíciles de recuperar de los desechos generales debido a su pequeño tamaño (Ruggero et al., 2020; Gao & Liu, 2022). Rechazar y Reducir el consumo de productos con MP será efectivo si la persona consumidora sabe qué productos los contienen. Esto no siempre resulta sencillo: al igual que sucede con las etiquetas de plástico (Burrows et al., 2022), la existencia de MP en las etiquetas de los productos no es lo suficientemente clara para quien adquiere el

producto. En todo caso, aun siendo imperfecto su etiquetado, es evidente que adoptar comportamientos de Rechazo a los productos con MP es mejor que no hacer nada.

Situados en el plano de la responsabilidad individual, parece evidente que el comportamiento consciente de las personas consumidoras puede contribuir a detener el aumento de la contaminación por MP. En nuestra investigación, hemos tratado de ensayar la eficacia de la exposición a imágenes donde se muestran los impactos de la contaminación, para identificar el tipo de mensajes que podrían ser más eficientes para estimular comportamientos R y promover conductas pro-ambientales. El marco teórico del comportamiento del consumidor pro-ambiental en el que nos situamos sigue la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen & Fisbein, 1980) y su extensión en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), donde las actitudes positivas (evaluaciones de auto-desempeño) hacia un comportamiento proambiental, junto con el control percibido y las normas subjetivas, determinan la intención de comportarse proambientalmente. Esto es, la predisposición junto a la percepción del entorno determina el comportamiento real.

2. MÉTODO

Para comprobar si la intención de comportarse proambientalmente podía estar determinada por la toma de conciencia sobre el entorno, llevamos a cabo un experimento, desarrollado íntegramente online, a través de un cuestionario al que los y las participantes accedían para su autoadministración. Con referencia CEImPA:2021.116, este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación del Principado de Asturias (España). La muestra participante, al acceder al cuestionario, y antes de poder cumplimentarlo, se encontraba con una breve introducción explicativa de la investigación, se les hacía saber que la información, siempre anónima, que proporcionaran se recogía solo con fines de investigación y que debían cubrir un formulario de consentimiento informado. El consentimiento era obligatorio para continuar; si no se marcaba, la encuesta finalizaba. Por lo tanto, este estudio se adhiere a la Declaración de Helsinki y al código de conducta europeo para la integridad en la investigación (All European Academies, 2017).

En el cuestionario, las primeras cuatro preguntas refieren a cuestiones sociodemográficas: género, edad, nivel educativo y

disciplina principal de formación. A esto le sigue una pregunta sobre la frecuencia con la que el/la encuestado/a comprueba la existencia de microplásticos en productos de cuidado personal y limpiadores que utilice y una pregunta para evaluar la conciencia de contaminación del océano del/la participante, ambas valoradas en función de una escala 1-5 de nunca a siempre. El tiempo estimado para completar este breve cuestionario es de unos 5-10 minutos.

2.1. *Procedimiento*

Se diseñaron cuatro tratamientos, cada uno compuesto por una imagen (Figura 1) y una breve frase informativa sobre un tema relacionado con MP. El *Tratamiento A* evoca problemas para los consumidores de pescados y mariscos. La imagen muestra un pez abierto con MP dentro, con una oración introductoria "MP pueden ingerirse sin darnos cuenta al comer productos marinos como mejillones o pescado" y la leyenda "Microplásticos dentro de un pez". En el *Tratamiento B*, dedicado a la contaminación marina, la imagen era un objeto de plástico en el fondo marino. La frase introductoria fue "Los microplásticos representan una amenaza para el planeta, encontrándose incluso en el fondo de los océanos" y la leyenda de la figura "Residuos plásticos en el fondo marino". El *Tratamiento C* pretendía provocar compasión por los animales salvajes expuestos a desechos MP. Reproducía una imagen con los restos de una gaviota enredada en una cuerda de plástico sobre la leyenda "Cadáver de una gaviota estrangulada por plásticos" y la introducción "Los microplásticos suponen un riesgo para especies emblemáticas como las aves marinas". Finalmente, en el *Tratamiento de Control* la imagen era una bolsa de basura llena de desechos plásticos, con una frase neutra que no se esperaba que suscitara ninguna actitud hacia MP "Este cuestionario es parte de una investigación sobre microplásticos, que son pequeños pedazos o fragmentos de plástico".

2.2. *Participantes*

En total, participaron en este estudio 324 estudiantes de pregrado, invitados directamente en las clases donde el profesorado proporcionó un enlace a la encuesta online. Divididos aleatoriamente en 4 grupos, fueron expuestos a las imágenes relacionadas con cada uno de los tratamientos (Tabla 1) y se les pasaron preguntas sobre datos sociodemográficos, el nivel percibido de responsabilidad medioambiental, y la intención de adoptar los comportamientos R

mencionados. Puesto que todos los tamaños de los grupos eran mayores que los tamaños de muestra mínimos estimados, el estudio puede considerarse robusto. Los cuatro grupos experimentales lo bastante homogéneos.

Figura 1. Intervenciones experimentales: sentimiento de responsabilidad e intenciones de comportamiento R



La mayoría del alumnado participante eran mujeres de entre 18 y 30 años, con un nivel educativo medio superior al bachillerato y tenían formación en ciencias sociales. No se encontraron diferencias significativas entre los cuatro grupos experimentales para ninguno de los factores sociodemográficos considerados: *género* (contingencia $\chi^2 = 6.36$, 3 g.l., $p = 0.095 > 0.05$ n.s., V de Cramer moderada = 0.14), *edad* (empate de Kruskal-Wallis -corregido Hc = 2.673, $p = 0.447$ n.s.), *nivel educativo medio* (Kruskal-Wallis Hc = 2.457, $p = 0.483$ n.s.), y *perfiles de las disciplinas de formación* (contingencia $\chi^2 = 10.2$, 9 gl, $p = 0.33$ n.s., pequeño V de Cramer = 0,103). Podemos pues suponer que los grupos son lo suficientemente similares como para controlar los sesgos de estos factores en el experimento.

Tabla 16 Características de la muestra participante.

Tratamiento	A	B	C	Control
Participantes	73	86	82	83
% mujeres	65.7%	74.4%	58.02%	69.9%
	1.18	1.1	1.16	1.25
Edad media por grupo	(0.75)	(0.47)	(0.64)	(0.44)
	2.41	2.42	2.54	2.46
Nivel educativo medio	(0.86)	(0.64)	(0.76)	(0.72)
% Ciencias Naturales	11.1%	17.4%	19.7%	18.7%
% Ciencias de la Salud	13.9%	16.3%	21%	11.3%
% Ciencias sociales y humanidades	72.2%	61.6%	53.1%	63.7%
% Ingenierías	2.8%	4.7%	6.2%	6.3%

Nota. Desviación estándar entre paréntesis

2.3. Medidas

Se empleó un análisis de contingencia basado en chi-cuadrado χ^2 para verificar la homogeneidad de las muestras experimentales con respecto a variables cualitativas o discontinuas como el género, el grupo de edad o la formación ofrecida en las distintas especialidades académicas. Las diferencias entre las medias de los grupos para las variables sociodemográficas, como la edad y el nivel educativo, y para las variables de comportamiento, como el control de microplásticos en los productos de cuidado personal, se examinaron mediante ANOVA. La homocedasticidad se comprobó con la prueba de Breusch-Pagan y la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk. Se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis cuando no se cumplía el requisito de normalidad. Cuando no se cumplió la homocedasticidad, se empleó la prueba F de Welch. En el experimento, se empleó ANOVA de dos vías para determinar las diferencias en las medias entre grupos para cada factor, es decir, intenciones de comportamiento y tratamientos y la interacción entre factores. Se empleó un análisis de regresión múltiple para determinar qué variables independientes, esto es, sexo, edad, tratamiento y responsabilidad personal atribuida, predecían la variación de las variables dependientes, o por decirlo más claramente: la intención de comportamiento medio. Para transformar el tratamiento en una variable cuantitativa ordenamos los tratamientos por efecto, dando 0 al control y hasta 3 al resto, ordenados por el efecto relativo. Las estadísticas se realizaron con el software de uso libre PAST versión 4.12 (Hammer et al., 2001).

2.4. Diseño

El diseño experimental se organizó en torno a ensayar la eficacia de diferentes intervenciones online para promover comportamientos R a partir de imágenes relacionadas con el mar y la contaminación. Se trata éste, de un recurso apropiado al propósito pues la mayoría de las noticias que se publican y difunden sobre este tema se centran en la contaminación marina por microplásticos (Völker et al., 2019). La ciudadanía está preocupada no solo por los impactos ambientales de los MP en el mar (Catarino et al., 2021), también por los derivados sobre la salud debido a su ingesta (Deng et al., 2020). Entonces, probado que el comportamiento proambiental se asocia positivamente a la impresión psicológica y las visiones ambientalistas del océano (Engel et al., 2021), diseñamos un proyecto de investigación utilizando imágenes evocadoras, relacionadas con la contaminación del océano por plásticos. La intención de adoptar comportamientos R y las intenciones de compromiso proambiental se compararon en cuatro grupos experimentales de estudiantes universitarios.

3.RESULTADOS

La frecuencia de los 4 grupos experimentales para el comportamiento de comprobación de MP en productos de limpieza y cuidado personal fue muy similar (Tabla 2), y no significativamente diferente entre grupos (Kruskal-Wallis $H_c = 2.899$, $p = 0.408$ n.s.).

Tabla 2. nivel percibido de responsabilidad medioambiental e intención de adoptar las conductas R mencionadas

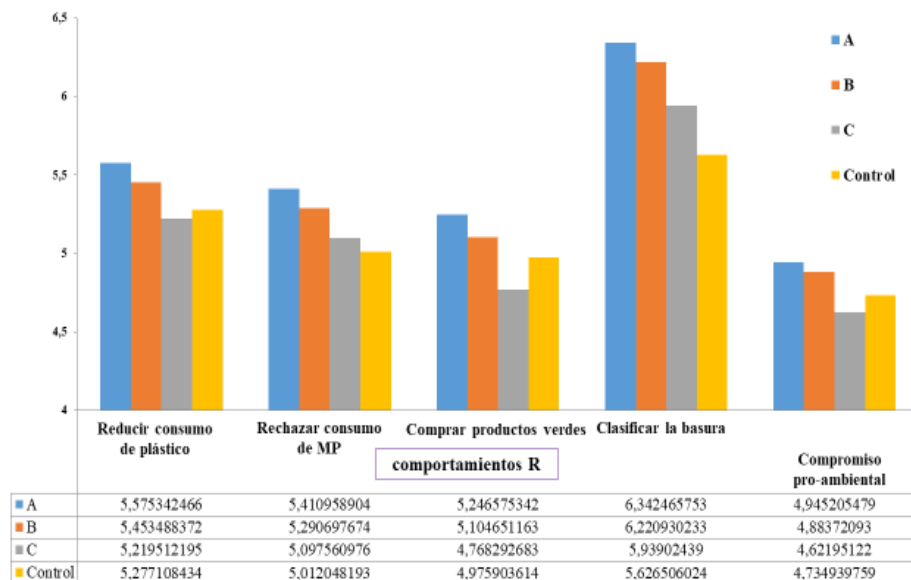
Tratamiento	A	B	C	Control
Comprueban la existencia de MP en productos	1.37 (0.74)	1.42 (0.87)	1.45 (0.89)	1.56 (0.92)
Atribución de responsabilidad personal	4.33 (1.78)	4.24 (1.67)	4.48 (1.79)	3.92 (1.97)

Nota. Desviación estándar entre paréntesis

En un modelo de regresión múltiple, tanto el tratamiento como el sentido de responsabilidad medioambiental predijeron significativamente los comportamientos R. Por lo tanto, los resultados del experimento no parecen estar sesgados por las diferencias entre los grupos con respecto a la concienciación sobre MP.

La intención de desarrollar un comportamiento proambiental (Reducir, Reemplazar, Reutilizar, Reciclar, Recuperar) fue diferente entre los cuatro grupos experimentales (Figura 1).

Figura 2. Comportamiento R en función del tratamiento y el grupo



El alumnado expuesto a la imagen de un pez contaminado con MP (grupo A) expresaba mayor disposición a reducir el consumo de plástico y MP (Reducir); a comprar productos respetuosos con el medio ambiente (Reemplazar); a clasificar la basura (Reciclar); y a colaborar en acciones pro-ambientales. El siguiente grupo en manifestar su intención de adoptar comportamientos R fue el grupo B, que había sido expuesto a la imagen del bote de yogurt en el fondo marino. El grupo C, a quien le correspondió la foto de una gaviota muerta asfixiada con plásticos, aunque fue el siguiente en puntuar por la reducción del consumo de plástico y el reciclaje, quedó el último en los otros tres comportamientos propuestos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención online promueve conocimiento y concienciación sobre MP. En nuestro estudio, hemos tratado de demostrar la eficacia de la exposición a imágenes y mensajes informativos breves como

estímulos para aumentar la voluntad de controlar los MP. Aunque la sociedad española, relativamente poco concienciada sobre el bienestar animal, sea menos sensible que otros países a los mensajes basados en los efectos de la contaminación en animales marinos, la imagen de una gaviota muerta enredada en plásticos aumentó las intenciones de comportamiento R. Significativamente, no lo hizo más que la imagen del pez contaminado con MP o la visualización de la basura en el fondo del mar. Unas imágenes y otras afectaron al alumnado participante, y la conciencia de sentirse responsable de la contaminación marina por MP, actuó de predictor altamente significativo en su disposición a adoptar comportamientos R (Jeong et al., 2021). De igual modo, en los cuatro grupos experimentales el Reciclaje fue el comportamiento R preferido. Algo esperado en un país como España donde la población se adhiere con frecuencia a este comportamiento (Escario et al., 2020; Garcia-Vazquez et al., 2022).

La voluntad de desarrollar comportamientos R al comprar productos amistosos con el medio ambiente está condicionada por la inconsistencia de la información que sobre MP se agrega al etiquetado. Cabe recomendar una mejora en el etiquetado de productos con MP, usando imágenes o pictogramas para ayudar a las personas consumidoras a tomar decisiones informadas. Burrows et al. (2022) recomiendan agregar una escala de sostenibilidad comprensible en el etiquetado de productos que contengan plástico, para que la persona consumidora esté informada sobre los problemas ambientales y de salud humana relacionados con el uso de plástico. Para una mayor eficacia, también se podrían centrar los contenidos educativos y las campañas de concienciación medioambiental en la contaminación de los productos pesqueros con MP.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación del Grupo ARENA, financiados por el Gobierno del Principado de Asturias con la referencia AYUD/2021/50967.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice-Hall.
- All European Academies, 2017. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Anagnosti, L., Varvaresou, A., Pavlou, P., Protopapa, E., & Carayanni, V. (2021). Worldwide actions against plastic pollution from microbeads and microplastics in cosmetics focusing on European policies. Has the issue been handled effectively? *Marine Pollution Bulletin*, 162, 111883. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2020.111883>
- Burrows, S. D., Ribeiro, F., O'Brien, S., Okoffo, E., Toapanta, T., Charlton, N., Kaserzon, S., Lin, C-Y., Tang, C., Rauert, C., Wang, X., Shimko, K., O'Brien, J., Townsend, P.A., Grayson, M.N., Galloway, T., & Thomas, K.V. (2022). The message on the bottle: Rethinking plastic labelling to better encourage sustainable use. *Environmental Science & Policy*, 132, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2022.02.015>
- Catarino, A. I., Kramm, J., Völker, C., Henry, T. B., & Everaert, G. (2021). Risk posed by microplastics: Scientific evidence and public perception. *Current Opinion in Green and Sustainable Chemistry*, 29, 100467. <https://doi.org/10.1016/j.cogsc.2021.100467>
- Deme, G. G., Ewusi-Mensah, D., Olagbaju, O. A., Okeke, E. S., Okoye, C. O., Odii, E. C., ... & Sanganyado, E. (2022). Macro problems from microplastics: Toward a sustainable policy framework for managing microplastic waste in Africa. *Science of the Total Environment*, 804, 150170. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.150170>
- Deng, L., Cai, L., Sun, F., Li, G., & Che, Y. (2020). Public attitudes towards microplastics: Perceptions, behaviors and policy implications. *Resources, Conservation and Recycling*, 163, 105096. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105096>
- Engel, M. T., Vaske, J. J., & Bath, A. J. (2021). Ocean imagery relates to an individual's cognitions and pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 74, 101588, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101588>

- Escario, J.-J., Rodríguez-Sánchez, C., & Casaló, L. V. (2020). The influence of environmental attitudes and perceived effectiveness on recycling, reducing, and reusing packaging materials in Spain. *Waste Management, 113*, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2020.05.043>
- Gao, Y., & Liu, Y. (2022). Removal of microplastics by coagulation treatment in waters and prospect of recycling of separated microplastics: A mini-review. *Journal of Environmental Chemical Engineering, 10*(5), 108197. <https://doi.org/10.1016/j.jece.2022.108197>
- García-Vázquez, E., García-Ael, C., Mesa, M.L.C., Dopico, E., & Rodríguez N. (2022). Enhancing marine citizenship as a strategy to promote the reduction of single-use plastics consumption in different cultures. *Frontiers in Marine Science, 9*, 941694. <https://doi.org/10.3389/fmars.2022.941694>
- Hammer, Ø., Harper, D.A.T., & Ryan, P.D. (2001). PAST: Paleontological statistics software package for education and data analysis. *Palaeontologia Electronica, 4*(1), 1. https://palaeo-electronica.org/2001_1/past/issue1_01.htm
- Hunt, C. F., Lin, W. H., & Voulvoulis, N. (2021). Evaluating alternatives to plastic microbeads in cosmetics. *Nature Sustainability, 4*(4), 366-372. <https://doi.org/10.1038/s41893-020-00651-w>
- Jeong, D., Yoon, A., & Chon, J. (2021). The impact of the perceived risk and conservation commitment of marine microplastics on tourists' pro-environmental behaviors. *Science of the Total Environment, 774*, 144782. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.144782>
- Rahimi, A., & García, J. M. (2017). Chemical recycling of waste plastics for new materials production. *Nature Reviews Chemistry, 1*(6), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41570-017-0046>
- Ruggero, F., Gori, R., & Lubello, C. (2020). Methodologies for microplastics recovery and identification in heterogeneous solid matrices: a review. *Journal of Polymers and the Environment, 28*(3), 739-748. <https://doi.org/10.1007/s10924-019-01644-3>

- Völker, C., Kramm, J., & Wagner, M. (2019). On the creation of risk: framing of microplastics risks in science and media. *Global Challenges*, 4, 1900010. <https://doi.org/10.1002/gch2.201900010>
- Yoon, A., Jeong, D., & Chon, J. (2021). The impact of the risk perception of ocean microplastics on tourists' pro-environmental behavior intention. *Science of the Total Environment*, 774, 144782. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.144782>
- Yuan, Z., Nag, R., & Cummins, E. (2022). Human health concerns regarding microplastics in the aquatic environment - From marine to food systems. *Science of The Total Environment*, 823, 153730. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2022.153730>

CRACKING THE CODE OF MISINFORMATION: EMPOWERING YOUTH THROUGH MEDIA LITERACY EDUCATION

Oliver Klawitter¹, Claudia Grümpel²

1. University of Erfurt, 2. University of Alicante

1. INTRODUCTION

The challenges and opportunities of an increasingly digital world characterised by algorithms (Kerres, 2018) highlight the need for digital competences and skills in school education, with a priority on the development of new pedagogical approaches. The demand for analytical skills and critical thinking is regaining prominence in educational discourse, as teachers' associations increasingly advocate for transversal critical thinking. Limitless opportunities for opinion formation through interaction are offered by the use of social media in public and private life. In addition, the role of authorship in the media has undergone a radical change as everyone is able to use social media to share their own opinions or the opinions of others online. During adolescence, the formation of opinions is influenced by various social factors, underlining the importance of educating young people to be critical in order to promote well-considered opinions. It is therefore essential to acquire media literacy skills that allow the authenticity of information to be verified as a critical, educational and responsible process. Media literacy thus becomes a crucial component of secondary education in today's context.

2. OBJECTIVES

The early use of multimedia requires the assimilation of critical media literacy and awareness. It has become commonplace to have unlimited and instant access to knowledge. Reflection on media literacy and systematic selection based on various criteria is required in the face of the vast number of unfiltered sources of information, such as

- Adopting a critical attitude to the reception of news
- Applying digital tools

- Verifying the accuracy of news
- Contrasting independent sources for critical analysis
- Checking linguistic references and the correct contextualisation of news.

Fact-checkers, which are media verification platforms, are also guided by these criteria. A number of these platforms exist, including *Newtral*, *correctiv.org* and *lasexta*, which compare information and misinformation and check their accuracy. Behind every misinformation detection platform you will find an editorial team, which checks the information. It would be desirable, and a didactic objective, for students to be able to reconstruct and verify these same procedures themselves. This process of critical reception is a competence that should be taught alongside digital competence in class.

Schools have a responsibility to go beyond digital literacy and to educate students in this holistic process, which is understood as an interaction between the systematisation of knowledge and the critical selection of it.

3. THEORETICAL CONSIDERATIONS

Media literacy is a subset of communicative competence (Baacke, 1997, 2007). Media literacy is also a set of tools that, according to Bourdieu (1979), generate cultural capital capable of transforming our relationship with the world and ourselves through a process of transformation. A critical use of media requires a habit based on various pedagogical and sociological concepts (Bourdieu, 1979; Bohnsack, 2009; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Schäffer, 2003, 2005). A habit is not rigid, but is derived from our previous experiences. In this sense, the determinants of our early experiences form a framework that is expanded with new experiences in social spaces (Mannheim, 1980). These new social experiential spaces expand our old experiences and their limitations, but leave the initial determinants unchanged. Therefore, early shared experiential spaces constitute groups of individuals with similar selection criteria (Bourdieu, 1987, p. 113).

The concept of habit thus provides a framework for describing culture, education, training and their possible processes of transformation. In a didactic context, it is about the possibility of learning competences through the formation of a habit that leads to

media literacy as a result of an educational process. It is a matter of the development of protocols with the aim of the automation of the individual verification process.

4. METHODOLOGY

As discussed by Mannheim in relation to a shared space of experience, such as the experience of the Covid-19 pandemic (Hurrelmann & Bauer, 2020), a sociological differentiation of generations is justified here. The current generation of students can be divided into Generation Z and Generation Alpha. Generation Alpha comprises those born between 2011 and 2025, while Generation Z comprises those born between 1997 and 2012. The distinction between Generation Z and Generation Alpha is based on age and the use of smartphones and social media. Generation Alpha is the first generation to have been exposed to digital devices from an early age, with parents who were also users. Generation Z also had their first contact with digital media in early childhood, but their parents started using these devices later (Süss, Lampert, & Wijnen, 2010).

The development of new didactic approaches to media literacy in schools should not be based solely on digital skills, but rather on the process of critical selection of data available on the internet. In an image-based multimedia culture, the selective reception process is influenced by visual stimuli, among others (Hoffmann, 2020).

The method presented consists of different procedures. On the one hand, images and videographies are described using the documentary method (Bohnsack 2009; Kanter 2016), and on the other hand, they are transversally complemented with a series of didactic questions. The documentary method for images consists of two interpretations, the formulated and the reflective, based on artistic theories such as the iconographic and iconological method of Erwin Panofsky (1975) and Max Imdahl (1994). The first step in this process is the formulated interpretation, which focuses on the "what" and reconstructs the generalised communicative knowledge. This level comprises two interpretations: the pre-iconographic and the iconographic. The pre-iconographic level describes what is visible in the image (objects, phenomena and movements). It does not take into account cultural or social knowledge. The composition of the image is described, for example, foreground, middle ground and background. If the image contains people, their age is estimated and their clothing, hairstyle,

gestures and facial expressions are described (Bohnsack, 2009). The identification of actions provides a crucial basis for interpretation at the second level, the iconographic level. At this iconographic level, the theme or subject of the image is formulated and motifs are assigned to the movements.

The second step in this process is the reflective interpretation, which focuses on the "*how*". The reflective interpretation is divided into the formal composition (shots, scenes and perspectives) and the iconological-iconic level, which describes paradoxes and curiosities. When several images are analysed, a comparative analysis is carried out. In a final stage, a typology is established.

In this didactic concept, we outline the different steps of formulated interpretation (what) and reflective interpretation (how), complemented by a series of questions (where, when, why, who). These questions are at the heart of communicative knowledge and, through the routine repetition of the procedure, it becomes conjunctive knowledge and, therefore, a pedagogical habit and a critical attitude or critical thinking. In other words, this conjunctive knowledge is characterised by shared experiences between actors. Acquired in a shared environment (classroom) and through practical application, this knowledge is recognisable by congruent habits or immediate understanding among peers.

In summary, the documentary method follows the following steps: (1) formulated interpretation, (2) reflective interpretation, (3) comparative analysis and (4) typology.

In this paper, we use a single image to demonstrate the two complementary approaches to media literacy. The first approach to the image is through detailed descriptions of the images (pre-iconographic level, iconographic level, formal composition, iconological level and iconic level). In a second approach, the results are cross-categorised into different categories of misinformation (Table 2).

Media literacy should be developed within a pedagogical approach that uses two complementary methods. The first is aimed at improving the ability to perceive details, following the documentary method (see Table 1). Table 3 serves as a protocol for autonomous verification of information/misinformation.

The aim of this section is to present concrete strategies for the verification of the content of images by means of a didactic protocol. Table 2 provides a simplified classification based on the results found on the fact-checking platform (*correctiv.org*).

Table 1. Procedure of the documentary method for image interpretation.

Documentary method for the interpretation of images	
1. Formulated interpretation (what):	2. Reflected interpretation (how):
a) Pre-iconographic level <ul style="list-style-type: none"> - Capturing objects, phenomena and movements - Foreground, mid-ground and background of the image 	a) Formal composition <ul style="list-style-type: none"> - planimetric composition - scenic choreography - perspective projection
b) Iconographic level <ul style="list-style-type: none"> - formulation of the pictorial theme - motifs 	b) Iconological and iconic interpretation <ul style="list-style-type: none"> - elaboration of paradoxes and curiosities
3. Comparative analysis	
4. Typology formation (assignment)	

Source: Bohnsack, 2009.

Table 2. Classification of misinformation. Source: *correctiv.org*, 2018.

(1) Correct	(2) Not documented
(3) Partially correct	(4) Largely incorrect
(5) Incorrect context	(6) Manipulated
(7) Incorrect	(8) Invented

5. APPLICATION OF IMAGE ANALYSIS METHODS IN THE CLASSROOM

We have chosen an image on climate change to illustrate the two processes. The image was published and shared on Twitter and represents misinformation in text and image.

Table 3. Information Verification Protocol.

Phase 1: Interpretation based on the documentary method	
what	description of objects and actions
how	description of the composition and curiosities
Phase 2: Digital verification of results	
where	location: verification of the location (reverse image search)
when	time: Verification of the publication date
why	causality: identification and verification of the issue

5.1 Image interpretation

Photo 1. Explosion on highway



The documentary procedure begins with the formulated interpretation of photo 1, asking "what". This question is used to describe objects, phenomena and movements in Photo 1 (Table 4).

Table 4. Interpretation of photo 1 based on the documentary method.

Photo 1: Explosion on highway	
Documentary method for the interpretation of images	
1. Formulated interpretation (what):	2. Reflected interpretation (how):

<p>a) Pre-iconographic level</p> <p>We see a six-lane highway with two directions. Both directions are separated by a low solid wall barrier. On that elevation, we observe several street lamps.</p> <p>On the right side, we observe a jet flame with an explosion as high as a building. There are numerous black containers in front of the flames. Close to the flames on the left side next to the fire there is an abandoned car. On the right-hand side, the highway is lined by a forest. On the left direction of the highway, there are two high buildings in the background. The sky is gray.</p>	<p>a) Formal composition</p> <ul style="list-style-type: none"> - planimetric composition - scenic choreography - perspective projection <p>The photo is divided into two hemispheres, the left and right lanes, with the right side dominated by the yellow-red gas explosion. The two three-lane roads can be seen in the foreground, narrowing towards the back and forming a vanishing point in the first third of the horizon. In the foreground, black spots might be domestic gas bottles, which seem to be the reason for the explosion.</p> <p>Two thirds of the background are dominated by the gray sky. The first perspective of the scenic choreography of the street suggests the dynamics of a car moving towards the gas explosion.</p> <p>The scenic choreography suggests that the video has been recorded by a security camera placed on a highway lamp or by another driver from his car.</p>
<p>b) Iconographic level Formulation of the subject</p> <p>The scenery shows an accident on a highway that has caused a large explosion with high flames. The photo seems to have been taken shortly after the tragedy, in the direction of the explosion. On the ground we can see some containers, which could be gas cylinders, with yellow flames coming out of them, which seem to be the cause of the big explosion. The cars in the left lane are parked, keeping a safe distance from the direction of the explosion. The dark clouds in the sky indicate that the explosion has just taken place.</p>	<p>b) iconological and iconic interpretation Elaboration of paradoxes and curiosities.</p> <p>The image shows an explosion with flames as high as a building. This dimension is indicated by the contrast between the car next to the flames and the height of the buildings in the background. The size of the explosion and fire indicates that the cause was gas. In the foreground of the photo there is evidence of gas cylinders, probably from a lorry involved in a traffic accident.</p> <p>The suggestion of misinformation relating the explosion to cars with electric motors is absurd, since an explosion of a vehicle engine would be much smaller in magnitude.</p>
<p>3. Comparative analysis</p>	
<p>4. Typology formation (assignment)</p>	

5.2 Verification of photo 1: Explosion on highway

The "what" and "how" questions guide the detailed description of the photo (Table 4), which can be done in groups or individually. A reverse photo search guided by supplementary questions (Table 3) verifies the photo.

Table 5. Photo 1 verification protocol.

Phase 1: Interpretation of photo 1 on the basis of the documentary method	
what	Formulated interpretation (Table 6, 1a, 1b)
how	Reflective interpretation (Table 6, 2a, 2b)
Phase 2: Digital verification of the results	
where	Localisation: A reverse image search shows that the video distributed online is not recent and does not show an explosion of an electric car. It can be found, in a Youtube video from 2017 from Russia.
	
when	Timing: Verification of the date of publication. A reverse image search shows that the video is not recent and does not present an explosion. This is proven by a Youtube video from 2017 whose title indicates that the video has been recorded in Russia. The video shows gas bottles on a truck crashing into another vehicle.


<p>why</p>	<p>Causality: identification and verification of the issue The photo can be classified as published in the wrong context. The video shows a truck loaded with gas bottles exploding after a traffic accident in Moscow. This means the explosion is not related to an electric vehicle. Images of exploding cars and other vehicles are often associated with electric cars, as supposed by the post.</p>
<p>who</p>	 <p>The author of this post is Tatjana as it appears in the original tweet and is a concerned citizen. This tweet damages the reputation of electric cars. The user name "<i>@Absurdistan2020</i>" could indicate dubious user behavior.</p>
<p>Results</p>	<p>The image and text confirm that this is visual misinformation due to the use of a wrong context. The image was deliberately released in the wrong temporal context to suggest that the explosion was caused by a defective electric car. Originally, the used photo was found in the context of a gas explosion on a highway in Russia, ten years ago.</p>

Table 5 outlines two processes, the documentary interpretation of the image and the digital verification, as an example of a pedagogical approach. In the first process, the questions of "what" and "how" have been addressed in a detailed description of the image. An extended online search, a reverse image search, verifies the image in the subsequent process. A series of "where, when, why" questions are used in this second process.

If the answers contradict each other in terms of place, time and causality, there is evidence of misinformation. In the case of photo 1, the results of the questions show that the misinformation belongs to two categories: incorrect context (5) and manipulated context (6) as it is referred to in Table 2. For a final reflection on the results, the question "who" is used to identify the author and his intention to polarise on climate change. Students' findings are compared with those of fact-checkers (such as *correctiv.org*). This procedure promotes sensibility in media literacy and fosters a critical habit regarding reception and evaluation of news.

6. CONCLUSION

This chapter considers media literacy focusing on the goals of critical habit regarding digital tools, accuracy of information, critical analysis and proper contextualization of news and images.

Acquiring a critical habit during the reception process requires the verification of content and images not only by digital tools, but by appropriate methodologies. There have been proposed two complementary procedures. The first has been based on the documentary method ('what' and 'how') and the second has been based on a contextual verification method ('where', 'when' and 'why').

Media awareness can be improved through classroom projects, as detailed in Table 5, following the proposed didactic protocol that applies independent reconstruction through reverse image search. The application of such didactic protocols in the classroom promotes a critical receptive process of young people, fostering routines in checking textual and visual data in terms of time, place and context. Autonomy in this process leads to students taking responsibility for their receptive process and in particular for deciding whether or not to share content, which defines a crucial aspect in the reformulation of media literacy. A critical approach in the reception process also means rejecting misinformation and not spreading it on social media.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die Dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, AM. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. En: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, AM. (Eds.) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. 1. edición, Frankfurt del Meno: Suhrkamp; Bourdieu, P. (1982): *Die*

feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.
Frankfurt del Meno: Suhrkamp.

Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindlich Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern-und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. En: *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten: Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 40-53). Julius Klinkhardt.

Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 13. Edición. Weinheim: Beltz Juventa.

Imdahl, M. (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. En: Boehm, Gottfried (Ed.): *Was ist ein Bild?* Munich, p. 300-324.

Kanter, H. (2016). *Ikonische Macht: Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. En: *Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild-und Videointerpretation*, 7. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740146>

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Edición. Berlin; Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Fráncfort del Meno.

Nentwig-Gesemann, I. (2001): *Die Typenbildung der dokumentarischen Methode*. En: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (edit.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. Opladen, pp. 275 – 300.

Panofsky, E. (1975): *Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance*. En: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36-67). Colonia: Dumont.

Schäffer, B. (2003). *Generationen — Medien — Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden https://doi.org/10.1007/978-3-322-94996-7_1

Schäffer, B. (2005). Computer Literacy und intergenerationelle Lern- und Bildungsprozesse. Empirische Befunde aus Familie und im öffentlichen Raum. *Literalität, Bildung und Biographie*.

Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Opladen: Budrich.

Correctiv.org (2018). *Unsere Faktencheck-Bewertungsskala*.
<https://correctiv.org/faktencheck/ueber-uns/2018/10/04/unsere-bewertungsskala/> (last accessed 28.02.2022)

Correctiv.org (2023). Kein E-Auto: Hier explodieren Gasflaschen auf einem Lkw nach einem Unfall.
<https://correctiv.org/faktencheck/2023/04/21/kein-e-auto-hierexplodieren-gasflaschen-auf-einem-lkw-nach-einem-unfall/>
(last accessed 24.04.2023)

Süss, D., Lampert, C., Wijnen, C. (2010). Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. En: Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92142-6_2

ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE FOL

Silvia López¹ , Miguel Penadés²

masiloa@alumni.uv.es

1. Facultad Psicología Universidad Valencia, 2. Careyn (Países Bajos)

1. INTRODUCCIÓN

En base a los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021), resulta llamativo el incremento de abandono escolar de estudiantes de Formación Profesional (FP). Durante el curso 2020, alrededor de 530.000 personas (186.500 mujeres y 343.000 hombres), entre los 18 y 24 años no completaron la segunda etapa de Educación Secundaria de Bachillerato, la FP de Grado Medio y la Básica, ni se enrolaron en otro tipo de formación formal o no formal. Lo cual supone un 16% de abandono. El módulo de FP de Formación y Orientación Laboral (FOL) que contiene mayor peso teórico acumula el mayor porcentaje de suspensos.

La actual reforma educativa LOMLOE (2022) subraya las actitudes, valores y procedimientos del currículo y la acción educativa, destaca el trabajo grupal animando a formar en el aula equipos de aprendizaje donde desarrollar actitudes cooperativas para la integración eficaz del alumnado en el entorno laboral. Lo cual requiere una implicación docente activa en una atención personalizada del alumnado, seguimiento y evaluación de las actividades. González-Fernández y García-Ruiz (2007) y Schaf et al. (2009) explican la importancia del conocimiento y el uso de metodologías y estrategias de aprendizaje distintas a las tradicionales, donde el alumno es el centro del aprendizaje, en torno al cual se desarrolla el plan de estudios. Destacan el aprendizaje cooperativo como referente y alternativa para organizar los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje. Con el objeto de revertir la situación de absentismo y desmotivación y evitar el abandono educativo, Martínez y Pérez (2017) informan de prácticas y estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje constructivista, inclusivo y cooperativo que avivan el interés e implicación del

alumnado de FOL y mejoran su rendimiento académico; logrando incrementar 10% los estudiantes que superaron el módulo.

Schaf et al. (2009) advierten de la demanda y necesidad del uso de metodologías activas como los laboratorios remotos para evitar que el alumnado se frustre y abandone sus estudios, que permiten las prácticas colaborativas e impulsan poderosamente los procesos cognitivos mejorando la eficiencia del aprendizaje. Presentan estudios de investigación en ingeniería de control y automatización orientados a mejorar la colaboración y la educación online de alumnado universitario y de FP.

Alexander et al. (2019) explican que, en la educación superior y profesional, la práctica docente evoluciona según se centra en las necesidades del alumnado. En este sentido, las metodologías activas donde el profesor deja de ser transmisor del conocimiento para convertirse en facilitador y guía del aprendizaje, aceleran la necesidad de rediseñar herramientas digitales y programas centrados en el alumnado que lo estimule a nuevos conocimientos. Proponen el análisis de trabajo de otros centros educativos, el uso continuado de la cultura de innovación docente, rediseñar los espacios de aprendizaje y replantear el papel de profesor en el aula.

1.1. El constructivismo

En el paradigma cognitivo de la epistemología genética y la psicología de Piaget, y el constructivismo sociocultural que inspiró a Vygotsky, se consolida el constructivismo de Bruner. El constructivismo es un enfoque teórico de aprendizaje basado en la cooperación donde cada individuo se *construye-edifica* a sí mismo desde la interrelación entre sí mismo y el entorno que le rodea (Serrano y Pons, 2011). Desarrolla la habilidad de coordinar experiencias y obtener significado de ellas en un proceso mental donde cada estudiante pone en juego su capacidad de aprendizaje constante, implica a todo el alumnado y al profesor quien guía e implementa este proceso (Cubero, 2005). Un proceso mental que ofrece al estudiante la habilidad de coordinar experiencias y obtener significado de ellas (Bruner, 2006) se muestra en la Figura 1.

Existe una relación entre el actor (yo) y el mundo, donde cada persona interviene gracias al ajuste de patrones y rutas mentales de comportamiento que han de coincidir con lo que ve y sabe. Las características de un objeto son conocidas como las posibilidades de ser

explotadas oportunamente, pero deben ser percibidas para ser utilizadas (Kirschner, 2002). El constructivismo desarrolla esos patrones y rutas mentales, estimula la tarea investigadora y relaciona los entornos social, educativo y tecnológico (Dillenbourg, 1999; Kirschner, 2002).

Figura 1. Transferencia del aprendizaje en el constructivismo de Bruner (por el autor)



Promueve la colaboración entre el alumnado que, orientadas a un reto o problema particular, le descubre múltiples perspectivas y contenidos del saber, y la construcción de su propio conocimiento. Generalmente se desarrollan por grupos donde cada estudiante representa un rol distinto suscitando la participación, creatividad, comunicación, socialización y autonomía. Mejora notablemente el rendimiento del alumnado y el clima de aula y, en la FP, aumenta el interés hacia el módulo de FOL (Martínez y Pérez, 2017). El constructivismo planteado por Bruner es un enfoque activo de entrenamiento para la formación que implica el compromiso de aprender haciendo (Silverman y Biech, 2015).

El trabajo de Cress et al. (2015) que compara el uso tradicional para la enseñanza de la informática con el método Computer Supportes Collaborative Learning (CSCL) informa de la unanimidad de la literatura al destacar la influencia positiva de los aspectos sociales que favorece el CSCL en el escenario del trabajo colaborativo, mejorando la asimilación de conocimientos del aprendizaje y las calificaciones del alumnado.

Los resultados de un estudio descriptivo de Kennedy et al. (2012) en un aula multicultural de una escuela de FP de los Países Bajos, sugieren que, en aulas multiculturales, el alumnado se centra en el desempeño individual, y los docentes parecen perder su papel en medio de la diversidad cultural. Los hallazgos del estudio de Chinoso et al. (2022) tienen implicaciones teóricas y prácticas para el desempeño

exitoso de la FP gracias al uso de estrategias participativas basadas en retos desafiantes que obligan al alumnado a aprender y aceptar el concepto de trabajo colaborativo y a ceder ante la resistencia de dejar los grupos de amistad.

El alumnado de FP del *Módulo de Diseño y Marketing de Productos Sostenibles* mostró un bajo nivel de conocimiento informático y una actitud reacia para el aprendizaje de formas avanzadas de comunicación electrónica. Pero el diseño de estrategias de aprendizaje colaborativo acordes a sus necesidades y tutorías motivadoras mejoraron las carencias del alumnado conformando un grupo equilibrado de trabajo eficaz (Pohl et al., 2008).

El uso de una metodología a medida de las necesidades educativas del alumnado es clave para la promoción del estudiante de FOL que demanda adquirir conocimientos de forma significativa, motivadora y experiencial en orden a planificar su carrera profesional, desarrollar las competencias laborales relacionadas, las personales, sociales y culturales, además de implicar al profesorado (Fernández y Simón, 2022).

2. MÉTODO

Para conocer las metodologías activas para el aprendizaje cooperativo en el entorno del módulo de FOL, se plantean los siguientes objetivos: Conocer las características de las metodologías activas aplicadas a la FP. Conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje del módulo de FOL. Analizar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a potenciar el rendimiento académico del alumnado. Enumerar las actividades que más contribuyen a potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico.

2.1. Procedimiento

Se utilizó la revisión bibliográfica de 10 artículos desde el 2008 al 2022 en Google Académico. Se identificaron los siguientes criterios de búsqueda: artículos referidos a las metodologías activas, destacando el trabajo colaborativo en el entorno de la FP y en FOL en particular. Los criterios de selección fueron: a. que al menos 5 estuvieran publicados entre los años 2012 al 2022; b. que 5 fueran en inglés y publicados en revistas de impacto y, c. mayor número de citas para todos. El análisis se basó en las variables “abandono de los estudios de FOL”, “motivación” y “trabajo cooperativo”.

3. RESULTADOS

En la actualidad, la educación superior pasa por un momento desafiante de transición en sus métodos de enseñanza-aprendizaje y es crucial reflexionar acerca de los elementos clave de la formación educativa, a saber, el profesor, el alumnado, materiales, metodología y el currículo. Siendo clave en el entorno de la FP porque se desarrolla en un escenario práctico, cercano a la empresa, necesitado de adquirir conocimientos de forma motivadora, dinámica y experiencial para la práctica laboral real. Como las que otorgan un rol participativo al alumnado de colaboración, autonomía y aprendizaje significativo (Silva y Maturana, 2017). Que Fernández y Simón (2022) denominan *metodologías activas* porque articulan los elementos que constituyen la experiencia formativa: profesor-estudiante, profesor-estudiante-material didáctico, estudiante-material didáctico y estudiante-entorno biosocial, proporcionan el enriquecimiento y satisfacción de alumnado y profesorado, y dejan atrás el método tradicional poco efectivo e integrador.

Cress et al. (2015), explican que las actividades de trabajo colaborativo son relevantes porque construyen desde la interacción entre el alumnado para crear un conocimiento nuevo que ningún participante tenía antes que es el desarrollo de la *responsabilidad cognitiva colectiva*. Pertenecer a un grupo creativo de aula incrementa el aprendizaje, la unidad de análisis y la conciencia individual. Serrano y Pons (2011) precisan que el aprendizaje significativo del enfoque constructivista establece que, tan importante es contar con los instrumentos metodológicos educativos adecuados como con la figura de un profesor formado capaz de dirigir los procesos instruccionales de cada actividad, implementarlos o modificarlos si fuera necesario. Un tutor activo, guía y facilitador del aprendizaje (Kirschner, 2002; Pohl et al., 2008) para una enseñanza de enfoque dinámico centrada en el alumno (Figura 2) que contrasta con la rigidez de la educación tradicional, aún hoy vigente en algunas aulas.

Figura 2. Rol del docente y rol del alumno (Silva y Maturana, 2017)

Actor	Cambio de:	Cambio a:
Rol del docente	Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y fuente de todas las respuestas	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje
	El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones
Rol del alumno	Receptor pasivo de información	Participante activo del proceso de aprendizaje
	Receptor de conocimiento	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
	El aprendizaje es concebido como una actividad individual	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

3. 1. Algunas metodologías activas para el aprendizaje colaborativo

Las redes sociales evidencian cómo los teóricos constructivistas han ampliado el enfoque tradicional centrado en el individuo hacia un aprendizaje basado en las dimensiones sociales y colaborativas del aprendizaje (Cubero, 2005). Para Silva y Maturana (2017) el uso de metodologías activas se orienta a la innovación, son una oportunidad para ordenar la educación superior hacia la universidad y el desarrollo laboral, describen algunas de las actividades activas que deberían ser parte del proceso de formación y no del contenido: *Aprendizaje basado en proyectos y/o problemas (ABP)*: parte de un proyecto relacionada con el entorno laboral que hay que desarrollar o de un problema creado que hay que resolver. *Debates y análisis de casos*: estudio detallado de una situación real o ficticia *ad hoc*, que recrea el entorno laboral de la familia profesional del alumnado. *Juego de roles*: Revive experimentalmente una situación del entorno laboral planteada para que el alumnado se proyecte en el papel que representa, comprenda y perciba las emociones correspondientes. *Aprendizaje basado en equipos*: consiste en formar equipos de trabajo con alumnado heterogéneo para todo el curso. *Flipped classroom o aula invertida*: cuando la sesión se desarrolla en un contexto distinto al aula, o se invierten los papeles entre alumnos y profesor. *Aprendizaje y Servicio*: es una acción didáctica basada en el servicio que integra el aprendizaje experiencial y el desarrollo de tareas orientado a contribuir con recursos reales un conflicto creado. *Técnica del Puzzle o Jigsaw*: actividad que ofrece la oportunidad de compartir información entre los miembros de un equipo (Martínez y Pérez, 2017). *Actividad de Webquest*: técnica de

investigación que facilita el buen uso del tiempo del alumnado, las destrezas con las TIC, la gestión de la información obtenida y el desempeño de habilidades sociales (Hämäläinen, 2011).

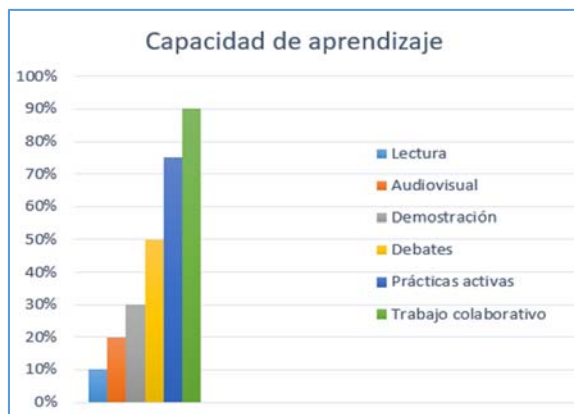
Los trabajos de investigación para la docencia efectiva de la FP básica con alumnos de Nigeria (Chinoso et al., 2022) y un grupo multicultural de los Países Bajos (Kennedy et al., 2012), destacan la dificultad de los alumnos para el desarrollo en actividades de aprendizaje colaborativas, que son, su dependencia a una formación educativa tradicional y la necesidad de formación del profesorado para el desarrollo de metodologías activas. Informan que, en un entorno multicultural: a. El alumnado se centra en sus logros individuales, rechaza el trabajo cooperativo, los diferentes puntos de vista, dar explicaciones al detalle, ofrecer y recibir ayuda o la negociación. b. En tareas grupales la implicación es variable. c. El alumnado con mejor resultado académico tendía a subestimar a sus compañeros y éstos, se dejaban manipular. d. Los lazos de amistad entre el alumnado no favorecieron el respeto a la disciplina. e. El profesorado se sintió incompetente para reconducir las situaciones no deseadas.

3.2. *Habilidades multimedia del docente*

El trabajo con estudiantes adultos sugiere que, la participación en programas de enseñanza-aprendizaje ha de ser activa para obtener resultados. De haber poca actividad y variedad, ni recordarán el conocimiento dado ni lo pondrán en práctica frustrando sus ánimos (Silberman y Biech, 2015). Los esfuerzos para aportar recursos educativos en las TIC se desmoronan si no evoluciona el rol del docente como tutor activo, su dominio en estrategias de tecnología educativa (Alexander et al., 2019) y la adquisición de niveles óptimos de desarrollo de la Competencia Digital Docente, CDD (Suárez-Gurereño et al., 2021).

Silberman y Biech (2015) recuerdan que Confucio declaró: *si yo oigo, olvido; si yo veo, recuerdo; si yo hago, entiendo*. Las tres afirmaciones plantean la necesidad de promover un enfoque activo del proceso de enseñanza-aprendizaje que implique el compromiso de aprender haciendo. Más allá de Confucio, los autores expresan: *cuando yo sólo escucho, olvido; cuando yo escucho y veo, recuerdo un poquito; cuando yo escucho, veo, planteo argumentos y los discuto con alguien, yo comienzo a entender* (Figura 3).

Figura 3. Capacidad de aprendizaje según datos proporcionados por Silberman y Biech, (2015)



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El entorno práctico de la FP resulta muy atractivo para actividades colaborativas en entornos de aula, laborales reales y virtuales porque permite articular los conocimientos almacenados, los resultados de la investigación y el desempeño práctico, con los conocimientos nuevos. Pero en España, el 16% del alumnado de Ciclos Formativos abandona sus estudios y no se enrola en otras disciplinas.

Los resultados del análisis de algunas de las principales metodologías activas muestran unanimidad con la teoría constructivista de Bruner (2006) orientada a la motivación del estudiante, autoeficacia, empatía, paciencia, escucha activa, interacción social y a perseverar en los estudios. Porque mejoran significativamente los resultados académicos, el alumnado progresa como estudiante, persona y para el desempeño laboral óptimo. Las principales limitaciones son la falta de preparación del profesorado para la gestión óptima de las metodologías activas, y la falta de habilidades para el manejo del ordenador y las TIC de alumnado y profesorado.

El profesorado de Ciclos Formativos en general y en particular del módulo de FOL trabaja con contenidos curriculares que están en constante cambio, pero no exentos de exigir la calidad educativa que requieren al docente creatividad y un contacto frecuente con tareas de investigación e innovación que integren de modo eficaz la tecnología en el aula con una óptima y actualizada CDD. Como soporte de los procesos cognitivos del estudiante, el aprendizaje efectivo, además de mejorar el resultado académico del alumnado y mantenerle motivado

para finalizar un módulo o una capacitación, debe centrarse en las necesidades de cada estudiante y considerar todas las características de las metodologías activas. Para lo cual, se hace necesario repensar la práctica docente desde el rol de tutor-guía, y el diseño de programas adecuados en las instituciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K. et al. (2019). *Horizon Report 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDU19. <https://www.learntechlib.org/p/208644/>
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy I: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088609>
- Chinonso, O., Oluka, B. N., Bosede, F., Adanna, B., Marcel, C. (2022). Overcoming obstacles to collaborative learning practices: a study of student learning in higher education-based vocational education and training. *International Journal of Training Research*, 20(1), 73-91. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1965904>
- Cress, U., Stahl, G., Ludvigsen, S., y Law, N. (2015). The core features of CSCL: Social situation, collaborative knowledge processes and their design. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(2), 109-116. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9214-2>
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, 1-19. Elsevier. <http://tecafaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode4/what%20do%20you%20mean%20by%20collaborative%20learning.pdf>
- Fernández, E. D., y Simón, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 30, 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>

- González-Fernández, N., y García-Ruiz, R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13. <https://rieoei.org/historico/expe/1723Fernandez.pdf>
- Hämäläinen, R. (2011). Using a game environment to foster collaborative learning: a design-based study, *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 61-78, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554010>
- Kennedy, P. B., Bolhuis, S., y Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 103-118. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.622448>
- Kirschner, P. A. (2002). Can we support CSCL? Educational, social and technological affordances for learning. Heerlen: Open Universiteit Nederland. https://www.researchgate.net/publication/27708101_Can_we_support_CCSL_Educational_social_and_technological_affordance/s/link/00463524133674a87c000000/download
- LOMLOE. 2022. Ley Orgánica del 1 de marzo del 2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3296, del 2 de marzo de 2022, pp. 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Martínez, M. E. y Pérez, M. H. (2017). Experiencia de aprendizaje cooperativo para la mejora de la implicación de los estudiantes en la asignatura de FOL, 1399-1807. En, Rodríguez-Martín, A. *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50153/Implicacion.pdf?sequence=4>
- MEFP. 2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos sobre Abandono educativo temprano 2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/01/20210129-abandonoeducativo.html>

- Pohl, M., Rester, M., Stöckelmayr, et al. (2008). Computer supported collaborative learning and vocational training: adapting the technology to the learners' needs. *Universal Access in the Information Society*, 7(4), 259-272. <https://doi.org/10.1007/s10209-008-0119-y>
- Schaf, F. M., Müller, D. et al. (2009). Collaborative learning and engineering workspaces. *Annual Reviews in Control*, 33(2), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.arcontrol.2009.05.002>
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Silberman, M., Biech, E. (2015). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*. Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/enie/Active+Training%3A+A+Handbook+of+Techniques%2C+Designs%2C+Case+Examples%2C+and+Tips%2C+4th+Edition-p-9781119154778>
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117
- Suárez-Guerrero, C., Ros-Garrido, A., Lizandra, J. (2021). Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 67(21). <http://dx.doi.org/10.6018/red.431821>

PROGRAMA ESCOLAR ‘GAMER’: PREVENCIÓN DE LA ADICCIÓN A VIDEOJUEGOS DESDE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Luján-Barrera ¹, L. Cervera ¹, F. Bueno-Cañigral ², M. Chóliz ¹

amparo.l.lujan@uv.es

1. Unidad de Investigación en Juego y Adicciones Tecnológicas, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (UV), 2. Plan Municipal de Drogodependencias (PMD), Servicio de Adicciones, Ayuntamiento de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El uso patológico de videojuegos está recogido en la sección III del DSM-5 como “trastorno que requiere futuros estudios” (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013), mientras que la CIE-11 la reconoce como “trastorno adictivo” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018). La prevalencia a nivel mundial del trastorno por videojuegos de internet (TVI; APA, 2013) es de 3,05% (Stevens et al., 2021), siendo superior cuando consideramos solamente a los adolescentes (4,6%) y más específicamente los varones jóvenes (6,8%) (Fam, 2018).

El 77% de los jóvenes españoles entre 6 a 14 años juegan a videojuegos durante una media de 8,1 horas semanales (AEVI, 2021). Según el Informe STUDES, desde la pandemia del COVID-19 han aumentado los casos de adolescentes de 15 a 24 años con TVI en un 1%, lo que supone un 7,1% de usuarios que padecen una adicción hacia los videojuegos (Plan Nacional de Drogas, 2022).

Siendo la motivación un factor de riesgo del TVI (Griffiths, 2016), no es de extrañar el creciente uso de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) en su estudio (Rosendo-Ríos et al., 2022). Este modelo teórico justifica que la motivación intrínseca que generan los videojuegos viene determinado por su capacidad de satisfacer las necesidades psicológicas básicas (NPB) (Ryan et al., 2006), lo que se relaciona con un uso adaptativo y controlado de videojuegos, mientras que su frustración lo estaría con un estilo desadaptativo que, mediante

el deterioro del autocontrol (Vansteenkiste y Ryan, 2013), fomentaría conductas adictivas como el TVI (Mills y Allen, 2020).

La literatura del campo aboga por la necesidad de desarrollar programas de prevención basados en modelos teóricos robustos que incidan en los factores de riesgo y protección mediante habilidades y competencias (Throuvala et al., 2019) como las técnicas de regulación (Bender et al., 2020). Teniendo en cuenta que esta característica de los videojuegos los convierte en un excelente medio terapéutico para desarrollar conductas adaptativas (Sevinçli y Aydoğmuş, 2022), la TAD parece un marco teórico prometedor para diseñar programas de prevención eficaces del TVI.

El presente estudio analiza la efectividad del programa *Gamer*, actualización del programa PrevTec 3.1. (Chóliz, 2011), que previene el TVI a partir del entrenamiento en el uso saludable de videojuegos a partir de técnicas de autocontrol. Se espera que el programa *Gamer* sea eficaz, no sólo disminuyendo el patrón de uso, percepción y síntomas de TVI (Marco y Chóliz, 2017) sino también los factores motivacionales disfuncionales y aumentando los adaptativos.

Por lo tanto, el presente trabajo busca ofrecer, no sólo un programa escolar válido y eficaz en la prevención del TVI, sino aportar pruebas sobre la utilidad de la TAD en el desarrollo de programas de prevención de la adicción a videojuegos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

A partir de un muestreo no probabilístico se incluyeron a 1333 estudiantes de primaria (5º y 6º) y secundaria (desde 1º hasta 4º) de entre 10 hasta 17 años ($M=11,8$, $dt=1,435$) provenientes de 11 centros escolares de Valencia (83,1%) y Santander (16,9%).

El grupo experimental constó de 678 participantes con una media de edad de 12 años ($dt=1,713$) procedentes de centros educativos de Valencia y Santander (44,1% mujeres, 54,1% varones y 1,7% no binario) mayoritariamente de 2º de secundaria (39,4%); mientras que el grupo control ($n=655$) se caracterizó por estudiantes valencianos (53,6% mujeres, 43,7% varones y 2,6% no binario) con una media de edad de 11,47 ($dt=,781$) predominantemente de 1º de secundaria (49,2%).

2.2. Procedimiento

El programa ‘Gamer’ se compone de tres sesiones de una hora durante tres semanas. Se realizan dos evaluaciones, antes del taller y tras un mes de su finalización. Los contenidos del programa fueron actualizados durante el curso 2021-2022 y empezó a implementarse durante el curso 2022-2023 a partir del Servicio de Adicciones de Santander y del Ayuntamiento de Valencia en colaboración con la Universidad de Valencia.

2.3. Diseño

El diseño se basó en la comparación de las medidas pre y post del grupo experimental, y las medidas post con el grupo control que había realizado un taller de prevención de adicción a las tecnologías. Ambos grupos fueron reclutados a partir de los Servicios de Adicciones.

Los datos de los participantes fueron anonimizados cumpliendo con la Ley de Protección de Datos. Se excluyeron de los análisis aquellos participantes que no hubiesen acudido al taller un mínimo de dos sesiones.

Se empleó el programa SPSS para analizar los datos a partir de análisis descriptivos, frecuencias, correlaciones (p de Pearson) y pruebas t entre grupos considerando el tamaño del efecto (d de Cohen).

2.4. Medidas

2.4.1. Test de Dependencia a los Videojuegos (TDV) adaptado al DSM-5 (Herdoiza-Arroyo, 2021)

Este instrumento de autoinforme es una versión corta del Test de Dependencia a Videojuegos (TDV; Chóliz y Marco, 2011) dirigido a adolescentes adaptada a los criterios del TVI del DSM-5 a partir de 10 ítems. La escala de 0-4 fue dicotomizada (ausencia de síntoma: 0-3; presencia: 4) con una puntuación total de 10 puntos.

2.4.2. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale adaptado a videojuegos (Kosa y Uysal, 2021) para adolescentes españoles

Autoinforme adaptado a jóvenes españoles para medir la satisfacción y la frustración de las NPB por los videojuegos a partir de 2 dimensiones compuestas por un total de 15 ítems con escala tipo

Likert de 0-4. La puntuación total fue de 32 en el caso de la frustración y 28 de satisfacción. La fiabilidad total fue de $\alpha = ,826$.

2.4.3. Indicadores adhoc de las variables sociodemográficas y patrón de uso de videojuegos

Se emplearon una serie de ítems nominales y ordinales de para medir las horas diarias y semanales (entre semana y fin de semana); la modalidad y plataforma de videojuegos; la cantidad y forma de juego social online; la opinión parental y la autopercepción de adicción hacia los videojuegos. También se tuvo en cuenta la edad y el género de cada participante.

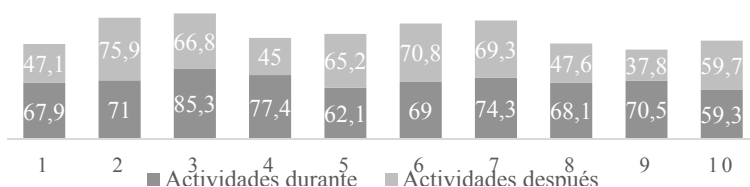
La realización de las actividades (durante y tras el programa) se consideró como una medida conductual de autocontrol a partir de su cumplimiento (1) o no (0), teniendo en cuenta la totalidad de las actividades (12) y sólo las técnicas de autocontrol (2).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo del grupo experimental sobre el patrón de uso de videojuegos antes, durante y tras el programa

El grupo experimental se caracterizó por un patrón de juego de 3-4 días a la semana durante 1 hora entre semana y 2 los fines de semana, mayormente con plataformas *Android* (móvil o tablet) (41,6%) y consolas de mesa (26,2%) de forma eminentemente *online* (79,6%). La percepción de los padres fue clasificada como neutral (55,8%) o buena (31,3%), así como la percepción personal sobre el grado de adicción hacia los videojuegos fue moderada ($M=4,79$, $dt=3,004$). La puntuación media del TDV fue de 1,41 ($dt= 1,88$).

Figura 1. Porcentaje de realización de las actividades del programa Gamer



Nota. Actividad 1: calendario de videojuegos; actividad 2: jugar después de las obligaciones; actividad 3: ocio alternativo; actividad 4: no jugar diariamente; actividad 5: hacer pausas; actividad 6: esperar 5 minutos; actividad 7: cumplir el límite; actividad 8: utilizar alarmas; actividad 9: desplazar videojuegos; actividad 10: hablar con la familia.

Más de la mitad de la muestra realizó las actividades durante el taller, y en menor medida, también tras el mismo (figura 1). Las actividades más realizadas fue el ocio alternativo y jugar tras cumplir con las obligaciones. Un alto porcentaje de participantes realizaron las actividades de autocontrol (esperar 5 minutos antes de jugar y parar cuando especificaron el límite en el horario), en mayor medida tras el taller que durante el mismo (al igual que hablar con los familiares y cumplir con las obligaciones antes de jugar).

3.2. Relación entre el patrón de uso, adicción y motivación por los videojuegos

Se analizaron las correlaciones entre el uso de videojuegos y los factores motivacionales. En general, la satisfacción y la frustración se relacionaron moderadamente con las distintas variables de uso de videojuegos (tabla 1), siendo mayores en el caso de la satisfacción para el tiempo entre semana y la percepción de adicción. De hecho, solamente las actividades realizadas durante el programa se correlacionaron significativamente con la satisfacción.

Tabla 1. Matriz de correlaciones de las variables motivacionales con el tipo de uso de videojuegos.

	Frecuencia	Tiempo ES	Tiempo FS	PA	TVI	AC durante	AC post
S	,431**	,364**	,503**	,504**	,379**	,168**	-,049
F	,232**	,194**	,252**	,333**	,313**	,150**	,054

Nota. S: Satisfacción; F: Frustración; Tiempo ES: tiempo entre semana; Tiempo FS: tiempo fines de semana; PA: percepción de adicción; TVI: puntuación TDV; AC durante: actividades realizadas durante el programa; AC post: actividades realizadas tras el programa; **= $p < .001$.

3.3. Análisis de la efectividad del programa 'Gamer'

En la tabla 2 se presentan las diferentes puntuaciones entre las fases pre y post del grupo experimental, así como las medidas del grupo control. En primer lugar, *Gamer* redujo significativamente la frecuencia semanal ($t_{872}=2,536$, $p=.006$, $IC=.054$ -,427, $d=.177$), tiempo de juego los fines de semana ($t_{699,891}=4,533$, $p<.001$, $IC=.222$ -,560, $d=.318$), percepción ($t_{872}=5,123$, $p<.001$, $IC=.618$ -1,385, $d=.321$), sintomatología de adicción ($t_{832,842}=5,854$, $p<.001$, $IC=.43$ -,864, $d=.383$), satisfacción ($t_{615,64}=4,216$, $p<.001$, $IC=.964$ -,2,645, $d=.306$) y frustración ($t_{843}=4,873$, $p<.001$, $IC=1,168$ -2,042, $d=.345$).

Hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y control en el tiempo entre semana ($t_{872}=2,536$, $p=,006$, $IC=,054-427$, $d=,334$), sintomatología ($t_{565,172}=-2,653$, $p=,004$, $IC=-,426-(-,0635)$, $d=-,172$), satisfacción ($t_{872}=7,579$, $p<,001$, $IC=2,97-5,047$, $d=,633$) y frustración ($t_{373,51}=-2,13$, $p=,017$, $IC=-1,825-(-,073)$, $d=-,124$), siendo las puntuaciones inferiores en el grupo control (a excepción de la frustración y la sintomatología). Sin embargo, las puntuaciones del TVI fueron inferiores en el grupo experimental ($M=,5$, $dt=,946$) cuando se consideraron sólo los participantes que realizaron las actividades durante el taller.

De hecho, se encontraron diferencias significativas en la percepción ($t_{235,292}=-2,06$, $p=,02$, $IC=-1,245-(-,028)$, $d=-,226$), satisfacción ($t_{196,089}=-2,732$, $p=,003$, $IC=-3,957-(-,639)$, $d=-,322$) y sintomatología del TVI ($t_{179,347}=4,179$, $p<,001$, $IC=,385-1,073$, $d=-,522$) entre los participantes que realizaron las actividades y los que no, observando una mayor satisfacción de las NPB por los videojuegos ($M=15,58$, $dt=6,175$) y percepción ($M=3,93$, $dt=2,55$) y menor puntuación de adicción ($M=,59$, $dt=1,048$) respecto a los que no las hicieron (percepción: $M=3,3$, $dt=3,31$; satisfacción: $M=13,287$, $dt=8,89$; TDV : $M=1,32$, $dt=1,94$).

Tabla 2. Medias generales de las variables por grupos

Indicadores	Variables	Grupos (M , dt)		
		Experimental		Control
		Pre	Post	
Patrón uso videojuegos	Frecuencia	3,03	2,7	2,55
		(1,45)	(1,37)	(1,17)
	Tiempo ES	2,61	2,45	2,09
		(1,28)	(1,19)	(1,06)
FS	3,45	3,08	3,05	
	(1,35)	(1,35)	(1,27)	
Adicción videojuegos	Percepción	4,79 (3,0)	3,71	3,88
			(2,83)	(2,49)
	Sintomatología	1,41	,817	,7445
		(1,88)	(1,43)	(1,55)
Motivación	Satisfacción	17,24	14,84	11,757
		(6,17)	(7,18)	(6,56)
	Frustración	7,55	6,02	6,959
		(5,96)	(5,81)	(5,82)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar del creciente uso de la TAD como marco teórico del estudio del TVI (Rosendo-Ríos et al., 2022), la necesidad de desarrollar programas de prevención (Bender et al., 2020) y el potencial terapéutico de los videojuegos (Zayeni et al., 2020), resulta sorprendente que exista un vacío en el campo de la TAD y el TVI respecto a la prevención, lo que ha motivado el presente estudio.

A pesar de que la motivación intrínseca por los videojuegos está determinada por la satisfacción de las NPB (Ryan et al., 2006), existen resultados controvertidos respecto a su relación del TVI (Bender y Gentile, 2020; Mills et al., 2017). A pesar de que la motivación intrínseca sería un indicador de uso funcional (Kosa y Uysal, 2021), nuestros resultados apoyan su relación con el TVI (Bender y Gentile, 2020). También resulta inesperado que esta relación sea mayor a la frustración de las NPB (Allen y Anderson, 2018). El hecho de que la mayoría de estos estudios hayan analizado las NPB en la vida y no en los videojuegos podría explicar la diferencia de resultados.

A su vez, sí que se observaron relaciones entre las NPB de los videojuegos y el autocontrol. Esta relación sólo había sido analizada en las NPB de la vida, cuya relación se limitaba a la frustración, pero no a la satisfacción (Mills y Allen, 2020). En este caso se obtuvieron resultados inversos, observándose que las técnicas de autocontrol del programa se relacionan positivamente con el uso adaptativo de videojuegos (Converse et al., 2019).

El programa *Gamer* resultó ser más efectivo reduciendo la sintomatología del TVI y el uso disfuncional de videojuegos que un programa de prevención de adicción a las tecnologías. Los índices de motivación intrínseca se mostraron superiores en el grupo experimental, sugiriendo que *Gamer* mejora los hábitos de juego manteniendo sus beneficios psicológicos (Kosa y Uysal, 2021; Ryan et al., 2006). El hecho de que la satisfacción de las NPB por los videojuegos aumente la frecuencia de juego puede explicar que los participantes de *Gamer* presenten un mayor uso de videojuegos que el grupo control (Ryan et al., 2006).

Sin embargo, se destacan una serie de limitaciones, como la ausencia de evaluación de variables relevantes como las NPB de la vida (Allen y Anderson, 2018) o la medición no formal de la conducta de autocontrol. Por otro lado, la adaptación del cuestionario BPNSFS

(Kosa y Uysal, 2021) deberá ser objeto de análisis psicométrico en futuras investigaciones.

Además, también debería incluirse métodos estadísticos como modelos regresivos para explicar los efectos de la interacción entre los constructos analizados. También se recomienda emplear un diseño longitudinal, así como considerar la influencia del sexo tanto en los efectos del programa como en la relación entre los factores motivacionales y el TVI.

En conclusión, la TAD es un modelo teórico útil tanto para el estudio como la prevención del TVI. *Gamer*, siendo el primer programa de prevención del TVI basado en la TAD, es un recurso válido para fomentar un uso saludable de videojuegos a través del trabajo motivacional mediante técnicas de autocontrol. Por lo tanto, se destaca tanto la relevancia como novedad del presente estudio, así como la necesidad de subsanar sus limitaciones para continuar ampliando esta línea de investigación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2018). Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being. *Computers in Human Behavior*, 84, 220–229. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.034>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition: DSM-5. Washington, D.C: American Psychiatric Publishing.
- Asociación Española de Videojuegos (2021). Anuario “La industria del Videojuego en España en 2021”. *AEVI: Madrid, Spain*. Recuperado en http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2022/04/AEVI_Anuario_2021_Final.pdf
- Bender, P. K., & Gentile, D. A. (2020). Internet gaming disorder: Relations between needs satisfaction in-game and in life in general. *Psychology of Popular Media*, 9(2), 266–278. <https://doi.org/10.1037/ppm0000227>
- Bender, P. K., Kim, E. L., & Gentile, D. A. (2020). Gaming disorder in children and adolescents: risk factors and preventive

- approaches. *Current Addiction Reports*, 7, 553-560. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00337-5>
- Chóliz, M. (2011). PrevTec 3.1: Programa de prevención de adicciones tecnológicas. *Valencia: FEPAD*.
- Chóliz, M., & Marco, C. (2011). Patrón de Uso y Dependencia de Videojuegos en Infancia y Adolescencia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 418–426. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123051>
- Converse, B. A., Juarez, L., & Hennecke, M. (2019). Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(5), 860–883. <https://doi.org/10.1037/pspp0000188.supp>.
- Fam, J. Y. (2018). Prevalence of internet gaming disorder in adolescents: A meta-analysis across three decades. *Scandinavian journal of psychology*, 59(5), 524-531. <https://doi.org/10.1111/sjop.12459>
- Griffiths, M. D. (2016). Gaming addiction and internet gaming disorder. In R. Kowert, & Q. Thorsten (Eds.), *The video game debate: Unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games* (pp. 74-93). New York, NY: Routledge.
- Herdoiza-Arroyo, P. (2021). *Trastorno por videojuegos en adolescentes iberoamericanos. Análisis de las dimensiones de impulsividad* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. TESEO. imprimirFicheroTesis.do (educacion.gob.es)
- Kosa, M., & Uysal, A. (2021). Need frustration in online video games. *Behaviour & Information Technology*, 41(11), 2415-2426. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1928753>
- Marco, C., & Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia psicológica*, 35(1), 57-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100006>
- Mills, D. J., & Allen, J. J. (2020). Self-determination theory, internet gaming disorder, and the mediating role of self-control. *Computers in Human Behavior*, 105, 106209. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106209>

- Mills, D. J., Milyavskaya, M., Heath, N. L., & Derevensky, J. L. (2017). Gaming motivation and problematic video gaming: The role of needs frustration. *European Journal of Social Psychology, 48*(4), 551-559. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2343>
- Plan Nacional de Drogas (2022). Informe sobre Trastornos Comportamentales 2022: Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España EDADES y ESTUDES. Madrid: Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2022. 76 p. Recuperado en https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2022_Informe_Trastornos_Comportamentales.pdf
- Rosendo-Rios, V., Trott, S., & Shukla, P. (2022). Systematic literature review online gaming addiction among children and young adults: A framework and research agenda. *Addictive Behaviors, 107*238. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107238>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion, 30*, 344-360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sevinçli, M. C., & Aydoğmuş, M. E. (2022). Video Games as a Part of Intervention Programs Based on Self-Determination Theory. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimler, 14*(2). <https://doi.org/10.18863/pgy.974968>
- Stevens, M. W., Dorstyn, D., Delfabbro, P. H., & King, D. L. (2021). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry, 55*(6), 553-568. <https://doi.org/10.1177/0004867420962851>
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2019). School-based prevention for adolescent internet addiction: Prevention is the key. A systematic literature

- review. *Current neuropharmacology*, 17(6), 507-525.
<http://doi.org/10.2174/1570159x16666180813153806>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- World Health Organization (OMS). ICD-11 mortality and morbidity statistics. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. Disponible en: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- Zayeni, D., Raynaud, J. P., & Revet, A. (2020). Therapeutic and preventive use of video games in child and adolescent psychiatry: a systematic review. *Frontiers in psychiatry*, 11, 36. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00036>

DESARROLLO DE UN CUESTIONARIO PARA DETECTAR EL ABUSO DE PANTALLAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Alicia Morón Murias¹, Noelia Yoelina Minaya Ventura², Rosario Ruiz-Olivares³, Javier Revuelta Menéndez²

alicia@habilmind.com

1. *Habilmind, España, 2. Universidad Autónoma de Madrid, España 3. Universidad de Córdoba, España*

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El despliegue de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha supuesto una serie de cambios rápidos en nuestra cultura en los últimos años y uno de los fenómenos sociales y culturales del siglo XXI de mayor impacto. Las TIC son definidas como el conjunto de avances tecnológicos propulsados por la informática y lo audiovisual: ordenadores, teléfonos móviles, aplicaciones multimedia, etc. (Marías y Roig-Vila, 2019). Además, las TIC permiten buscar, acceder, organizar, globalizar y difundir la información de cualquier ámbito, ofrecen almacenamiento, facilitan la realización de trabajos, y proporcionan canales y redes de rápido desempeño (Díaz-Vicario et ál., 2019).

En general, han mejorado la calidad de vida de las personas por ser un potente instrumento de comunicación. La rapidez, disponibilidad y eficacia, junto con los diversos usos que se les da (ocio, estudio, trabajo, comunicación interpersonal, etc.), las han posicionado en un lugar indispensable de nuestra vida (Urquijo, 2017).

Una de las tecnologías que más ha revolucionado la vida de las personas en general, ha sido Internet, una “red de redes” que proporciona múltiples ventajas a la sociedad, no solo como herramienta de comunicación e información, sino facilitando actividades relacionadas con el comercio, educación, economía o incluso en el ámbito de la medicina y la psicología (Arab y Díaz, 2015).

Con la expansión de Internet en la última década, el uso de las pantallas se ha disparado y se ha extendido por todo el mundo, sin importar la edad, la condición social, la situación económica, etc.

(Rivero, 2019). La navegación por Internet ha causado y está causando un gran impacto en la vida de las personas y en la forma de relacionarse e interactuar con el mundo. Según Internet World Stats (2022), casi 43 millones de personas se conectan a Internet en España, pues el 91,8% de los hogares españoles según los estudios publicados en el Instituto Nacional de Estadística (2021) disponen de conexión a Internet.

Este uso intensivo, especialmente en la población infantojuvenil, conlleva riesgos. Estos riesgos pueden ser de tipo personal/interno (abuso y posible adicción) o social/externo (*cyberbullying*, *grooming*, *sexting*, etc.). Un uso excesivo de las pantallas, sin formación tecnológica, sin control y sin supervisión familiar puede aumentar la presencia de estos riesgos (Gairín-Sallán y Mercader, 2018). En general, el uso problemático de las pantallas o posible adicción es uno de los riesgos que más atención ha presentado y presenta en las diferentes investigaciones (Alonso y Romero, 2017; Carbonell *et al.*, 2021; Echeburúa, 2012; López-Fernández *et al.*, 2021).

Concretamente, este uso problemático se define como aquel comportamiento relacionado con el abandono de obligaciones familiares, educativas o sociales para pasar más tiempo delante de las pantallas. Algunas de las consecuencias de excederse en el tiempo de uso de las pantallas pueden ser las siguientes: disminución del rendimiento académico; preferir mantener relaciones virtuales; mostrar inquietud por no recibir mensajes o llamadas; experimentar alteraciones del sueño, de los hábitos alimenticios; irritabilidad si la persona es interrumpida mientras usa la pantalla o cuando se le dice que no va a utilizarla en un tiempo, etc. (Aznar *et al.*, 2020; Cerro-Herrero *et al.*, 2020; Diaz-López *et al.*, 2020; Lozano-Blasco y Cortés-Pascual, 2020; Santana-Vega *et al.*, 2019). En casos extremos, es posible que la persona (adulto o niño) llegue a aislarse del mundo que la rodea, perdiendo el control del uso de las pantallas y sintiéndose mal cuando no es posible estar conectado.

Mucho se ha debatido en las publicaciones científicas sobre si es adecuado o no hablar de adicción a internet (Echeburúa, 2016); por tanto, la misma coyuntura se establece cuando hablamos de una posible adicción al uso de las pantallas en niños y adolescentes. El debate continúa y aún no hay consenso en la comunidad científica para hablar con propiedad sobre este posible trastorno. Ni siquiera el DSM-5 lo contempla como una categoría diagnóstica (APA, 2013). En la

actualidad, se ha visto que el tiempo de exposición no es un criterio suficiente y que para considerarlo una adicción es necesario que algunas áreas importantes de la vida de la persona se vean afectadas (sueño, alimentación, estado emocional, rendimiento académico, etc.). Según Carbonell *et al.* (2021), incluso en este caso la relación causa-efecto no es fácil de demostrar. No hay datos fiables que indiquen la dirección de esa causalidad. No se sabe con certeza si ha sido el uso de las pantallas lo que ha provocado esos problemas o si ya estaban ahí.

Tomando en cuenta todo esto, parece más adecuado hablar de uso problemático de las pantallas que de adicción, a pesar del uso intensivo que hacen los adolescentes de las TIC. Cabe señalar que en el caso de niños y adolescentes apenas se cuenta con datos al respecto, en concreto, en el caso de niños de edades tempranas la información es casi nula. Además de la variable tiempo, como ya se ha comentado, son otros parámetros también los que hay que tener en cuenta para señalar si el uso de las pantallas está cercano a lo adictivo/problemático o no (Echeburúa, 2012): intensidad de uso, ocultar el tiempo real que le dedican, interferencia con las actividades cotidianas de la vida, problemas en el contexto familiar, problemas de salud y sueño, bajo rendimiento académico, pérdida del control, etc. (Cátedra para el Desarrollo Social, 2018; Castro y Ponce de León, 2018; Plaza de la Hoz, 2018).

Se requieren más investigaciones que proporcionen más información respecto de esta situación, a fin de establecer mecanismos de prevención que ayuden a paliar el impacto del uso de las pantallas desde edades tempranas. Para ello, es necesario conocer el impacto que el uso intensivo de las pantallas está provocando en la población infantil y adolescente. De ahí la necesidad de diseñar herramientas de evaluación fiables y válidas que traten de mostrar las características del uso y el impacto que está teniendo en la vida de niños y adolescentes. Esto contribuirá al discernimiento de si verdaderamente estamos ante un problema grave o simplemente ante una situación de adaptación al uso de las mismas en nuestras vidas.

Justificación de la Prueba

Como se ha comentado a lo largo de la introducción, hay pocos trabajos científicos que ofrezcan información sobre el uso que hacen de las pantallas los niños y adolescentes. En general, las publicaciones sobre evaluación o valoración del uso de las TIC en población

infantojuvenil se limita a la población adolescente (Carbonell *et al.*, 2012). Estas publicaciones se enfocan en el uso problemático o adicción al móvil o internet, con los objetivos de validar los diferentes cuestionarios y ofrecer pruebas basadas en la evidencia al ámbito científico, para la detección de casos cercanos al uso problemático o adicción. Sin embargo, omiten el análisis de actividades que realizan con las pantallas los niños y adolescentes (redes sociales, videojuegos, videos de entretenimiento, etc.) o indagar en aquellos hábitos que son afectados por ese uso problemático (sueño y alimentación, por ejemplo). Los instrumentos desarrollados actualmente presentan otras limitaciones, como el hecho de necesitar un nivel de habilidad lectoescritora avanzada, lo que dificulta la recolección de datos en menores de 9-10 años.

Ante todo, esto se ha considerado un gran aporte para la investigación y la sociedad diseñar una prueba que permita evaluar las diferentes actividades que realizan los niños y adolescentes con las pantallas; es decir, valorar qué tan disruptivas son las actividades que realizan cuando están conectados a internet, independientemente del dispositivo, como en el caso de la participación en redes sociales, el consumo de series o videos, así como el uso de videojuegos. Por otro lado, es importante tener en cuenta el grado de interferencia que presentan estas actividades en los hábitos tanto de los niños y adolescentes como de sus familias. De ahí la necesidad de diseñar una prueba multifuente como la que aquí se presenta; es decir, que tome en cuenta no solo la percepción del niño/adolescente sino también de su familia.

Proceso de Creación de la Prueba

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica se definieron los objetivos y criterios de evaluación, y se diseñó la estructura de la prueba y de los ítems. Estos fueron sometidos a una evaluación realizada por un comité de seis expertos del ámbito académico, clínico y educativo; el cuál evaluó cada uno de los ítems del cuestionario atendiendo a los criterios de claridad, adecuación, coherencia y relevancia. Luego, se llevó a cabo una prueba a pequeña escala con padres, madres, niños/as y adolescentes, que valoraron cualitativamente el instrumento a través de una breve entrevista personal. Posteriormente, se inició la obtención de datos en los colegios usuarios de la plataforma Habilmind, que está permitiendo realizar análisis completos para mejorar el instrumento.

Características de la Prueba

El cuestionario, de aplicación y corrección totalmente *online* integrado en la plataforma Habilmind, puede ser realizado desde cualquier dispositivo digital (tablet, pc e incluso móvil en el caso de que sean los padres quienes contesten). Las instrucciones se presentan directamente en la plataforma antes de iniciar la presentación de los ítems. La interfaz es sencilla y visual, se presentan los ítems uno a uno, con el objetivo de favorecer la concentración.

Consta de cuatro niveles que evalúan el uso de pantallas desde los 3 hasta los 18 años, como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la prueba por niveles

Nivel	Edad de aplicación (años)	Contestado por	Duración aprox. (minutos)	Nº ítems
1	3- 5	Padre/madre	10	19
2	6- 8	Padre/madre	10	19
3	9-11	Alumno/a Opcional versión familias	15	55 (autoinforme) 44 (heteroinforme)
4	12- 18	Alumno/a Opcional versión familias	15	55 (autoinforme) 45 (heteroinforme)

Previa presentación de los ítems, se incluye una recogida de metadatos que serán de interés tanto para el análisis de casos como para futuras investigaciones. Los metadatos recogidos son:

- Indicar los dispositivos propios del niño/a y/o adolescente.
- Indicar las redes sociales con cuenta propia.
- Rendimiento escolar actual y especificar si ha habido un empeoramiento.
- Edad del primer móvil con datos e Internet.
- Indicar si tiene control parental en el teléfono móvil.

A continuación, se presenta la Tabla 2 resumen con los indicadores evaluados en cada nivel

Tabla 2. Indicadores evaluados por niveles

Nivel	Indicadores
1 y 2	<ul style="list-style-type: none">● Hábitos de uso de pantallas del hijo/a● Autorregulación del uso de pantallas● Hábitos de uso de pantallas de la familia
3 y 4	<ul style="list-style-type: none">● Hábitos de uso de pantallas● Autorregulación en videojuegos● Autorregulación en el consumo de contenido digital (videos, series, películas u otros)● Autorregulación en el uso de redes sociales● Hábitos de uso de pantallas en la familia (exclusivamente en el cuestionario heteroinformado, contestados por los padres/madres)

Tal como se describe en la prueba, en el caso de los niveles 3 y 4 al medir la autorregulación se diferencia el tipo de actividad. No obstante, si el niño/adolescente no realiza alguna de ellas, lo indicará previamente y la plataforma no le presentará los ítems correspondientes con ese bloque.

Asimismo, la prueba cuenta con un indicador de sinceridad, evaluado a través de parejas de ítems que permiten detectar la coherencia de las respuestas emitidas.

Además de este índice de sinceridad, dentro del análisis de respuestas se incluye un sistema de alertas que permite ver, independientemente del resultado obtenido, si alguno de los ítems del cuestionario se ha contestado con una respuesta indicativa de riesgo moderado o alto en alguna de las conductas evaluadas.

Los informes de resultados, generados automáticamente por la plataforma Habilmind, se presentan atendiendo a los distintos perfiles: padres, docentes y orientadores. Los informes para padres tienen una clara función de sensibilización y psicoeducación para ayudar a prevenir esta problemática desde el hogar. Los resultados se presentan con una presentación sobre la importancia del tema evaluado y de cada uno de los indicadores que lo componen; se acompañan de una

explicación sobre la implicación del resultado según sea alto, medio o bajo; y se cierran con recomendaciones específicas para cada uno de los indicadores en función de la edad y el resultado. El informe para docentes, se focaliza en los resultados de su grupo clase, ofreciendo información procesada del grupo indicando el porcentaje de alumnos con puntuaciones altas, medias y bajas en cada uno de los indicadores; acompañándolos de recomendaciones para trabajar la prevención desde el aula.

CONCLUSIONES

El *Cuestionario de abuso de pantallas para niños/as y adolescentes* se ha diseñado para dar respuesta a las necesidades actuales identificadas en la realidad los colegios y de las familias, como es el abuso que actualmente realizan los niños y adolescentes de la tecnología; y, a su vez también, a las limitaciones identificadas en la literatura científica sobre los estudios realizados y los cuestionarios desarrollados hasta la fecha. Centrándose no sólo en la recogida de información del uso del dispositivo en sí, sino también en el tipo de actividad que realizan con dicho dispositivo y contemplando parámetros como intensidad de uso, mentir acerca del tiempo real que pasan delante de las pantallas, interferencia con las actividades cotidianas de la vida, problemas en el contexto familiar, bajo rendimiento académico, pérdida del control, etc.

Y, todo ello, teniendo en cuenta no solo la etapa adolescente sino también edades tempranas, de las cuales no se han encontrado estudios ni instrumentos de medición. En este sentido, la prueba ha establecido cuatro niveles para atender a tan amplio rango de edad, es decir, desde los 3 hasta los 18 años. Esta distinción de niveles ha permitido la adecuación del cuestionario a las distintas etapas evolutivas de los niños/as. Cabe mencionar, que los niveles 1 y 2, para poder preguntar a niños/as a edades tan tempranas el test se dirige a las familias para que ellos contesten según las conductas observadas en sus hijos/as. En los niveles 3 y 4, asumiendo ya un suficiente nivel de competencia lectora y de madurez para responder, los cuestionarios son planteados como autoinformes, siendo contestados por los propios niños/as y adolescentes.

Consideramos que el cuestionario, además de las fortalezas ya mencionados, gracias a su accesibilidad y facilidad de manejo y corrección –procesos facilitados por la plataforma Habilmind

(plataforma especializada en instrumentos de evaluación online)–, puede conseguir posicionarse como un instrumento de gran ayuda para toda la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) para el abordaje de dicha problemática, asumiendo las funciones de sensibilización, psicoeducación y detección. Si bien la primera versión ya goza de aceptables propiedades psicométricas, se está trabajando en las mejoras para alcanzar datos de validación estables.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. y Romero, E. (2021). Uso problemático de internet en adolescentes: factores personales de riesgo y consecuencias emocionales y conductuales. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 12(2), 76-89. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.046>
- Ameneiros, A. y Ricoy, M.C. (2015). Los videojuegos en la adolescencia: prácticas y polémicas asociadas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (13), 113-119.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. s/p. Editorial Médica Panamericana.
- Arab, E. y Díaz, A. (2014). Impacto de las Redes Sociales e Internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Aznar, I., Kopecký, K., Romero, J. M., Cáceres, M. P., y Trujillo, J. M. (2020). Patologías asociadas al uso problemático de internet. Una revisión sistemática y metaanálisis en WoS y Scopus. *Investigación bibliotecológica*, 34(82), 229-253. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58118>
- Besoli, G., Palomas, N. y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma*, 36(1), 29-39.
- Buiza-Aguado, C., García-Calero, A., Alonso-Cánovas, A., Ortiz-Soto, P., Guerrero-Díaz, M., González-Molinier, M. y Hernández-Medrano, I. (2017). Los videojuegos: una afición con implicaciones neuropsiquiátricas. *Psicología Educativa. Revista*

de los Psicólogos de la Educación, 23 (2), 129-136.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.001>

- Carbonell, X., Calvo, F., Panova, T. y Beranuy, M. (2021). Consideración crítica de las adicciones digitales. *Digital Education Review*, 30, 4-22.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Castro, C. y Ponce de León, L. (2018). Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(3), 433-447.
- Castillo, M. y Ruiz-Olivares, R. (2019). La percepción del riesgo y su relación con el uso problemático del teléfono móvil en adolescentes. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 21-33.
- Cátedra para el Desarrollo Social, Universidad Camilo José Cela (2018). *Uso y abuso de las tecnologías de la información y la comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la ciudad de Madrid*. Madrid: Salud.
- Chamarro, A., Sánchez-Carbonell, X., Manresa, J. M., Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M. R. y Toran-Monserrat, P. (2014). El cuestionario de experiencias relacionadas con los videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26(4), 303-311.
<https://doi.org/10.20882/adicciones.31>
- Chóliz, M. y Marco, C. (2011). Patrón de Uso y Dependencia de Videojuegos en Infancia y Adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426.
- Choliz, M. (2016). Adicción a las redes sociales: conceptualización del problema, evaluación y prevención. En E. Echeburúa, *Abuso de Internet: ¿Antesala para la adicción al juego de azar online?* Pirámide: Fundación CODERE.

- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J.J, y Mirete Ruiz, A.B. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes: perfiles, supervisión y estrés tecnológico. *COMUNICAR*, 64, 29-38.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 37(4), 435-447.
- Echeburúa, E. (Ed.). (2016). *Abuso de Internet: ¿Antesala para la adicción al juego de azar online?* Pirámide: Fundación CODERE.
- Escurra Mayaute, M. y Salas Blas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91. Recuperado el 27 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000100007&lng=es&tlng=pt.
- Gairín-Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García del Castillo, J., García del Castillo-López, Á., Dias, P. y García-Castillo, F. (2019). Conceptualización del comportamiento emocional y la adicción a las redes sociales virtuales. *Health And Addictions/Salud y Drogas*, 19(2), 173-181. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i2.525>
- Gomes-Franco, F. y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la red por jóvenes españoles. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 22(43), 45-53.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Población que usa Internet. En <https://goo.gl/OzpXOr>
- Internet World Stats (2022). Recuperado de: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>

- Leung, C. (2017). Assessing Mobile Phone Dependency and Teens. Everyday Life in Hong Kong. *Australian Journal of Psychology*, 69(1), 29-38.
- López-Fernández, O., Honrubia-Serrano, M. L. y Freixa-Blanxart, M. (2012). Adaptación española del “Mobile Phone Problem Use Scale” para población adolescente. *Adicciones*, 24(2), 123-130.
- Lozano-Blasco, R. y Cortés-Pascual, A. (2020). Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis. *Comunicar*, 63, 109-120. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-10>
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M. de las M. y Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 26(56), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- McLean, L. y Griffiths, M. (2013). The psychological effects of videogames on young people: A review. Aloma. *Revista de Psicología*, 31(1), 119-133.
- Moral, M. de la Villa y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(7), 69-78.
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Mosrón, M.R., Monrosa, J.M. y Torán-Montserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88.
- Pedrero-Pérez, E.J., Ruiz-Sánchez de León, J.M., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M., Pedrero-Aguilar, J., Morales-Alonso, S. y Puerta-García, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el Multicage-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32.
- Pérez Alajos, M.P.M., Marcos Ramos, M, Cerezo Prieto, M. y Hernández Prieto, M. (2021). Niños, niñas y adolescentes, revolución del consumo audiovisual. El impacto de las plataformas en línea en España. *Anàlisi*, 65, 155-172.

- Pino, M.J., Herruzo, J, Raya, A.F., Ruiz-Olivares, R. y Herruzo, C. (2021). Development of IAT-12, a reduced Spanish version of the internet addiction test. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01167-4>
- Santana-Vega, L. E., Gmez-Muñoz, A. M., y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (59), 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Tejeiro Salguero, R., Pelegrina del Río, M. y Gómez Vallecillo, J.L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(7), 235-250.
- Valencia-Ortiz, R. , Cabero-Alnemara, J., Garay Ruiz, U. y Fernández-Robles, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencias y Educación*, 18, 99-125.

USO DE ABREVIATURAS SMS Y DIFICULTADES DE ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Manuel Peralbo-Uzquiano, Montserrat Durán-Bouza, Juan C. Brenlla-Blanco, Nerea Tourís Tubio

Universidade da Coruña. España

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo fue analizar y comparar las diferencias en el tipo y número de abreviaturas SMS que utilizan niños/as de 6º curso de Educación Primaria, con y sin dificultades de escritura.

Como punto de partida es necesario resaltar que en los últimos años se han llevado a cabo estudios en esta línea dado el profundo impacto que ha supuesto la irrupción de internet, así como el desarrollo y propagación de las nuevas tecnologías. Tal y como señala Cassany (2015), las prácticas de lectura y escritura cambian ya que surgen nuevos géneros discursivos en contextos informales, interactivos, espontáneos y con escasa planificación, como el chat, los foros, las redes sociales, el correo electrónico y los mensajes instantáneos de móvil.

En la actualidad, tanto en los chats como en los mensajes de texto se escribe de una forma diferente a la habitual, tanto es así que se utilizan términos como la «escritura del chat», el «lenguaje de internet» o el «lenguaje de los SMS» para referirse a ella. Algunos especialistas la denominan ortografía simplificada o reducida. Otro de los términos empleados y que recoge de manera más precisa las características de este tipo de escritura es el de «escritura ideofonemática» (Torres, 2003). Es decir, una escritura que simplifica las grafías que no se corresponden con su equivalente fonético («fonemático») y que puede incorporar elementos semióticos (emoticonos, juegos ortotipográficos, repeticiones de letras) para marcar la emotividad o expresividad del hablante («ideo»). Sin embargo, en la actualidad, el término más ampliamente utilizado en la literatura científica es el de textismos (Kemp, 2010).

Desde el comienzo de siglo la investigación relacionada con los mensajes de texto y sus implicaciones en distintas disciplinas ha ido en aumento. En concreto, un área de estudio destacada ha sido la que trata de comprobar la posible influencia de los mensajes de texto sobre las habilidades lecto-escritoras. Drouin y Driver (2014) señalaban que los trabajos en esta área podrían clasificarse en tres categorías en función del objetivo al que van dirigidos: aquellos que examinan la influencia de la frecuencia de los mensajes de texto sobre la lecto-escritura, los que examinan las características estructurales de los mensajes de texto, y aquellos que comparan los aspectos estructurales (por ej., número y tipo de textismos empleados) con las habilidades lecto-escritoras. Aun así, cabe destacar de que los resultados de la investigación en esta área pueden resultar confusos debido a que los trabajos son muy diferentes, tanto por las características y edad de la muestra, como por las diferencias culturales, o por las diferencias en la frecuencia de los mensajes de texto a lo largo del tiempo.

Cada vez son más los estudios que tratan de comprobar el efecto del empleo de textismos sobre las competencias lecto-escritoras en niños y adolescentes. Los trabajos son más numerosos respecto a la lectura, aunque los resultados no son claros, ya que hay quien considera que los efectos son beneficiosos, o en el peor de los casos no tienen efectos significativos sobre la lectura (Drouin y Davis, 2009; Kemp, 2010; Plester y Wood, 2009) y, por otro lado, aquellos que resaltan los efectos negativos (Cingel y Sundar, 2012; De Jonge y Kemp, 2012; Drouin y Driver, 2014).

Por lo que respecta a la influencia del empleo de los mensajes de texto sobre la escritura, Rosen et al. (2010) señalaban una relación positiva entre la frecuencia en el empleo de estos mensajes y las habilidades de escritura en adultos americanos. En el caso de adultos universitarios, la relación entre la frecuencia de los mensajes de texto y las habilidades escritoras formales era negativa. Por lo tanto, concluían que la frecuencia en el empleo de textismos podría enmascarar o incluso perjudicar las habilidades lingüísticas en los adolescentes.

Por su parte, Sweeny (2010) presentaba ideas prácticas de cómo añadir las nuevas formas de alfabetización mediante el empleo de las tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza de la escritura. Teniendo en cuenta el modo de comunicación actual, el profesorado y el alumnado debería tener en cuenta que podrían

emplearse diferentes aplicaciones para presentar y manipular texto, imágenes y grabaciones. De esta forma, el alumnado podría emplear la creatividad a la hora de seleccionar las imágenes, la música, tomar decisiones acerca de la forma de escritura más apropiada y del uso de herramientas apropiadas.

Los datos de un estudio reciente de Constantinou et al. (2020) utilizando 858 extractos de escritura de estudiantes ingleses de 16 años en 2004 y en 2014 en un examen de inglés de nivel alto pusieron de manifiesto un incremento en el grado de informalidad de los textos escritos. Los resultados, en la línea de otros trabajos anteriores (Grace et al., 2015; Palasz, 2012), mostraban que la informalidad no estaba relacionada con el uso de abreviaturas, símbolos y emoticonos propios de la comunicación electrónica. Lo que según el criterio de los autores reflejaría que los estudiantes sabían que no eran apropiadas en contextos formales de comunicación como los exámenes. No obstante, otras características como omisión de puntos, oraciones sin mayúscula y omisión de apóstrofes habían aumentado de frecuencia, sobre todo en los estudiantes con un rendimiento más bajo.

El amplio espectro de opiniones encontradas al respecto se puede atribuir en parte a la escasez de investigaciones sobre el tema, al tiempo que muchas de ellas se han centrado más en los tipos de textismos empleados que en el efecto que su utilización produce sobre las habilidades lingüísticas, especialmente en las edades más tempranas (entre los 8 y 12 años) en donde la incorporación de los textismos coexiste con el desarrollo y consolidación de la competencia lectora-escritora (Coe & Oakhill, 2011).

Por todo ello, en el presente trabajo se pretende explorar la finalidad del empleo por parte de niños con y sin dificultades en la escritura del teléfono móvil y/o otros dispositivos electrónicos. Se tratará de comprobar si el tipo y cantidad de abreviaturas SMS varían en función de la presencia o no de dificultades, además de analizar la cantidad y el tipo de abreviaturas.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 75 niños y niñas que estaban cursando e 6º curso de Educación Primaria en dos colegios públicos de A Coruña. La media de edad fue de 11.45 años (rango 11-13 años). En

cuanto al sexo, 35 fueron niños y 40 niñas. Se decidió seleccionar la muestra en 6º curso de Educación Primaria porque en este nivel la mayoría de los niños han tenido experiencias con el teléfono móvil, o ya disponen de un dispositivo. Por otro lado, las habilidades escritoras deberían haberse adquirido a esta edad.

Por lo tanto, Los criterios de inclusión fueron estar cursando 6º curso de Educación Primaria y poseer y/o tener experiencia con un teléfono móvil y/o cualquier otro dispositivo electrónico.

Siguiendo el criterio de Aguilar et al. (2011) la muestra se dividió en 2 grupos: escritores con y sin dificultades. Para ello, se aplicó la Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos de la Escritura – PROESCRI- (Artiles y Jiménez, 2007). En función de los resultados obtenidos, se consideró que los participantes con dificultades de escritura eran aquellos cuya puntuación en el test era de al menos 1 desviación estándar (DE) por debajo de la media. De esta forma, el grupo con dificultades en escritura quedó formado por un total de 11 participantes (8 niñas y 3 niños), mientras que el grupo sin dificultades lo conformaron 64 participantes (27 niños y 37 niñas). En la tabla 1 se muestran la distribución de los 2 grupos en función del sexo y de disponer o no de teléfono móvil propio.

Tabla 1. Distribución de los participantes en función del sexo y de disponer teléfono móvil propio

Grupo	Sexo		Móvil	
	Masculino	Femenino	Si	No
Con dificultades	8	3	5	6
Sin dificultades	27	37	41	23
Total	35	40	46	29

Como puede comprobarse en el grupo con dificultades el número de hombres fue superior al de las mujeres, pues representaban el 72.72% del total, mientras que el grupo sin dificultades estaba más equiparado en cuanto al género (42.42% eran hombres). Respecto a disponer o no del móvil, en el grupo con dificultades estaba repartido casi al 50% el número de participantes que disponían de móvil frente a los que no. Sin embargo, en el grupo sin dificultades el número de participantes con teléfono móvil prácticamente era el doble de los que no lo tenían.

1.2. Instrumentos

Para obtener datos individualizados sobre la disponibilidad, tiempo de empleo y modo de utilización de dispositivos electrónicos se diseñó una hoja de registro en el que se incluían 5 preguntas. Las 3 primeras recababan datos acerca del teléfono móvil y las 2 últimas sobre otros dispositivos (ordenador/tablet) con acceso a internet. En concreto, se recogieron datos acerca del empleo o no de los dispositivos, finalidad del uso (llamadas, SMS, chat, redes sociales, juegos, estudio, etc.), y el tiempo empleado en cada uno de los usos.

Las habilidades de escritura fueron evaluadas mediante la *Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos de la Escritura –PROESCRI-* (Artiles y Jiménez, 2007). Puede emplearse con niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Se compone de 15 tareas que se evalúan 4 procesos: motores, léxicos, estructuración morfosintáctica, y procesos de planificación. Los procesos motores se incluyen en la evaluación de los estudiantes de 1º curso a 4º de Educación Primaria, pero no se emplean en la evaluación de los de 5º y 6º curso. La duración de la aplicación de la versión completa para el primer ciclo de Educación Primaria es de tres sesiones de 45 minutos, mientras que, para el segundo y tercer ciclo, son dos sesiones de 45 minutos. En la versión abreviada de la prueba estos tiempos se reducen a la mitad.

Finalmente, se empleó una *tarea de elaboración de mensajes SMS*. Esta prueba permite evaluar la habilidad de los participantes para escribir mensajes de texto utilizando abreviaturas SMS. Se trata de una adaptación al castellano de la realizada por Plester et al. (2009), en la que se plantean 10 situaciones a las que se debe contestar escribiendo un mensaje SMS. Además, se incluye una tarea en la que se debe traducir a SMS una frase escrita en castellano convencional. El tiempo de aplicación es de 30 minutos.

Los datos obtenidos con esta prueba fueron analizados y codificados siguiendo los criterios de Crespo et al. (2013). Mediante este sistema de codificación podrían distinguirse 12 tipos de textismos: acortamientos, contracciones, acrónimos, inicialismos, símbolos y emoticonos, homófonos, faltas de ortografía, deletreo no convencional, omisión de la “h”, sonido comodín, palabras en otro idioma, y otros. Además, permite obtener otros dos índices globales: el porcentaje global de abreviaturas y el porcentaje de abreviaturas de base fonológica. Este último incluye únicamente a 6 de los 12 textismos

(contracciones, homófonos, deletreo no convencional, omisión de la “h”, sonido comodín, otros) en el cálculo.

1.3. Procedimiento

Las pruebas fueron aplicadas una vez obtenida la autorización por parte de las direcciones de los Centros Educativos y por parte de las familias mediante un consentimiento informado. La aplicación se realizó en cada una de las aulas de los participantes (en total 4) estando presente el tutor/a y un evaluador/a para resolver las dudas que pudiesen surgir. Antes de la realización de cada una de las pruebas se daban instrucciones acerca de cómo debían realizarla.

En primer lugar, se aplicaba la prueba PROESCRI, de forma colectiva dado que así lo permite esta prueba. Cada uno de los participantes disponía de un cuadernillo de respuestas para ir resolviendo las 15 tareas que componen la prueba. La duración de esta prueba fue de 45 min.

Tras un período de descanso de 30 minutos, se proporcionaban la hoja de registro acerca del tipo y tiempo de utilización de dispositivos electrónicos junto con las tareas de elaboración de mensajes SMS. La duración aproximada de la realización de estas pruebas fue de 45 minutos. Por lo tanto, la duración total de la aplicación de las 3 pruebas fue de 90 min.

2. RESULTADOS

Se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo acerca del empleo del teléfono móvil y la finalidad del uso, comparando el grupo de participantes con dificultades escritoras con el grupo sin dificultades. En la tabla 2 se muestra el número de participantes de cada uno de los grupos en función de la finalidad del uso.

Tabla 2. Número de participantes con y sin dificultades de escritura respecto a la finalidad en el empleo del teléfono móvil

	USO DEL MÓVIL							
	HABLAR		MENSAJES		CHATS		JUGAR	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Con dificultades	3	8	1	10	2	9	4	7
Sin dificultades	26	38	19	45	29	35	27	37
Total	29	46	20	55	31	44	31	44

Como se observa en la tabla, en el grupo con dificultades puede parecer que el número de participantes que emplea el móvil con alguna finalidad es muy reducido. Si bien sólo 5 de los participantes disponían de móvil. Teniendo en cuenta este dato la principal finalidad del empleo del móvil sería jugar seguido de hablar. En el grupo sin dificultades la finalidad principal sería para chatear, seguido de jugar y hablar.

El análisis descriptivo reveló, además, que la práctica totalidad de los participantes tenían otros dispositivos con acceso a internet además del móvil (97.3%). En cuanto a los usos que dan a estos dispositivos destaca el empleo para estudiar (54.5% de los participantes con dificultades frente al 45.5% sin dificultades), para chatear (45.5% frente a 54.5%), y para jugar (90.9% frente al 9.1%). Por lo tanto, los niños con dificultades se implican en mayor medida, siendo la finalidad principal el juego seguida del uso para el estudio. En el caso de los niños sin dificultades se repite como finalidad principal chatear seguido del estudio.

En definitiva, la práctica totalidad de los participantes dicen usar el móvil, el ordenador y/o la tablet en contextos en los cuales el uso de abreviaturas SMS es habitual. Para comprobar la posible existencia de diferencias entre los dos grupos respecto a la cantidad y el uso de abreviaturas SMS en la tarea de elaboración de mensajes SMS (10 situaciones a las que debían responder con SMS y una tarea de traducción a SMS). Para ello, se llevó a cabo un análisis no paramétrico mediante la prueba U de Mann-Whitney. En la tabla 3 se recogen las diferencias estadísticamente entre ambos grupos

Tabla 3. Tipo y cantidad de abreviaturas SMS en la que la prueba U de Mann-Whitney detectó diferencias entre el grupo con y sin dificultades en la escritura

Abreviatura SMS	U	p
Símbolos y emoticonos	226.50	.043*
Homófonos	170	.003**
Cantidad acortamientos	170.50	.003**
Cantidad contracciones	218.50	.024*
Cantidad acrónimos	299	.042*
Cantidad homófonos	193	.013*
Cantidad faltas ortografía	228	.051*
Total abreviaturas 10 situaciones	213.50	.038*
Total abreviaturas tarea traducción	119	.001**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Los resultados mostraron que en la tarea en la que los participantes debían responder a 10 situaciones escribiendo un mensaje SMS, el grupo con dificultades utilizaba más acrónimos y faltas de ortografía que el grupo sin dificultades. Este último empleaba más acortamientos, contracciones y homófonos que el grupo con dificultades en la escritura. Además, empleaba un mayor número de abreviaturas en las 10 situaciones.

Por lo que respecta a la tarea de traducción, las diferencias entre ambos grupos resultaron estadísticamente significativas en el empleo de símbolos y emoticonos, así como de homófonos por parte del grupo sin dificultades. También resultó estadísticamente significativo el uso de mayor número de abreviaturas por parte del grupo sin dificultades.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad principal de este trabajo fue analizar las posibles diferencias entre niños con y sin dificultades de escritura en el uso de dispositivos electrónicos, identificar el tipo de abreviaturas que empleaban en función de la presencia o no de dificultades, así como la cantidad y el tipo de abreviaturas.

Los datos obtenidos señalan que, aunque la mayoría de los participantes con dificultades en escritura no disponían de teléfono móvil propio empleaban otros dispositivos electrónicos con la finalidad, principalmente, de jugar. Sin embargo, en el grupo sin dificultades la finalidad principal, tanto del móvil como de otros dispositivos electrónicos, era chatear.

Los resultados también nos indican que existen diferencias significativas entre niños con y sin dificultades de escritura en el tipo y número de abreviaturas. Los niños con dificultades de escritura utilizan más el tipo “faltas de ortografía” y “acrónimos”. Por otra parte, los niños sin dificultades de escritura utilizan mayor número de abreviaturas, dentro de estas utilizan mayor cantidad de homófonos y contracciones. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en trabajos anteriores (Constantinou et al. 2020; Grace et al., 2015)

Por lo tanto, podría pensarse que el uso de abreviaturas más complejas y relacionadas con el acceso al léxico por la ruta fonológica se relacionaría con un mejor nivel de competencia escritora. Estos resultados apoyarían la hipótesis de que el empleo de textismos no perjudicaría el aprendizaje de la escritura, sino todo lo contrario,

podrían estimular el metalenguaje de los niños. Para acortar las palabras deben saber antes escribir la palabra correctamente en su forma habitual. En el momento de escribir, el emisor tiene que ponerse en el lugar del receptor para imaginar lo que éste podrá leer desde la abreviatura utilizada.

En esta línea, los textismos podrían resultar un recurso interesante para emplear en los niños en el aprendizaje de los idiomas, ya que permiten trabajar con elementos lingüísticos y extralingüísticos extraídos de la comunicación real. De esta forma, se podrían emplear para mejorar la comprensión, la producción escrita, practicar aspectos fonético-fonológicos, analizar aspectos pragmáticos e intencionales, familiarizarse con la variedad diafásica del habla familiar, practicar aspectos lúdicos y literarios del discurso, etc.

En definitiva, tal y como señalaban trabajos anteriores (Chang, 2008; Domínguez y Mejuto, 2004), la inclusión en el aula de actividades relacionadas con el lenguaje SMS podría ayudar a incrementar el conocimiento tanto lingüístico como metalingüístico de los estudiantes.

Serán necesarios estudios que permitan comprobar los efectos de una intervención basada en el empleo de textismos sobre las habilidades lecto-escritoras de niños con dificultades. Los resultados del presente estudio deben considerarse exploratorios dado el número reducido de participantes en el grupo con dificultades en la escritura. En el futuro se tratará de ampliar la muestra con el fin de corroborar los mismos.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J.I., Menacho, I. y Alcalde C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105. [https://doi.org/ 10.1016/S0214-4603\(11\)70177-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70177-2)
- Artiles, C., Jiménez González J.E. (2007). *Proescrí Primaria: prueba de evaluación de los procesos cognitivos de escritura*. Conserjería de educación, cultura y deportes del gobierno de Canarias.
- Cassany, D. (2015). Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones. En E.T. Montoro del Arco (Eds.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 13-26). Axax.
- Chang, M. (2008). The effectiveness of mobile short message service technology to support vocabulary learning. *Journal of Computer*

- Assisted Learning*, 24, 515-525. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2011.01538.x>
- Cingel, D.P., y Sundar, S.S. (2012). Texting, techspeak, and tweens: The relationship between text messaging and English grammar skills. *New Media & Society*, 14(8), 1304-1320. <https://doi.org/10.1177/1461444812442927>
- Coe, J., y Oakhill, J.V. (2011). 'txtN is ez fu no h2 rd': The relation between reading ability and textmessaging behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 4-17. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00404.x>
- Constantinou, F., Chambers, L., Zanini, N., & Klir, N. (2020). A diachronic perspective on formality in students' writing: Empirical findings from the UK. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 66-83. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1563609>
- Crespo, R., Saavedra, I., y Peralbo, M. (septiembre, 2013). Explorando las relaciones entre el uso de abreviaturas SMS en 6º de educación primaria, competencia lectora y dificultades de aprendizaje. En B.D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monginho (eds.), *Actas del XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 6735-6752). Universidade do Minho.
- Dominguez C., Mejuto T. (Septiembre, 2004). Diccionarios y repertorios de SMS en el aula de ELE. En A. Castillo, O. Cruz, J.M. García, y J.P. Mora (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como 2ª lengua: Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 303-307). Universidad de Sevilla
- De Jonge, S., y Kemp, N. (2012). Text-message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 49-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01466.x>
- Drouin, M., y Driver, B. (2014). Texting, textese and literacy abilities: A naturalistic study. *Journal of Research in Reading*, 37(3), 250-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01532.x>
- Drouin, M., y Davis, C. (2009). R u txting? Is the use of text speak hurting your literacy? *Journal of Literacy Research*, 41(1), 46-67. <https://doi.org/10.1080/10862960802695131>
- Grace, A., Kemp, N., Martin, F.H., y Parrila, R. (2015). Undergraduates' attitudes to text messaging language use and

- intrusions of textisms into formal writing. *New Media and Society*, 17(5), 792-809. <https://doi.org/10.1177/1461444813516832>
- Kemp, N. (2010). Texting versus txtng: Reading and writing text messages, and links with other linguistic skills. *Writing Systems Research*, 2(1), 53-71. <https://doi.org/10.1093/wsr/wsq002>
- Paredes C. (2013). *La escritura SMS: una forma "rebelde" de adaptación a los nuevos medios de comunicación*. Recuperado el 10 de Enero de 2014 de: <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-escritura-SMS-una-forma-rebelde-de-adaptacion-a-las-nuevos-medios-de-comunicacion-49982.kjsp>
- Palasz, R.A. (2012). *Stdnt wrtg in the age of txtspk: A pilot study of the prevalence of txtspk in formal student writing (Maste's Thesis)*. ProQuest <https://bit.ly/31UTiRG>
- Plester, B., y Wood, C. (2009). Exploring relationships between traditional and new media literacies: British preteen texters at school. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1108-1129. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01483.x>
- Plester, B., Wood, C., y Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 145-161. <https://doi.org/10.1348/026151008X320507>
- Rosen, L.D., Chang, J., Erwin, L., Carrier, L.M., y Cheever, N.A. (2010). The relationship between "textisms" and formal and informal writing among young adults. *Communication Research*, 37(3), 420-440. <https://doi.org/10.1177/0093650210362465>
- Sweeny, S.M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.2.4>
- Torres i Vilatarsana, M. (septiembre, 2003). Aproximació a l'escriptura ideofonemàtica o netspeak català. En M. Strubell, M. Romagosa, y M. Torres (Eds.), *Actas 2º Congreso "Cap a quina societat del coneixement?"* Observatorio de la Cibersociedad.

ANÁLISIS DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

**Javier Pérez Bou, Isaías Sanmartín Santos, Ricardo Cerverón
Lleó**

Javier.perez@ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

Alan Turing (1950), matemático y considerado uno de los padres de la informática moderna, tras preguntarse si las máquinas podían pensar, introdujo una norma por la cual establecía que se podría demostrar la existencia de inteligencia en las máquinas cuando éstas fueran capaces de responder de una manera en la que no pueda distinguirse si es o no un humano.

La inteligencia artificial (IA) simula la inteligencia en máquinas que son programadas para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la autocorrección. Searle (1980) ya distinguió entre la IA débil y fuerte. La IA débil, se refiere a sistemas de IA que están diseñados para realizar tareas específicas y limitadas, y que no tienen la capacidad de replicar la inteligencia humana en su totalidad. Los sistemas de IA débil pueden ser muy efectivos en su tarea específica, pero su capacidad de razonamiento y aprendizaje se limita a la tarea para la que fueron diseñados.

Disponemos de multitud de ejemplos en nuestro día a día, como puedan ser SIRI, Alexa, Cortana, etc. Nos hemos acostumbrado a que multitud de objetos cotidianos incorporan en su publicidad la palabra Inteligente. Recientemente el desarrollo de ChatGPT³⁸, junto con otras herramientas de OpenAI, ha supuesto una revolución en los avances de la IA débil.

Por otro lado, la IA fuerte (o Inteligencia Artificial General) se refiere a sistemas de IA que pueden realizar cualquier tarea de las que un ser humano pueda hacer. La IA fuerte tendría la capacidad de

³⁸ <https://chat.openai.com>

replicar todas las funciones cognitivas de un ser humano, incluyendo el razonamiento, el aprendizaje, la percepción, la creatividad, la sensibilidad y la conciencia.

Actualmente, la IA fuerte no existe, y se debate si es posible crearla en un futuro cercano o no. Kurzweil (2014) predice que será alcanzada en el siglo XXI y que la IA superará a la humana. Mientras tanto, la mayoría de la investigación y desarrollo en IA se centra en la IA débil, que está demostrando ser muy útil en una amplia variedad de aplicaciones y sectores. Los algoritmos de aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural son algunas de las técnicas y tecnologías utilizadas en la IA.

La informática ha avanzado en las técnicas de IA desarrollando sistemas que pueden realizar tareas que normalmente requerían de inteligencia humana, tales como el reconocimiento de imágenes, el procesamiento del lenguaje natural y la toma de decisiones.

El Aprendizaje Automático o Machine Learning (ML) es una subcategoría de la IA que se centra en el desarrollo de algoritmos para que las máquinas puedan aprender a partir de los datos y mejorar su rendimiento para la realización de tareas específicas. El aprendizaje automático utiliza técnicas matemáticas y estadísticas para identificar patrones en los datos, y luego utiliza estos patrones para hacer predicciones o tomar decisiones.

Por lo tanto, el ML permite que una máquina haga predicciones o tome decisiones en base a experiencias o datos históricos. Un ejemplo sencillo consiste en el recorrido que hace un robot de limpieza doméstico para “mapear” la casa e identificar los recorridos óptimos que debe realizar en su trabajo.

Al principio, se configuraba el sistema para que realizara una tarea o función determinada para lograr IA, pero con ML se configura el sistema para que aprenda a realizar por sí mismo esa misma tarea. Podríamos utilizar como ejemplo que el ML consiste en poner a un alumno a leer un libro, mientras que la IA sería el conocimiento que desarrolla el alumno a partir de ese libro

El ML no es la única técnica de IA, existiendo otras como pueden ser:

- Sistemas de razonamiento basado en reglas: este enfoque se basa en una serie de reglas lógicas explícitas que se utilizan para

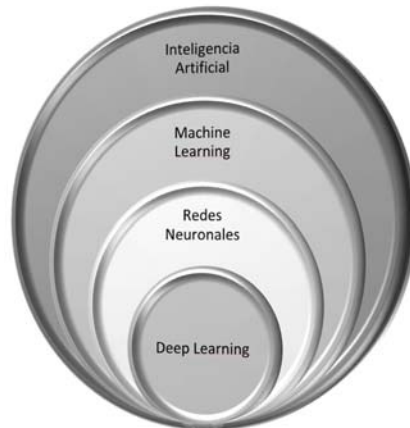
tomar decisiones y hacer inferencias en función de la información que se proporciona. Los sistemas de razonamiento basado en reglas se utilizan a menudo en sistemas expertos, donde se requiere una gran cantidad de conocimientos específicos para tomar decisiones precisas. Las primeras aplicaciones de ordenador que permitían jugar al ajedrez se basaban en este tipo de reglas.

- Redes neuronales (RN): aunque las RN pueden ser utilizadas junto al ML, también se utilizan en sistemas de IA que no se basan en el ML. Las RN son sistemas de procesamiento de información que están inspirados en la estructura y funcionamiento del cerebro humano. Tienen un inconveniente frente a otros sistemas ya que no existe la posibilidad de preguntar a la RN cómo ha llegado a una determinada conclusión. Cuando las decisiones afectan a las personas, puede suponer un problema crítico.
- Sistemas de procesamiento del lenguaje natural (Natural Language Processing, NLP): los sistemas de NLP se utilizan para analizar y comprender el lenguaje humano. Estos sistemas pueden incluir técnicas como el análisis gramatical, el análisis semántico y la generación de lenguaje natural.
- Sistemas de visión artificial: estos sistemas se utilizan para analizar y procesar imágenes, a menudo para tareas como el reconocimiento de objetos, el seguimiento de objetos y la identificación de patrones.
- Sistemas de razonamiento basado en casos: estos sistemas se basan en casos previamente resueltos para resolver nuevos problemas. Los casos previos se utilizan para buscar soluciones y aplicar el conocimiento existente a nuevas situaciones.

El Deep Learning (DL) es una técnica de ML que utiliza RN artificiales para analizar y aprender de datos complejos. El término "profundo" se refiere a que las RN utilizadas en el DL son muy profundas y complejas, con muchas capas de neuronas interconectadas.

Existen tres clases principales de ML: el aprendizaje supervisado, el aprendizaje no supervisado y el de refuerzo. A continuación, se presentan algunos ejemplos concretos de cada uno de ellos:

Imagen 1 Esquema IA



Aprendizaje supervisado: En los años 50 ya fue definido este tipo de conocimiento (Samuel, 1960). Los algoritmos son entrenados mediante datos etiquetados para un resultado concreto. Es necesaria la supervisión humana para realizar el etiquetado. El modelo es entrenado en la búsqueda de patrones y relaciones entre los datos de modo que pueda etiquetar correctamente nuevos elementos que no ha tratado nunca anteriormente. En este grupo encuadraríamos los algoritmos de clasificación (ej: análisis discriminante) y los de regresión:

- Clasificación de imágenes: Un modelo de aprendizaje automático puede entrenarse para clasificar imágenes en diferentes categorías, como "perros" o "gatos", utilizando un conjunto de datos etiquetado que indica a qué categoría pertenece cada imagen.
- Predicción de precios de viviendas: Un modelo de aprendizaje automático puede entrenarse para predecir el precio de una vivienda en función de factores como la ubicación, el tamaño y el número de habitaciones, utilizando un conjunto de datos etiquetado que contiene información sobre precios anteriores de viviendas.
- Análisis de sentimientos: Un modelo de aprendizaje automático puede entrenarse para analizar el sentimiento en las opiniones de los usuarios en las redes sociales, utilizando un conjunto de datos etiquetado que indica si cada opinión es positiva, negativa o neutral.

Aprendizaje no supervisado, también definido a finales de los 50 (McCarthy, 1960), en el que los algoritmos funcionan con datos no etiquetados ni procesados. El sistema analiza una serie de elementos y trata de buscar características comunes que permitan realizar agrupamientos (ej: Análisis cluster o K-Means):

- Agrupamiento de clientes: Un modelo de aprendizaje automático puede utilizarse para agrupar a los clientes de una empresa en diferentes segmentos, utilizando un conjunto de datos no etiquetado que contiene información sobre las características de los clientes, como la edad, el género y las preferencias de compra.
- Detección de anomalías: Un modelo de aprendizaje automático puede entrenarse para detectar patrones anómalos en un conjunto de datos no etiquetado, como transacciones bancarias sospechosas o actividad de red inusual.
- Reducción de la dimensionalidad: Un modelo de aprendizaje automático puede utilizarse para reducir la dimensionalidad de un conjunto de datos, lo que permite representar los datos de forma más compacta y significativa. Por ejemplo, se puede utilizar para comprimir imágenes sin perder mucha información.

Aprendizaje por refuerzo o Reinforcement learning (RL) introducido a finales del siglo XX (Sutton & Barto, 1999) donde el agente realiza una acción en el entorno y recibe una retroalimentación en forma de recompensa o castigo que actualiza su política en consecuencia. El objetivo del agente es maximizar la recompensa acumulada a largo plazo.

- Juegos: Los juegos son uno de los ejemplos más populares de RL, como el juego de ajedrez (Silver et al., 2018), el AlphaGo³⁹ o los juegos de Atari. En estos casos, el objetivo es entrenar un agente de RL para que aprenda a jugar el juego de manera efectiva y ganar la partida.
- Robótica: La robótica es otro campo en el que el RL se utiliza comúnmente, como por ejemplo en la navegación de robots autónomos. El objetivo es entrenar al robot para que aprenda a

³⁹ <https://www.deepmind.com/research/highlighted-research/alphago>

moverse y realizar tareas en un entorno desconocido y cambiante.

- Publicidad en línea: El RL también se utiliza en publicidad en línea para optimizar la colocación de anuncios en un sitio web para maximizar la tasa de clics o las conversiones.
- Control de procesos industriales: En la industria, el RL se utiliza para optimizar procesos de fabricación y producción. Por ejemplo, para controlar la temperatura de un horno o para ajustar la velocidad de una línea de producción.
- Asistencia virtual: Las asistentes virtuales como Siri, Alexa y Google Assistant también utilizan técnicas de RL para aprender y mejorar con la interacción del usuario, aprendiendo qué respuestas y acciones son más efectivas y apropiadas para las preguntas y acciones del usuario.

Estos son solo algunos ejemplos de los muchos tipos de problemas que pueden resolverse utilizando ML. Cada enfoque tiene sus fortalezas y debilidades, y la elección de uno u otro dependerá del problema en cuestión y del conjunto de datos disponible.

Algunas de las técnicas que se utilizan hoy en día son técnicas y algoritmos utilizados desde hace más de 60 años. Lo que ha supuesto una novedad es la capacidad de cálculo de los ordenadores actuales y disponer de ingentes cantidades de datos para el aprendizaje gracias al Big Data

Una vez conocido el funcionamiento y las capacidades de la IA veamos cómo puede ser utilizada en Educación. Se espera que la intrusión de la IA en el Mercado de la educación tenga un valor de 6.000 millones de dólares (Holmes et al., 2021). Recordemos el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 4 promovido por Naciones Unidas acerca de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2018).

En la Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial en la Educación celebrada en Beijing (2019) se plantearon las siguientes cuestiones donde deben trabajar los gobiernos (Holmes et al., 2021):

¿Cómo puede aprovecharse la IA para mejorar la educación?

Veamos algunas de las herramientas de IA disponible que podemos utilizar para mejorar la educación y la evaluación del aprendizaje

- Utilización de herramientas para la gestión y la impartición de la educación. Como podría ser las que gestionan horarios, asistencia, tareas. Esos sistemas surgen de la integración de los Enterprise Resource Planning (ERP), Customer Relationship Manager (CRM) con los Learning Management System (LMS) y con elementos de IA como pueden ser chatbots con los que los alumnos pueden interactuar. Por ejemplo, SYDLE ONE⁴⁰, ZOHO Creator⁴¹ o vTIGER⁴². De la recogida de datos de estos sistemas se pueden realizar análisis posteriores para predecir riesgos (Kuzilek et al., 2015) con herramientas como OU Analyse⁴³
- Para el aprendizaje y la evaluación
 - Sistemas de Tutoría inteligente (STI). Son los más antiguos, permiten crear itinerarios óptimos individualizados a cada estudiante a través de las tareas y los materiales. Existen multitud de herramientas destacando ALEKS⁴⁴, Squirrel AI⁴⁵, Alef⁴⁶, y sistemas más simples en base a reglas que pueden integrarse en los LMS Moodle⁴⁷, CANVAS⁴⁸, Open edX⁴⁹ y en plataformas como Khan Academy⁵⁰
 - Sistemas de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Mediante el procesamiento del lenguaje natural y otras técnicas de IA estos sistemas simulan un diálogo tutorial entre un docente humano y el alumno (D'Mello et al., 2010). Una de las herramientas más estudiada es

⁴⁰ <https://www.sydle.com/es/educacion>

⁴¹ <https://www.zoho.com/es-xl/creator/industries/educational-school-erp-management-software.html>

⁴² <https://www.vtiger.com/es/features/lms/>

⁴³ <https://analyse.kmi.open.ac.uk/>

⁴⁴ <https://www.aleks.com>

⁴⁵ <http://squirrelai.com>

⁴⁶ <https://www.alefeducation.com>

⁴⁷ <https://moodle.org/>

⁴⁸ <https://www.instructure.com/>

⁴⁹ <https://openedx.org>

⁵⁰ <https://es.khanacademy.org/>

- AUTOTUTOR⁵¹ y más reciente disponemos de Watson⁵².
- Entornos de aprendizaje exploratorio. En lugar de seguir un itinerario establecido por un STI, son ambientes que permiten a los estudiantes descubrir y aprender de manera autónoma y creativa a través de la experimentación y la exploración. En estos entornos, los estudiantes son libres de interactuar con el material de aprendizaje, descubrir nuevas soluciones y resolver problemas de manera independiente. Existen proyectos como ECHOES⁵³. Posiblemente la realidad Virtual y el Metaverso puedan potenciar estas herramientas
 - Evaluación Automatizada de la Escritura. Herramientas que “califican” el trabajo realizado por los alumnos. Son criticadas puesto que pueden valorar unos aspectos menores obviando otros de mayor importancia. Un ejemplo de sobra conocido es Turnitin⁵⁴, que compara un trabajo con un gran corpus de producción buscando similitudes y evitando el plagio.
 - Aprendizaje de idiomas y lectura con apoyo de la IA. Desde traductores automáticos hasta herramientas de aprendizaje como Duolingo⁵⁵. Nuevamente la realidad virtual podrá sumarse a estas herramientas proporcionando entornos virtuales en los que comunicarse.
 - Robots inteligentes. NAO robot: NAO⁵⁶ es un robot humanoide que tiene capacidades avanzadas de IA. Es utilizado en muchos entornos educativos para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades sociales, matemáticas y de resolución de problemas desarrollado por Aldebaran Robotics (ahora SoftBank Robotics) y utilizado en casos de niños con autismo (S. Shamsuddin

⁵¹ <https://www.memphis.edu/iis/projects/autotutor.php>

⁵² <https://www.ibm.com/watson/education/pearson>

⁵³ <https://www.ucl.ac.uk/ioe/research-projects/2022/jan/echoes-project>

⁵⁴ <https://www.turnitin.com/es>

⁵⁵ <https://es.duolingo.com/>

⁵⁶ <https://www.aldebaran.com/es/nao>

et al., 2012). Cozmo: Cozmo⁵⁷ es un robot interactivo que utiliza IA y aprendizaje automático para interactuar con los estudiantes. Puede reconocer a los usuarios, aprender sus nombres y responder a sus comandos (Hinz et al., 2019). Y para aprender habilidades STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) existen además otros como Sphero SPRK+⁵⁸, Dash and Dot⁵⁹ y Thymio⁶⁰

- Agentes enseñables. En este caso, es el alumno el que enseña a compañeros virtuales (García Brustenga et al., 2018)
- Realidad virtual y aumentada en educación. Permite adentrarse en entornos reales o imaginarios donde se utiliza la IA para el reconocimiento de la voz y la generación de entornos completos.
- Orquestadores de redes de aprendizaje. son sistemas o herramientas que ayudan a crear, administrar y coordinar redes de aprendizaje en línea. Estas redes pueden estar formadas por estudiantes, profesores, expertos y otros usuarios que buscan compartir y aprender información en un tema específico. (Holmes et al., 2021)
- Para los docentes y mejorar la enseñanza
 - Supervisión de foros de debate basados en la IA. Las herramientas podrían clasificar los mensajes de los foros y tener capacidad para contestar algunos de ellos siguiendo determinados patrones e incluso eliminar los que no cumplan con unas determinadas reglas de comportamiento.
 - Modelo de “doble docente” humano de IA que ayudaría en la docencia a un humano experto que por ejemplo se encuentre ubicado en otro lugar

⁵⁷ <https://www.digitaldreamlabs.com/pages/cozmo>

⁵⁸ <https://sphero.com/products/sphero-sprk-plus>

⁵⁹ <https://www.makewonder.com/robots/dash/>

⁶⁰ <https://www.thymio.org/>

- Asistentes de enseñanza impulsados por la IA. Existen herramientas como Turnitin que pueden liberar de carga a los docentes

Resumimos que la IA puede mejorar la educación al personalizar el aprendizaje, proporcionar tutorías virtuales, analizar datos, crear contenido educativo y automatizar tareas administrativas. Estas aplicaciones pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes y liberar tiempo para que los educadores se centren en la enseñanza y la tutoría. Para que los registros de evaluación continua tanto de formación formal como no formal estuvieran disponibles de manera permanente, podría utilizarse la tecnología Blockchain generando una cartera con todos los logros del estudiante y que éste pudiera compartir de manera segura la información deseada a las personas deseadas.

¿Cómo podemos garantizar el uso ético, inclusivo y equitativo de la IA en la educación?

En abril de 2021 la Comisión Europea presentó una propuesta de reglamento encaminado a garantizar que los sistemas de IA introducidos y usados en el mercado de la UE sean seguros y respeten la legislación vigente en materia de derechos fundamentales y valores de la Unión (Comisión Europea, 2021)

De igual manera, la Unión Europea proporciona unas directrices éticas sobre el uso de la IA en educación y formación para los educadores que determina una serie de cuestiones claves que deben ser tenidas en cuenta a la hora de implementar y utilizar cualquier sistema de IA como la capacidad de acción y vigilancia humanas, transparencia, diversidad, no discriminación y equidad, bienestar social y medioambiental, solidez y seguridad técnicas, rendición de cuentas” (Comisión Europea & Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022)

¿Cómo puede la educación preparar a los seres humanos para vivir y trabajar con la IA?

“Nos esperan innumerables oportunidades para mejorar la calidad de vida de los trabajadores, ampliar las opciones disponibles, cerrar la brecha de género, revertir los estragos causados por las desigualdades a nivel mundial y mucho más. Sin embargo, nada de ello ocurrirá por sí mismo. Sin esas medidas enérgicas, nos dirigiremos a un mundo en el

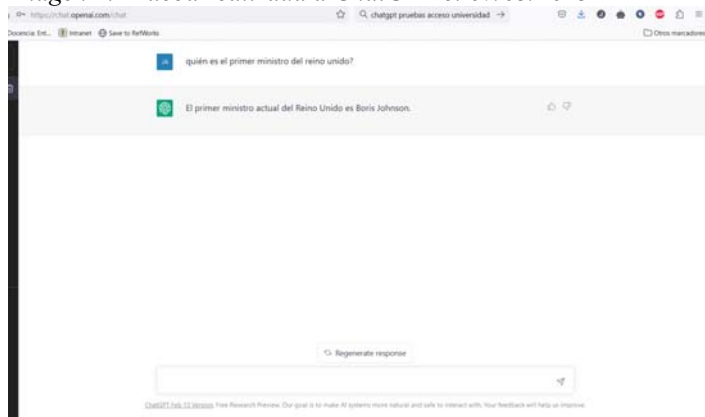
que se ahondarán las desigualdades e incertidumbres existentes.” (Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2019)

La UNESCO (Holmes et al., 2021) propone que los gobiernos deben establecer políticas encaminadas a: facilitar formación permanente sobre IA, integración del aprendizaje de IA desde preescolar hasta secundaria, entrenar a los futuros profesionales en IA para cubrir la demanda de puestos de trabajo, fomentar la enseñanza superior y la investigación en IA, garantizar la diversidad e inclusión de los diferentes colectivos en la fuerza laboral, anticiparse a las necesidades que van a tener empleadores y profesionales conforme la IA avance.

CONCLUSIONES

La IA ha venido para quedarse, desconocemos si su uso en la Educación va a suponer una revolución o simplemente se trata de una nueva burbuja. De lo que no hay duda es que la IA está prácticamente a diario generando nuevas expectativas. ChatGPT aprueba el MIR (Carrasco et al., 2023), la selectividad (Zafra, 2023), aprueba exámenes de grado (Choi et al., 2023), es indistinguible de un humano (Susnjak, 2022). Aparentemente no tiene más límite que la información con que ha sido entrenado. Recordemos que su conocimiento abarca hasta 2021 por lo que comete errores en preguntas de cualquier tiempo posterior.

Imagen 2. Prueba realizada a ChatGPT el 07/03/2023



Parece imposible evitar que los alumnos utilicen estas herramientas para la presentación de trabajos o incluso la realización de exámenes.

Un estudiante de Princeton ha creado la herramienta GPTZero⁶¹ para detectar la probabilidad de que un texto haya sido generado mediante IA (Mogali, 2023)

No obstante, en este trabajo hemos enunciado multitud de ejemplos en los que la IA supone una ayuda en la docencia y genera muchas oportunidades tanto para los docentes como para el alumnado. Confiemos en que, al igual que sucesivamente ha ido sucediendo con Internet y la gestión de datos, se genere un marco regulatorio propicio para un uso ético, inclusivo y equitativo que permita a los seres humanos vivir mejor con el uso de la IA.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrasco, J. P., García, E., Sánchez, D. A., Porter, E., De La Puente, L., Navarro, J., & Cerame, A. (2023). ¿Es capaz “ChatGPT” de aprobar el examen MIR de 2022? Implicaciones de la inteligencia artificial en la educación médica en España. *Revista Española De Educación Médica*, 4(1), 55-69. <https://doi.org/10.6018/edumed.556511>
- Choi, J. H., Hickman, K. E., Monahan, A., & Schwarcz, D. (2023). Chatgpt goes to law school. *Minnesota Legal Studies Research*, 23(03)<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4335905>
- Comisión Europea. (2021). Propuesta de REGLAMENTO DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS ARMONIZADAS EN MATERIA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (LEY DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL) Y SE MODIFICAN DETERMINADOS ACTOS LEGISLATIVOS DE LA UNIÓN COM/2021/206 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52021PC0206>
- Comisión Europea, & Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2022). *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación*

⁶¹ <https://gptzero.me/>

para los educadores. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. 10.2766/898

D'Mello, S. K., Graesser, A., & King, B. (2010). Toward spoken human-computer tutorial dialogues. *Human-Computer Interaction, 25*(4), 289-323.

García Brustenga, G., Fuertes Alpiste, M., & Molas Castells, N. (2018). Briefing paper: los chatbots en educación. <https://doi.org/10.7238/elc.chatbots.2018>

Hinz, N., Ciardo, F., & Wykowska, A. (2019). Individual differences in attitude toward robots predict behavior in human-robot interaction. Paper presented at the *Social Robotics: 11th International Conference, ICSR 2019, Madrid, Spain, November 26–29, 2019, Proceedings 11*, 64-73.

Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., & Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO Publishing.

Kuzilek, J., Hlosta, M., Herrmannova, D., Zdrahal, Z., Vaclavek, J., & Wolff, A. (2015). OU Analyse: analysing at-risk students at The Open University. *Learning Analytics Review, LAK 15*(1), 1-16. <http://www.laceproject.eu/learning-analyticsreview/analysing-at-risk-students-at-open-university/>

McCarthy, J. (1960). Recursive functions of symbolic expressions and their computation by machine, part I. *Communications of the ACM, 3*, 184-195.

Mogali, S. R. (2023). Initial impressions of ChatGPT for anatomy education. *Anatomical Sciences Education, https://doi.org/10.1002/ase.2261*

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Objetivos, metas e indicadores mundiales (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago

Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL FUTURO DEL TRABAJO*

- S. Shamsuddin, H. Yussof, L. Ismail, F. A. Hanapiah, S. Mohamed, H. A. Piah, & N. I. Zahari. (2012). Initial response of autistic children in human-robot interaction therapy with humanoid robot NAO. Paper presented at the - 2012 IEEE 8th International Colloquium on Signal Processing and its Applications, 188-193. 10.1109/CSPA.2012.6194716
- Samuel, A. L. (1960). Programming Computers to Play Games. *Advances in Computers, 1*, 165-192. 10.1016/S0065-2458(08)60608-7
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences, 3*(3), 417-424. 10.1017/S0140525X00005756
- Silver, D., Hubert, T., Schrittwieser, J., Antonoglou, I., Lai, M., Guez, A., Lanctot, M., Sifre, L., Kumaran, D., & Graepel, T. (2018). A general reinforcement learning algorithm that masters chess, shogi, and Go through self-play. *Science, 362*(6419), 1140-1144.
- Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The End of Online Exam Integrity? *arXiv Preprint arXiv:2212.09292*,
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (1999). Reinforcement learning: An introduction. *Robotica, 17*(2), 229-235.
- Turing, A. M. (1950). Mind. *Mind, 59*(236), 433-460.
- Zafra, I. (2023). *ChatGPT aprueba la Selectividad por los pelos*. El País. Retrieved Mar 7, 2023, from <https://elpais.com/educacion/2023-01-22/chatgpt-aprueba-por-los-pelos-el-examen-de-historia-de-selectividad.html>

HAPPY 8-12: TRABAJANDO LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UN VIDEOJUEGO

**María Priego Ojeda, Raquel Gomis Cañellas, Núria García Blanc,
Gemma Filella Guiu, Agnès Ros Morente**

maria.priego@udl.cat

Universidad de Lleida, España.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional se presenta como un proceso educativo para la adquisición y refuerzo de las competencias emocionales, consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia y comprensión sobre nuestras emociones, así como para aprender a expresarlas y regularlas de manera adecuada (Bisquerra, 2009). Estas competencias se hacen necesarias para el afrontamiento eficaz de los desafíos y tareas que acontecen a los alumnos (Pérez-Escoda y Filella, 2019).

Diversos estudios han resaltado la importancia de poseer una buena educación emocional, considerando a las competencias emocionales como factores determinantes para el aprendizaje (Carmona y López, 2015; Morente et al., 2017), influyendo en el desempeño escolar de los estudiantes (Martínez-Sánchez, 2019; Nasir y Masrur, 2010). Algunos programas que trabajan el desarrollo de las competencias emocionales y la inteligencia emocional reportan múltiples mejoras, como un mayor comportamiento prosocial, mostrando una reducción de los problemas de conducta (Weissberg et al., 2015), una mejora del bienestar psicológico (Chiş y Rusu, 2019; Patafio et al., 2021; Van de Sande et al., 2019), menor presencia de síntomas de ansiedad (Keefer et al., 2018; Sánchez-Gómez et al., 2020), así como, en general, una menor incidencia de problemas de salud mental (Piqueras et al., 2019).

A medida que el auge de las tecnologías ha tomado protagonismo en las aulas, el uso de aplicaciones o videojuegos se ha vuelto cada vez más popular. Estas poseen unas características que las hacen llamativas, como su facilidad de uso y su capacidad motivante y reforzate, elementos clave para implicar al alumnado (Boyle et al., 2012).

Estudios recientes han hecho uso de los videojuegos para implementar programas que ayuden a mejorar las competencias emocionales, como el programa *Rethink* (David y Fodor, 2022) que presenta un impacto positivo en la comprensión y reconocimiento emocional tanto de niños como adolescentes. Otros programas como los videojuegos *Aislados* (Cejudo et al., 2020), *Spock* (Cejudo et al., 2019) y el programa *EmoTIC* (Barrera et al., 2021) también reportan beneficios en los niveles de inteligencia emocional, el ajuste psicológico y la autoestima.

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el programa de competencias emocionales compuesto por el videojuego Happy 8-12 (Filella et al., 2018), tomando las competencias emocionales desde el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), el cual considera cinco competencias primordiales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estaba compuesta por un total de 335 estudiantes de tercero de educación primaria, de los cuales el 47.9% eran niñas. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 9 y los 10 años, con una media de 9.28 años (SD = .36). Los estudiantes pertenecían a diferentes centros educativos de varias comunidades autónomas de España. Algunos de los centros conformaron el grupo experimental, que fue finalmente compuesto por 215 alumnos, mientras que otros centros conformaron el grupo control, compuesto por 120 alumnos.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13)

El presente instrumento desarrollado por Pérez-Escoda et al., (2021), fue utilizado para la evaluación de las competencias emocionales de los estudiantes. Este consta de 41 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre), distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias de vida y bienestar, así como de una dimensión general para evaluar la competencia global. La presente muestra reporta una fiabilidad óptima con valores para la α de Cronbach de entre .62 y .79.

2.3 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con escuelas de varias comunidades autónomas que mostraron interés en el proyecto. Una vez las escuelas confirmaron su participación, las familias de los estudiantes fueron contactadas para que brindaran su consentimiento firmado, permitiendo la participación de sus hijos. El siguiente paso, fue realizar la instalación del videojuego Happy 8-12 en las aulas de informática y formar a los maestros para que pudieran asistir adecuadamente a los estudiantes en la realización del cuestionario, así como durante la interacción con el videojuego. Por último, una vez finalizó la intervención en los centros experimentales, el cuestionario fue distribuido de nuevo a toda la muestra para evaluar posibles cambios en las competencias emocionales. En todo momento, el anonimato del alumnado estuvo garantizado, siendo el proyecto previamente aprobado por el comité ético universitario.

2.4 Intervención

El videojuego Happy 8-12 es una herramienta que pretende mejorar las competencias emocionales a través de la resolución de conflictos. Está compuesto de 25 conflictos, 15 en el contexto de la escuela y 10 en el entorno familiar. Durante el conflicto, los estudiantes serán tanto víctimas, agresores como observadores. Asimismo, tendrán que evaluar las emociones que les produce el conflicto, así como dar una respuesta para solucionarlo, pudiendo ser estas respuestas pasivas, agresivas y asertivas.

2.5 Análisis de datos

La metodología del estudio fue cuasiexperimental haciendo uso tanto de un grupo control y un grupo experimental, con medidas pretest y posttest. La recogida de la muestra fue llevada a cabo mediante un muestreo no aleatorio. Se realizó un análisis descriptivo de las variables, reportando tanto la media como la desviación típica. Las diferencias entre ambos tiempos (pretest y posttest) para ambos grupos (control y experimental) fueron evaluadas mediante un ANOVA de medidas repetidas, usando la variable sexo como covariable. Todos los análisis se realizaron en SPSS 26.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los resultados del análisis descriptivo para todas las competencias emocionales.

Tabla 1. Análisis descriptivo del ambos grupos (control y experimental) según el tiempo (pretest y posttest).

	Sexo	Control		Experimental	
		Pre	Post	Pre	Post
		Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Conciencia emocional	Niñas	88.11 (16.23)	89.42 (17.10)	89.29 (18.72)	94.80 (14.57)
	Niños	84.91 (18.46)	87.28 (20.94)	80.78 (18.47)	92.85 (15.12)
Regulación emocional	Niñas	77.49 (13.29)	69.80 (17.53)	74.01 (16.20)	73.01 (16.77)
	Niños	70.80 (15.58)	72.74 (16.05)	66.34 (16.71)	70.45 (16.52)
Autonomía emocional	Niñas	31.58 (6.08)	33.00 (5.61)	31.76 (6.40)	34.04 (5.60)
	Niños	32.04 (6.01)	32.74 (5.95)	30.61 (6.33)	33.69 (5.84)
Competencia social	Niñas	58.93 (11.23)	59.80 (12.63)	59.13 (11.27)	61.84 (10.85)
	Niños	55.40 (10.36)	56.64 (12.49)	53.86 (11.94)	60.49 (10.46)
Competencias para la vida y el bienestar	Niñas	46.31 (8.07)	48.32 (8.39)	48.28 (8.36)	50.37 (7.14)
	Niños	47.00 (7.12)	48.62 (9.47)	45.22 (8.88)	49.54 (7.75)

DS: Desviación Estandard

Posteriormente, se realizó un ANOVA de medidas repetidas para comprobar si la intervención con el videojuego había tenido algún impacto en la mejora de las competencias emocionales evaluadas, teniendo el cuenta tanto el grupo (experimental o control) como el tiempo (pretest o posttest). Los resultados para la interacción, reportados por el estadístico de Pillai, indican una interacción significativa entre el grupo y el tiempo para las competencias de conciencia emocional ($F_{(1,314)} = 7.96, p = .005, \eta^2p = .021$), regulación emocional ($F_{(1,311)} = 6.12, p = .014, \eta^2p = .018$), competencia social ($F_{(1,314)} = 6.12, p = .012, \eta^2p = .018$) y la competencia emocional total ($F_{(1,320)} = 11.5, p < .001, \eta^2p = .034$).

Respecto a diferencias en cuanto al sexo de los estudiantes, las variables de regulación emocional ($F_{(1,322)} = 5.34, p = .021, \eta^2 p = .014$) y competencia social ($F_{(1,322)} = 8.81, p = .003, \eta^2 p = .022$) muestran diferencias significativas. Estas diferencias se hallan para las puntuaciones pretest del grupo experimental, en conciencia emocional ($t_{(322)} = -3.89, p = .003$), regulación emocional ($t_{(322)} = -3.57, p = .011$) y competencia social ($t_{(322)} = -3.65, p = .008$), siendo las puntuaciones de las niñas mayores. En el posttest, no se encuentran diferencias significativas.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la eficacia del programa Happy 8-12 (Filella et al., 2018), videojuego que promueve la mejora de las competencias emocionales en alumnos de primaria a través de la resolución de conflictos asertiva. Para ello, se evaluaron las competencias emocionales de los estudiantes, considerando a estas desde el modelo propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), donde se incluyen cinco competencias primordiales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Estas fueron medidas haciendo uso del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13), desarrollado por Pérez-Escoda et al., (2021).

En cuanto a las mejoras que se observan tras la aplicación del programa, se puede ver que los estudiantes pertenecientes al grupo experimental muestran unas mejoras considerables para las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y la competencia social, así como para la competencia emocional global. Programas recientes que trabajan competencias emocionales destacan resultados positivos tanto en niños como adolescentes, mejorando la comprensión y reconocimiento emocional (David y Fodor, 2022), las competencias emocionales, la inteligencia emocional, el ajuste psicológico y la autoestima (Barrera et al., 2021; Cabello et al., 2019; Cejudo et al., 2019, 2021; Filella et al., 2014; Rueda et al., 2016). Con respecto al sexo, a pesar de presentarse diferencias durante en el pretest en las competencias de regulación emocional y competencia social, no se observan diferencias significativas durante el posttest. Algunos autores han reportado que las niñas presentan una mayor madurez emocional (Di, 2022). Estas diferencias suelen hacerse menos notables a medida que aumenta la edad (Carretero y Nolasco, 2016; Molero at

al., 2010). Es posible que la exposición al programa, haya igualado el nivel de las competencias en ambos sexos, hecho que nos ha llevado a no encontrar diferencias durante el postest.

Antes de proceder a la presentación de las conclusiones, es necesario comentar las limitaciones presentes en el estudio. En primer lugar, la muestra seleccionada no fue aleatoria, si no en función de los centros que desearon participar en el proyecto. En segundo lugar, los cuestionarios utilizados son medidas de autoinforme, que podrían llevar a algún tipo de error. Por último, la muestra estaba compuesta por estudiantes con características normativas, no habiendo evaluado el videojuego en poblaciones con características más específicas (poblaciones clínicas o estudiantes en situaciones sociales desfavorables). Futuros estudios deberán hacer uso de otros instrumentos de evaluación para observar la mejora de las competencias emocionales, añadiendo mayor diversidad a la muestra.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la intervención en educación emocional llevada a cabo en los alumnos de tercero de primaria con el programa gamificado Happy 8-12 (Filella et al., 2018), ha resultado eficaz para la mejora de las competencias emocionales del alumnado, teniendo un impacto positivo en las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y la competencia social, así como para la competencia emocional global. Esto pone de manifiesto la importancia y beneficio del uso de videojuegos para el trabajo de las emociones en los centros educativos, puesto que constituyen una herramienta versátil y de gran potencial a la hora de trabajar las emociones en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrera, U. de la, Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *PLOS ONE*, 16(4), e0250384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384>
- Boyle, E. A., Connolly, T. M., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). Engagement in digital entertainment games: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 771-780. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.020>
- Bisquerra, R. & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori Editorial, SL.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación* XX1, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blasco-Belled, A., Tejada-Gallardo, C., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). The Costs of the COVID-19 on Subjective Well-Being: An Analysis of the Outbreak in Spain. *Sustainability* 2020, Vol. 12, Page 6243, 12(15), 6243. <https://doi.org/10.3390/SU12156243>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2019). The emotional education programs happy 8-12 and happy 12-16. Evaluation of their impact in emotions and well-being. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Carmona, M. G., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42–58. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.26.NUM.2.2015.15215>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo [Journal]. *Inteligencia Emocional y Bienestar II*, 445–453.
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education / Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en edu. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503–530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Cejudo, J., López Delgado, M., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame “Spock” for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents.

- Computers in Human Behavior, 101, 180-186.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.028>
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the “Aislados” Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 609.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>
- Chiş, A., & Rusu, A. S. (2019). School-Based Interventions for Developing Emotional Abilities In Adolescents: A Systematic Review. 430–438. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.52>
- David, O. A., & Fodor, L. A. (2022). Are gains in emotional symptoms and emotion-regulation competencies after the RETHink therapeutic game maintained in the long run? A 6-month follow-up. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02002-w>
- Filella, G., Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2014). SEL with a Video Game (Happy) to Resolve Interpersonal Conflicts. *American Educational Research Association*, 8(1).
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros, A. (2016). Assessment of the emotional education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of peer conflicts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582–601.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional intelligence in education. Integrating research with practice*. Springer.
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15–25.
<https://doi.org/10.25115/PSYE.V11I1.1874>
- Molero, D., Álvarez, F. O., & Romero de Ávila, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3(3), 165–172.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167>

- Morente, A. R., Filella, G. G., Castells, R. R., & Escoda, N. P. (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. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.28.NUM.1.2017.19355>
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. 32(1), 37–51.
- Patafio, B., Miller, P., Baldwin, R., Taylor, N., & Hyder, S. (2021). A systematic mapping review of interventions to improve adolescent mental health literacy, attitudes and behaviours. *Early Intervention in Psychiatry*, 15(6), 1470–1501. <https://doi.org/10.1111/eip.13109>
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., & 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507>
- Ros-Morente, A., Cabello Cuenca, E., & Filella Guiu, G. (2018). Analysis of the Effects of two Gamified Emotional Education Software's in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(09), 148. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.7841>
- Rueda, P. M., Cabello, E., Filella, G., & Vendrell, M. C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28(2016). <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: Una propuesta práctica en el aula. *Revista de Nuevas Tecnologías y*

- Sociedad, 91, 74–89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7582210>
- Van de Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545–1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, 3–19. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001>

PERCEPCIONES Y USO DEL METAVERSO DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN CHINA Y ESPAÑA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Yinglong Qiu¹, Adela García Aracil², Rosa Isusi Fagoaga³

yinglong@devoture.com

1. Universitat Politècnica de València, España, 2. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España, 3. Universitat de València, España

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la globalización y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información, la pandemia ha impulsado el desarrollo de los contenidos virtuales así como una importante tendencia a la digitalización de la educación superior y la educación virtual, que viene a complementar e integrar la función de la educación superior por tener como finalidad primordial la promoción de la formación, la investigación y el servicio, a través de las TIC, con diferentes intensidades y focos, según las necesidades propias de las personas (Ruz-Fuenzalida, 2021).

Actualmente, la enseñanza online basada en 2D carece de contextualización e interactividad, lo que resulta en una escasa sensación de presencia y compromiso por parte de los estudiantes. La realidad virtual (RV) está apoyando la migración de plataformas educativas de 2D a 3D (Rodríguez Ibáñez, 2018). Las tecnologías basadas en 3D, como la RV y la RA, son una manera efectiva de desarrollar la autoconciencia y los hábitos de aprendizaje independiente de los estudiantes (Violante & Vezzetti, 2015). El metaverso, que combina RV, RA, MR (Realidad Mixta), 5G, computación en la nube, inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes, se perfila como la nueva forma de Internet de próxima generación (Liu, Wang, Gao, & Hu, 2021). En este contexto, la RA ha ganado reconocimiento en los contextos educativos como parte de las tendencias de las campañas del metaverso (Sunardi, Ramadhan, Abdurachman, Trisetyarso, & Zarlis, 2022).

1.1. Características del Metaverso

El concepto del metaverso apareció en novelas de ciencia ficción como *Snow Crash* (Stephenson, 1995). Es una combinación del prefijo "meta" que implica trascender con la palabra "universo" que describe un entorno virtual vinculado al mundo físico. Actualmente, no hay una definición unificada ni una forma definitiva de metaverso, y su aplicación se centra principalmente en las industrias sociales y del juego. En el campo de la educación, el metaverso puede proporcionar un entorno virtual-real altamente inmersivo e interactivo para la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo la representación del pensamiento de los alumnos (Zhong, Wang, Wu, Zhu, & Jin, 2022).

1.2. Actitud del profesorado ante el uso del metaverso

Hace más de una década se argumentaba que el metaverso podría ser un espacio de reunión e interacción social, requiriendo que la educación superior sea proactiva en su uso con fines de enseñanza y aprendizaje (Collins, 2008). Varios autores sostienen que las actitudes positivas del profesorado hacia el metaverso favorecen su integración exitosa en la enseñanza ((Díaz Gandasegui, 2013); (Reyes, 2020); (Sunardi, Ramadhan, Abdurachman, Trisetyarso, & Zarlis, 2022)). Se espera que el metaverso, junto con otras tecnologías como IoT, la nube, el big data, la inteligencia artificial, la blockchain y la gamificación, proporcione a los alumnos una experiencia de aprendizaje más rica e individualizada, incorporando la ética y el humanismo (Ahmad, et al., 2022). Sin embargo, se necesita más investigación para cuantificar los resultados del aprendizaje y comprender su rentabilidad, y también se requieren avances en RA y RV antes de que el metaverso sea una herramienta educativa plenamente desarrollada (Frith, 2022). Además, la privacidad es un desafío importante en el contexto del metaverso, según varios autores ((Ahmad, et al., 2022); ([TATA], 2022); (Ortega-Rodríguez, 2022)). En el campo de la educación en innovación y emprendimiento, la combinación de las TIC conduce a una mayor eficiencia y nivel educativo, permitiendo a los estudiantes dominar aplicaciones TIC como la computación en la nube y el metaverso, y fortalecer sus habilidades en innovación y emprendimiento (ZHAO & CHEN, 2021). Sin embargo, aún es necesario comprender las percepciones y actitudes del profesorado en este ámbito en particular en la era de la Web 4.0.

1.3. Uso educativo del metaverso en China y en España en la educación superior

El metaverso ha recibido atención mundial en las últimas décadas, y la educación metaversa (Edu-Meta) promoverá cambios profundos en la educación y potenciará la educación del futuro (*GmbH, 2021*). Se han realizado prácticas y análisis preliminares en universidades como la Universidad de Berkeley, que reconstruyó su campus en el videojuego Minecraft y celebró una ceremonia de graduación en el juego (*Duan, et al., 2021, October*). En China, varias universidades están desarrollando su propio metaverso, como la Universidad de Tsinghua con su "Proyecto Especial Metaverso" que presenta un museo del futuro, un museo de la ciencia y tecnología del futuro, una ciudad del futuro y más (*Wen, 2021*). La Universidad de Hong Kong (Shenzhen) ha desarrollado un prototipo de sistema de metaverso basado en blockchain que permite la influencia bidireccional entre el mundo real y el virtual (*Duan, et al., 2021, October*). La Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong ha lanzado el primer campus gemelo metaverso del mundo llamado MetaHKUST, que incluye la construcción de infraestructura y la posibilidad de que los miembros creen su propio contenido, como avatares y fichas no fungibles (NFT) (*hkust, 2022*). Además, se ha creado un campus del metaverso en la Universidad de Shanghái durante la pandemia de COVID-19, donde se han realizado clases y ceremonias de graduación (*Xu, Li, Niu, & Zhang, 2022*).

1.4. Uso educativo del metaverso en España

En España, diversos autores han investigado el uso del metaverso en Second Life (SL) ((*Arcila, 2014*); (*Pérez Romero, 2016*); (*Sánchez Muñoz, 2021*)). Según Linden Lab, Second Life ofrece un entorno flexible para la enseñanza a distancia, el trabajo cooperativo, la simulación y la formación empresarial (*Criado & Thous-Tuset, 2013*). Además, existen casos exitosos de aplicaciones propias del metaverso en la educación, como los desarrollados por la empresa Educa 360 y la Fundación Universitaria San Pablo CEU ((*J. GENIZ., 2022*); (*Universities, 2021*)).

1.5. Objetivo

Los objetivos de esta investigación son: explorar la percepción y uso del metaverso en la educación superior en innovación y emprendimiento; conocer las características del metaverso y su

incorporación en la EIE desde la perspectiva de los expertos y profesores; y analizar la colaboración e internacionalización entre China y España en educación superior en innovación y emprendimiento para fomentar el desarrollo local (Liu W. , 2020)

2. MÉTODO

En este estudio se utilizó una metodología combinada que incluyó análisis cuantitativo de cuestionarios y entrevistas cualitativas. Se diseñó un cuestionario y preguntas para una entrevista basados en la obra "Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy" (Dwivedi, et al., 2022). Se seleccionaron dos universidades públicas, la Universidad de Nankai y la Universidad Politécnica de Valencia, con posiciones similares en el Ranking QS 2022. El cuestionario fue verificado por expertos y se obtuvo un coeficiente Kappa de Cohen promedio de 0.594 y un alfa de Cronbach de 0.877, lo que indica que el cuestionario es fiable. Se utilizó el programa estadístico SPSS v.27 para el cálculo del alfa de Cronbach y el índice Kappa en el análisis de los resultados.

3. RESULTADOS

Este se obtiene tras el análisis y la comparación de los resultados del cuestionario realizado a profesores de ambas universidades con respecto a las percepciones y actitud del uso del metaverso en educación superior en innovación y emprendimiento de China y España. Además mostrará cómo las universidades apoyarán el uso de metaverso y qué herramientas son esenciales para que la EIE sea más eficaz y más adecuada para el metaverso según las opiniones de los profesores tanto chinos como españoles. Finalmente, al conocer las opiniones de uso del metaverso en EIE fomentará el desarrollo local y la internacionalización del mismo.

3.1. Resultados de aceptación de uso educativo del metaverso según el perfil de los participantes

Los resultados de Tabla 1. muestran una tendencia para la educación futura, ya que el uso del metaverso tiene una percepción positiva en la EIE. La edad sería un factor muy importante que afecta el nivel de aceptación, los jóvenes esperan lo antes posible el uso del metaverso en la educación y lo aceptan más.

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Tabla 27. Nivel de Aceptación del uso del metaverso según el perfil de los participantes.

Grupo	Edad	Nivel de acepta	Número	Años a futuro	Número
España	Menor de 31	Muy aceptado	4	Dentro de 5 años	5
		Bastante aceptado	2	5-10 años	3
		Aceptado	2	Más de 10 años	0
		Regular	0	Más de 20 años	0
		No aceptado	0	-	-
	31-40	Muy aceptado	0	Dentro de 5 años	1
		Bastante aceptado	1	5-10 años	1
		aceptado	2	Más de 10 años	2
		Regular	1	más de 20 años	0
	41-50	Muy aceptado	1	Dentro de 5 años	1
		Bastante aceptado	0	5-10 años	0
		Aceptado	1	más de 10 años	1
		Regular	0	más de 20 años	0
		No aceptado	0	-	-
	Mayor de 50	Muy aceptado	2	Dentro de 5 años	2
		Bastante aceptado	1	5-10 años	1
		aceptado	3	más de 10 años	3
		Regular	0	más de 20 años	0
		No aceptado	0	-	-
	<i>Total</i>			20	
China	Menor de 31	Muy aceptado	1	Dentro de 5 años	0
		Bastante aceptado	0	5-10 años	1
		aceptado	1	más de 10 años	1
		Regular	0	más de 20 años	0
		No aceptado	0	-	-
	31-40	Muy aceptado	2	Dentro de 5 años	0
		Bastante aceptado	1	5-10 años	1
		aceptado	1	más de 10 años	1
		Regular	0	más de 20 años	0
		No aceptado	0	-	-
	41-50	Muy aceptado	1	Dentro de 5 años	1

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

	Bastante aceptado	3	5-10 años	1
	aceptado	1	más de 10 años	2
	Regular	0	más de 20 años	1
	No aceptado	0	-	-
Mayor de 50	Muy aceptado	0	Dentro de 5 años	1
	Bastante aceptado	4	5-10 años	2
	aceptado	5	más de 10 años	3
	Regular	0	más de 20 años	3
	No aceptado	0	-	-
<i>Total</i>		20		20

3.2. Resultados de la percepción y actitud del uso educativo del metaverso en la EIE

En la figura 1 se observa que, por un lado, ante la cuestión de si "El metaverso podría convertirse en el espacio donde las personas podrían reunirse e interactuar socialmente, lo que hará que la educación superior sea proactiva para usarlo con fines de enseñanza y aprendizaje" y "Proporcionaría a los alumnos una experiencia más rica e individualizada" tanto los chinos como los españoles se mostraron "De acuerdo" en un 100%.

El 5,6% de los participantes de la universidad española y el 10% de sus homólogos chinos se muestran "En desacuerdo" con respecto a si "El metaverso también ayudará a fomentar la innovación y, con los mercados dinámicos y el panorama empresarial en rápida evolución, todas las empresas tienen una gran oportunidad de utilizar el metaverso, que transformará todos los sectores. Por ello, la educación necesitará adaptarse a estos cambios." Según la entrevista con las opciones de "En desacuerdo", ellos pensaron que transformarán en todos los sectores que no es posible.

Sobre la cuestión de si "Los enfoques pedagógicos de los educadores han proporcionado nuevas oportunidades de negocio a los proveedores de educación, allanando el camino hacia los sistemas de aprendizaje adaptativo basados en IA" Un 5% de los chinos se mostraron "Muy en desacuerdo" y un 10% en "En desacuerdo". Mientras que el 12,5% de los participantes españoles se muestran en desacuerdo con respecto a si la privacidad es un reto porque ellos

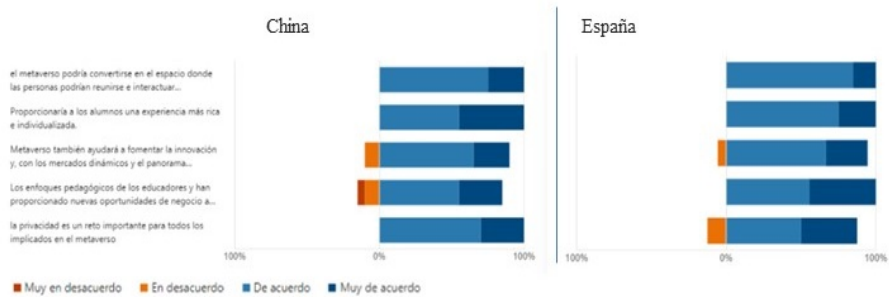
afirmaron que el metaverso está utilizando la tecnología blockchain que es una tecnología conceptualmente muy segura (Lecuit, 2019).

Por otro lado, el 10% de ambos países se mostró "Muy en desacuerdo" sobre si "Los educadores deben mejorar sus métodos pedagógicos y los programas de sus cursos para adaptarse a la enseñanza en el metaverso." El 100% de ambos grupos estuvo "De acuerdo" sobre que "El diseño y elaboración de materiales didácticos especiales sobre educación en innovación y emprendimiento como design thinking, modelo de CANVA, bootcamps, herramientas de gestión de innovación, análisis DAFO etc." y "Hacen que las actividades de educación en Innovación y emprendimiento sean más motivadoras."

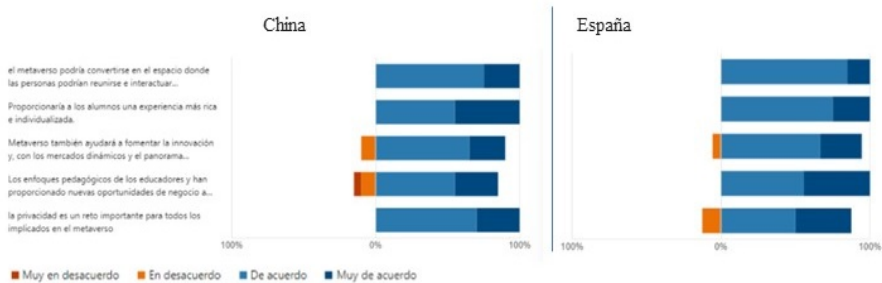
La cuestión de si "El metaverso permitirá a los educadores extraer información sobre la respuesta y la interacción de los alumnos en el aula. Por Ej: Los alumnos se unieron a un proyecto para debatir problemas sencillos y difíciles, y durante las sesiones se registraron los parpadeos de cada alumno." 100% de español se muestra "de acuerdo" (55,6% se mostró "De acuerdo" y un 44,4% se mostró "Muy de acuerdo" en que es más elevado), pero el 15% de los chinos se muestra "En desacuerdo" (un 40% se mostró "De acuerdo" y un 45% "Muy de acuerdo" en que es más elevado).

Los educadores que utilizan la IA y el análisis de datos multimodales para tareas de gestión, control de asistencia y seguimiento de alumnos, tendrán acceso a una amplia información sobre las reacciones de los estudiantes ante el material didáctico y los enfoques aplicados. El 5% de los chinos se muestra "En desacuerdo" con esta afirmación, mientras que el 65% se mostró "De acuerdo" y el 30% se mostró "Muy de acuerdo".

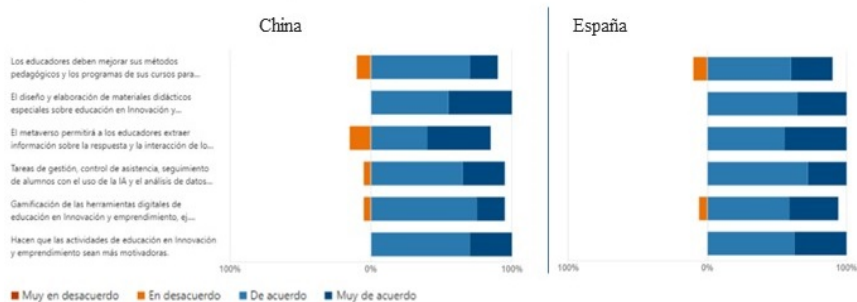
Valore de 1 a 4 cada uno de los parámetros: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Muy de acuerdo. **Actitud del profesorado en el uso de Metaverso...**



Valore de 1 a 4 cada uno de los parámetros: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Muy de acuerdo. **Actitud del profesorado en el uso de Metaverso...**



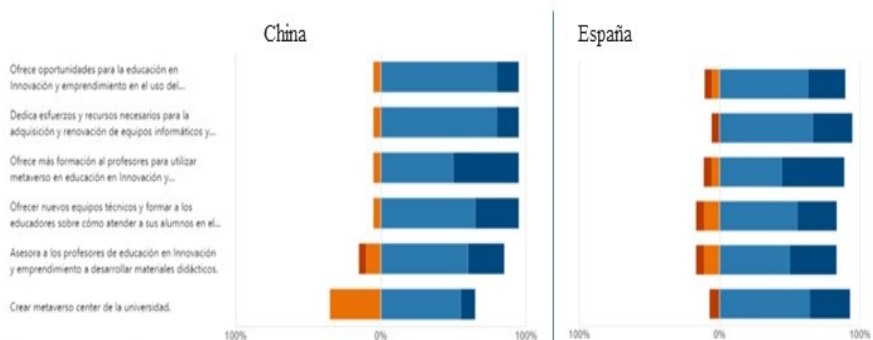
Valore de 1 a 4 cada uno de los parámetros: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Muy de acuerdo. **Considero que el uso educativo de Metaverso...**



Además, más del 90% de los participantes de la parte española y china consideró positivo el uso educativo del metaverso en la EIE, ya que el 94% está de acuerdo con la "Gamificación de las herramientas digitales de educación en innovación y emprendimiento, por ej. Autoconocimiento y habilidades emprendedoras", presentando valores muy positivos. Solo un 5,9% dio una valoración negativa, mientras que el 58,8% se mostró "De acuerdo" y el 35,3% se mostró "Muy de

acuerdo". Entre los españoles, solo un 5% dio valoraciones negativas, mientras que el 75% se mostró "De acuerdo" y el 20% de los chinos se mostró "Muy de acuerdo"

Valore de 1 a 4 cada uno de los parámetros: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Muy de acuerdo. **Considero que la universidad...**



Las herramientas esenciales para educación en Innovación y emprendimiento ser más eficaz por Metaverso. (marcar con una X): Herramienta de

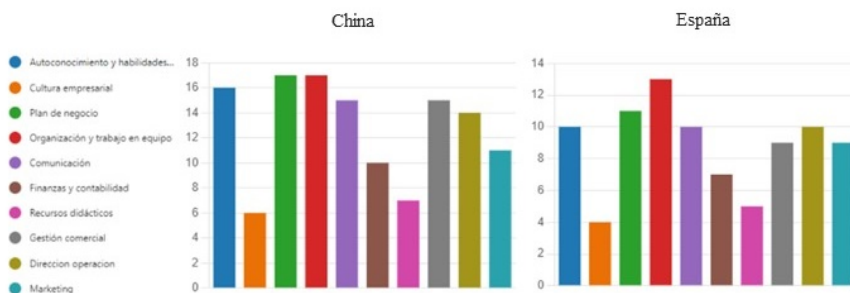
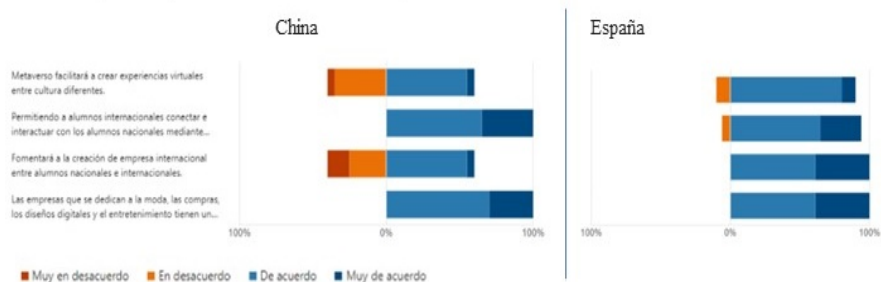


Figura 1. La percepción y actitud del uso educativo del metaverso en EIE

Valore de 1 a 4 cada uno de los parámetros: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Muy de acuerdo. **Considero que internacionalización...**



3.3. Resultados de Apoyo por la universidad

El 90% de los participantes españoles y chinos están "De acuerdo" en que sería beneficioso que la universidad ofreciera más oportunidades para fomentar el uso del metaverso en la Educación en Innovación y Emprendimiento (EIE). Además, también están "Muy de acuerdo" en que se debe brindar más formación al profesorado para utilizar el metaverso en la EIE. Sin embargo, un 10% de los encuestados españoles se mostró "Muy en desacuerdo" y un 35% de los chinos se mostró "En desacuerdo" con la idea de "Crear un centro del metaverso en la universidad".

En cuanto a las herramientas de EIE más eficaces en el metaverso, tanto China como España consideran "Organización y trabajo en equipo" y "Plan de negocio" como herramientas esenciales. Por otro lado, "Cultura empresarial" y "Recursos didácticos" obtuvieron calificaciones bajas. Además, indicaron que "Autoconocimiento y habilidades de emprendedores", "Comunicación", "Dirección Operativa", "Marketing" y "Gestión comercial" podrían ser herramientas adecuadas. Sin embargo, un 15% de ambos grupos se mostró "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" en cuanto a ofrecer nuevos equipos técnicos y asesorar a los profesores en innovación y emprendimiento para desarrollar materiales didácticos.

3.4. Resultados de internacionalización y desarrollo local para el uso del metaverso en la EIE.

Según la Figura, se observa que el metaverso facilitará la creación de experiencias virtuales entre culturas diferentes. Sin embargo, solo un 10% de los encuestados españoles se mostró "Muy en desacuerdo", mientras que un 35% de los encuestados chinos se mostró "En desacuerdo" y un 5% de ellos se mostró "Muy en desacuerdo". En cuanto a permitir a alumnos internacionales conectarse e interactuar con alumnos nacionales mediante formas novedosas y avanzadas en el metaverso, un 5,9% de los españoles se mostró "Muy en desacuerdo", mientras que los chinos estuvieron "De acuerdo" en un 100%.

En el tema de las empresas dedicadas a la moda, compras, diseños digitales y entretenimiento, se observa que tienen grandes oportunidades en una plataforma futurista. Un 61,1% de los españoles estuvo "De acuerdo" y un 38,9% "Muy de acuerdo", mientras que los

chinos estuvieron "De acuerdo" en un 70% y "Muy de acuerdo" en un 30%. Sin embargo, en cuanto a fomentar la creación de empresas internacionales entre alumnos nacionales e internacionales, un 15% de los chinos se mostró "Muy en desacuerdo" y un 25% "En desacuerdo".

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los objetivos de este estudio son: (I) Explorar la percepción de los profesores sobre el uso del metaverso en educación superior en innovación y emprendimiento (EIE). (II) Analizar las características del metaverso y su incorporación en la EIE desde la perspectiva de expertos y profesores, sin considerar la influencia de la pandemia. (III) Comparar la colaboración e internacionalización en educación superior en innovación y emprendimiento entre China y España a través de cuestionarios realizados a profesores de universidades de ambos países.

En relación al primer objetivo, se encontró una actitud positiva hacia el uso del metaverso en la EIE, coincidiendo con estudios previos sobre su potencial para la enseñanza y el aprendizaje (Collins, 2008). La aceptación del metaverso en la EIE es alta en ambos países y en todos los grupos de edad. Los profesores consideran necesario diseñar materiales didácticos especiales y herramientas para el metaverso en el ámbito de la innovación y emprendimiento, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, existe preocupación en torno a los sistemas de aprendizaje adaptativo basados en IA y la privacidad en el uso del metaverso, en línea con investigaciones anteriores ((Ahmad, et al., 2022); ([TATA], 2022) (Ortega-Rodríguez, 2022)). A pesar de ello, muchos profesores consideran que el metaverso es más seguro debido al uso de la tecnología blockchain, considerada conceptualmente segura (Lecuit, 2019).

Cabe destacar algunas limitaciones del estudio, como la selección no probabilística de la muestra debido a la fase inicial del uso del metaverso en la EIE, así como el tamaño de la muestra y el momento de aplicación del cuestionario durante el periodo estival. Por lo tanto, se recomienda replicar el estudio utilizando métodos de selección muestral y condiciones de investigación que permitan la generalización de los resultados.

Con relación al segundo objetivo, el uso educativo del metaverso está en su primera fase de desarrollo y prueba, pero se espera que se integre con varios sectores y genere cientos de millones de dólares de

valor para la tecnología, como la RV, la computación en nube y la inteligencia artificial. Se sugiere ofrecer más formación al profesorado y dedicar esfuerzos y recursos para adaptar el metaverso en la EIE, aunque esto requerirá una gran inversión. Además, los educadores podrán obtener información valiosa sobre la respuesta y la interacción de los alumnos en el aula con el metaverso para tareas de gestión y seguimiento con el uso de la IA y el análisis de datos multimodales.

En cuanto al último objetivo, el metaverso puede crear experiencias virtuales entre culturas diferentes que promuevan la cooperación internacional y estimulen el desarrollo local en ambos países. El uso del metaverso en la creación de empresas internacionales puede ser una plataforma económica y eficiente, dependiendo de las necesidades de los sectores, lo que podría fomentar su crecimiento. Por lo tanto, el uso del metaverso en la EIE también puede fomentar el desarrollo local.

No obstante, es importante tener en cuenta que este estudio tiene limitaciones, como la selección no probabilística de la muestra debido a la fase inicial del uso del metaverso en la EIE, así como el tamaño de la muestra y el momento de aplicación del cuestionario durante el periodo estival. Por lo tanto, se recomienda replicar el estudio utilizando métodos de selección muestral y condiciones de investigación que permitan la generalización de los resultados.

5. BIBLIOGRAFÍA

[TATA], A. C. (2022, 9 10). *User Privacy Protection in the Emerging World of Metaverse*. Retrieved 11 6, 2022, from <https://www.tcs.com/>

Ahmad, I., Sharma, S., Singh, R., Gehlot, A., Priyadarshi, N., & Twala, B. (2022). MOOC 5.0: A Roadmap to the Future of Learning. . *Sustainability*, 14(18), .

Arcila, J. B. (2014). Metaversos Para el máster iberoamericano en educación en entornos virtuales. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14(2), 227-248. doi:<https://doi.org/10.30827/>

Collins, C. (2008). Looking to the future: Higher education in the Metaverse. *Educause Review*, 43(5), 51-63.

- Criado, M. A., & Thous-Tuset, M. D. (2013). Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Historia y comunicación social*, 469-479.
- Díaz Gandasegui, V. (2013). Entornos virtuales para el desarrollo de la educación inclusiva: Una mirada hacia el futuro desde el pasado de "Second Life". *RELATEC*. doi:<http://hdl.handle.net/10662/936>
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., & Cai, W. (2021, October). Metaverse for social good: A university campus prototype. *In Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia*, (pp. 153-161). doi:<https://doi.org/10.1145/3474085.3479238>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., . . . Wamba, S. F. (2022). Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Managemen*, 66, 102542.
- Frith, K. H. (2022). The Metaverse: Is It Just Trending or a Real Game Changer for Education? *Nursing Education Perspectives*, 14(18), 384. doi:10.1097/01.NEP.0000000000001057
- GmbH, M. (2021, November 15). *Metaverse school: A new dimension of education*. Retrieved 11 7, 2022, from <https://metaverse.school/>
- hkust. (2022, July 28). *香港科技大学推出全球首个元宇宙双子校园* *La Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong pone en marcha el primer campus gemelo metaverso del mundo*. Retrieved 11 8, 2022, from <https://hkust.edu.hk/zh-hans/news/research-and-innovation/hkust-launch-worlds-first-twin-campus-metaverse>
- J. GENIZ., D. (2022, Octubre 17). *El metaverso llega a las aulas de Sevilla: Realidad virtual para la educación*. Retrieved 11 9, 2022, from *Diario de Sevilla*.: https://www.diariodesevilla.es/sevilla/metaverso-aulas-Sevilla-realidad-virtual-educacion_0_1728727363.html

- Lecuit, J. (2019). *La seguridad y la privacidad del blockchain, más allá de la tecnología y las criptomonedas*. Real Instituto Elcano. doi:<https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/ari106-2019-alonsolecuit-seguridad-y-privacidad-del-blockchain-mas-alla-de-tecnologia-y-criptomonedas.pdf>
- Liu, G. P., Wang, X., Gao, N., & Hu, H. L. (2021). De la realidad virtual al metaverso: nuevas direcciones para la educación en línea. *Modern Distance Education Research*, 33(6), 12-22. doi:10.3969/j.issn.1009-5195.2021.06.002
- Liu, W. (2020). 新冠肺炎疫情对经济全球化的影响分析. *GEOGRAPHICAL RESEARCH*, 39(7). doi:10.11821/dlyj020200514
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). From extended reality to the metaverse: a critical reflection on contributions to education Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-208. doi:<https://doi.org/10.14201/teri.27864>
- Pérez Romero, G. (2016). Second Life: Nuevos comportamientos artísticos a través de los espacios expositivos de la realidad virtual. *Granada: Universidad de Granada*. doi:<http://hdl.handle.net/10481/44062>
- Reyes, C. E. (2020, 11 16). *Percepción de estudiantes de bachillerato sobre el uso de Metaverse en experiencias de aprendizaje de realidad aumentada en matemáticas*. Retrieved 11 6, 2022, from Pixel-Bit: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/199075>
- Rodríguez Ibáñez, R. E. (2018). La realidad virtual en la migración de plataformas educativas de 2D a 3D en los escenarios de las Universidades de San José de Cúcuta. . *Revista Perspectivas*, 3(2), 86–96. doi:<https://doi.org/10.22463/25909215.1592>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*(6), 128–143. doi:<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>

- Sánchez Muñoz, G. (2021). Second life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1-24. doi:<http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1369>
- Stephenson, N. (1995). *Snow crash: A novel*. Spectra.
- Sunardi, S., Ramadhan, A., Abdurachman, E., Trisetyarso, A., & Zarlis, M. (2022). Acceptance of augmented reality in video conference based learning during COVID-19 pandemic in higher education. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 11(6), 3598-3608. doi:<https://doi.org/10.11591/eei.v11i6.4035>
- Universities, C. (2021, Octubre 15). *Las Universidades CEU ya tienen su propio metaverso*. Retrieved 11 10, 2022, from <https://www.ceuuniversities.com/las-universidades-ceu-ya-tienen-su-propio-metaverso/>
- Violante, M. G., & Vezzetti, E. (2015). Design of web-based interactive 3D concept maps: A preliminary study for an engineering drawing course. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(3), 403-411. doi:<https://doi.org/10.1002/cae.21610>
- Wen, C. (2021, October 26). *清华启动“元宇宙特别计划” Tsinghua Lanza el “Proyecto Especial Metaverso”*. Retrieved 11 8, 2022, from Tsinghua University: <https://www.tsinghua.edu.cn/info/1182/88214.htm>
- Xu, R., Li, X., Niu, Y., & Zhang. (2022, May 10). *从上海大学封校起，造出一个元宇宙校园，不上网课了还能在元宇宙教室打卡讲座*. Retrieved from Shanghai Observer.: <https://www.shobserver.com/wx/detail.do?id=484150>
- ZHAO, J., & CHEN, J. (2021). Deep Integrative Mechanism of the Modern Information Technology and Innovation & Entrepreneurship Education. *Office Automation*. doi:<https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-BGDH202123005.htm>
- Zhong, Z., Wang, J., Wu, D., Zhu, S., & Jin, S. (2022). Analysis of the Application Potential and Typical Scenarios of Educational Metaverse. *Open Education Research*.

doi:<https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-JFJJ202201002.htm>

INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL SERVICIO DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Rosabel Roig-Vila¹, Miguel Cazorla Quevedo¹, Maria Dolores Sancerni Beitia², Álvaro Belmonte-Baeza¹, Jorge Fernández Herrero¹, Francisco Gómez Donoso¹, Rosa Lis², Rosabel Martínez-Roig¹, Iván Sánchez-López¹

1. Universitat d'Alacant, 2. Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) está delimitando nuevas tendencias en todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluido el educativo. De hecho, estamos inmersos en una transformación digital donde la IA está aportando elementos disruptivos por cuanto se refiere a la innovación educativa (Gourlay, 2021). Aspectos tales como reconocimiento facial, datos biométricos, chatbots, metaverso, emociones sintéticas, robots sociales, entre otros, son términos cada vez más conocidos, los cuales van conformando un campo semántico ligado a la proyección que se está delimitando sobre la educación del futuro. En este proceso será fundamental unir factores de diversa naturaleza, y no solo tecnológicos. Así, los aspectos emocionales que intervienen en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser tenidos en cuenta en los nuevos escenarios de aprendizaje vinculados a la IA. Asimismo, la IA debe ayudar a reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las emociones que se estén desarrollando en un escenario educativo, como así se aborda en el proyecto MEEBAI (A Methodology for Emotion-Aware Education Based on Artificial Intelligence), proyecto aprobado en la convocatoria Prometeo 2022 de la Generalitat Valenciana (CIPROM/2021/017).

Así pues, en este trabajo presentamos diversas aportaciones en torno al proyecto MEEBAI y otros estudios en los que estamos investigando donde las emociones tienen un protagonismo relevante por cuanto se configuran como elementos determinantes respecto a la integración de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos trabajos han sido expuestos en el Simposio titulado “Inteligencia Artificial al servicio de las emociones en el contexto educativo” y que

ha sido presentado en el XI Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE 2023).

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA. FACTORES EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA

Las expresiones faciales de una persona conforman la señal más visible hacia el exterior por cuanto se refiere a la manifestación personal del estado emocional propio. Además de esta interacción interpersonal, los avances tecnológicos están conformando máquinas que intentan imitar el comportamiento humano y con las cuales también se puede conformar la correspondiente interacción facial (Chowdary et al., 2021). Se trata, en definitiva, de integrar la IA en el contexto educativo (González-Calatayud et al., 2021). En un futuro próximo, esto se considerará una práctica común y se pretende que dicha interacción sea lo más natural posible, “normalizando” el factor digital en el contexto presencial (Gourlay, 2021). Esta línea de investigación se encuentra bastante desarrollada, pero su aplicación en aula es escasa, temática abordada en el proyecto Prometeo MEEBAI. El objetivo del presente trabajo es exponer los principales hitos referidos al uso de la Inteligencia Artificial (IA) para identificar los estados emocionales de la persona en un contexto educativo y sus implicaciones. Respecto al método, cabe indicar que se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica con una serie de criterios de inclusión y exclusión para focalizar la búsqueda. Respecto a los resultados, se destaca que, ante la existencia de un número aceptable de estudios para detectar las emociones en el alumnado, apenas existen estudios dirigidos a la adaptación de la metodología en base a los resultados obtenidos sobre las emociones percibidas. Utilizando la emoción que muestra el rostro, la IA es capaz de estimar la atención o interés que el estudiante esté mostrando en una situación de enseñanza-aprendizaje, todo ello complementado con datos de otras fuentes biométricas. Con el uso de la información del alumnado recopilada con IA, es posible medir su grado emocional en cuanto a atención y motivación. Con ello, se podrán adaptar metodologías dirigidas a capturar el interés del alumnado, así como desarrollar la mejora de la interacción persona-máquina, con lo que la comunicación se establece a un nivel más emocional, afectivo e inteligente.

3. USO DE UN MODELO CONVERSACIONAL BASADO EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL IMPLEMENTADO EN UN ROBOT SOCIAL PARA APOYO EN CLASE

La IA está siendo cada vez más presente en casi todos los ámbitos de nuestra vida. Teniendo en cuenta esto, se pretende crear un sistema basado en un robot social que haga uso de las últimas técnicas de IA conversacional para apoyar al profesor en el aula. El robot será capaz de responder las preguntas que le hagan. Para el desarrollo de esta propuesta hay dos partes fundamentales: el robot social y el método de IA para responder las preguntas. Respecto al primer factor, todo el sistema está implementado sobre el robot Pepper. Sobre este robot se ejecuta el modelo ChatGPT (OpenAI, 2023). Este método está entrenado con datos de una amplia gama de conocimientos y se ha popularizado por su precisión, siendo capaz de responder preguntas de todo tipo. En nuestro caso, los alumnos preguntan al robot que capta el audio. Este audio se transcribe a texto (Shmyrev, 2020) y el texto se pasa a ChatGPT que genera una respuesta. Esta respuesta es hablada en voz alta por el robot usando su sintetizador de voz (Ren, 2019). En cuanto a los resultados obtenidos, cabe señalar que el sistema se ha probado en un entorno de laboratorio. El robot es capaz de entender preguntas de todo tipo y nivel y de generar respuestas elaboradas. Se han detectado algunas limitaciones a nivel técnico. Por ejemplo, el audio a veces no es capturado de manera correcta, con ruido de fondo o con murmullo, lo que provoca que la transcripción generada sea incompleta o incluya palabras que no se han dicho. Por otro lado, en ocasiones, el modelo de IA no es coherente con las respuestas. Las pruebas preliminares en laboratorio del sistema son muy prometedoras. El sistema es capaz de proporcionar respuestas precisas y de elaborarlas si se le solicita, ampliando la información referenciada.

4. EL FACTOR EMOCIONAL VINCULADO A LA ACEPTACIÓN DE LA ROBÓTICA SOCIAL

Los robots sociales están teniendo cada vez más importancia en una sociedad como la actual, donde la tecnología digital es uno de sus principales componentes y donde los avances en IA están definiendo nuevas posibilidades en cualquier ámbito. Estos robots interactúan con personas a partir de reglas sociales y en su mayoría son humanoides y móviles. Se comunican con el habla y los gestos para interactuar. En este sentido, existe una amplia investigación sobre esta interacción,

especialmente por lo que respecta al factor emocional implicado en la actuación del robot. Sin embargo, apenas existen investigaciones referidas a las respuestas emocionales y conductuales del usuario ante la interacción con un robot social (Lei, et al. 2022). El objetivo de este trabajo es presentar los resultados parciales en torno a la elaboración de un protocolo de evaluación basado en el modelo TAM de aceptación de tecnología para evaluar las percepciones de la persona al interactuar con un robot social (Savela, Turja y Oksanen, 2017), en concreto, el modelo Pepper. A partir del método cualitativo, se desarrolló un *focus group* donde participaron cinco especialistas de Tecnología Educativa, y del cual se analizaron las narrativas correspondientes respecto al tema abordado. Los resultados revelaron, no tanto la importancia dada a la evaluación respecto a la facilidad de uso percibida, sino la utilidad percibida. También se mostraron otros aspectos transversales como la preocupación por la protección de datos y aspectos éticos al usar el robot (Guggemnos, Seufert y Sonderegger, 2020). La aceptación del robot Pepper, y en concurrence con otra tecnología, está relacionada con la Teoría de la Autodeterminación; en concreto, con la satisfacción de necesidades psicológicas derivadas de dicha teoría. La satisfacción de interactuar con un robot humanoide como Pepper se considera que se relaciona significativamente con el grado de bienestar y valor percibidos, además de diversas categorías de emociones.

5. GESTIÓN EMOCIONAL DEL AULA ASISTIDA POR TECNOLOGÍA DIGITAL

La presente investigación se integra en el desarrollo de un recurso de reconocimiento de expresiones emocionales faciales mediante inteligencia artificial, que se orienta a la gestión emocional del aula en contextos de aprendizaje a distancia y se adscribe al marco conceptual definido por la Control Value of Achievement Emotions (CVT) (Pekrum, 2006). Con el objetivo de complementar y evolucionar la herramienta descrita mediante la incorporación de datos biométricos adicionales, se utilizan pulseras de actividad. Han participado 60 estudiantes del grado de Educación de la Universidad de Alicante, los cuales toman parte en 9 actividades educativas (3 pasivas; 3 participativas; 3 tests evaluativos). Se toman mediciones de estrés antes, durante y tras las mismas y se completa el cuestionario emocional AEQ (Pekrun et al., 2011). El cuestionario competencias volicionales VCQ-36 (Forstmeier & Ruddel, 2008) se realiza al principio de la intervención. Entrevistas breves indagan en sus percepciones y aspectos

contextuales influyentes en su estado emocional. El software IBM® SPSS® de análisis estadístico calcula el coeficiente de correlación de Pearson entre variables. Se integran resultados cuantitativos y cualitativos según un diseño de investigación mixto convergente. Resultados preliminares sugieren que en exámenes los niveles de estrés son superiores al inicio y menores al final, correspondiéndose con emociones negativas activantes al inicio y positivas desactivantes posteriormente. En actividades participativas predominan emociones positivas activantes al inicio y desactivantes al concluir. En actividades pasivas hay predominio de emociones negativas desactivantes. El alumnado con mayores competencias volicionales presenta menores niveles de estrés en todas las condiciones y menos estados emocionales negativos activantes. Los resultados obtenidos son coherentes con los factores ligados al estrés y ansiedad indicados por estudios previos y el estudio cualitativo que, no obstante, resalta la influencia de condicionantes internos y externos no controlables en la práctica educativa. Trabajo futuro incorporará estos hallazgos en la evolución del sistema automático de gestión emocional.

6. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

El profesorado del futuro tiene que preparar diseños pedagógicos diferentes. La irrupción de la IA es de tal magnitud que la solución no es cerrarle las puertas a esta innovación, sino más bien adaptarse a la nueva realidad. Hay muchas formas de integrar la IA (Incio et al., 2022), y una de ellas en la que nos centramos es learning analytics, de forma que en el tiempo de clase el profesorado pueda disponer de tiempo suficiente para tareas en las que la IA no puede de momento acceder: pensamiento crítico, curiosidad y creatividad (Meiselman, 2021). En estas destrezas interviene de forma clara la emoción. No debemos olvidar que el avance en neurociencia evidencia que existe un vínculo entre cognición y emoción (Elizondo et al., 2018). Ni tampoco debemos olvidar que preparamos al estudiantado para el ejercicio profesional, en el que las competencias sociales y emocionales juegan un papel muy relevante. Proponemos un diseño pedagógico basado en learning analytics, en el que en las sesiones de clase se potencie la educación emocional para mejorar el desarrollo de competencias de colaboración, comunicación, toma de decisiones, trabajo en equipo y resolución de conflictos. La educación emocional y learning analytics se pueden integrar para proporcionar una comprensión más completa

del aprendizaje y del bienestar del estudiantado: identificando necesidades emocionales, detectando emociones mientras interactúan con material educativo en línea, y posibilitando personalizar el aprendizaje en función de sus estados emocionales, estilos de aprendizaje y progreso. Ello puede conducir a experiencias de aprendizaje más atractivas y eficientes, dado que dispondríamos de información para poder ajustar el material educativo que ayudase al estudiante a implicarse más con su aprendizaje.

7. EL METAVERSO Y LA CONQUISTA DE LAS EMOCIONES PARA HUMANIZAR LA VIRTUALIDAD DIGITAL

La virtualización digital va ganando terreno sobre el mundo físico original. Las lógicas informáticas iniciales, protocolarias y circunscritas a contextos muy determinados, han dado paso a entornos e interfaces inmersivas plenamente integradas en nuestras realidades sensoriales, sociales y cognitivas (Sánchez-López, 2021). En los prolegómenos del metaverso, encontramos propuestas que ponen de relieve algunas de las características que están impulsando esta transición (Sánchez-López et al., 2022). Respecto al método utilizado, cabe indicar que se emplea el ADM (Análisis del Discurso Multimodal) junto a la Grounded Theory conceptualizada por Glaser y Strauss (1967) y el Constant Comparative Method para descifrar las características de proyectos virtuales inmersivos que motivan la integración del ser humano en la digitalidad. Los proyectos de la muestra son Minecraft, Teams y TikTok. En cuanto a resultados, en el análisis se detecta que las mecánicas giran en torno a cuatro grandes ejes interrelacionados: funcionalidad, comunicación, sociabilidad, y emoción. Para lograr esta última, se recurre a la narrativa, la agencia creativa, la avatarización identitaria, la ludificación, la capacidad de incidencia, la hiperestimulación sensorial, las interacciones interpersonales y las interacciones sociales. El análisis revela que las emociones se sitúan en el epicentro de la aceptación de la transición hacia la virtualización. Se detecta la búsqueda de estímulos asociados al conductismo, procesos que inducen a conductas adictivas y lógicas que reproducen algunos de los patrones propios del capitalismo, como la búsqueda de la popularidad, el éxito, y la competencia. Al mismo tiempo, la ampliación de los recursos comunicacionales y sus formas, la alteración de sus usos y alcances y la capacidad generativa aumentada, abren una nueva dimensión emocional en el ámbito de las mediaciones. Una dimensión que

humaniza los ambientes digitales, y que nos deja una pregunta: ¿nos encontramos ya en una fase de transhumanismo emocional?

8. BIBLIOGRAFÍA

- Chowdary, M. K., Nguyen, T. N., & Hemanth, D. J. (2021). Deep learning-based facial emotion recognition for human-computer interaction applications. *Neural Computing and Applications*. <https://doi.org/10.1007/s00521-021-06012-8>
- Elizondo, A., Rodríguez, J.V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Forstmeier, S., & Ruddel, H. (2008). Measuring Volitional Competences: Psychometric Properties of a Short Form of the Volitional Components Questionnaire (VCQ) in a Clinical Sample. *The Open Psychology Journal*, 1(1), 66-77. <https://doi.org/10.2174/1874350100801010066>
- Glaser B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P. & Roig-Vila, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467. <https://doi.org/10.3390/app11125467>
- Gourlay, L. (2021). There is no 'Virtual Learning': the materiality of Digital Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Guggemos, J., Seufert, S. & Sonderegger, S. (2020), Humanoid robots in higher education: Evaluating the acceptance of Pepper in the context of an academic writing course using the UTAUT. *British Journal of Educational Research*, 51, 1864-1883. <https://doi.org/10.1111/bjet.13006>
- Incio, F.A., Capuñay, D.L., Estela, R.O., Valles, M.A., Vergara, S.E. & Elera, D.G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales.

- Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372.
<https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Lei, M., Clemente, I.M., Liu, H. & Bell, J. (2022). The Acceptance of Telepresence Robots in Higher Education. *International Journal of Social Robotics*, 14, 1025–1042.
<https://doi.org/10.1007/s12369-021-00837-y>
- Meiselman, H. L. (Ed.) (2021). *Emotion measurement*. Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/C2019-0-00017-9>
- Nickolay V. Shmyrev et al. (2020). Vosk Speech Recognition Toolkit: Offline speech recognition API for Android, iOS, Raspberry Pi and servers with Python, Java, C# and Node. <https://github.com/alphacep/vosk-api>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. [Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo]. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Sánchez-López, I., Roig-Vila, R. y Pérez-Rodríguez, A. (2022). Metaverso y educación: el caso pionero de Minecraft en el aprendizaje inmersivo digital. *Profesional de la Información*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.10>
- Savela, N., Turja, T., y Oksanen, A. (2017) Social acceptance of robots in different occupational fields: A Systematic Review.

International Journal of Social Robotics 2018, 10(4), 493-502.
<https://doi.org/10.1007/s12369-017-0452-5>

Ren, Y., Ruan, Y., Tan, X., Qin, T., Zhao, S., Zhao, Z., & Liu, T.-Y. (2019). FastSpeech: Fast, Robust and Controllable Text to Speech. 33rd Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2019), Vancouver, Canada.

HERRAMIENTA MOODLE PARA EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES POR REVISIÓN MULTICOMPARTIDA

Isaías Sanmartín Santos, Ricardo Cerverón Lleó, Javier Pérez Bou

Isaias.sanmartin@ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

1. INTRODUCCIÓN

Las actividades de aprendizaje activo constituyen una herramienta clave en la educación de nuestros alumnos. Sin embargo, a menudo resulta imposible para el profesor abordar estas metodologías tan interesantes, debido al gran número de alumnos a su cargo.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología excelente de trabajo cooperativo (Barrows, H.S. 1986). Los problemas ABP se sitúan en contextos “reales”, similares a los que se encuentran en el entorno laboral. El profesional debe ser competente para resolver los problemas que salen al paso en su trabajo, sin disponer previamente de los recursos o fuentes de información necesarias para encararlos. La enseñanza tradicional, basada en “llenar de conocimiento al estudiante” es poco eficaz para lograr estas competencias, necesarias en el mundo laboral real (Biggs J., 2011). En el ABP, el profesor plantea a sus alumnos un problema de gran envergadura a resolver en grupo, con sus propios recursos, ya que no se proporciona base teórica o sólo la mínima imprescindible para comenzar. Las contribuciones de cada alumno serán valoradas en función del valor que se considere que aportan al trabajo común. Para ello, se requiere de un tutor o supervisor que anote y evalúa las contribuciones individuales de cada miembro durante el propio desarrollo de la actividad. Un profesor único no puede asumir el rol de supervisor para todos los grupos de trabajo de sus estudiantes, así como tampoco la carga de evaluación que generan estas actividades. Para los alumnos también conllevan dificultades, ya que deben coordinarse en sus horarios y encontrar un espacio físico adecuado para las reuniones, lo cual a menudo es complicado. Realizarlas durante las sesiones de aula de la asignatura es inviable, ya que son actividades

largas que consumen mucho tiempo, y a menudo requieren la consulta de materiales de biblioteca o internet para realizarlas.

En el presente trabajo, proponemos el desarrollo de una herramienta para el trabajo cooperativo en foros Moodle. Nuestra herramienta incorporará un sistema de evaluación por pares por parte de los propios alumnos, asumiendo el docente únicamente un papel de supervisor. Gracias a la herramienta, será posible supervisar y dirigir fácilmente el trabajo de cientos de alumnos, invirtiéndose un coste mínimo de tiempo para la evaluación.

Los estudiantes, organizados en grupos, desarrollarán una actividad colaborativa mediante un diálogo mediante mensajes escritos en foros Moodle. Cada contribución útil al trabajo del grupo, será evaluada por los propios compañeros del grupo de trabajo, que asignarán puntos al mensaje mediante un baremo o rúbrica diseñado por el profesor. Una “ficha de indicadores” que el alumno puede consultar durante la actividad, le indica en todo momento los puntos que va obteniendo y su desempeño individual, así como el del grupo frente a los otros grupos de la clase.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La herramienta se ha diseñado asociada a la plataforma Moodle de la Universidad Católica de Valencia. Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje gratuito y de código abierto, basado en PHP. En sus últimas versiones, permite asignar la evaluación de mensajes de los foros a los propios alumnos.

Las actividades se implementaron mediante un foro de tipo general, que llamamos “mesa de trabajo virtual”. Divididos en grupos de 6 alumnos, configurados como “grupos separados” para que no puedan ver el trabajo de otros grupos, los estudiantes envían mensajes a la “mesa virtual” para discutir la actividad y elaborar el informe final. Transcurrido el tiempo previsto (2-3 semanas), el “jefe de grupo” dirige la elaboración del informe final a partir de los mensajes publicados en el foro, repartiendo la tarea entre los miembros del grupo.

Una hoja Excel asociada al foro permite el análisis y tratamiento de las evaluaciones de los mensajes. Para ello, se realiza una copia de seguridad de la actividad Foro Moodle, de la que se extraen los datos como las evaluaciones recibidas por los mensajes, la fecha de

publicación, las fechas de las evaluaciones recibidas, etc. Con esta información, se elabora una “ficha de indicadores” que permite a los alumnos seguir su desempeño en la actividad (figura 1).

El baremo de evaluación de mensajes (tabla 1) representa un aspecto esencial del sistema. Debe ser simple y claro, para reducir la subjetividad y facilitar la evaluación de los mensajes.

Tabla 17. Baremo de evaluación de mensajes.

Puntuación	Contenido del mensaje
4 puntos	Gran aporte, el mensaje ha contribuido de forma importante a la actividad.
3 puntos	Aportación media, el mensaje ha contribuido de forma significativa a la actividad.
2 puntos	Pequeña aportación, el mensaje contiene información útil para la actividad.
1 punto	Aportación menor: el mensaje no contiene información utilizable o relevante, pero realiza aportes útiles como resolver una duda a un compañero, marcar al grupo la dirección en la que debe seguir el trabajo, ayudar al grupo a interpretar correctamente lo que se pide en la actividad, etc.
0 puntos	Mensajes que no contienen aportes o información relevantes.

La evaluación de la actividad tiene tanto en cuenta la nota obtenida por el informe final del grupo como las contribuciones individuales del estudiante al trabajo del grupo. Los alumnos recibirán una nota final que tendrá dos componentes:

- un 40% que procederá de la evaluación del informe final por el profesor, siendo esta nota común para todos los alumnos del grupo
- un 60% que procederá de la suma de puntos obtenida por sus mensajes con aportaciones individuales al trabajo común, siendo esta nota particular para cada alumno

Para conseguir una mejor nota final, un estudiante debe enviar mensajes al foro con aportes valiosos, para que sean bien evaluados. Además, debe evaluar los mensajes de sus compañeros con base diaria, porque la evaluación temprana aporta más puntos (el sistema recompensa con puntos al alumno cada vez que evalúa un mensaje de un compañero, proporcionando menos puntos si esa evaluación es tardía). Esto se ha diseñado así para estimular que los alumnos evalúen cuanto antes los mensajes de compañeros. La ficha de indicadores (figura 1) permite al alumno seguir su desempeño durante la actividad. Los puntos ganados por estos dos aspectos se representan en el ítem Puntuación. La barra

“posición respecto a mi grupo” indica si estoy contribuyendo al trabajo más o menos que mis compañeros de grupo. Por ejemplo, si la guía de la barra está en el centro, significa que mi trabajo (puntos ganados por mis propios mensajes y por mis evaluaciones de mensajes de compañeros) está en el promedio del grupo. Si está hacia la izquierda (zona roja) mi trabajo es inferior al promedio y mi nota será más baja. Si está más a la derecha (zona verde) mi contribución supera el promedio y obtendré una mejor nota final. De esta manera, para conseguir más puntos para la nota final, el estudiante debe participar con frecuencia, enviando muchos mensajes, para subir el número de mensajes útiles respecto al promedio de su grupo.

Asimismo, el grupo debe posicionarse bien en el ranking final respecto a los otros grupos de la clase, porque el sistema de evaluación también lo tiene en cuenta para asignar la nota final. Al finalizar la actividad, los grupos que se encuentren en el cuartil 1 (Q1) en cuanto al número y calidad de los mensajes enviados, recibirán más puntos extra que los que se encuentren más abajo en el ranking.

2.2. Participantes

La herramienta se ensayó en las actividades de dos asignaturas de dos facultades distintas:

Biología Celular de primer curso del Grado en Biotecnología, dos grupos de alumnos con un total de 80 estudiantes

Farmacología Clínica de segundo curso del Grado en Enfermería, tres grupos de alumnos con un total de 166 estudiantes

2.3. Diseño

Los enunciados de los problemas ABP deben situar al alumno en un contexto cercano al del mundo laboral.

2.3.1. Asignatura Farmacología Clínica

El problema ABP planteado a los estudiantes de Farmacología proporcionaba una serie de fichas de pacientes que estaban recibiendo un tratamiento farmacológico, y ponía a los estudiantes en la situación de revisar los tratamientos para encontrar en ellos posibles incompatibilidades o anticipar signos y síntomas de las eventuales reacciones adversas que pudieran darse en sus pacientes. Una vez identificada la información relevante, deberían comunicarla a sus pacientes (adaptando el lenguaje para comunicar con eficacia estos

aspectos a estas personas, que carecen de conocimientos técnicos) y a un hipotético auxiliar de farmacología a su cargo, que si que tiene capacidad para entender el lenguaje técnico empleado en farmacología.

“Dirigimos el Servicio de Enfermería de vuestra clínica u hospital, teniendo a nuestro cargo a un auxiliar de enfermería. Como responsables del servicio, debéis controlar que la medicación asignada a cada uno de los siguientes 5 pacientes funcione de manera eficaz y segura. Para ello, tendréis que obtener los prospectos técnicos de los medicamentos administrados a cada paciente, y elaborar a partir de esa información dos listas, una para el paciente y otra para el auxiliar. Estas listas contendrán los aspectos de interés para educar al paciente y a los auxiliares de enfermería sobre la administración concomitante de estos fármacos (posibles interacciones, reacciones adversas que pueden suceder, incompatibilidad con el tipo de paciente, vías de administración adecuadas, toxicidad, etc.”

2.3.2. *Asignatura Biología Celular*


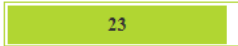
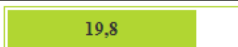
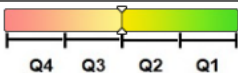
El problema ABP para los estudiantes de Biología Celular planteaba una hipotética investigación sobre la protección frente al daño celular que ofrecen algunos de los fármacos utilizados durante la anestesia quirúrgica:

“El preconditionamiento es una respuesta celular adaptativa donde la exposición a un agente potencialmente dañino induce una respuesta protectora a la exposición nociva posterior. Se ha descubierto que algunos agentes farmacológicos inducen una respuesta protectora similar al preconditionamiento. En la preanestesia, se administran una serie de fármacos aliviar la ansiedad del paciente, inducir un estado de sedación, prevenir el dolor, etc. Esta medicación es individualizada, y el médico anestesista elegirá uno o dos fármacos de cada grupo para su paciente. En el presente proyecto de investigación utilizaremos el nematodo modelo *C. elegans* para estudiar el posible efecto de preconditionamiento celular de los distintos grupos farmacológicos, a través de un modelo de anoxia/inanición que simula las condiciones de isquemia/reperfusión que sufren los tejidos durante la intervención quirúrgica.”

Los estudiantes debían analizar los datos brutos, proporcionados por el profesor, de un hipotético experimento para investigar algunos de estos fármacos en un modelo experimental con *C. elegans*,

representarlos gráficamente, interpretarlos, discutirlos y redactar a partir de ellos un pequeño artículo de investigación.

Figura 1. Ficha de indicadores para mostrar al alumno su desempeño durante el desarrollo de la actividad.

Puntuación	
Puntuación total por mensajes suma de todos los puntos recibidos por mis mensajes	56,5
Puntos por evaluaciones de mensajes puntos recibidos por los mensajes de compañeros que evaluó	6,3
Posición respecto a mi grupo	
Participación	
Mis Mensajes útiles	
Media del grupo	
Posición en el ranking	
Posición de mi grupo respecto a los otros grupos	

3. RESULTADOS

La práctica totalidad de los estudiantes realizaron la actividad PBL, excepto un pequeño porcentaje (5-10%) en cada grupo que o bien no participaron o su participación fue mínima y no puntuaron.

El comportamiento de los estudiantes en cuanto a las reglas de evaluación de los mensajes fue esencialmente correcto. En su gran mayoría siguieron las reglas establecidas en el baremo, si bien se detectaron algunos estudiantes que evaluaron intencionalmente mal por exceso o defecto. La actividad de los estudiantes durante los primeros días de habilitación de la actividad fue reducida, pero mucho más intensa en las vísperas del plazo de entrega.

El sistema controla la honestidad de las evaluaciones de los mensajes mediante la varianza en las evaluaciones que recibe, de manera que si hay una evaluación discrepante el aumento de la varianza del mensaje avisa al profesor para que lo revise y decida si algún alumno lo ha evaluado incorrectamente (figura 2).

Figura 2. Ejemplo de evaluación discrepante: el mensaje con identificador “18031” de la fila 26 muestra una elevada varianza, con dos alumnos que han asignado puntuaciones muy bajas de 0 y 1 puntos; y otros dos alumnos que han asignado 4 puntos al mensaje. El profesor debe revisarlo y decidir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1							Rater_Id	3099	5445	6617	8142	10481
2							Rater_Group	11746	11746	11746	11746	11746
3							Varianza	2,77	1,87	1,66	1,13	1,54
4	Post_Id	Post_Parent	Post_Userid	Post_UserGr	Media	Varianza						
7	17399	17364	8142	11746	3,00	0,67		4	2	3		3
8	17414	17399	10481	11746	2,50	1,00		4	2	2	2	
9	17423	17414	5445	11746	2,50	0,33		3		2	2	3
10	17425	17423	5445	11746	2,33	0,33		3			2	2
11	17555	17414	8142	11746	3,75	0,25		4	3	4		4
12	17665	17555	10481	11746	3,25	0,25		4	3	3	3	
13	17676	17665	6617	11746	3,25	0,25		4	3		3	3
14	17681	17676	5445	11746	1,00	0,67		2		0	1	1
15	17696	17681	5445	11746	1,75	0,92		3		1	2	1
17	17741	17681	8142	11746	0,75	0,92		0	0	2		1
18	17750	17696	8142	11746	3,25	0,25		4	3	3		3
19	17945	17750	5445	11746	2,00	0,67		1		3	2	2
25	18300	18076	5445	11746	3,25	0,25		4		3	3	3
26	18301	18298	5445	11746	2,25	4,25		4		0	1	4
28	18434	18301	10481	11746	0,67	1,33		2	0	0		
29	18469	18434	5445	11746	0,67	0,33		1		1		0
30	18518	18301	3099	11746	0,67	0,33			0	1		1
31	18674	18300	8142	11746	0,25	0,25		0	0	1		0
32	18675	18300	8142	11746	3,75	0,25		4	4	4		3

Durante el desarrollo de las actividades identificamos los siguientes tipos de problemas, no distintos de los habituales que se encuentran asociados a cualquier trabajo de grupo de los alumnos:

1. Insatisfacción con el trabajo realizado por algunos miembros del grupo. Es una queja habitual, por parte de los miembros del grupo más comprometidos, sentir que llevan todo el peso de la tarea mientras que otros compañeros no participan lo suficiente o bien se dedican a simular su participación, enviando mensajes con errores o que evidencian que no han leído lo que han aportado sus compañeros en el foro. Como solución, el profesor debe comentarles que el trabajo individual queda reflejado en los mensajes enviados, de forma que el alumno que no participe adecuadamente no recibirá puntos. Y que la herramienta de control de los mensajes de baja calidad está en las manos de los propios alumnos que son los que evalúan los mensajes mediante el baremo. El sistema asegura una evaluación justa, pues alumnos que no participan o no se involucran reciben notas bajas o nulas, pues ha quedado constancia escrita en el foro de discusión.

2. Estudiantes enfadados con los puntos obtenidos en su ficha de indicadores porque han sido adelantados por otros compañeros que "han trabajado menos". Hemos encontrado este curioso conflicto. Algunos estudiantes lideraban la actividad durante la mayor parte del tiempo, pero son adelantados por

compañeros que trabajan intensamente al final y consiguen muchos puntos en un breve tiempo. Como solución, hay que explicar que el sistema asigna puntos en proporción al trabajo desarrollado de cada uno durante todo el tiempo que dura la actividad, y es lícito que un alumno puede trabajar más intensamente al final y adelantarse. Forma parte de las reglas de juego de la evaluación, pero precisamente por eso existen los ítems “Posición respecto a mi grupo” y “Media del grupo” en la ficha de indicadores. Los alumnos más competitivos, que quieran mantenerse como líderes de su grupo, pueden informarse así durante la actividad acerca de su desempeño con respecto a la media del trabajo de sus compañeros.

3. Estudiantes que evalúan mal los mensajes de sus compañeros. Hemos detectado este problema en algunos grupos, analizando las evaluaciones individuales. Algunos estudiantes evalúan a la baja a determinados compañeros. Incluso hubo un caso de un estudiante que modificó sus puntuaciones de mensajes que había evaluado de dos compañeros en días pasados, para asignar cero puntos a todos los mensajes (suponemos que respondiendo a algún tipo de conflicto que hubo entre ellos). También encontramos un caso de una alumna que modificó alguna de sus evaluaciones anteriores de mensajes (que eran correctas) y las cambió a cero puntos, y en este caso interpretamos que era para adelantar su nota con respecto a sus compañeros de grupo. Es relativamente fácil de detectar si algún estudiante ha realizado evaluación “a la baja” de forma reiterada sobre los mensajes de algún compañero ¿Cómo tratar este problema? El profesor debe recordar a lo largo del curso que la herramienta “reconoce” si ha habido una evaluación incorrecta (pero sin explicarles cómo lo hace) y que ello conllevará una penalización del estudiante infractor. Y cuando se detecte uno de estos casos, deben borrarse estas evaluaciones de la hoja Excel, y penalizar mediante pérdida de puntos al alumno que ha evaluado mal. Seguramente es inevitable que algunos alumnos se comporten así, pero en nuestra experiencia han sido muy pocos, y la carga de trabajo que supone detectarlos y modificar su nota por la penalización es perfectamente asumible.

4. Estudiantes que evalúan por exceso los mensajes de sus compañeros. El caso contrario al anterior también se ha dado. Analizando los mensajes de cada grupo, resulta evidente que

algunos alumnos se dedican a puntuar por exceso los mensajes entre ellos para subirse la nota. Se puede detectar también por la varianza, aunque es más difícil, y entra en juego el factor de la inevitable subjetividad al asignar una nota. Para tratar este problema, al igual que en el caso anterior, se debe comentar que la herramienta puede detectarlo y se penalizará a los alumnos infractores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto ha desarrollado una herramienta que permite al profesor implementar fácilmente actividades de trabajo cooperativo en sus asignaturas. Las actividades de enseñanza–aprendizaje como el ABP son muy útiles en la docencia universitaria, pero muy exigentes en cuanto a la dedicación del profesor, debido a la gran cantidad de material generado, que se debe corregir y evaluar. Además, requieren de espacios de reunión para los equipos de trabajo, que las universidades no pueden facilitar. Por último, la necesidad de reunirse con el grupo genera dificultades adicionales, ya que los estudiantes deben coordinar sus horarios de reuniones y compatibilizarlos entre todos. Nuestra herramienta permite implementar estas actividades con una inversión mínima de tiempo del profesor, evitando además la necesidad de espacios físicos y reuniones presenciales por parte de los alumnos.

La aplicación se ha diseñado de manera que controla la honestidad académica de las evaluaciones de los mensajes, y estimula la participación y motivación mediante diversos elementos de gamificación. La evaluación es así realizada por los propios alumnos, minimizando la inversión de tiempo del profesor, que se limitará a supervisar el desarrollo de la actividad y corregir el informe final.

Las actividades se simplificaron metodológicamente en sentido de que sólo han seguido los aspectos más importantes de la metodología ABP. Por ejemplo, adolecían de un enfoque más estructurado, como en la metodología de “7 pasos de Maastrich” (Mendoza-Espinosa H, 2012), y se consideró que por simplicidad no era conveniente definir la figura del “secretario de grupo”.

Como conclusiones, podemos considerar que la herramienta ha permitido a nuestros alumnos aprender a colaborar en un grupo de trabajo, así como a adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse en forma autosuficiente a problemas prácticos, de forma similar a la

práctica profesional real. La capacidad de expresión escrita mejora bajo el estímulo de conseguir comunicar de una manera efectiva sus ideas al grupo de trabajo. Además, la metodología ABP proporciona una profundidad en la comprensión de las materias teóricas que no se logra por otros métodos tradicionales de enseñanza (McKay J., 1997). Se considera que los alumnos que cursan estudios mediante ABP están más capacitados para desenvolverse en el medio profesional que los que han limitado su enseñanza a los métodos docentes tradicionales (Biggs J., 2011).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barrows, H.S. (1986) A taxonomy of problem-based learning methods, *Medical Education*, 20: 481–6.
- Biggs J., Tang C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research Into Higher Education: London, Open University Press; 4 edition.
- McKay, J. and Kember, D. (1997) Spoon feeding leads to regurgitation: a better diet can result in more digestible learning outcomes, *Higher Education Research and Development*, 16: 55–68.
- Mendoza-Espinosa H., Felipe Méndez-López J, Torruco-García U. (2012) Aprendizaje basado en problemas (ABP) en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo. *Investigación en Educación Médica*, Vol. 1. Issue 4. pages 235-237

PEER MENTORING INNOVATIVE PROJECT FOR BIOPSYCHOLOGY COURSE IN THE PSYCHOLOGY DEGREE

**Noemí San Miguel, Inés Moragrega, Patricia Mesa-Gresa,
Concepción Blasco, Ferran Suay, Raquel Costa**

noemi.miguel@uv.es

Departament de Psicobiologia, Universitat de València

1.INTRODUCCIÓN

La mentoría es un tipo de aprendizaje colaborativo, usualmente asistido por pares, caracterizado por formar parte de una estrategia que implica una mediación activa e interactiva del aprendizaje a través de aprendices que no son profesores (Topping & Ehly, 2001). Mediante esta metodología los mentores ayudan a otros, consciente y planificadamente, a aprender. En el proceso, ellos mismos también aprenden, implicándose en la docencia profesional, sin sustituirla, mejora la estructuración de la docencia, se incrementa la igualdad de oportunidades, y proporciona una ayuda organizada y supervisada (Topping & Ehly, 1998).

Así pues, siguiendo la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), el poder del modelado de roles se potencia cuando hay una mayor identificación entre mentor y aprendiz; es decir, cuando “el mentor es más similar al aprendiz y tiene un estatus admirado” (p. 30). Para que realmente la mentorización sea del todo efectiva, el estudiante mentorizado no debe actuar de manera pasiva, sino ofrecer conductas de apoyo psicosocial, de comprensión mutua y de aprendizaje necesarios para la interacción con el otro componente de la pareja o grupo (Young & Perrewe, 2000). Estas características se observan frecuentemente en mentores y mentorizados, aunque mayoritariamente en los segundos (Quinlan et al., 2019).

Las interacciones exitosas de mentorización disminuyen la tasa de abandono, fomentan la retención y el rendimiento académico, mejoran la autoconfianza, el crecimiento personal y facilitan la integración social en un entorno académico (Moberg, 2008; Muldoon, 2008; Phillips, 2005; Treston, 1999). En los últimos 30 años, esta metodología

ha suscitado un gran interés por parte de la comunidad educativa (Burgess et al., 2020). Los profesionales de ciencias de la salud, entre otros, se han beneficiado de los métodos educacionales asistidos por pares (Burgess et al., 2014; Irby & Wilkerson, 2003; Williamson et al., 2020). En concreto, en estudiantes del Grado de Psicología, se han encontrado incrementos en el conocimiento de diferentes dominios de la materia.

Adicionalmente, los mentores obtienen beneficios en la adquisición y retención de conocimientos, posiblemente debido a que pasan más tiempo preparando las sesiones de enseñanza, permitiéndoles así adquirir y retener mayor conocimiento respecto a los mentorizados (Muldoon, 2008; Tang et al., 2004).

La mentorización, además, puede ayudar al profesorado universitario a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por las Naciones Unidas en su Agenda 2030 (2015), en concreto en las metas 4.3, 4.4 y 4.a del objetivo 4 (Educación de calidad), cuyos objetivos son facilitar una formación técnica, profesional y superior de calidad. Estas competencias son necesarias para la empleabilidad y el emprendimiento, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces, independientemente de las diferencias individuales.

El contexto de implementación del proyecto de mentorización ha sido la asignatura Fundamentos de Psicobiología, impartida en el primer cuatrimestre del Grado de Psicología, con una carga docente de 6 créditos ECTS. La materia aborda conocimientos elementales de las bases biológicas para poder entender el resto de asignaturas del área y, en general, al ser humano desde una perspectiva psicobiosocial. Sin embargo, para superarla, son necesarios conocimientos previos de los que adolecen una parte del estudiantado. Una dificultad añadida es que el alumnado muestra un perfil heterogéneo incluyendo estudiantes del Bachillerato Científico o Formación Profesional Superior de la salud, Bachillerato Social o acceso mediante el examen para mayores de 25 años. Por este motivo, la carencia de conocimientos básicos en biología y neurociencia, imprescindibles para abordar de manera exitosa la asignatura, es un problema constatado sistemáticamente por el profesorado en los últimos años que, a su vez, tiene repercusiones en otras asignaturas del plan de estudios. Dichas dificultades de algunos estudiantes para seguir, participar y superar la asignatura afectan

asimismo a la calidad de la docencia y a los resultados obtenidos. Estas carencias quedan especialmente patentes en las tres sesiones de prácticas obligatorias, con contenidos necesarios para superar la asignatura: a) Psicobiología: instrumentos y técnicas; b) Histología del sistema nervioso y c) Disección del encéfalo de conejo.

En este contexto la figura del compañero/a-mentor/a cobra una gran relevancia, nos referimos a un estudiante con perfil de experto en la materia que, por su bagaje y formación previa, conoce los contenidos básicos y que puede aportar apoyo al alumnado novel. Por esta razón, el objetivo general del proyecto de innovación presentado ha sido promover un aprendizaje activo y colaborativo entre iguales mediante la figura del compañero/a mentor/a en las prácticas de Fundamentos de Psicobiología. Los objetivos específicos fueron: a) entrenar a alumnado con un nivel óptimo de conocimientos previos en biología y que se postularon para desempeñar la figura de compañero/a mentor/a; b) incrementar la calidad de la docencia mediante una supervisión guiada y dirigida haciendo partícipe al alumnado; c) fomentar habilidades de comunicación, escucha activa y procesos de socialización; d) mejorar la satisfacción e implicación del estudiantado; e) disminuir el grado de dificultad percibido respecto a la asignatura; f) mejorar los resultados académicos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La asignatura de Fundamentos de Psicobiología es de carácter troncal en el primer curso del Grado de Psicología y en la Universitat de València se imparte en 11 grupos con aproximadamente 50 estudiantes matriculados en cada uno.

La intervención fue aplicada de manera uniforme a todos los grupos, aunque se incluyen los datos de los 8 grupos que comparten características similares. Se ha excluido el grupo que recibió la docencia en inglés, el grupo de alumnos que han repetido el curso anteriormente y el grupo con docencia compartida por profesores no involucrados en el proyecto, debido a sus características idiosincrásicas.

Inicialmente, el número de compañeros mentores seleccionados fue de 29, (2-4 por clase) y 27 finalizaron el programa. El número de mentorizados alcanzó la cifra de 339 estudiantes.

2.2.- Recursos

Las prácticas se llevaron a cabo en el Laboratorio de Psicología Experimental en la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universitat de València.

El material para la formación de los compañeros mentores fue facilitado en el aula virtual (Moodle), creado específicamente para ellos, donde el profesorado proporcionaba el material necesario para la preparación de las prácticas, documentos relevantes para cada sesión y la descripción de los objetivos de cada una de ellas. Posteriormente, los materiales se ponían también a disposición de los mentorizados para un correcto seguimiento de la práctica (Figura 1).

Figura 1. Detalle del material proporcionado en el Aula Virtual para los compañeros mentores.

Práctica 2



La Unidad de Laboratorios y Docimoteca de la facultad colaboró en la preparación de las sesiones prácticas y permitió el acceso de los mentores a modelos neuroanatómicos para una mejor preparación de las clases prácticas.

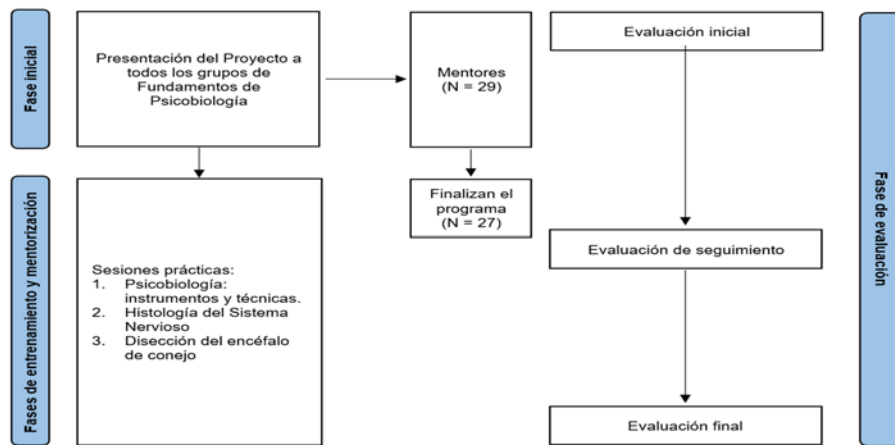
2.3. Diseño

La Figura 2 representa gráficamente las fases seguidas en el proyecto de innovación docente.

a) Fase inicial

El primer día de clase se presentó el proyecto de innovación docente a todos los matriculados en la asignatura de Fundamentos de Psicobiología. Los siguientes 10 días estuvo abierto el plazo para la presentación de candidaturas para el papel de mentor que recogió el profesorado de cada grupo.

Figura 2. Fases del proyecto de innovación docente de mentorización en Fundamentos de Psicobiología.



En la primera fase se seleccionaron 3 o 4 mentores de cada clase que debían cumplir los siguientes criterios: a) Haber realizado el Bachillerato Científico o Formación en un Grado Superior de la Salud. b) Redactar una carta motivada con las razones por las cuales podían cumplir con el papel de compañero mentor. c) Compromiso y disponibilidad para atender el proyecto, con asistencia obligatoria a las formaciones docentes. d) Consentimiento informado como compromiso con el rol de compañero mentor. Al finalizar el programa, aquellos mentores que mantuvieron la adscripción del programa y que cumplieron con los requisitos iniciales, recibieron un certificado firmado por el Decano de la Facultad que reconocía sus funciones, además de un detalle de gratificación con una bolsa, carpeta y bolígrafo con el logo de la UV, y un certificado de agradecimiento de cada profesor a los mentores de sus grupos, otorgado en clase para que los mentorizados pudieran agradecer la labor de los mentores.

b) Fase de entrenamiento

La planificación de la carga lectiva del Grado de Psicología de la Universitat de València deja un día de la semana sin obligaciones docentes para el alumnado, y ese día se impartieron las 3 sesiones de formación para formar al compañero mentor y planificar las actividades para el desarrollo de las prácticas. Para ello, se proporcionó el material con antelación mediante el aula virtual del proyecto, para que pudieran revisar el contenido antes de cada sesión de entrenamiento. De esta

manera, el entrenamiento se efectuaba de 10 a 14 días antes de cada práctica, lo que permitía a los mentores prepararse el material, resolver dudas y recibir orientación por parte del profesorado, así como incrementar su confianza y motivación, todos ellos elementos claves para desarrollar el programa exitosamente. Además, el profesorado estaba disponible dos horas adicionales a la semana para resolver dudas y proporcionar acceso a los materiales. Los mentores tenían acceso al Servicio de Laboratorios Docentes y Docimoteca de la Facultad de Psicología para consultar y reservar modelos anatómicos del Sistema Nervioso Central, de esta forma, pudieron crear grupos de trabajo, dentro de horas lectivas no presenciales, para reforzar los contenidos teórico-prácticos.

c) Fase de mentorización

Durante cada sesión práctica, los compañeros mentores colaboraban con el profesorado guiando a un grupo de 3 o 4 estudiantes en la adquisición de conocimientos y competencias del contenido teórico-práctico. El profesorado dirigía otros grupos, supervisaba que los tutores proporcionaran la información correctamente, resolvió dudas o cuestiones y se aseguró del correcto desarrollo de la actividad.

Cada sesión práctica tenía una duración de dos horas, pero debido a la complejidad y al material utilizado (v.gr. microscopios), el grupo se dividía en dos para impartir la clase por separado a unos 25 estudiantes. En ambas sesiones, el profesorado y los compañeros mentores estaban presentes.

d) Fase de evaluación

Con la finalidad de comprobar el cumplimiento de los objetivos se llevaron a cabo tres evaluaciones a lo largo del cuatrimestre, recogidas en la Tabla 1 (en caso de requerir información adicional, se recomienda contactar con el autor de correspondencia).

La evaluación inicial consistió en la administración de un cuestionario estructurado en el Moodle de cada grupo, donde se recogían cuestiones sociodemográficas, preguntas de autoeficacia percibida y actitudes respecto a la asignatura creadas *ad hoc*. Además, se administró el Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje forma corta (MSLQ SF, Fernando et al., 2011) para estudiantes universitarios. La fase inicial fue dirigida a todos los estudiantes, independientemente del rol desempeñado.

Tabla 1. Distribución de la evaluación del proyecto.

	Evaluación inicial	Evaluación de seguimiento	Evaluación final
Profesorado			Cuestionario de evaluación
Compañero/a mentor/a	Cuestionario estructurado	Cuestionario de seguimiento	Cuestionario de mentorización
Estudiantes mentorizados			Cuestionario final

La evaluación de seguimiento, realizada después de la segunda práctica, consistió en la administración de un cuestionario estructurado, para valorar el grado de satisfacción del alumnado en general y el compromiso y ejecución de los compañeros mentores. También tenía la finalidad de revisar el diseño del proyecto.

La evaluación final tuvo como objetivo la valoración íntegra del proyecto. Se configuraron cuestionarios personalizados según el rol desempeñado:

- Cuestionario de evaluación para el profesorado para analizar el grado de satisfacción del equipo docente, identificar las fortalezas y debilidades, y determinar los aspectos del proyecto que requieren modificación.
- Cuestionario de mentorización dirigido al alumnado mentor que pretendía obtener información del grado de satisfacción con el programa, evaluar la formación recibida, revisar las competencias instrumentales alcanzadas, y valorar las fortalezas y debilidades.
- Cuestionario para los compañeros mentorizados que evaluaba las competencias instrumentales obtenidas, el seguimiento de las prácticas docentes, las fortalezas y debilidades del programa.

3. RESULTADOS

La estrategia de innovación educativa presentada se encuentra actualmente en fase de análisis cuantitativo de los resultados académicos obtenidos por el estudiantado en las convocatorias oficiales; no obstante, las primeras valoraciones tanto de los mentores

como de los mentorizados han sido altamente positivas. En la Tabla 2 se muestran algunas valoraciones con comentarios positivos y otras que señalan aspectos a mejorar o sugerencias para ediciones posteriores.

Tabla 2. Valoraciones cualitativas de los compañeros mentores y mentorizados respecto a la fase de entrenamiento.

	Mentores	Mentorizados
Valoraciones positivas	<p><i>Me sentí muy satisfecha. Me gustó la manera en que se llevaron a cabo las sesiones, fueron bastante completas y conté con buena guía ante las dudas.</i></p> <p><i>Otorga al alumnado tutor un papel activo en el conocimiento y ofrece otra perspectiva a los alumnos que reciben la práctica. Preguntan más y con más confianza por lo que hay muchas más probabilidades de que las explicaciones hayan sido comprendidas.</i></p>	<p><i>Ha fomentado el interés de los alumnos en la práctica, así como el trabajo en grupo y el aprendizaje autónomo.</i></p> <p><i>De esta manera los alumnos aprenden mucho mejor los conceptos de la asignatura, porque son nuestros propios compañeros los que nos explican las dudas que han tenido ellos mismos.</i></p>
Valoraciones negativas	<p><i>No se si es un aspecto negativo pero en mi caso, en alguna ocasión, después de la sesión de entrenamiento o después de la práctica me han venido dudas de si he entendido yo bien lo que tengo que posteriormente transmitir o si lo he hecho bien a la hora de realizar la práctica.</i></p> <p><i>En lugar de hacer una sesión de entrenamiento de compañeros tutores se podrían hacer 2 para estar menos en el aula, porque nos juntábamos 40 personas en el laboratorio.</i></p>	<p><i>Los alumnos tutores pueden pasar por alto algún error en la teoría explicada.</i></p> <p><i>Lo único negativo es que el hecho de que te lo explique un alumno, puede conducir a errores porque al final tienen el mismo nivel que tú, aunque hayan tenido una formación previa</i></p>

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Proyecto de Innovación Educativa se ha implementado durante el curso académico 2022/2023 en la asignatura Fundamentos de Psicobiología, por lo que todavía no ha sido posible analizar estadísticamente los datos cuantitativos. Los datos cualitativos recogido con opiniones del alumnado y profesorado muestran tendencias muy positivas en cuanto a opinión, satisfacción y utilidad percibida con el programa. Por otro lado, el profesorado participante ha convenido que se ha conseguido un mayor aprovechamiento de las sesiones prácticas, muy constreñidas en el tiempo por la extensión del temario. La ayuda de los compañeros mentores ha facilitado la comprensión por parte del alumnado mentorizado. Complementariamente, los mentores, en general, han alcanzado resultados académicos muy positivos, probablemente por el trabajo de *masticación* de contenidos inherente a su rol, que les ha ayudado a superar con éxito la asignatura. Algunos de los mentorizados han manifestado que, si hubieran sabido lo útil que sería ser mentor, se habrían postulado sin dudar, además de

presentarse como voluntarios en otras asignaturas, aunque por el momento no existe dicha figura.

Como limitación cabe señalar que, en congruencia con la actual literatura científica, resulta extremadamente difícil demostrar un efecto estadísticamente significativo en programas de mentorización o de aprendizaje asistido por pares en el rendimiento de los estudiantes, ya que existen múltiples variables de confusión que pueden estar contribuyendo bien a los resultados positivos, bien a aquellos negativos o sin efecto (Parkinson, 2009). Además, la mayoría de las publicaciones se centran en analizar el efecto de los programas sobre los mentores, pero no tanto en los mentorizados (Leavitt et al., 2022).

Nuestras líneas de actuación futura incluirán el análisis pormenorizado de los datos, tanto cuantitativa como cualitativamente, la atención a las sugerencias de alumnado y profesorado, incluir una sesión extra donde tanto mentores como mentorizados expliquen a los estudiantes del próximo curso su visión, opinión y consejos. Es importante señalar que el proyecto sigue activo, y, por tanto, se irán adaptando las sesiones prácticas de mentorización a nuevas introducciones curriculares, nuevas tecnologías como aplicaciones o atlas de neuroanatomía y genética, redes sociales, aspectos de gamificación, etc. Además, y siguiendo las sugerencias del alumnado y las de la Junta de Centro de la Facultad de Psicología, se pretende utilizar los resultados de este proyecto como estudio piloto y, a su vez, lanzadera, para diseñar un proyecto innovativo de Centro, con el objetivo de ampliar la mentorización a todas las asignaturas y contenidos del grado de Psicología que lo permitan, así como motivar al profesorado en la participación en el proyecto. Esperamos que todo ello redunde en disminuir la percepción de dificultad y el “miedo” a asignaturas comúnmente consideradas difíciles, especialmente a Fundamentos de Psicobiología, cuyos contenidos se perciban más accesibles y menos arduos, y, por ende, disminuir la tasa de abandonos y aumentar significativamente la tasa de superación de la asignatura.

5. AGRADECIMIENTOS

Los profesores agradecen a los estudiantes tutores su dedicación al proyecto de mentorización.

Trabajo realizado en el marco de la convocatoria UV-SFPIE-NOU-PID-2079666 de la Universitat de València.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (E. C. N. J. Prentice Hall, Ed.).
- Burgess, A., McGregor, D., & Mellis, C. (2014). Medical students as peer tutors: A systematic review. In *BMC Medical Education* (14, 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-115>
- Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C., & Mellis, C. (2020). Planning peer assisted learning (PAL) activities in clinical schools. In *BMC Medical Education* (20). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02289-w>
- Fernando, L., Tinoco, S., Barraza Heras, E., Castellar, A. H., & Zapata, L. (2011). Validation of Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ-SF, in university students of a public university of Santa Marta city. In *Junio* (14, 25). <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Irby, D. M., & Wilkerson, L. (2003). Educational Innovations in Academic Medicine and Environmental Trends. In *J GEN INTERN MED* (18).
- Leavitt, A. S., Nelson, K. L., & Cutucache, C. E. (2022). The Effect of Mentoring on Undergraduate Mentors: A Systematic Review of the Literature. In *Frontiers in Education* (6). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731657>
- Moberg, D. J. (2008). Mentoring for protégé character development. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 91–103. <https://doi.org/10.1080/13611260701801056>
- Muldoon, R. (2008). Recognising and rewarding the contribution and personal development of peer supporters at university. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/03098770802220405>
- Parkinson, M. (2009). The effect of peer assisted learning support (PALS) on performance in mathematics and chemistry.

- Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 381–392. <https://doi.org/10.1080/14703290903301784>
- Phillips, R. (2005). Peer-Mentoring Schemes in UK Higher Education: Availability and Effects on Retention. *Proceedings of the British Psychological Society*, 13.
- Quinlan, E., Crowe, T., Deane, F. P., & Whittington, M. (2019). Functions of peer mentoring, satisfaction and the “real” relationship in postgraduate psychology education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 52–68. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2018-0033>
- Tang, T. S., Hernandez, E. J., & Adams, B. S. (2004). “Learning by Teaching”: A Peer-Teaching Model for Diversity Training in Medical School. *Teaching and Learning in Medicine*, 16(1), 60–63. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1601_12
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113–132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Treston, H. (1999). Peer mentoring: Making a difference at James Cook University, Cairns - It's moments like these you need mentors. *Innovations in Education and Teaching International*, 36(3), 236–243. <https://doi.org/10.1080/1355800990360309>
- Williamson, G. R., Plowright, H., Kane, A., Bunce, J., Clarke, D., & Jamison, C. (2020). Collaborative learning in practice: A systematic review and narrative synthesis of the research evidence in nurse education. In *Nurse Education in Practice* (43). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102706>
- Young, A. M., & Perrewe, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégés: the development of a framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177–209. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00045-5)

INFLUENCIA DEL USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET Y TELÉFONO MÓVIL EN CIBERVÍCTIMAS ESPAÑOLAS

María del Rocío Zahínos Gordillo

rociozago11@gmail.com

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Uso Problemático de Internet (UPI) y del móvil.

El uso de las nuevas tecnologías, en especial Internet y el teléfono móvil, se ha instaurado mundialmente como un recurso esencial en nuestras vidas. No obstante, utilizar de manera inapropiada Internet puede incrementar la posibilidad de ser víctima de ciberacoso y cibervictimización, acrecentar la incapacidad de controlar su uso y aumentar la exhibición de contenido inapropiado (Lukavská et al., 2020).

En referencia a los conceptos de adicción a Internet y del Uso Problemático de Internet (UPI), aunque son distintos, suelen vincularse. UPI simboliza un concepto más amplio que la adicción a Internet, abarca problemas sociales, comportamentales y emocionales a consecuencia del uso de Internet (Cheever et al., 2018). A su vez, el teléfono móvil es el origen principal del acercamiento de los jóvenes para navegar por internet. De todos los jóvenes que tienen teléfono móvil, la prevalencia del uso de internet es de un 95%. Por ello, los jóvenes al ser los mayores consumidores activos, son los más vulnerables a los peligros relacionados a un UPI y de las tecnologías (Rojo-Ramos et al., 2022).

En los últimos años ha habido un incremento en las cifras de uso de Internet, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021). El Banco Mundial (2022), indica que el 93% de la población española, que tenía acceso a internet, hicieron uso de la red en 2020. Además, el 97.9% de los españoles adolescentes y jóvenes de entre 20 y 24 años que tienen acceso a internet son los que mayor uso de la red mostraban (INE, 2021).

La persona que sufre un UPI probablemente desatiende áreas o aspectos destacados de su vida tales como el área académica, laboral, el cuidado personal, social, entre otros. Además, pueden manifestar síntomas de ansiedad, susceptibilidad, desarreglo emocional y problemas en la interacción social. En base a esa sintomatología, una persona que tiene un UPI de internet puede utilizarlo para aliviar su malestar emocional (Larco Avendaño, 2018), explicando así que estas circunstancias son a la vez causa y efecto que actúan con reciprocidad.

Por otra parte, respecto al uso problemático de los teléfonos móviles, autores como Beranuy et al (2009) demuestran que los modelos de uso de internet y del teléfono móvil son diferentes. De tal manera que ese mal uso de internet se focaliza en a) conflictos interpersonales, como el tiempo empleado a estar conectado a internet, los conflictos sociales que se producen en las relaciones, el descenso de las tareas cotidianas, etc; y b) conflictos intrapersonales, como desasosiego, huida, refutación, entre otros, respecto al uso de internet.

Por otro lado, respecto al uso del teléfono móvil, este mal uso se concentra no solo en los conflictos intrapersonales e interpersonales, sino también en las dificultades de comunicación. De esta manera, el uso problemático del móvil generaría mayor nivel de dependencia que el uso de internet a través de otros dispositivos (Sánchez-Carbonell, et al, 2008; Larco Avendaño, 2018).

1.2. Ciberacoso

El ciberacoso, también conocido como cyberbullying, es un tipo de acoso intencional llevado a cabo de manera individual o grupal que ocurre en línea, a través de plataformas digitales como redes sociales, correo electrónico y otras formas de comunicación electrónica (Calmaestra et al., 2020).

A diferencia del acoso escolar o bullying, donde las víctimas en la mayoría de las ocasiones saben quienes son sus agresores, en el ciberacoso la víctima no conoce en gran parte de los casos la identidad del agresor, avivando así su miedo, frustración e indefensión (Dooley et al., 2009).

Algunos estudios e investigaciones realizados en España han abordado la prevalencia del ciberacoso en general en la población estudiantil de primaria y secundaria, siendo las investigaciones de la población universitaria más carente. En este sentido, aunque a

continuación se citarán los trabajos mas relevantes sobre ciberacoso en estudiantes universitarios españoles, todavía son necesarios mayores estudios en este nivel educativo, tanto en la población española como a nivel internacional (Rudnicki et al., 2022).

Por un lado, en un análisis exploratorio llevado a cabo por Yubero et al., (2017) sobre cibervictimización en España, se encontró que las cifras oscilaban entre el 52.7% y el 56% de los universitarios encuestados. Otros estudios realizados por Yudes-Gómez et al., (2018) manifiestan la existencia de una prevalencia media en España del 26.65% para la cibervictimización. Del mismo modo, en una investigación llevada a cabo por Méndez et al. (2019) se identificó que el 14.4% de los universitarios encuestados en España habían sufrido algún tipo de ciberacoso en el ámbito académico. En otro estudio llevado a cabo por Calmaestra (2020) se encuentra que las cifras de cibervictimias rondan entre el 2 y el 30%, mostrándose con más asiduidad en los dos últimos años de educación secundaria.

De manera más general, en lo que respecta a Europa, un estudio desarrollado por EU Kids Online (Smahel et al., 2020) indicó una incidencia de cibervictimización del 9%.

En consideración con todo lo referido anteriormente, en el presente estudio se planteó el siguiente objetivo: conocer si el UPI y el uso problemático del teléfono móvil influyen en la probabilidad de ser cibervíctima en estudiantes universitarios españoles.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los estudiantes universitarios fueron instruidos por los investigadores para participar en la encuesta de manera presencial y anónima, con el propósito de confeccionar una muestra representativa de la UEx. A los participantes se les informó sobre el objetivo de la investigación a través de la exposición y lectura de un Formulario de Consentimiento Informado (FICF). Las preguntas y otra información sobre la investigación fueron contestadas por el equipo de investigación, que también se ocupó de trasladar los datos recolectados a las plataformas digitales de manera segura. Todas las encuestas se efectuaron bajo el consentimiento del comité ético de la institución.

2.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 1216 alumnos (68.24 % mujeres y 31.76% hombres) de la Universidad de Extremadura (UEX) (España). Las edades estaban comprendidas entre los 17 y 24 años con una edad media de 21.46 años ($DT=3.83$). La muestra se obtuvo mediante un muestreo estadístico estratificado a lo largo del curso académico 2014/15. El tamaño de la muestra se calculó de manera que fuera representativa de la UEX.

2.3. Medidas

CERI. Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (Beranuy et al., 2009). Este cuestionario tiene como finalidad evaluar el UPI y se divide en dos factores: conflictos intrapersonales e interpersonales. Contiene 10 ítems con formato de autoinforme y 4 opciones de respuesta de escala graduada tipo Likert del 1 (casi nunca) al 4 (casi siempre). Estos 10 ítems reúnen los criterios del DSM-IV por abuso de sustancias y juego patológico. Comprenden preguntas que están relacionadas con el incremento de la tolerancia, efectos negativos sobre el comportamiento, vínculo social y familiar, disminución de actividades a causa del uso de Internet, pérdida de control y un fuerte deseo de mantenerse conectado. En cuanto a la consistencia interna, el *CERI* mostró una consistencia global adecuada con un *alfa de Cronbach* de 0.74. Además, obtuvo una consistencia de 0.64 para conflictos intrapersonales y 0.58 para conflictos interpersonales.

CERM. Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (Beranuy et al., 2009; Beranuy & Sánchez-Carbonell, 2007). Este cuestionario tiene como objetivo evaluar los conflictos relacionados con el uso problemático del teléfono móvil y aquellos conflictos comunicacionales-emocionales que suceden debido a su uso. Al igual que el *CERI* consta de 10 ítems tipo Likert con cuatro respuestas de 1 a 4. Estos ítems presentan dos factores: conflictos (*alfa de Cronbach*= 0.64) y uso comunicacional-emocional (*alfa de Cronbach*= 0.58), con buena fiabilidad global (*alfa de Cronbach*=0.73).

CYBVIC. Escala de Cyberbullying y Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (Buelga et al., 2012). Esta escala está conformada por 10 ítems evaluados del 1(nunca) al 4(siempre). Con ello, se posibilita valorar el acoso que han podido sufrir a través el teléfono móvil y de internet durante el último año. La victimización a través del teléfono móvil se evalúa con diez ítems que miden comportamientos que conllevan agresiones de hostigamiento,

violación de la intimidad, denigración, exclusión social y suplantación de la identidad. El *alfa de Cronbach* con nuestros datos es de 0.76.

2.4. Diseño

Se utilizó una metodología descriptiva. Para la obtención de los resultados se realizaron pruebas paramétricas. Se realizaron pruebas paramétricas de acuerdo con los siguientes criterios: las variables de estudio son cuantitativas, continuas, cumplen los supuestos de normalidad (*Kolmogorov-Smirnov* $>.05$), y homogeneidad de la varianza (*Levene* $>.05$) y en función del teorema central del límite (TCL), que recomienda hacer pruebas paramétricas cuando la muestra es de tamaño alto, en este caso 1216 alumnos (Pek et al., 2018) En el análisis estadístico se utilizó un análisis de regresión lineal que permite estudiar la relación entre las puntuaciones del UPI y del móvil y la cibervictimización. Para todos los análisis estadísticos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 25.0 asumiendo un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$).

3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio “conocer si el UPI y del teléfono móvil influyen en la probabilidad de ser cibervíctima”, en la tabla 1 se muestra un análisis de regresión múltiple de las variables Experiencias Relacionadas con Internet (UPI) y las dos escalas del uso problemático del Móvil (Cerm) en función de la variable dependiente, CYBVIC ($F= 51.57$; $p<.05$). Se encontró un coeficiente de determinación múltiple de .120. Esto indica que el 12% de la varianza de cibervíctima se explica por el conjunto de variables predictoras. Asimismo, el coeficiente de determinación múltiple es significativo ($p<.05$).

Tabla 1. Análisis de regresión de la variable CYBVIC en función del UPI y móvil.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	<i>B</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
(Constante)	7.888	.372		21.195	.000
Cerm_conflictos	.210	.047	.154	4.506	.000
Cerm_emociones	.161	.044	.129	3.699	.000
UPI	.087	.022	.138	4.016	.000

a. Variable dependiente: CYBVIC_total

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue identificar si el UPI y del teléfono móvil influyen en la probabilidad de ser cibervíctima. Teniendo en cuenta nuestros resultados, aunque el UPI es un predictor del cibervictimismo, los conflictos relacionados con el uso problemático del teléfono móvil y los conflictos comunicacionales- emocionales, determinan en mayor proporción la probabilidad de ser cibervíctima que el UPI.

De manera similar, Varela-Garay et al. (2018) afirman en su estudio que el UPI se correlaciona significativamente con la cibervictimización. Igualmente, en el estudio de Arnaiz et al. (2016), se muestra una relación significativa entre el uso del teléfono móvil y el uso del ordenador con su intervención como agresores o agresores victimizados en ciberacoso. Además, Edur-Baker (2010) confirma que quienes hacen un mayor uso de las TIC son más propensos a convertirse en cibervíctimas y/o ciberagresores. También, en un estudio realizado por Arnaiz et al. (2016), se halla una correlación significativa entre las conductas del UPI y la participación en el ciberacoso. Además, Arnaiz et al. (2016) destaca en la conducta de los implicados en el ciberacoso: discusión por pasar mucho tiempo utilizando las TIC y un efecto de preocupación por la falta del móvil.

En el intento por entender la relación entre el UPI y el uso problemático del móvil con la cibervictimización autores como Peláez-Fernández et al. (2021) también encontraron un efecto inverso, donde sufrir cibervictimización es uno de los pronósticos principales para desarrollar un UPI. La existencia de conflictos interpersonales, tales como la exclusión o relaciones sociales pobres, desatan un uso compulsivo de Internet mostrando un papel relevante en los roles del ciberacoso (Méndez et al., 2020).

Para concluir cabe resaltar que el impacto del ciberacoso se ha extendido globalmente a través del desarrollo de las nuevas tecnologías y la producción de las distintas redes sociales. Así pues, existe un vínculo entre el UPI y del móvil y una mayor posibilidad de verse en vuelto en situaciones de ciberacoso. Por tanto, es imprescindible esclarecer el impacto negativo de las redes sociales y explicar cómo puede llegar a ser una de las causas principales de los conflictos entre las personas.

Dados nuestros resultados y que la prevalencia del ciberacoso prosigue manteniendo su amplitud tanto a nivel nacional como internacional, parece necesario seguir promoviendo políticas sociales y educativas que puedan prevenir situaciones de UPI y móvil y ciberacoso.

Como limitación del presente estudio, los datos se recogieron en un único momento. Del mismo modo puede verse contaminado el estudio tras darse un sesgo de deseabilidad social y de aquiescencia por falta de reconocimiento de la víctima. Sin embargo, el autoinforme se considera una metodología habitual en la investigación con grandes poblaciones, y su uso se recomienda tradicionalmente a nivel internacional. Otra limitación que se podría considerar es el uso único de metodología cuantitativa, pudiendo suplementarse con resultados cualitativos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de psicología*, 32(3), 761-769. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Banco Mundial, Indicadores de Desarrollo Mundial (2022). *Personas que usan Internet (% de la población)* [febrero de 2022]. <https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS>
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., y Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3658.pdf>
- Buelga S, Cava MJ, Musitu G. (2012) Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Rev Panam Salud Publica*, 32(1), 36–42. http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892012000700006
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A.J., Mero-Delgado, O., y Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12, 4597. <https://doi.org/10.3390/su12114597>

- Cheever, N. A., Moreno, M. A., y Rosen, L. D. (2018). When does internet and smartphone use become a problem? *Technology and adolescent mental health*, 121-131.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., y Cross, D. S. (2009). Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Erdur-Baker, O. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media y Society*, 12(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260.
- INE (2021). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Productos y salud. España: *Instituto Nacional de Estadística*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=46292>
- Larco Avendaño, L. L. (2018). *Propiedades psicométricas del CERl y CERM en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13161>
- Lukavská, K., Vacek, J. y Gabhelík, R. (2020). Los efectos del control parental y la calidez en el uso problemático de Internet en adolescentes: un estudio de cohorte prospectivo. *Revista de adicciones conductuales*, 9 (3), 664-675.
- Méndez, I., Jorquera, A.B., Esteban, C.R., y García-Fernández, J.M. (2020). Profiles of Problematic Internet Use in Bullying and Cyberbullying among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7041. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197041>
- Méndez, I., Ruiz Esteban, C., Martínez, J. P. y Cerezo, F. (2019). Ciberacoso según características sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 261-276. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-06>
- Mora-Merchán, J., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. y Smith, P. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega-Ruiz, (ed.), *Agresividad Injustificada, bullying y violencia escolar*, 189-209. Alianza Editorial.

- Pek, J., Wong, O., y Wong, A. C. M. (2018). How to address non-normality: A taxonomy of approaches, reviewed, and illustrated. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02104>
- Peláez-Fernández, M.A., Chamizo-Nieto, M.T., Rey, L., y Extremera N. (2021). How Do Cyber Victimization and Low Core Self-Evaluations Interrelate in Predicting Adolescent Problematic Technology Use? *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(6), 3114. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063114>
- Rojo Ramos, J. , Ferrera Granados, C. , Mañanas Iglesias , C. , y Guevara Pérez, J. C. (2022). Estudio descriptivo de Cibervictimización en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 117–130. <https://doi.org/10.6018/reifop.508151>
- Rudnicki, K., Vandebosch, H., Voué, P., y Poels, K. (2022). Systematic review of determinants and consequences of bystander interventions in online hate and cyberbullying among adults. *Behaviour and Information Technology*, 1–18.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Varela-Garay, R., Gálvez-Pichardo, A., Callejas-Jeronimo, J.E., y Musitu, G. (2018). Ciberacoso, uso problemático de redes sociales virtuales e ideación suicida en adolescentes. In S. González Fernández (Ed.), *La violencia en la realidad digital. Presencia y difusión en las redes sociales y dispositivos móviles* (pp. 13-31). Sevilla: Egregius. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/88124/Pages%20from%20978-84-17270-62-9-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., y Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior*, 75, 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.037>

Yudes-Gómez, C., Rey Peña, L., y Extremera Pacheco, N. (2019). Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. *Voces De La Educación*, 27-44. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/210>

TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LMOOC: EL CASO CHINO

Xinyu Zhang, Francesca Romero Forteza

xinyucris@hotmail.com

1. Universitat Politècnica de València, España, 2. Universitat Politècnica de València, España

1. INTRODUCCIÓN

LMOOCs (*Language Massive Open Online Courses*) son cursos en línea especializados en segundas lenguas con acceso ilimitado y un número potencialmente ilimitado de participantes (Bárcena & Martín-Monje, 2014). Los LMOOCs han florecido desde 2013, proporcionando a los estudiantes de lenguas extranjeras una amplia gama de recursos de aprendizaje, aumentando su aportación lingüística y conectando a estudiantes de diferentes países y regiones con diversas oportunidades de intercambio lingüístico (Jitpaisarnwattana, Reinders, & Darasawa, 2021a); (Sallam, Martín-Monje, & Li, 2022)).

Los MOOCs han demostrado tener el potencial de apoyar el aprendizaje de idiomas (Palacios Hidalgo, Huertas Abril, & Gómez Parra, 2020), si bien han sido criticados por algunos investigadores, como (Vorobyeva, 2018), que sostienen que es más probable que los MOOCs apoyen las habilidades lingüísticas productivas (hablar y escribir) que las receptivas (leer y escuchar), argumentando que estas últimas requieren más *feedback* y práctica personal. Por estas y otras razones, los estudios sobre los LMOOCs (y MOOCs de otras asignaturas) han mostrado bajas tasas de participación y finalización (Blanco, et al., 2022); (Barberà Gregori, 2022); (Badali, et al., 2022)). Hay muchos factores que conducen a este resultado, como el insuficiente apoyo personalizado a los estudiantes y las dificultades para mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Panagiotidis, 2019). Mejorar el proceso de aprendizaje autodirigido de los estudiantes y potenciar su capacidad de aprendizaje es una solución práctica al problema de las bajas tasas de finalización en los MOOCs, ya que su función pedagógica depende en gran medida de la capacidad de aprendizaje autodirigido de los estudiantes (Littlejohn & Milligan, 2015).

En China, los LMOOCs han sido acogidos por los responsables políticos y los profesionales como un medio potencial para avanzar en la reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras ((Han, 2019); (Luo, 2016)). Muchas universidades chinas también están desarrollando y promoviendo actividades MOOCs. Colaboran con las principales plataformas extranjeras, como Coursera y edX, o crean sus propias plataformas (Li, Chen, & Gong, 2017). Actualmente, se han lanzado más de trescientos LMOOCs en iCourse y xuetangX, dos de las mayores plataformas nacionales de MOOCs en China. Se espera que este número aumente aún más, a medida que más y más profesores de lenguas extranjeras intenten lanzar sus propios MOOCs (Han, 2019).

Esta investigación tiene como objetivo identificar y resumir las prioridades de investigación en el ámbito académico chino en relación a los MOOCs. El estudio busca analizar y sintetizar el contenido de los artículos de revistas sobre LMOOCs en China, con el fin de proporcionar una perspectiva completa y detectar posibles lagunas en la investigación existente. Las conclusiones de este estudio podrán ser utilizadas como base para proponer nuevas direcciones de investigación y brindar evidencia a las partes interesadas en la toma de decisiones. Las preguntas de investigación guían este estudio.

RQ1. ¿Cuál es el panorama actual de la investigación sobre los LMOOCs (métodos de investigación, temas de investigación, sujetos de investigación, etc.)?

RQ2. ¿Cuáles son las tendencias o posibles orientaciones de la investigación sobre los LMOOCs en China?

2. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Aunque las revisiones sistemáticas se utilizan a menudo en el ámbito médico, las directrices y los marcos desarrollados también pueden ser útiles para evaluar otros tipos de investigación (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009). La Figura 1 muestra un diagrama de flujo de información para cada etapa de la revisión sistemática, tomado del modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) de (Urrútia & Bonfill, 2010). A diferencia del modelo PRISMA original, no se considera ningún metaanálisis específico por etapa, ya que el objetivo de este estudio era obtener una comprensión global del estado actual de la investigación sobre los LMOOCs en China.

En primer lugar, buscamos en las cuatro bases de datos (Scopus, Web of Science, CNKI y Dialnet) "MOOC*" AND "China", "MOOCs" AND "China", y "Massive Open Online Course*" AND "China". Hemos utilizado los siguientes criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los artículos de esta revisión:

(1) El idioma del trabajo puede ser español, chino e inglés.

(2) La muestra de investigación debe ser un artículo científico publicado en los últimos seis años y estar disponible en abierto.

(3) El contexto de la investigación debe ser en China. No hay restricción sobre si la investigación la realiza un académico o institución china, pero la investigación debe ser relevante para la aplicación de las OVM en China.

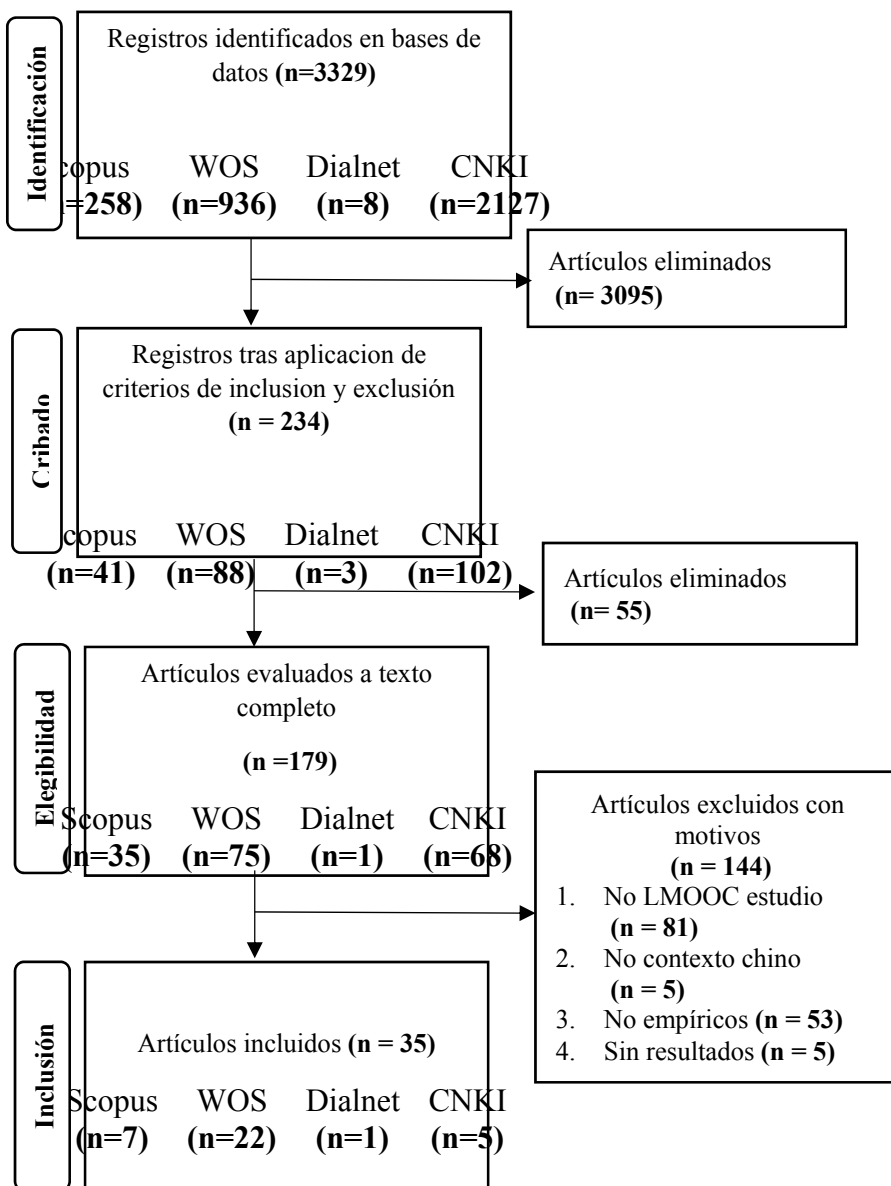
(4) El estudio debe estar centrado en LMOOCs o al menos cubrir el concepto de LMOOCs con precisión en el estudio, ya que algunas muestras pueden mencionar MOOCs en el resumen o como palabra clave.

(5) Se excluyeron los estudios sin pruebas empíricas, como las elaboraciones de situaciones, el marco de investigación o las descripciones teóricas.

Se excluyeron todos aquellos que no cumplen los objetivos del estudio y los duplicados. En resumen, se incluyeron en este estudio un total de 35 artículos, de los cuales el 62,9% proceden de la base de datos WOS, el 14,2% de CNKI, el 2,9% de Dialnet y el 20% de la base de datos Scopus.

El proceso de nuestro estudio utilizando el método PRISMA (Urútia, & Bonfill, 2010) se muestra en el siguiente diagrama de flujo (Figura 1).

Figura 1. Proceso de selección de documentos.



Fuente: elaboración propia

Los artículos seleccionados se leen detenidamente para su posterior análisis. Los datos y la información útiles se extraen en las tablas de Excel que contiene las siguientes categorías:

(1) Información general. Título, autor, año de publicación, tipo de artículo, nivel del estudiante, disciplina o especialización, plataforma MOOC.

(2) Información sobre la investigación. Metodología, métodos de recogida y análisis de datos, temas de investigación.

(3) Otros aspectos importantes para el posterior análisis y referencia. Propósito del estudio, identificación de lagunas en la investigación, características de los MOOC analizados en los trabajos de investigación (puntos fuertes y retos), etc.

(4) Resumen y limitaciones de los estudios (si se han señalado).

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de los artículos revisados. Se observa una tendencia al aumento constante con respecto del año de publicación, con un incremento exponencial en el número de estudios publicados en 2019 y 2020. Sin embargo, solo se publican tres artículos al año sobre estudios empíricos relacionados con LMOOC. En cuanto al tipo de artículos, se publican más investigaciones en revistas que en congresos. En cuanto al nivel de los estudiantes, cerca de la mitad de los estudios de LMOOC realizados en China investigan la educación superior (n=20, 57%), mientras que sorprendentemente, cerca de una cuarta parte de los estudios (n=8, 23%) no revela el nivel estudiado.

Tabla 28. Estadísticas descriptivas de los artículos revisados.

Año	Núm. Publicación	Tipo de artículo	Núm. Publicación	Nivel de Estudiante	Núm. Publicación
2018	11 (31%)	Artículos de revistas	28 (80%)	Bachillerato	2 (6%)
2019	3 (9%)	Conferencia	7 (20%)	Educación superior	20 (57%)
2020	3 (9%)	Total	35 (100%)	No especificado	8 (23%)
2021	9 (26%)			Varios niveles	5 (14%)
2022	9 (26%)			Total	35 (100%)
Total	35 (100%)				

La Tabla 2 muestra las plataformas MOOC implicadas en los estudios. Se observa que las plataformas chinas son las más populares, siendo iCourse (n=10, 29%) la plataforma más utilizada, seguida de XuetangX y UMOOC. Algunos estudios también abarcaron múltiples plataformas (n=11, 31%) o plataformas populares en el extranjero, ya que una característica de los MOOC es la apertura a alumnos de todo el mundo.

Tabla 29. Plataformas de MOOC.

Plataforma MOOC	Núm. Publicación	%
Múltiples plataformas	11	31%
iCourse	10	29%
No especificados	10	29%
UMOOCs	1	3%
Wolearn	1	3%
XuetangX	2	6%
Total	35	100%

La Tabla 3 muestra los métodos utilizados para recopilar datos en los estudios empíricos sobre LMOOC en China. El método de cuestionario es el más empleado (n=14, 40%), seguido del método de observación (n=5, 14%) utilizado principalmente en análisis cualitativos. También se utilizan métodos de base de datos (n=4, 11%), donde los conjuntos de datos se extraen de las bases de datos de las plataformas de MOOC. Además, algunos datos se recogen del foro del MOOC (n=3, 9%) (Wang, 2016).

Tabla 30. Métodos de recopilación de datos en la investigación MOOC.

Métodos de recopilación de datos	Núm. Publicación	%
Cuestionario	14	40%
Entrevista	1	3%
Foro de MOOC	3	9%
Grabación de audio	2	6%
Observación	5	14%
Prueba	3	9%
Prueba+Cuestionario	1	3%
Base de datos	4	11%
Reportaje multimedia	2	6%
Total general	35	100%

Los métodos de análisis de datos en los estudios empíricos sobre LMOOC en China se utilizan de la siguiente manera: las estadísticas descriptivas son el método más frecuente, utilizado en estudios cuantitativos (n=14, 40%). Le sigue el análisis de contenido, comúnmente utilizado para analizar datos cualitativos como características de diseño de la interfaz de una plataforma MOOC, publicaciones o comentarios de alumnos en foros, transcripciones de grabaciones de audio, etc. (n=13, 37%). Los enfoques de *big data* para el análisis del aprendizaje también han ganado atención (n=5, 14%), ofreciendo nuevas formas de recopilar y analizar datos de MOOC y sitios web relevantes.

Tabla 31: Métodos de análisis de datos en la investigación MOOC.

Métodos de análisis de datos	Núm.Publicación	%
Análisis de big data/análisis del aprendizaje	5	14%
Análisis de contenido	13	37%
Análisis multidimensional	1	3%
Análisis SWOT	2	6%
Estadística descriptiva	14	40%
Total general	35	100%

En los últimos años, los investigadores han abordado varios temas en el contexto de los LMOOC en China. La mayoría de los estudios se han centrado en la enseñanza y la pedagogía (n=8, 23%), seguidos de la intención, demanda y abandono de los alumnos en los LMOOC (n=4, 11%) como un tema de investigación en crecimiento. También se han investigado parcialmente el desarrollo y diseño de cursos LMOOC (n=4, 11%) y el desarrollo y diseño de plataformas de LMOOC (n=4, 11%). Además, se ha prestado atención al comportamiento de aprendizaje de los estudiantes (n=3, 9%). Algunos temas relacionados también se han explorado, como la clase invertida (flipped classroom) (n=2, 6%) y el pequeño aprendizaje privado en línea (SPOC) (n=1, 3%). Los LMOOC como nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje potenciados por la tecnología también han sido objeto de estudio en términos de eficacia educativa (n=1, 3%), motivación, rendimiento, aceptación y adopción de nuevas tecnologías en la educación, diseño de sistemas de evaluación (n=1, 3%) y auxiliares didácticos basados en LMOOC (n=1, 3%) (Wang, 2016).

Tabla 32: *Temas de investigación.*

Temas de investigación	Núm.Publicación	%
Aprendizaje combinado basado en MOOC	1	3%
Aula invertida basada en MOOC	2	6%
Comportamiento de aprendizaje	3	9%
Foro de LMOOC	1	3%
Cursos LMOOC	1	3%
Diseño del plan de estudio de MOOC	4	11%
Diseño del sistema de evaluación	1	3%
Eficacia	1	3%
Enseñanza/pedagogía	8	23%
Experiencia de los alumnos	3	9%
Intención/demanda/abandono	4	11%
Pequeño curso privado en línea (SPOC)	1	3%
Plataformas MOOC	4	11%
Sistema auxiliar de enseñanza basado en MOOC	1	3%
Total general	35	100%

La Tabla 6 resume los enfoques generales de los estudios sobre LMOOC, divididos en cuatro categorías para un análisis más profundo. Los resultados muestran que la mayoría de los estudios se centran en el alumno (n=12, 34.3%), abordando su comportamiento de aprendizaje, experiencia, intención, demanda y abandono. Le siguen los intereses de investigación en conceptos relevantes de los MOOC (n=4, 11.4%), como SPOC, aula invertida basada en LMOOC, y temas ampliados como el aprendizaje combinado. El diseño es otro tema común en la investigación sobre LMOOC (n=11, 31.4%). Por el contrario, no se encontraron estudios centrados en el profesor, ya que los investigadores se enfocan más en los métodos de enseñanza o en los contenidos (n=8, 22.9%), descuidando la calidad y las competencias pedagógicas de los profesores, entre otros aspectos.

Tabla 33. *Enfoques de investigación de LMOOC.*

Temas de investigación	Num.Publicación	%
<i>Enfoque en alumnos</i>	12	34.3%
Intención/demanda/abandono	4	
Foro de LMOOC	1	
Experiencia de los alumnos	3	
Comportamiento de aprendizaje	3	
Eficacia	1	

<i>Estudios en otros temas</i>	4	11.4%
Pequeño curso privado en línea (SPOC)	1	
Aula invertida basada en MOOC	2	
Aprendizaje combinado basado en MOOC	1	
<i>Enfoque de diseño</i>	11	31.4%
Diseño del plan de estudio de MOOC	4	
Cursos MOOC	1	
Plataformas MOOC	4	
Diseño del sistema de evaluación	1	
Sistema auxiliar de enseñanza basado en MOOC	1	
<i>Enfoque en la enseñanza</i>	8	22.9%
Enseñanza/pedagogía	8	
<i>Total general</i>	35	100%

En este trabajo, los estudios revisados se dividen en cinco categorías en función de los objetos de investigación, como se muestra en la Tabla 7. Más de la mitad de los artículos se centran en los estudiantes como objetos de investigación (n=19, 54%). El segundo objeto de investigación más común son los cursos LMOOC (n=8, 23%). Además, la plataforma MOOC también es un tema destacado de investigación debido a que los LMOOC requieren una plataforma dedicada para su impartición (n=3, 9%). En contraste con la popularidad de los estudiantes como objeto de investigación, solo unos pocos estudios exploran la perspectiva del profesor (n=2, 6%).

Tabla 34. Objetos de investigación en LMOOC.

Objetos de investigación	Núm.Publicación	%
Cursos MOOC	8	23%
Enseñanza/pedagogía	3	9%
Estudiantes	19	54%
Plataformas MOOC	3	9%
Profesores	2	6%
Total general	35	100%

4. DISCUSIÓN

Nuestra revisión de los 35 artículos seleccionados revela tendencias en la investigación en esta área. En primer lugar, debido al desarrollo mundial de LMOOC, que ha dado lugar a una mayor diversidad de aplicaciones, se ha convertido en uno de los estudios más candentes en el campo de la lingüística aplicada en China, con una atención cada vez mayor (Chen, 2022). En segundo lugar, cada vez más investigadores chinos publican en revistas internacionales, lo que ayuda a compartir experiencias con el intercambio mundial de conocimientos, fomentando así una mayor interacción y colaboración en la comunidad investigadora mundial. Por lo tanto, una buena visión general de estos artículos más influyentes puede proporcionar una mejor comprensión de aquellos investigadores con intereses de investigación similares en LMOOC. En tercer lugar, los resultados sugieren la necesidad de una representación más clara y de centrarse en el nivel del alumno. La mayoría de los estudios se refieren a estudiantes universitarios, mientras que otros no informan sobre el nivel de educación de los mismos, lo que sugiere que los LMOOC son más apropiados para la enseñanza superior. Sin embargo, el aprendizaje autodirigido y permanente no debería ser solo para estudiantes universitarios. Con el uso de los LMOOC, mientras que los profesores están interesados en construir una instrucción de alta calidad para satisfacer las necesidades de sus alumnos, los estudiantes tienen diferentes expectativas personales sobre la instrucción y, de hecho, no están satisfechos con ella (Nie & Hu, 2018). Con una pedagogía MOOC adaptada, mejores plataformas, un acceso más fácil a la tecnología y un aumento general de la alfabetización digital, los estudiantes de diferentes contextos pueden disfrutar aprendiendo a través de LMOOC según sus propias necesidades y ritmo de aprendizaje (Li, Wang, Du, Pei, & Shen, 2022). Por lo tanto, deben comprenderse las necesidades de los alumnos, sus hábitos de aprendizaje y sus pautas de comportamiento, así como las características y necesidades de los estudiantes de distintos niveles (Zeng, Zhang, Gao, Xu, & Zhang, 2022). En cuarto lugar, dado que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas pueden ser muy diferentes de los de otras disciplinas debido a sus características y requisitos disciplinarios, también se debe prestar atención a los aspectos técnicos y de gestión de los cursos de LMOOC (Ye & Luo, 2021).

En términos de métodos de investigación, "el método del cuestionario es el método de investigación más utilizado, y aunque

muchos estudios utilizan métodos cuantitativos, la tecnología emergente de big data y análisis del aprendizaje ha generado interés académico en la investigación de los LMOOC" (Li A. , 2021). Según (Siemens & Gasevic, 2012), el análisis del aprendizaje se refiere al uso de técnicas de minería de datos para medir, recopilar, analizar e interpretar los datos generados por los alumnos con el fin de evaluar el progreso del aprendizaje, predecir el rendimiento futuro e identificar posibles problemas. En los últimos años, el análisis del aprendizaje ha surgido como un nuevo paradigma en la investigación educativa (Guan, Mou, & Jiang, 2020), especialmente en el contexto chino de los LMOOC (Zeng, Zhang, Gao, Xu, & Zhang, 2022). Además, (Lv, 2018) y (Li A. , 2021) sostienen que las tecnologías de big data pueden proporcionar resultados más precisos e interesantes a partir de grandes cantidades de datos, lo que permite comparar a los alumnos entre plataformas y contextos con mayor profundidad y amplitud (Deng & Benckendorff, 2017).

En términos de temas de investigación, se ha encontrado que los estudiantes son cada vez más autónomos en su aprendizaje, lo que implica que tienen diferentes necesidades y expectativas de enseñanza y aprendizaje ((Nie & Hu, 2018); (Ding & Shen, 2019)). Sin embargo, la tecnología es uno de los mayores retos que dificultan el aprendizaje personalizado en los LMOOC (Li & Zhang, 2022). En la era del big data, los MOOC basados en la tecnología de macrodatos pueden analizar y extraer datos educativos para diseñar planes de estudios adecuados y ofrecer una educación personalizada en un entorno digital, mejorando así las habilidades de pensamiento, la innovación y las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes (Ding y Shen, 2019). Esto favorece el desarrollo del potencial de los estudiantes y el cultivo del talento creativo, lo cual es especialmente importante en la enseñanza de idiomas.

Otra dificultad encontrada es la falta de interactividad en los LMOOC actuales en China, lo cual puede rectificarse a través de una redefinición del papel del profesor, la adopción de técnicas específicas para potenciar la interacción del alumno, como más canales de comunicación y oportunidades de participación, y fomentando el uso de herramientas de comunicación personal y la vinculación de cuentas de redes sociales propias a las cuentas LMOOC ((Ding & Shen, 2019); (Jitpaisarnwattana, Reinders, & Darasawa, 2021a); (Uchidiuno, Ogan, Yarzebinski, & Hammer, 2018)). Además, Lu (2018) sugiere que la

comunicación en línea y fuera de línea entre los estudiantes es crucial, y que el trabajo en equipo y la colaboración en grupo pueden mejorar la eficacia del aprendizaje cuando se aplica plenamente el principio de interacción.

En tercer lugar, pocos estudios han analizado cómo los MOOC proporcionan una plataforma abierta y compartida para el aprendizaje de idiomas a nivel técnico (Li & Zhang, 2022). Los alumnos han expresado comentarios negativos sobre problemas técnicos, como la falta de subtítulos de vídeo y la dificultad de entregar tareas grabadas en casa (Ye & Luo, 2021). La mayoría de la investigación sobre LMOOC en China se ha centrado en los alumnos debido a la riqueza de los datos relacionados con ellos, ya que todas sus actividades se registran en la plataforma (Tse, Chiu, & Lam, 2022). Además, las características de los LMOOC están vinculadas a términos que enfatizan la autonomía del alumno, como el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje permanente. Sin embargo, el papel del profesor también es crucial, y algunos estudios muestran que los profesores dirigen el aprendizaje de los estudiantes en el foro incorporado de cada LMOOC, mejorando la interacción, aunque hay algunos profesores que muestran poco interés en este tema (Kong, 2021). Además, se argumenta que el mecanismo de evaluación y certificación de la enseñanza LMOOC es defectuoso, carece de una supervisión eficaz y tiene un bajo reconocimiento social, lo que supone una dificultad insalvable en la actualidad (Xiong, 2018). Por lo tanto, algunos investigadores proponen que la plataforma permita un sistema de evaluación integral que prohíba la publicación de cursos imperfectos en la plataforma para su enseñanza (Kong, 2021).

En síntesis, los estudios actuales destacan la importancia del papel del profesor en los LMOOC, ya que dirigen el aprendizaje de los estudiantes en los foros incorporados, mejorando la interacción, aunque algunos profesores muestren poco interés en este tema (Kong, 2021). Además, (Xiong, 2018) sostiene que el mecanismo de evaluación y certificación de la enseñanza LMOOC presenta deficiencias en cuanto a supervisión y reconocimiento social, lo que representa una dificultad insalvable en la actualidad. Por lo tanto, algunos investigadores proponen la implementación de un sistema de evaluación integral que impida la publicación de cursos imperfectos en la plataforma para su enseñanza (Kong, 2021).

5. CONCLUSIÓN

En primer lugar, este trabajo revisa y resume los artículos sobre LMOOC en el contexto chino, repasando las características y conclusiones de estos artículos con el fin de identificar lagunas en la investigación. A continuación, se analizan los 35 artículos seleccionados mediante la estrategia de búsqueda diseñada y los criterios de inclusión y exclusión. El estudio reveló que los métodos cuantitativos y las encuestas siguen dominando la investigación sobre MOOC en China. Según el análisis de contenido, los temas centrados en el alumno son los más atractivos para los investigadores chinos. Con la popularidad de otros temas relacionados, como la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprendizaje combinado (*blended learning*), muchos estudiosos han combinado estos conceptos relacionados en un estudio exhaustivo. La mayoría de los estudios se han centrado en los alumnos, mientras que los profesores y las plataformas han recibido menos atención. Algunos investigadores también han propuesto el desarrollo de tecnologías específicas para mejorar la interacción de los alumnos y ofrecerles más canales y oportunidades de participación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, E., & Martín-Monje, E. (2014). Introduction. LMOOCs: An emerging field. (E. Monje, & E. Bárcena Madera, Eds.) *LMOOCs: Providing learning, transcending boundarie*, 1–15. doi:<https://doi.org/10.2478/9783110420067.1>
- Badali, M., Hatami, J., Banihashem, S., Rahimi, E., Noroozi, O., & Eslami, Z. (2022). The role of motivation in MOOCs' retention rates: a systematic literature review. *RPTEL*, 17, 5. doi:<https://doi.org/10.1186/s41039-022-00181-3>
- Barberà Gregori, E. G. (2022). Perfiles regulativos para un aprendizaje autodirigido en MOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). doi:<https://doi.org/10.6018/red.505511>
- Blanco, N., Romagnoli, S., De Pedro, G. L., Gregui, C., Barber, E. E., & Pisano, S. L. (2022). Los MOOC y su nivel de implementación en las bibliotecas universitarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y área metropolitana. *Información, Cultura Y Sociedad*(4), 27-43. doi:<https://doi.org/10.34096/ics.i47.11640>

- Chen, C. (2022). A comparative analysis and path optimization of college public English MOOCs in the Post-epidemic era. *Journal of Anhui electrical engineering professional technique college.*, 27(1), 106-111.
- Deng, R., & Benckendorff, P. (2017). A contemporary review of research methods adopted to understand students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs). *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607.
- Ding, Y., & Shen, H. (2019). Delving into learner autonomy in an EFL MOOC in China: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, 6, 247-269. doi:10.1080/09588221.2019.1681464
- Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134–147. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001
- Han, Y. (2019). Reflections on the MOOCs construction in China and applicability of MOOCs in foreign language courses. *Technology Enhanced Foreign Languages.*, 189, 34- 38.
- Jitpaisarnwattana, N., Reinders, H., & Darasawa, P. (2021a). Learners' perspectives on interaction in a language MOOC. *The JALT CALL Journal*, 17(2), 158–182. doi:10.29140/jaltcall.v17n2.472
- Kong, Y. (2021). Teaching Features and Improvement Suggestions for Chinese Online Classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(5), 573-579. doi:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1105.17
- Li, A. (2021). Research on English Education Auxiliary Teaching System Based on MOOC. *Scientific Programming*, 1-8. doi:https://doi.org/10.1155/2021/2459228
- Li, N., & Zhang, Y. (2022). Building an Open Sharing Platform for ELT Courses: The Example of MOOC Network. *Advances in Multimedia*, 2022. doi:https://doi.org/10.1155/2022/8793521
- Li, S., Wang, S., Du, J., Pei, Y., & Shen, X. (2022). MOOC learners' time investment patterns and temporal learning characteristics.

Journal of Computer Assisted Learning, 38(1), 152-166.
doi:10.1111/jcal.12597

- Li, X., Chen, Y., & Gong, X. (2017). "MOOCs in China: a review of literature, 2012-2016", in *New Ecology for Education. Communication X Learning*, 21-32.
- Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Designing MOOCs for professional learners: Tools and patterns to encourage self-regulated learning. *ELearning Papers*, 42, 38-93. doi:https://scholar.google.es/scholar?q=Designing+MOOCs+for+professional+learners:+Tools+and+patterns+to+encourage+self-regulated+learning&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Luo, S. (2016). Autonomous foreign language learning model under MOOCs environment. *Modern Educational Technology*, 87-93.
- Lv, C. (2018). MOOC platform designing for college foreign language teaching based on Webservice. *2018 International Conference on Robots & Intelligent System (ICRIS)*, 429-432. doi:10.1109/ICRIS.2018.00113
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. doi:<https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Nie, T., & Hu, J. (2018, June). EFL students' satisfaction with the college English education in the MOOC: An empirical study. *2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018)* (pp. 92-95). Singapore: Atlantis Press. doi:10.2991/iceemr-18.2018.19
- Palacios Hidalgo, F., Huertas Abril, C., & Gómez Parra, M. (2020). MOOCs: Origins, Concept and Didactic Applications: A Systematic Review of the Literature (2012–2019). *Tech Know Learn*, 25, 853-879. doi:<https://doi.org/10.1007/s10758-019-09433-6>
- Panagiotidis, P. (2019). MOOCs for language learning. Reality and prospects. In I. K. (Ed.) (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (pp. 540-546). Las Vegas, NV, United States.

- doi:https://www.researchgate.net/publication/332332199_MOOCs_for_Language_Learning_Reality_and_Prospects#fullTextFileContent
- Sallam, M. H., Martín-Monje, E., & Li, Y. (2022). Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012-2018). *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 764-791. doi:<https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668>
- Siemens, G., & Gasevic, D. (2012). Guest Editorial - Learning and knowledge analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 1-2. doi:https://www.researchgate.net/publication/279555980_Guest_Editorial_-_Learning_and_Knowledge_Analytics
- Tse, H., Chiu, D., & Lam, A. (2022). From reading promotion to digital literacy: an analysis of digitalizing mobile library services with the 5E instructional model, in Almeida. *Modern Reading Practices and Collaboratio*.
- Uchidiuno, J. O., Ogan, A., Yarzebinski, E., & Hammer, J. (2018). Going global: Understanding English language learners' student motivation in English-language MOOCs. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(4), 528-552. doi:10.1007/s40593-017-0159-7
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi:<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vorobyeva, A. A. (2018). Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): Opportunities and restrictions in educational university environment. *XLinguae*, 11(2), 136-146. doi:<https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11>
- Wang, D. (2016). Un análisis de la aplicación del método de encuesta por cuestionario en la enseñanza de lenguas extranjeras y trabajos de investigación. *Campus English*(29), 50. doi:CNKI:SUN:XYYY.0.2016-29-043

- Xiong, Q. (2018). College English MOOC teaching on SWOT analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 18. doi:10.12738/estp.2018.6.263
- Ye, Z., & Luo, R. (2021, October 22–24). Evaluating Online Courses: How Learners Perceive Language MOOCs. In *Learning Technologies and Systems: 19th International Conference on Web-Based Learning, ICWL 2020, and 5th International Symposium on Emerging Technologies for Education, SETE 2020, Proceedings 5* (pp. 334-343). Ningbo, China: Springer International Publishing. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_32
- Zeng, S., Zhang, J., Gao, M., Xu, K. M., & Zhang, J. (2022). Using learning analytics to understand collective attention in language MOOCs. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1594-1619. doi:10.1080/09588221.2020.1825094.

ÁREA 5: FAMILIA

Dra. M^a José Cantero

Dra. Mar Sánchez

Editoras

ANÁLISIS DE LAS TIPOLOGÍAS INDIVIDUALES DE CAMBIO EN LAS COMPETENCIAS DE DESARROLLO POSITIVO

Adriana Álamo-Muñoz y Miriam del Mar Cruz-Sosa

aalamomu@ull.edu.es
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de visión sobre la adolescencia, desde un modelo centrado en el déficit hacia el modelo de las oportunidades, implicó el surgimiento del enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Los estudios sobre este enfoque han girado en torno a tres ejes fundamentales: los modelos teóricos que definen el desarrollo juvenil; los planteamientos teóricos de programas o acciones para promover este desarrollo y la evaluación de los efectos de estas intervenciones en sus participantes (Lerner et al., 2021).

Atendiendo al primer eje, el pionero en el planteamiento de un modelo teórico fue Little (1993), quién estableció las 5Cs, un modelo basado en cuatro constructos que más tarde completaría Lerner (2004). Posteriormente, surgieron otros modelos como el de los Activos del Desarrollo del Search Institute (Benson, 2003) o el del Florecimiento (Oliva et al., 2011). Todos ellos tienen en común la importancia de las propias fortalezas y de los recursos de los diferentes contextos para el desarrollo adolescente.

El segundo eje, se centra en definir las características que se deben tener en cuenta para el diseño de estas acciones. Entre ellas destaca la necesidad de crear vínculos positivos entre las personas jóvenes y adultas; plantear actividades en las que se practiquen habilidades para la vida y brindar espacios en los que los y las adolescentes lideren estas actividades (Catalano et al., 2004; Lerner, 2004; Oliva et al., 2011).

Con el último eje, se ha comprobado que estas acciones tienen un impacto en el desarrollo de la adolescencia. Sin embargo, la evaluación de la efectividad de los programas sigue siendo uno de los grandes retos, en especial, por los recursos que implica (Fixsen et al., 2013; Lerner et

al., 2021). Precisamente, con este estudio se pretende evaluar “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín et al., 2015), específicamente, identificar las tipologías individuales de cambio en las competencias de desarrollo positivo tras la participación en el programa y las características del alumnado que las componen.

1.1. Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia

“Creciendo Juntos” (Martín et al., 2015), es un programa grupal de acceso universal, que parte del modelo de Florecimiento (Oliva et al., 2011), al que se añade la resiliencia. Está dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente de primero y segundo curso, así como de Formación Básica Profesional.

Se trata de un programa basado en evidencias, reconocido por la EuroFam (EurofamNet, 2021). Con él se pretende fomentar las competencias del alumnado y la creación de un entorno positivo en los centros educativos que contribuya a promover la continuidad escolar. Por ello, sus objetivos son:

- Promover el conocimiento mutuo del alumnado para facilitar el trabajo colaborativo.
- Desarrollar la competencia emocional y tomar conciencia de la red de apoyo social.
- Fomentar el desarrollo personal, la resiliencia y los recursos que ayudan a resolver las situaciones cotidianas.
- Aprender a planificar para conseguir las metas planteadas.
- Favorecer el desarrollo moral del alumnado.
- Promocionar estilos de vida saludable.

Cuenta con un manual en el que se recoge, detalladamente, su fundamentación teórica, condiciones de implementación y diseño de evaluación. En este sentido, está estructurado en cinco módulos que abordan las diferentes dimensiones que contribuyen al Desarrollo Positivo en la Adolescencia, con un total de 22 sesiones de, aproximadamente, 60 minutos cada una y una periodicidad semanal. De

esta forma, está organizado para que se desarrolle a lo largo de un curso académico (6-7 meses).

Hay que destacar, como aspecto novedoso, las diferentes modalidades de implementación que ofrece y el uso de la metodología experiencial en adolescentes. En cuanto a las modalidades de implementación, se puede desarrollar en las tutorías (con el profesorado tutor de forma individual o en parejas pedagógicas) o en todas las asignaturas (con el trabajo colaborativo de todo el equipo docente). Para esto, se cuidan los principales contenidos y competencias de las distintas asignaturas del currículo escolar.

Por su parte, la metodología experiencial se ha utilizado ampliamente en programas grupales de educación parental, generando cambios en las figuras parentales (Martín et al., 2009). Esta, parte de las experiencias de las personas participantes, de sus vivencias y de las dificultades de su entorno, teniendo en cuentas los sentimientos que derivan de estas. Con ello, se promueve su participación activa y reflexión, con el fin de que tomen conciencia de su conducta y de las consecuencias que se derivan de ella, para terminar proponiendo objetivos personales de cambio. Existen ciertas consideraciones a tener en cuenta para aplicarla con adolescentes, como: utilizar el anonimato para garantizar la revelación de la verdadera forma de actuar; contar con actividades donde vivenciar situaciones concretas para generar conductas y sentimientos que serán la base de la reflexión; ejemplificar modelos de conductas positivas y sus consecuencias para facilitar los análisis; y acotar los objetivos personales de cambio para que sean realistas (Álamo-Muñoz et al., 2022).

Finalmente, cuenta con un diseño de evaluación cuasiexperimental de metodología mixta, con grupos de control no equivalentes. Los datos cuantitativos se recogen antes del inicio y al final del programa, a través de seis escalas autoinformadas, una de las cuales evalúa la satisfacción por lo que es informada, únicamente, por el grupo experimental tras el programa. Para la evaluación procesual, el profesorado que implementa el programa cumplimenta los diarios de seguimiento que aportan información cualitativa.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Tras el estudio piloto, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias publicó una resolución para desarrollar el programa “Creciendo Juntos” en los centros públicos de la comunidad pertenecientes al Programa de Mejora de la Convivencia. En esta resolución se establecieron los criterios de adhesión al programa, entre los que destaca la obligatoriedad de realizar la evaluación con el diseño establecido. Los participantes de los centros que se adherían al programa firmaban un consentimiento informado. Se llevaron a cabo dos jornadas de formación para el profesorado inscrito a fin de abordar la implementación y el diseño de evaluación. La recogida de datos del alumnado se realizó online, al inicio y al final del programa, mientras que los Diarios de Seguimiento fueron cumplimentados por el profesorado y entregados de forma online al finalizar el programa.

2.2. Participantes

Participaron 514 adolescentes (54.2% chicos) con un rango de edad de entre 11 y 17 años (\bar{X} =13.09 años; α =1.09) de 19 centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, que cursaban primero de Educación Secundaria Obligatoria (32%), segundo (54.3%) y Formación Profesional Básica (3.7%). En cuanto al perfil académico, el 47.2% tiene un rendimiento medio y el 83.2% no es absentista. Sin embargo, el 39.3% ha repetido curso y el 32.3% se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano. En lo que respecta a las relaciones en el centro, el 59.3% del alumnado presenta una conflictividad baja y la mayoría tiene una buena relación con sus iguales y con el profesorado (49.6%, 58.2%).

2.3. Medidas

Se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos que recogía datos del alumnado como el sexo, la edad, el curso académico e indicadores criterios relacionados con la continuidad escolar (el rendimiento académico, el repetir curso y el riesgo de abandono escolar temprano) y relacionados con el clima del centro educativo (el grado de conflictividad del alumno, el nivel de relación con el profesorado y con sus iguales).

Además, se utilizó una adaptación de la Escala de Competencia y Resiliencia para niños, niñas y adolescentes (Cabrera, 2010). Es una escala tipo Likert (1-6), informada por el alumnado, que evalúa cinco áreas: desarrollo personal y resiliencia, cognitiva, moral, socioemocional y salud. La adaptación presentó índices de ajuste óptimos (RMSEA=.018; CFI=.994; TLI=.991; SRMR=.03); una buena fiabilidad total ($\alpha=.91$) y de los factores que explora: *competencia social, moral y emocional* ($\alpha=.80$) *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($\alpha=.79$) y *competencia para la salud y autocuidado* ($\alpha=.66$).

2.4. Diseño

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para todas las dimensiones de cambio, siendo las variables de medida la propia dimensión y el tiempo, con el fin de examinar los cambios después de la intervención. Posteriormente, se realizó un análisis de clúster K-media para identificar los diferentes patrones de cambios en las competencias, utilizando las ganancias calculadas a partir de los datos del pretest y el postest.

Con el fin de identificar el perfil del alumnado de cada tipología, se llevaron a cabo análisis de Chi-cuadrado y ANOVAs utilizando las variables sociodemográficas, los indicadores relacionados con la continuidad escolar y los relacionados con el clima del centro educativo. Los niveles alfa se establecieron en .05 y el tamaño del efecto se determinó mediante el estadístico η^2 , cuya relevancia clínica se clasifica como: no relevante entre $.000 \leq .003$; bajo entre $.01 \leq .039$; intermedio entre $.060 \leq .110$; y alto entre $.140 \leq .200$ (Lenhard y Lenhard, 2016). Todos los análisis se realizaron con el software analítico SPSS-25.

3. RESULTADOS

Tras la participación en el programa “Creciendo Juntos” se observa en el alumnado un efecto significativo en todas las competencias de desarrollo positivo evaluadas. Al finalizar el programa, hay un aumento significativo de la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($F_{(1,513)}=70.1$; $p \leq .001$; $\eta^2=.12$), de la competencia social, emocional y moral ($F_{(1,513)}=79.04$; $p \leq .001$; $\eta^2=.13$) y de la competencia

para la salud y autocuidado ($F_{(1,513)}=87.22$; $p \leq .001$; $\eta^2=.15$), con tamaños del efecto de intermedios a altos.

Tras el análisis de los cambios promedios, con el fin de captar la variabilidad interindividual que puede estar detrás de estos resultados, se llevó a cabo un análisis de clúster k-media. Se eligió una solución jerárquica de tres clústers por su representatividad teórica y su equilibrio entre el tamaño de los grupos y la diferenciación de los mismos. Se realizó un análisis MANOVA con el que se comprobó que los tres clúster diferían significativamente en los cambios en las competencias (Lambda de Wilkis=.764; $F_{(5,508)}=31.32$; $p \leq .001$) con un tamaño del efecto alto ($\eta^2=.24$). Los centros de los clúster finales en las puntuaciones de cambio y las ANOVAs, con las tres competencias incluidas en los clústers, su contraste post-hoc y tamaños del efecto, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 Centros de clústers finales en las puntuaciones de cambio y contraste univariante de varianzas entre los grupos de acuerdo con las competencias de desarrollo positivo (N=514).

	Clúster I Beneficios leves n=255	Clúster II Beneficios máximos n=80	Clúster III Pérdidas n=179	F _(2,511)	η^2	Post-hoc
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y Cognitiva	.42	1.22	-.36	279.8***	.53	I-II ***, I-II***, II-III***
Competencia social, emocional y moral	.37	1.13	-.24	180.4***	.48	I-II ***, I-II***, II-III***
Competencia para la salud y autocuidado	.39	1.52	-.27	290.4***	.55	I-II ***, I-II***, II-III***

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

El clúster I, con beneficios leves (n=255, 49.6%), presenta un aumento leve en todas las competencias. Sus integrantes se caracterizan por no haber repetido curso ($X^2_{(2)}=17.28$; $p=.001$; $\eta^2=.18$) y no estar en riesgo de abandono escolar temprano ($X^2_{(2)}=21.15$; $p \leq .001$; $\eta^2=.20$). El clúster II, con beneficios máximos (n=80, 15.6%), son los que obtienen un mayor beneficio del programa. El alumnado que lo compone se caracteriza por haber repetido curso ($X^2_{(2)}=17.28$; $p=.001$; $\eta^2=.18$), estar en riesgo de abandono escolar temprano ($X^2_{(2)}=21.15$; $p \leq .001$; $\eta^2=.20$), tener un peor rendimiento académico ($F_{(2,508)}=16.62$; $p \leq .001$; $\eta^2=.11$) y un menor nivel de relación con el profesorado ($F_{(2,483)}=9.68$; $p \leq .001$;

$\eta^2=.08$). El clúster III, con pérdidas ($n=179$, 34.8%), presenta una disminución en todas las competencias. No muestra ninguna característica destacada, aunque en él se anida el 50.9% del alumnado con alta conflictividad ($X^2_{(4)}=21.62$; $p\leq.001$; $\eta^2=.15$). En cuanto a la distribución por edad, el clúster II se reparte de forma más equitativa (57.7% de 11 a 13 años y 42.3% de 14 años o más), mientras que en el clúster I y III la mayoría del alumnado se distribuye de 11 a 13 años (78%; 75.4%) ($X^2_{(2)}=13.02$; $p\leq.001$; $\eta^2=.16$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era identificar las tipologías individuales de cambio en las competencias de desarrollo positivo y sus perfiles, tras la participación en el programa “Creciendo Juntos”. Se encontraron tres tipologías de cambio, dos de las cuales implican mejoras en las competencias del alumnado participante, por lo que casi dos tercios tuvo un incremento en sus competencias tras su participación en el programa.

El clúster I, obtiene beneficios, pero el aumento de sus competencias es leve. Está compuesto por alumnado sin dificultades académicas, por lo que parte de mejores competencias (Marchena et al., 2014), lo que justifica el menor beneficio. El clúster II, con máximos beneficios, está compuesto por el alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano, con un gran desajuste escolar. El clúster III, que presenta pérdidas, destaca por ser al que pertenece la mayoría del alumnado con una conflictividad alta. Puede que el nivel de desvinculación con el centro educativo, promovido en parte por su conflictividad, no les permita una buena adherencia al programa.

Un aspecto a destacar es el clima social del centro del educativo por su efecto protector hacia el alumnado (Oliva et al., 2011). En este sentido, el alumnado que parte de un menor nivel de relación con el profesorado se sitúa en el clúster de mayores ganancias. Es de esperar que este nivel de relación haya mejorado tras su participación, en especial en lo que se refiere a la relación con el profesorado que lo implementa. El contar con una metodología que permite al profesorado tener una relación más horizontal y de mayor cercanía con el alumnado promueve el desarrollo de vínculos positivos, los cuales son

fundamentales para el clima del centro (Álamo-Muñoz et al., 2022; Oliva et al., 2011).

Por otro lado, el hecho de que en el clúster de mayor beneficio esté más equilibrado en cuanto a la edad, deja patente la efectividad del programa en la adolescencia temprana y media. Sin embargo, es necesario destacar la importancia de implementar estos programas desde edades tempranas para así prevenir el efecto de caída de las competencias que suele darse en la adolescencia media (García-Poole et al., 2019; Shek y Zhu, 2020). Asimismo, es conveniente que tengan una continuidad, durante toda la educación secundaria, para prolongar sus efectos (Catalano et al., 2004; Pertegal et al., 2010).

Los resultados que se presentan son promeradores, aunque presentan algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de utilizar autoinformes a la hora de evaluar las competencias del alumnado. En segundo lugar, no se han añadido análisis sobre cómo afectan las variables de implementación o incluido las ganancias en otros factores relacionados con el desarrollo positivo. A pesar de esto, podemos concluir que el programa “Creciendo Juntos” es un ejemplo de programa basado en evidencias que puede ser utilizado en los centros educativos para fomentar el desarrollo positivo del alumnado evitando las consecuencias de la disminución de las competencias, propias de la adolescencia.

5. FINANCIACIÓN

Estudio financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias, y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, pues ambas autoras son beneficiarias del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador en Canarias [TESIS2020010079] [TESIS2020010060].

6. BIBLIOGRAFÍA

Álamo-Muñoz, A., Martín Quintana, J. C., y Cruz-Sosa, M. d. (2022). Programa "Creciendo Juntos": Promoción de Relaciones Positivas para el Alumnado. *Human Review*, 11(Monográfico), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3923>

- Benson, P. L. (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. En R. M. Lerner, & P. L. Benson, *Developmental Assets and Asset-Building Communities* (págs. 19-43). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9>
- Cabrera, E. (2013). Construcción y validación de un sistema de evaluación de Familias de Riesgo psicosocial. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/62>
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. <http://www.jstor.org/stable/4127638>
- Curran, T., y Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal School Health*, 87(1), 71-80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>
- EurofamNet. (2021). *EurofamNet: The European Family Support Network*. Catalogue of family support programmes. <https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., y Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children*, 79(3), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- García-Poole, C., Byrne, S., y Rodrigo, M. J. (2019). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs. *Children and Youth Services Review*, 99, 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.038>
- Lenhard, W., y Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrika*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.17823.92329>.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement among America's Youth*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., McBride Murry, V., Phillips Smith, E., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., y Buckingham, M. H. (2021). Positive Youth Development in 2020: Theory, Research, Programs, and the Promotion of Social Justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Little, R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. *ICYF Fellows Colloquium*. Michigan State University.
- Marchena, R., Martín, J., Santana, R., y Alemán, J. (2014). *Resumen Ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Martín, J., Alemán, J., Álamo, A., Moreno, M., y Hernández, Z. (2015). *Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias Dirección General.
- Martín, Máizquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez, y Rodríguez. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200004&script=sci_arttext.
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., . . . Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces* [PDF]. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d9005_desarrolloPositivo.pdf
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A., y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 55-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Shek, D., y Zhu, X. (2020). Promotion of Thriving Among Hong Kong Chinese Adolescents: Evidence From Eight-Wave Data.

Research on Social Work Practice, 30(8), 870-883.
<https://doi.org/10.1177/1049731520947156>

GUÍA DE COMPETENCIAS INTERPROFESIONALES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN

M. Àngels Balsells Bailón¹ y Juan Carlos Martín Quintana²

mangels.balsells@udl.cat

1. Universidad de Lleida, 2. Universidad Las Palmas de Gran Canaria

1. COMPETENCIAS INTERPROFESIONALES Y PARENTALIDAD POSITIVA

Los diferentes trabajos realizados para fomentar la parentalidad positiva en las políticas de familias en España a través de una colaboración sostenida entre el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias con el apoyo de un grupo de expertos y expertas de siete universidades españolas, han puesto de relieve la necesidad de profundizar en las competencias profesionales. La aplicación del enfoque de la parentalidad en las actuaciones profesionales hace necesaria la adquisición de nuevas competencias para llevar a cabo tanto las buenas prácticas, como para la aplicación de los programas desde el enfoque de la parentalidad positiva.

En el contexto español, los servicios y programas de atención y apoyo a las familias se articulan con equipos multidisciplinares. Equipos que, al pertenecer a diferentes disciplinas como la psicología, el trabajo social, la educación social, la pedagogía o la medicina, necesitan contar con una serie de competencias interprofesionales para trabajar de manera conjunta y coordinada.

Entendemos las competencias interprofesionales como conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes o valores consensuados que definen el trabajo conjunto entre profesionales de diversas disciplinas, en alianza con las familias y las comunidades, para mejorar la calidad de la atención prestada y los resultados alcanzados. Esta definición nos sitúa ante un proceso por el cual los profesionales de diversas disciplinas comparten conocimientos, reflexionan y desarrollan prácticas, sobre la base de principios y enfoques

consensuados de actuación, que brindan una respuesta integrada a las necesidades de las familias y de la sociedad en general (D'amour y Oandasan, 2005). Las competencias interprofesionales implican relaciones entre los y las profesionales siguiendo la modalidad interdisciplinar o transdisciplinar y superando, por tanto, las limitaciones que conlleva la modalidad unidisciplinar o incluso la multidisciplinar.

Desde este punto de vista, las prácticas profesionales se deben construir bajo una única mirada a la familia y al ejercicio de la parentalidad por lo que es necesario que los equipos actúen compartiendo información y responsabilidades, comprendiendo las diferentes perspectivas y roles de cada uno, colaborando en la identificación de necesidades y en la planificación de intervenciones (Rodrigo, et. al. 2021).

La Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva (Rodrigo, Arranz, et al., 2021) es un recurso dirigido a la mejora de la capacitación y formación de los profesionales, los servicios y entidades que trabajan en este ámbito. En esta guía se definen las competencias interprofesionales siguiendo las modalidades mencionadas, interdisciplinar o transdisciplinar.

1.1. Proceso de elaboración de la Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva.

La elaboración de la guía, durante los años 2018 a 2021, consistió en un amplio proceso de investigación bajo la coordinación de la Dirección General de Políticas Locales de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y la Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. El proceso de elaboración contó con un buen número de profesionales de diversos ámbitos que aportaron su gran experiencia en esta materia y permitió alcanzar el consenso final.

El proceso se llevó a cabo en cinco fases:

- 1) en la primera fase un panel de personas expertas universitarias realizó una revisión de los modelos de competencias interprofesionales.
- 2) En una segunda fase, los equipos de colaboradores/as del panel de personas expertas realizaron un análisis cualitativo de las

competencias para que quedaran cubiertas todas aquellas relativas a las tres partes del protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015).

3) En la tercera fase, se llevó a cabo el estudio con profesionales (68 coordinadores/as y técnicos/as de servicios) que habían realizado un curso de formación en el protocolo de Buenas Prácticas con el fin de valorar las competencias obtenidas en el paso anterior mediante el método Delphi (Hsu y Sandford, 2007). Se valoraba la representatividad y la utilidad de cada competencia dentro de la categoría a la que había sido asignada, así como la claridad con la que estaba expresada.

4) En la cuarta fase se llevó a cabo la aplicación de una nueva ronda con el método Delphi con los miembros del panel de personas expertas para obtener esta vez una valoración sobre el grado de importancia de cada competencia.

5) Como quinta y última fase, se organizaron mesas de trabajo entre los miembros del panel con el fin de analizar los resultados obtenidos en las dos rondas del método Delphi. Así como consultas con representantes de los Colegios Profesionales afines al ámbito de infancia, adolescencia y familias con el fin de intercambiar opiniones sobre la relevancia de la Guía en el marco de las actuaciones profesionales en este ámbito.

Este modelo triangular de trabajo colaborativo entre responsables políticos, investigadores/as y profesionales volvió a mostrarse muy útil para introducir la cultura basada en evidencias y las buenas prácticas profesionales en dichos servicios y entidades (Asmussen, 2012; Bellamy et al., 2008).

1.2. La Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva.

La guía se organiza de forma coherente a los tres ámbitos que define la *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva* (Rodrigo et al., 2015). El primer ámbito de actuación, características de los servicios de apoyo a las familias y cultura organizacional, agrupa aquellas competencias que permiten un buen funcionamiento del servicio de cara a su visibilidad, difusión y participación de las familias, su adecuación para llevar a cabo con todas ellas acciones de prevención,

promoción y preservación y su buena organización para facilitar el trabajo profesional.

El segundo ámbito, proceso del trabajo profesional con las familias, recoge aquellas competencias centradas en el proceso de apoyo a las familias, comenzando por su recepción, la valoración de la situación familiar y del ejercicio de la parentalidad y el propio proceso de orientación, mediación e intervención familiar y su posterior seguimiento.

Tabla 1. Competencias interprofesionales recogidas en la Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva

Competencias interprofesionales relativas a las características del Servicio y cultura organizacional

- c1. Favorece las prácticas profesionales según el enfoque de la parentalidad positiva desde la organización del servicio
- c2- Sitúa los derechos de la infancia y de las familias en el centro del servicio
- c3. Establece en el servicio estrategias de prevención y promoción de la parentalidad positiva teniendo en cuenta la diversidad familiar y funcional.
- c4. Favorece las competencias profesionales, la coordinación y el trabajo en redes profesionales, comunitarias y universitarias para mejorar el servicio.

Competencias interprofesionales relativas al proceso del trabajo con las familias

- c1.- Es capaz de construir una relación de colaboración con las familias y establecer una buena alianza
- c2.- Sabe establecer una comunicación con las familias que potencia el reconocimiento de sus fortalezas y promueve una intervención realista y consensuada
- c3.- Realiza una valoración rigurosa de las necesidades y fortalezas de la familia en su conjunto y de los distintos miembros, evaluando especialmente las competencias parentales y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes
- c4.- Es capaz de diseñar y llevar a cabo actividades de orientación e intervención individual, grupal y comunitaria para promover la parentalidad positiva y el bienestar familiar

Competencias interprofesionales relativas la implementación de prácticas y programas basados en evidencias

- c1.- Es capaz de utilizar una metodología adecuada en el diseño y evaluación de proyectos/ programas
 - c2.-Realiza una implementación de calidad de los proyectos/programas
 - c3.-Lleva a cabo una evaluación rigurosa y eficaz de los proyectos/programas
 - c4.- Realiza informes técnicos de evaluación del programa y comunica con eficacia los resultados
-

El tercer ámbito, uso de programas basados en evidencias en apoyo a las familias, se refiere a las competencias requeridas para el desarrollo de actividades relativas al diseño y uso de programas basados en el enfoque de la parentalidad positiva, su correcta implementación, su evaluación rigurosa y la diseminación y comunicación eficaz de los resultados.

2. LAS NECESIDADES FORMATIVAS

La identificación de las competencias interprofesionales ha puesto de relieve nuevos retos en la formación de los profesionales; tal y como hemos visto, nuevas competencias son necesarias para el trabajo con infancia, adolescencia y familias desde el enfoque de las buenas prácticas y facilitar la mejora de la calidad de los servicios de apoyo familiar. En este sentido, la Guía de Competencias Interprofesionales puede ser útil para alcanzar una transformación de las prácticas y las políticas, ya que va a contribuir a identificar la formación necesaria para conseguirlo.

El marco de las acciones articuladas desde el protocolo de aplicación de la Guía de buenas Prácticas de Parentalidad Positiva (en <https://familiasenpositivo.org/>) conlleva una práctica reflexiva por parte de los equipos y servicios (Hidalgo et al, 2023). Esta reflexión compartida entre los y las profesionales de los servicios de atención familiar no finaliza con un análisis de la aplicación del enfoque de la

parentalidad, sino que persigue la incorporación de procesos de innovación y mejora en los servicios a través de la elaboración de un Plan de Mejora. Y es en este punto del proceso que la Guía de competencias interprofesionales tiene una de sus principales utilidades.

Después que el servicio realice su proceso de autovaloración y establecimiento de un Plan de Mejora, la Guía será útil para identificar las competencias y microcompetencias implicadas y programar acciones formativas para adquirirlas y mejorar la calidad del servicio.

Tabla 2. Porcentaje de las Buenas Prácticas profesionales en Parentalidad Positiva en las que se requiere formación

<i>Ámbito</i>	<i>Buena práctica (n=179)</i>	<i>%</i>
	BP1. Plantear los objetivos del servicio desde una perspectiva de derechos y necesidades de desarrollo de la infancia y adolescencia	1,7
	BP2. Favorecer la promoción del ejercicio de la parentalidad positiva en el servicio	5
	BP3. Establecer canales de sensibilización e información para facilitar el acceso universal al servicio	18,4
Características de los servicios de apoyo a las familias y cultura organizacional	BP4. Seguir una estrategia preventiva y no solo reparadora en el servicio	5
	BP5. Emplear modelos y prácticas profesionales basadas en el consenso y la evidencia científica	5
	BP6. Disponer de una estructura organizativa y condiciones de trabajo que permitan el apoyo a la parentalidad positiva	10,6
	BP7. Identificar las competencias profesionales necesarias para el trabajo con familias	1,7
	BP8. Promover el trabajo con otras instituciones que también intervienen con infancia, adolescencia y familia	6,1
	BP9. Potenciar la colaboración con el ámbito universitario tanto para el asesoramiento como para la investigación en parentalidad positiva	6,1
	BP10. Establecer una relación con las familias basada en la confianza y el respeto mutuo	0,6
	BP11. Analizar/ evaluar las necesidades de apoyo y fortalezas a nivel personal y familiar	0,6
	BP12. Analizar/ evaluar las competencias parentales implicadas en el desempeño de la parentalidad positiva	1,1
Proceso del trabajo profesional con las familias	BP13. Analizar/ evaluar las necesidades de desarrollo y las competencias de los niños, niñas y adolescentes	2,2
	BP14. Llevar a cabo una evaluación rigurosa de las condiciones en las que se ejerce la parentalidad en las familias	6,1
	BP15. Mantener una comunicación con las familias que potencie el reconocimiento de sus fortalezas durante la intervención	0,6
	BP16. Buscar la colaboración de toda la familia para realizar una intervención realista y consensuada con las familias	1,1

	BP17. Realizar actividades estructuradas en la atención individual con las familias	4,5
	BP18. Realizar actividades grupales estructuradas para la promoción de la parentalidad	3,9
	BP19. Realizar actividades grupales estructuradas para la atención a la infancia y la adolescencia	2,8
	BP20. Realizar actividades estructuradas para la atención comunitaria	2,2
Uso de programas basados en evidencias en apoyo a las familias	BP21. Fundamentar el programa en una base científica y formular objetivos claros y susceptibles de ser medidos	0,6
	BP22. Desarrollar el programa con una metodología bien diseñada para la atención individual, grupal o comunitaria	0,6
	BP23. Coordinar y dinamizar el grupo de forma eficaz fomentando un clima de relación positivo en el programa grupal	2,2
	BP24. Evaluar el programa con criterios científicos	10,1
	BP25. Incorporar el programa a la comunidad y contribuir a su desarrollo	2,2

Siguiendo esta lógica de aplicación, en mayo de 2023, cincuenta y tres servicios de atención a infancia, adolescencia y familias de toda España habían elaborado un plan de mejora después de cumplimentar el Protocolo de Buenas Prácticas mediante un proceso de autoevaluación. Así, estas entidades han desarrollado prácticas profesionales reflexivas en sus lugares de trabajo y, de acuerdo con Canavan et al., (2016), han podido identificar necesidades formativas para fidelizar los fundamentos teóricos, los principios metodológicos y las condiciones de implementación.

El análisis de contenido de los 53 planes, se observa que en la mayoría de los planes de mejora aparecen necesidades formativas relativas a la organización del servicio, al trabajo profesional con las familias y a la aplicación de programas basados en evidencias. Los planes de mejora permiten identificar a los propios equipos qué contenido formativo es el necesario para llevar a cabo dichas prácticas. En general, hay una tendencia a identificar la formación relativa a la disciplina de cada profesional, mientras que aparecen en menor medida la formación de carácter inter y transdisciplinar

La Tabla 2 sintetiza las principales necesidades formativas que han sido identificadas para poder desarrollar el trabajo con familias desde la mirada interprofesional.

Como se puede observar en la tabla, las 179 acciones se relacionan con necesidades de formación relativas a los tres ámbitos: en el ámbito “Características de los servicios de apoyo a las familias y

cultura organizacional”, destacan la BP3 y la BP6; en el ámbito “Proceso del trabajo profesional con las familias”, la BP14 y la BP17; y en el ámbito de uso de programas basados en evidencia la BP24.

Al contrastar estos resultados con la propuesta incluida en la “Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva” se observa como predomina una necesidad relativa a las competencias y las microcompetencias de habilidades para la evaluación; de esta forma, se puede destacar como cambia la perspectiva de evaluación desde este enfoque, y las microcompetencias que se tienen que ir adquiriendo para lograrlo:

- Lleva a cabo procesos de evaluación que permiten identificar tanto las necesidades familiares como sus fortalezas
- Evalúa el nivel de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y sus Necesidades
- Evalúa las competencias parentales de los adultos y su relación con la calidad del ambiente educativo en la familia.
- Evalúa las oportunidades, los recursos y los apoyos de la comunidad con que cuenta la familia.
- Implica a las familias en el proceso de evaluación para fomentar su colaboración y participación.
- Es cordial a la hora de evaluar, consiguiendo que las personas no se sientan interrogadas.

3. CONCLUSIONES

La utilización de la Guía para identificar las competencias profesionales y diseñar los procesos de formación y capacitación profesional, implica poner a disposición de los y las profesionales de los servicios de atención familiar las acciones formativas, hacerles partícipes de los principales avances conceptuales teóricos y metodológicos en relación con el trabajo con familias, desarrollar una buena cultura de la evaluación, y promover la incorporación de procesos de innovación y mejora en los servicios (Hidalgo et al., en prensa). En este sentido, no es suficiente con transmitir conocimientos y estrategias a los y las profesionales, ya que la práctica profesional se configura a través de conocimientos tanto teóricos como derivados de

la propia práctica que se construyen paulatinamente a lo largo del propio ejercicio profesional (Jiménez et al., 2020).

4. BIBLIOGRAFIA

- Asmussen, K. (2012). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge.
- Bellamy, J. L., Bledsoe, S. E., Mullen, E. J., Fang, L., y Manuel, J. I. (2008). Agency-university partnership for evidence-based practice in social work. *Journal of Social Work Education*, 44(3), 55-76. https://doi.org/10.1300/J394v03n01_02
- Canavan, J., Pinkerton, J., y Dolan, P. (2016). *Understanding family support. Policy, practice and theory*. London: JKP.
- D'amour, D., y Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19(sup1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Hidalgo, V., Rodríguez-Ruiz, B, García-Bacete, F.J., Martín-González, R.A., López-Verdugo, I. y Jiménez, L. (2023). The evaluation of family support programmes in Spain. An analysis of their quality standards. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- Hidalgo, V., Balsels, M.A., Espinosa, M.A., Martín, J.C., Martínez-González, R.A. y Rodrigo, M.J. (en prensa). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para los y las profesionales. En C. Orte (Ed.). *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito*. Octaedro.
- Hsu, C.C.; Sandford, B.A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Pract. Assess. Res. Eval.*, 12, 1-8
- Jiménez, L., Hidalgo, V., Lorence, B. y Maya, J. (2020). *Intervenciones psicoeducativas para la promoción de parentalidad positiva*. Cruz Roja Española.
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L, Martín, J. C., Martínez, R. A., y Ochaita, E. (2015). *Guía de*

buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Rodrigo, M. J., Arranz, E., Balsells, M. A., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L, Martín, J. C., Martínez, R. A., Ochaita, E., y Manzano, A. (2021). Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>

EL TRIÁNGULO DE LA PARENTALIDAD: IMPLEMENTACIÓN EN UN PROGRAMA DE ATENCIÓN A NNA Y SUS FAMILIAS EN EXPEDIENTE DE RIESGO SOCIAL

**M. Àngels Balsells Bailon, Alicia Borrego, Aida Urrea-Monclús,
Arnau Erta-Majó, Anna Massons-Riba y Sara Rodríguez Pérez**

mangels.balsells@udl.cat

Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

El “Programa de Atención a niños, niñas y adolescentes (NNA) y sus familias en expediente de riesgo social” (Balsells, et al., 2023) es un programa psicoeducativo dirigido a mejorar las respuestas a las necesidades de los hijos e hijas desde el ejercicio positivo de la parentalidad. El Programa se ha diseñado de acuerdo a los ocho estándares de calidad definidos por la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet) (Rodrigo et al., 2023) referidos a la Formulación del Programa: El modelo teórico definido; Objetivos claramente establecidos; Manual protocolizado; Basado en evidencias; Desarrollo apropiado indicando las edades y características de NNA, así como habilidades de padres e hijos; Adaptable a necesidades, características y expectativas del grupo; Participativo; Orientado al desarrollo de competencias y habilidades (Bernedo et al., 2023).

La principal novedad de este programa es la sistematización de todas las fases de desarrollo del Programa, a través de un recurso visual y participativo llamado el “Triángulo de la Parentalidad” (TdP) (Balsells et al., 2023); este recurso sirve para estimular, favorecer y buscar la participación significativa de las familias durante todo el proceso de acción individualizada-familiar.

2. PROGRAMA DE ATENCIÓN NNA Y FAMILIAS EN RIESGO SOCIAL

La formulación, implementación y evaluación del Programa, se enmarca en un Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Lleida y la Cátedra de Educación y Adolescencia Abel Martínez de la Universidad de Lleida. El objetivo principal de este convenio ha sido el desarrollo del Programa de Atención a la infancia, adolescencia y familias en situación de riesgo social a través de una metodología participativa, orientada a la mejora y basada en la práctica reflexiva. A su vez, también se han establecido sinergias con los resultados del proyecto de investigación I+D “Estrategias y recursos para la participación familiar en el desarrollo de las competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación” (2019/2022 RTI2018-099305-B-C21).

2.1. Finalidad y objetivos

La finalidad del “Programa de Atención a niños, niñas y adolescentes (NNA) y sus familias en expediente de riesgo social” es dar apoyo a las familias en el ejercicio de la parentalidad para que puedan:

- Ejercer las competencias parentales de forma adecuada y ajustada a las necesidades de los hijos y con los apoyos sociales de la familia
- Promover las competencias sociales y personales de los padres y madres y de los NNA, incrementando las fuentes de apoyo naturales.
- Aumentar el compromiso, implicación y responsabilización de los padres en las tareas educativas.

2.2. Destinatarios

El Programa se dirige a familias con hijos de 6 a 12 años que presentan una ausencia significativa en la respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas dándose algunas de las situaciones siguientes: carencia de atención física o psíquica con perjuicio en desarrollo de las necesidades de los NNA; dificultad grave para dar atención física y psíquica adecuada; utilización del castigo físico y emocional; falta de escolarización, absentismo y abandono escolar; conflictos graves y

crónicos en la relación; incapacidad de controlar la conducta de NNA y que provoque peligro de dañarse a él u otras personas ; prácticas discriminatorias en perjuicio del bienestar, salud mental y física del NNA (violencia de género, mutilación, ablación...).

2.3. Metodología y protocolo de actuación

La propuesta se desarrolla de forma intensiva, durante un año con todo el núcleo familiar y dividida en cuatro fases. En cada fase se desarrollan encuentros (entrevistas familiares) sistemáticos entre la familia y el profesional referente del caso:

- (1) tres encuentros para el establecimiento del equipo parental y de las bases de trabajo;
- (2) entre 8-10 encuentros para valoración de la situación del NNA en relación a cada una de sus necesidades y de la respuesta a las mismas desde las competencias parentales y el contexto familiar; Estos encuentros se desarrollan con todos los miembros de la familia y utilizando el “Triángulo de la Parentalidad”
- (3) 2-3 encuentros para el consenso de objetivos y acciones con todo el equipo parental y,
- (4) encuentros para el apoyo y valoración de las acciones consensuadas.

El protocolo de actuación se basa una metodología de trabajo individualizado y familiar, con todos los miembros de la unidad, que permitan la elaboración, el seguimiento y la valoración del plan de caso de forma participativa utilizando el “Triángulo de la Parentalidad”. Las tres primeras fases requieren un encuentro semanal, mientras que en la cuarta fase, los encuentros se pueden espaciar y combinar con los otros tipos de acciones previstas en las que se incluye los programas grupales de educación parental, la inclusión en recursos universales de los NNA y los padres y madres, así como la derivación a los servicios especializados necesarios.

3. EL TRIANGULO DE PARENTALIDAD

El “triángulo de la parentalidad” (Balsells et al., 2015; 2023) es una representación gráfica de cómo se ejerce la parentalidad, fundamentada

en el modelo ecológico de interpretación de la familia y del desarrollo a la infancia. Este triángulo representa la ecología de la parentalidad y conduce a una comprensión ecosistémica de las necesidades de los/las NNA.

- Necesidades evolutivas-educativas en la niñez y la adolescencia: necesidades evolutivas-educativas y diferenciales que tienen los niños, las niñas y adolescentes y que van cambiando durante toda la vida.
- Competencias parentales: capacidades de los padres y madres para afrontar de forma flexible y adaptada, de acuerdo con el contexto y las necesidades de los hijos e hijas, el ejercicio de la parentalidad. Engloba los sentimientos, actitudes, conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para un desempeño adecuado de las tareas y responsabilidades que requiere la parentalidad.
- Contexto psicosocial de la familia: qué ayuda (factores protección) o dificulta (factores de riesgo) la tarea de ser padres/madres. Se refiere al impacto de la familia extensa y los factores ambientales sobre la capacidad de progenitores y NNAs.

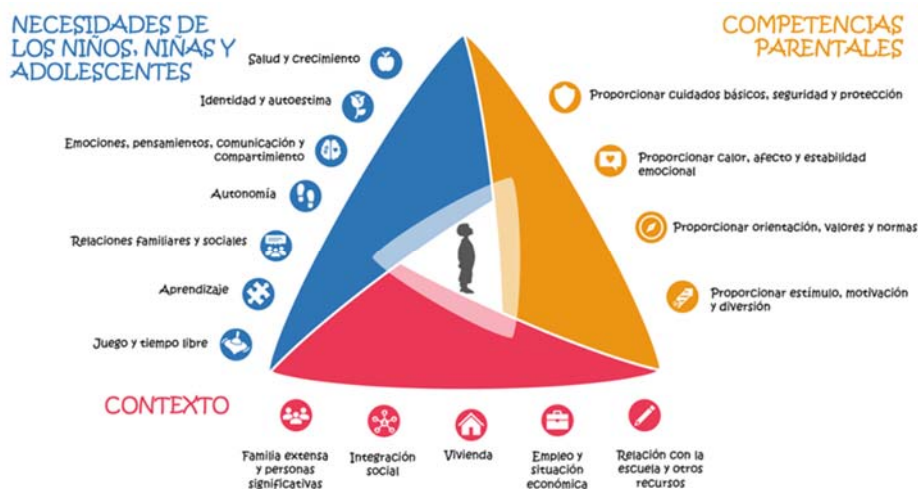


Figura 1. Triángulo de la Parentalidad. Tomado de Balsells, M.A.; Urrea-Monclus, A.; Mateos, A.; Vaquero, E.; Ponce, C.; Fernández-Rodrigo, L.; Armengol, B.; Borrego, A.; Forné, M.A.; Massons-Ribas, A.; Erta-Majó, A. (2023).

<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/361aa7c8-f001-4ef0-988d-732f4d67ac34/content>

La metodología individualizada -familiar a través del recurso “El triángulo de la parentalidad” pretende impulsar la capacidad de autovaloración de las familias respecto a su propia parentalidad, buscando una visión conjunta de las fortalezas, las debilidades y los recursos para dar respuesta ajustada a las necesidades de los hijos. Esta visión realista permitirá establecer los cambios necesarios en la ecología de la parentalidad de cada familia con el objetivo de favorecer el buen trato de los hijos.

3.1. El triángulo de la parentalidad como recurso participativo

El enfoque participativo considera el punto de vista de la familia como el elemento central de la comprensión de las necesidades de los/as hijos/as, así como para avanzar en el plan de caso. Este enfoque sirve para tanto prevenir situaciones de maltrato infantil, como para intervenir cuando su seguridad y desarrollo están comprometidos. La participación activa tiene sentido cuando se lleva a cabo en (Lacharité et al., 2021): en la comprensión de las realidades que les afectan, en las decisiones que se toman, en las acciones que se llevan a cabo y en la evaluación de la situación a efectos de estas decisiones y acciones.

Utilizar el “Triángulo de la Parentalidad” como recurso participativo, es convertirlo en un instrumento visual para la acción socioeducativa individualizada-familiar durante todo su proceso de desarrollo del Programa. Un recurso encaminado a fomentar el diálogo de la familia con el profesional. A través de la imagen esquemática y simplificadora que aporta el triángulo se ofrece un facilitador que ayuda a realizar un análisis y un intercambio diálogo sobre la situación del NNA en relación aen relación con sus fortalezas, desafíos y necesidades, así como las fortalezas y desafíos de los padres y las limitaciones y recursos del contexto.

Dibujar el triángulo de la parentalidad de cada NNA va a permitir construir una visión compartida de sus necesidades en las que la participación tanto de los padres y las madres como de NNAs es la clave de la acción profesional. En consecuencia, se requiere por parte de profesionales la firme convicción de que: a) las familias tienen derecho a participar en las decisiones que les afectan; b) las familias son

competentes para tomar decisiones siempre que tengan la información y el apoyo necesarios; y c) las decisiones tomadas dentro de la familia tienen mayor probabilidad de éxito que las impuestas por agentes externos (Burford & Hudson, 2002).

El Triángulo de la Parentalidad como recurso participativo se basa en tres iniciativas internacionales que tienen en común el objetivo de construir una visión compartida de las necesidades de NNA, en base a la confianza y la alianza entre familias y profesionales. En Canadá, la iniciativa AIDES (Chamberland et al. 2012) y la iniciativa PAPFC (Lacharité, 2017) y en Italia, el programa PIPPI (Milani et al., 2013).

3.2. El TdP como recurso de autovaloración de las familias

La utilización del TdP en el marco del protocolo del “Programa de Atención a NNA y sus familias con expediente de riesgo” se desarrolla durante todas las fases del proceso aunque es en la fase dos cuando es más relevante. En esta fase, los encuentros de diálogo tienen la finalidad de reflexionar cada una de las necesidades presentes en el triángulo.

Para llevar a cabo esta fase, se prevé una sesión por cada una de las siete necesidades que aparecen en el TdP. De acuerdo a una metodología experiencial y basada en preguntas abiertas que ayuden a la reflexión sobre el propio modelo, cada familia identifica las fortalezas, así como, los déficits relativos al desarrollo y la atención de cada una de las necesidades. El profesional acompaña a la familia en un proceso reflexivo y relativo a tres tipos de cuestiones:

A) ¿Cómo es o está el NNA en relación a con cada necesidad? La mirada va hacia el desarrollo del NNA relativo a cada necesidad. Por lo tanto, los y las profesionales ayudan a la familia a conectar con las necesidades del NNA, identificar y reconocer las fortalezas que tienen el NNA, así como sus debilidades.

B) ¿Cómo se da respuesta a estas necesidades? ¿Cuáles son las principales fortalezas y recursos del NNA, de sus padres o de otras personas del equipo parental para responder a esa necesidad? ¿Cuáles son las principales dificultades de los padres para responder a la necesidad del NNA? ¿Cuáles son los recursos del entorno que pueden ayudar a dar respuesta? Se trata de identificar como se da respuesta a

cada necesidad teniendo en cuenta el contexto y las competencias parentales y también las dificultades que tienen para dar respuesta a la necesidad.

C) ¿Podemos incorporar nuevas respuestas para la necesidad? ¿Qué debemos mantener? A partir de aquí, él el y la profesional a través del diálogo debe ayudar a la familia a encontrar nuevas formas de responder a las necesidades ya sea involucrando al contexto y/o ajustando el ejercicio de las competencias parentales.

El desarrollo de un encuentro semanal por cada una de las siete necesidades permite combinar la práctica de la acción y de la evaluación, desde la perspectiva ecológica y participativa con toda la unidad familiar. Con estas sesiones, se invita tanto los hijos e hijas, como las madres y padres a que sean los protagonistas del proceso de cambio hacia la mejora de la parentalidad. Se invita a construir una definición compartida de la situación, que será el punto de partida para elaborar un plan de trabajo. Para ello, el proceso de elaboración del TdP de cada familia va a requerir flexibilidad a las características de la familia y del proceso, así como un compromiso con la gestión proactiva desde el primer momento para hacer avanzar a la familia. La definición de cada una de las necesidades está basada en la transparencia y la relación genuina que va a confrontar las discrepancias, reconocer y hacer explícitas las diferencias que aparecerán entre los diferentes miembros de la familia y con los profesionales.

La metodología individualizada -familiar a través del recurso “El triángulo de la parentalidad” pretende impulsar la capacidad de autovaloración de las familias respecto a su propia parentalidad, buscando una visión conjunta de las fortalezas, las debilidades y los recursos para dar respuesta ajustada a las necesidades de los hijos. Esta visión permitirá establecer los cambios necesarios en la ecología de la parentalidad de cada familia con el objetivo de favorecer el buen trato de los hijos.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran como la autoevaluación de padres e hijos sobre el ejercicio de la parentalidad es nuclear en un proceso de mejora y consiste en construir una

comprensión ecosistémica de las situaciones de maltrato y negligencia (Lacharité et al., 2006). Igualmente, la evaluación de diferentes recursos muestra que el “Triangulo de la Parentalidad”: a) sirve para que los padres y los hijos autoevaluen su situación familiar de forma conjunta; B) sirve para mejorar la consciencia de problema y para que la familia plantee de forma realista sus objetivos de mejora desde una visión ecologica y c) sirve para valorar positivamente los esfuerzos de unos y otros durante todo el proceso.

Co-evaluar con las personas consiste en apoyar su proceso de concienciación acerca de su realidad y supone adquirir nuevos conocimientos sobre sus circunstancias y transformar su visión de la situación. El TdP permite acompañar a la familia en este proceso de co-evaluación y sirve para establecer de forma partenariada la valoración de las necesidades de NNA y un plan de trabajo con los implicados.

El TdP pretende asumir el reto de la participación para tomar la perspectiva de la familia como elemento nuclear; el reto de la inter y transdisciplinariedad para elaborar un único plan de acción por cada NNA; el reto de la evaluación-intervención como proceso de formativo y educativo; el reto de la capacitación y las fortalezas de la familia para promocionar los factores de resiliencia de las mismas y de sus contextos.

5. BIBLIOGRAFIA

- Arranz, E. B., & Rodrigo, M. J. (2018). Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1503-1513. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1501565>
- Balsells, M. À., Urrea-Monclús, A., Ponce, C., Vaquero, E., & Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educacion* XX1, 22(1), 401-423. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21501>.
- Balsells, M.A.; Borrego, A.; Urrea-Monclús, A.; Erta-Majó, A.; Massons-Ribas, A.; Rodríguez-Pérez, S. (2023). Programa

- d'atenció a la infància, adolescència i llurs famílies en expedient de risc social. SIS-Pilot (versió preliminar)
<http://hdl.handle.net/10459.1/85305>
- Balsells, M. À., Urrea-Monclús, A., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Fernández-Rodrigo, L., Armengol, B., Borrego, A., Forné, M. A., Massons-Ribas, A., & Erta-Majó, A. (2023). El Triángulo de la Parentalidad. Versión preliminar.
- Bernedo, I. M., Balsells, M. A., González-Pasarín, L., & Espinosa, M. A. (2022). Evidence-Based Standards in the Design of Family Support Programmes in Spain. *Psicología Educativa*. Ahead of print. <https://doi.org/10.5093/psed2022a6>
- Chamberland, C., Clément, M.-È., Lacharité, C., & Bouchard, V. (2012). Quality of exposure to the AIDES social innovation and developmental outcomes innovation and developmental outcomes of the children and parents.
- Lacharité, C. (2017). Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC2. Program Guide (2n ed.). (2nd ed.). CEIDDEF/UQTR.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4103/F_1176562899_Guide_PAPFC2_anglais_170322.pdf
- Milani, P., Ius, M., Serbati, S., Zanon, O., Di Masi, D., & Tuggia, M. (2013). Cuaderno de P.I.P.P.I. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín-Quintana, J. C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M., y Jiménez, L. (2023). Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>

COMPETENCIA DIGITAL DE LAS FAMILIAS EN REDES SOCIALES: RESPONSABILIDAD SOBRE LA UTILIZACIÓN POR PARTE DE LOS ADOLESCENTES

José Antonio Bueno-Álvarez y Margarita Martín-Martín

alvarez@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, los adolescentes pertenecen a la generación Z, caracterizada por haber nacido en una sociedad altamente digitalizada y globalizada, y en la que su desarrollo socioemocional se ve condicionado por la utilización de las redes sociales (Ballesteros, 2018; Martín et al., 2021). Es bien sabido que estas poseen muchas potencialidades, pero un uso inadecuado de las mismas implica grandes riesgos para los menores, como grupo especialmente vulnerable por su falta de madurez.

Sobre este escenario, la competencia digital se torna absolutamente necesaria para el desenvolvimiento en el entorno social, laboral o económico. Forma parte de la alfabetización básica de la ciudadanía, y es un elemento esencial de la capacitación académica y profesional (INTEF, 2022), pero también de la personal. En el caso de los menores, la familia tiene un papel fundamental, ya que debe enseñar a los menores a dar un uso adecuado, responsable y regulado a las mismas. Los padres y madres deben ser modelos a seguir también en este aspecto. Por otro lado, son los responsables últimos de la protección de estos como menores, por lo que la prevención de situaciones conflictivas o usos que impliquen patrones de riesgo para la salud física y mental de los mismos, debe pasar por la supervisión y el control de lo que sus hijos e hijas hacen en Internet, y cada vez son más los estudios que así lo demuestran (Álvarez-García et al., 2021; López de Ayala et al., 2019; Martín et al., 2021). Precisamente por este motivo, el presente trabajo analiza la autopercepción de la competencia digital que tienen las familias con hijos adolescentes y cómo el control parental ejercido,

puede condicionar el uso responsable de las redes sociales por parte de los menores.

2. MÉTODO

La presente investigación siguió una metodología cualitativa. Para hacer la recogida de datos se contactó con centros educativos públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, en los que se imparten estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Los centros que aceptaron colaborar con nosotros se pusieron en contacto con familias de adolescentes de entre 14 y 16 años que pudieran estar interesadas en dar su opinión sobre el asunto en cuestión. En total, se organizaron 4 focus groups con padres y madres de entre 37 y 50 años. Además, se formaron otros dos focus groups con docentes en activo de esta etapa educativa que tuvieran varios años de experiencia, con la finalidad de que pudieran argumentar la evolución vista en los menores a lo largo de los cursos. La media de participantes en cada uno de los grupos fue de 8 personas. Las reuniones tuvieron lugar en espacios cedidos por los propios centros educativos. De forma complementaria, se realizaron tres entrevistas en profundidad a 3 expertos en educación y con una alta competencia digital.

Una vez mantenidas todas las reuniones, se analizaron las transcripciones mediante el programa informático Atlas.Ti v.25. Para realizar el análisis de las intervenciones de los participantes en los focus groups, se codificó a cada padre o madre como (A), seguido de un número (A1, A2, A3, ...), cada docente como (D) y cada experto como (E).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan las ideas principales aportadas por las familias y los docentes en torno a la temática objeto de los focus groups y las entrevistas, tanto en forma de transcripción literal de algunas de las más destacadas como en formato tabla con los resultados descriptivos del análisis del contenido.

3.1. Resultados de focus groups con padres

3.1.1. Autopercepción de la competencia digital entre padres y madres

- A14: “Nosotros somos adultos y sabemos regular nuestro uso, pero a los críos...”.
- A15: “yo no sé nada de redes sociales ni lo quiero aprender”.
- A22: “Tuvimos algún pequeño problema por comentarios, y ya aprendimos a manejarla con las fotos que se pueden poner”.
- A8: “Yo creo q a veces es mejor no saber nada de redes sociales”

Si bien la gran mayoría de padres y madres afirman utilizar con frecuencia dispositivos informáticos e Internet, casi un 25% de los mismos que admite no conocer ni tener interés en aprender a utilizar las redes sociales, a pesar de que sus hijos e hijas tienen abiertos perfiles (ver tabla 1).

Tabla 1. Conocimiento de las redes sociales e Internet

Categoría	Frecuencia	%
No me interesan	7	21,8
Las utilizo frecuentemente	16	50
Aprendo con mis hijos	9	28,1

3.1.2. Control parental

- A1: “yo creo que es un tema de confianza. Si te demuestra que no pueden confiar en el no confías en ningún aspecto. A mi hija no le miro qué hay en el móvil, ni me dejaría. Confío en ella, no me hace falta”
- A7: “miro con quién hablan, pero una vez que se meten en la tablet ya no puedo. Solo miro el historial para ver qué han estado haciendo”
- A8: “están las herramientas de control parental, aunque ellos también las borran. Tampoco puedes conocer todas las que hay, y si no es por él es por un amigo, pero al final acceden”

- A9: “yo soy partidaria de informar y educar a mi hijo yo, antes q sus amigos yo”
- A21:” yo paso hasta vergüenza con los vecinos por las broncas, así que ya paso. Pienso que algún año se les pasará...”
- A23: “yo pienso que hay que fortalecer la mentalidad y la autoestima, que ella piense lo que le conviene y lo que no, porque tienen una edad y además no puedo controlarlas el día entero, ojalá. Lo que sí puedo es hacer que ellas sepan lo que es malo, bueno, y creo que hay que charlas con ellas todos los días sin cansarse, todos, para tener confianza y que te cuenten las cosas, preguntando por delante su opinión, y luego también intentar que ella lo descubra por sí misma. Si lo hace bien o mal ya es otra cosa, pero lo intento...que se quiera y se valore”.

Aproximadamente la mitad de los padres y madres participantes afirmaron que los ordenadores se encuentran en sus hogares en salas comunes, por lo que pueden supervisar la actividad de sus hijos. Sin embargo, y muy especialmente en referencia a la utilización de smartphones, las familias admiten no controlar el uso que le dan los adolescentes. Resulta especialmente llamativo el hecho de que en casos concretos se hagan afirmaciones del tipo “mi hijo no me permite que le controle” o “ellos saben más, por lo que ponen y quitan los controles parentales sin que yo pueda evitarlo”. Por otra parte, un pequeño grupo de padres y madres enfatiza la importancia de la confianza y la comunicación en el hogar como claves para el uso responsable de las mismas por parte de los menores. (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Control de la actividad en Internet

Categoría	Frecuencia	%
Control alto de los dispositivos	7	21,8
Control del ordenador, pero no de Smartphone	13	40,0
Ordenadores y smartphones individuales, sin control	12	37,5

3.1.3. Situaciones conflictivas vividas en el hogar en relación con las redes sociales

- A1: “yo el que más veo es la dependencia excesiva, una especie de adicción. Algún padre lo comenta, y que los ven distraídos y emplean demasiado tiempo. En algún caso también dejan actividades deportivas, bajan el rendimiento en los estudios, y dejan otras cosas porque necesitan más tiempo para esto. Además, en estas cosas se te va el tiempo que no te enteras”
- A24: “Mi hija mayor era lo mejor que te puede tocar, hasta que llegó Facebook a su vida. Es una maniática, no me respeta ni hace caso. Ha tenido problemas en el colegio por esto, porque se bombardearon toda clase de mensajes con insultos, he tenido que ir a reunirme a instituto al borde de denunciar a la otra niña por las amenazas de que la va a matar, venía por aquí a buscarla... Mi hija nunca tuvo la culpa, pero se prestaba a ellos porque la otra le mandaba y ella le mandaba, se contestaban. El Facebook es lo peor que me ha pasado en la vida de mi hija, es una enferma. Miente más que habla desde que está con eso”.
- A22: “además las parejas controlan más al otro por las redes sociales, la hora de conexión, el estado...fatal!!!!”
- A25: “yo tengo una amiga que me comentaba también que a su hija la expulsaron hace poco por grabar y colgar una pelea en el instituto con el móvil. Ella no pegó, pero al colgarlo, también es responsable ella”.

Todas las familias participantes han vivido directamente o conocido por medio de otras personas, situaciones de conflictividad en las que las redes sociales jugaban un papel relevante. Entre ellas, destacan los aspectos relacionados con la adicción y el aislamiento social y familiar, el acoso entre iguales (ciberbullying) y la violencia de género. Por otra parte, existe una especial preocupación por las personas que contactan con los menores a través de las redes sociales, tanto por la influencia que puedan ejercer como por el riesgo de que se traten de adultos que se puedan hacer pasar con menores con intención de acosarles (grooming). (Véase Tabla 3)

Tabla 3. Conflictos en las redes sociales

Código	Frecuencia	%
Aislamiento	21	65,6
Adicción	21	65,6
Descenso del rendimiento académico	17	53,1
Violencia de género	5	15,6
Ciberbullying	32	100
Grooming	4	12,5
Difusión de imágenes	6	18,75

3.2. Resultados de focus groups con docentes

- D3: “¿y realmente es nuestra función formar en el uso de redes sociales?”
- D4: “pero porque los tienen que controlar y enseñar a utilizar bien también desde casa. Si le pides una calculadora, el móvil lo es, y es un ordenador pequeño ahora. Hay que enseñarles a usarlo, y deben ser los padres quienes lo hagan también, no solo nosotros como docentes”
- D9: “por suerte damos cursos de redes sociales y el Plan Director también lo hace, pero sigue pasando igual que como en educación para la sexualidad. Ellos te están escuchando, les preparas para entender por qué no debes hacer esto, pero luego se queda con ello un 15%, y el resto hacen lo que quieren”
- D2: “y esto además va a continuar, no es algo pasajero. Creo que los adultos debemos reflexionar un poco sobre su uso, no solo los adolescentes.”
- D11: “Los padres, además, consienten que estén en el ordenador toda la tarde, y se dejan engañar muchas veces por ellos, que les dicen que están estudiando.”

Tabla 4. Percepción de la implicación de las familias

Categoría	Frecuencia	%
Baja desde el hogar	10	62,5
Alta implicación desde el hogar	6	37,5
Delegación en los docentes	12	75,0
Corresponsabilidad familia-docentes	4	25,0

Como se puede comprobar, los docentes manifiestan ciertas dudas sobre la formación en redes sociales que dan las familias a sus hijos, especialmente en el control y las buenas prácticas respecto a las mismas. Reclaman mayor colaboración e implicación por parte de las familias para evitar riesgos que pueden correr los menores, fundamentalmente por sobreexposición a las mismas. Consideran que, en general, las familias deberían implicarse más en la formación digital de los adolescentes, aunque reconocen que una parte de ellas sí trabaja de manera activa y colaborativa con los centros educativos para lograr una mayor efectividad en su educación. (Véase Tabla 4).

3.3. Resultados de entrevistas a expertos

- E1: “La inmensa mayoría de los adolescentes empiezan a usar muy tempranamente Internet, incluso desde muy niños. Son minoría los padres que acompañan, controlan y están al tanto de lo que hacen sus hijos adolescentes al respecto. Se preocupan, pero no se ocupan de ello. [...] Las redes sociales no se pueden suprimir, pero se debe racionalizar su uso. Y esto hay que hacerlo desde casa, implicándose los padres, desde el colegio, desde las instituciones (vigilando, protegiendo, avisando de problemas, etc.), de manera que caminemos desde el heterocontrol al autocontrol, como en otros aspectos de la educación.”
- E2: “El uso de las TIC de una forma responsable y productiva debiera implicar a toda la sociedad. Padres, profesores, instituciones sociales. Campañas de prevención de problemas, enseñar el uso responsable, implicarse los padres, saber adaptarse progresivamente a cada edad y no quemar etapas. El trabajo con los alumnos es fundamental, pero también la información y formación a los padres y profesores.”
- E3: “yo creo que la familia debería tener la responsabilidad de la educación tecnológica. El medio escolar debería aplicar herramientas a su proceso, pero como no tenemos los medios para ejercer ese control sobre su uso porque las familias no han educado, al final acabamos regulándolo de una manera muy escasa. En la familia debería educarse más [...] no cediendo al adolescente la regulación de tiempos, los usos... Es difícil, y

hay temor a tener un enfrentamiento por controlar los usos, se han convertido en un instrumento de forcejeo. El primer paso está en la familia, y si no viene medianamente estructurado desde casa, es muy difícil desde el centro.”

Desde el rol de expertos, los entrevistados manifiestan que existe una gran diversidad entre las familias, y estas se implican en la formación de la competencia digital y el uso responsable en función de su propio nivel. En líneas generales, echan en falta mayor participación de los padres y madres en las actividades que se plantean desde las instituciones y los centros educativos, que tienen como finalidad aumentar la competencia en temas de educación digital. Consideran que las redes sociales e Internet tienen gran aceptación y calado a nivel social, pero no se valora como se debería la educación y la formación en las mismas (Véase Tabla 5).

Tabla 5. Responsabilidad de la educación digital

Código	Frecuencia	%
Familia	3	100
Escuela	2	66,6
Sociedad al completo	2	66,6

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era analizar la autopercepción de la competencia digital que tienen las familias con hijos adolescentes y cómo el control parental ejercido puede condicionar el uso responsable de las redes sociales por parte de los menores. Como hemos constatado, existe gran variabilidad en la competencia digital familiar, aunque en líneas generales es buena. Sin embargo, estos resultados cambian cuando hablamos de la supervisión y la formación en redes sociales que las familias dan a sus hijos e hijas adolescentes. En el presente estudio, se pone de manifiesto que el control es incluso más bajo en la utilización de Smartphones frente a ordenadores (López-De-Ayala et al., 2019). Los resultados del estudio empírico con árboles de decisión de Asensio y otros (2021), indican que los padres ejercen por lo general poco control sobre el uso que sus hijos hacen de las redes sociales. En nuestro estudio, un factor importante es la significación que

las familias dan a la confianza en sus hijos, ya que determina el tipo de supervisión ejercida sobre sus actividades en Internet. Puesto que la comunicación y la madurez son aspectos clave para poder confiar en los menores, deben comenzar a trabajarse en edades tempranas. Puede resultar muy arriesgado otorgar confianza a los menores cuando no se les ha formado previamente en la gestión de riesgos y la autorregulación conductual.

Muchos de los padres y madres que manifiestan no ejercen ningún tipo de control admiten a su vez haber vivido situaciones de conflictividad en el hogar, en uno u otro sentido. Como Asensio y otros (2021) afirman, los hallazgos en esta línea son relevantes, ya que se ha demostrado la relación entre la escasez de supervisión familiar y la implicación en dinámicas de ciberacoso y ciberadicción, así como la probabilidad de recibir solicitudes de sexting.

A su vez, docentes y expertos demandan mayor responsabilidad, implicación y colaboración por parte de las familias. Puesto que es bien conocida la brecha digital que existe, los programas de orientación en la ESO deben incluir prevención y formación de los jóvenes y sus familias en un uso adecuado de las redes sociales (Asensio et al., 2021). Se hace especialmente relevante la formación adecuada en la utilización del Smartphone, ya que su utilización está creciendo de manera exponencial en los últimos años, frente a otro tipo de dispositivos (Fundación Telefónica, 2022; Ramírez et al., 2020).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-García, D., García, T., Cueli, M., & Núñez, J. C. (2019). Control parental del uso de internet durante la adolescencia: evolución y diferencias de género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51(2), 19-31. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.02>
- Asensio-Muñoz, I., Martín-Martín, M., & Bueno-Álvarez, J. A. (2021). Hacia una orientación basada en evidencias: aplicación a un estudio sobre adolescentes y redes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 23-40. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554>

- Ballesteros, J. C., & Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. FAD. <https://bit.ly/3LtbXMM>
- Fundación Telefónica. (2022). *Sociedad Digital en España 2022*. El autor. <https://bit.ly/3xjouuC>
- INTEF. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3U005Eh>
- López-De-Ayala, M. C., Martínez-Pastor, E., & Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes”. *El profesional de la información*, 28(5), e280523. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23>
- Martín-Martín, M., Asensio-Muñoz, I., & Bueno-Álvarez, J. A. (2021). Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 303-314. <https://doi.org/10.5209/rced.57189>
- Ramírez-García, A., Salcines-Talledo, I., & González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 43-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27286>

SALUD LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE Y EL SINDROME DEL PROFESOR QUEMADO (BURNOUT): DATOS EMPIRICOS

José Antonio Bueno Álvarez¹, Maria Eugenia Martin Palacio¹, Cristina di Giusto Valle², Bianca Dapelo Pellerano³, Cesáreo Gabriel García Rodríguez⁴, Ángel José Cárdenas Pasmíño⁵

alvarez@ucm.es

1. Universidad Complutense de Madrid, España, 2. Universidad de Burgos, España, 3. Universidad Viña del Mar, Chile, 4. Universidad de Cádiz, España, 5. Universidad de Playa Ancha, Chile

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado presenta en general cada vez más altos niveles agotamiento, ansiedad, desgaste profesional (Turner et al., 2021), así como de estrés laboral (Bottiani et al., 2019; Herman et al., 2018) lo que afecta irremediamente a su Salud Laboral. Estos síntomas están relacionados estrechamente con el síndrome de Burnout.

El término *burnout* fue definido por Freudenber (1974), este autor señala que el término se relaciona con el agotamiento y desgaste causado por un exceso de fuerza y/o demandas cada vez mayores de energía; esta situación sucede con un profesional que se “quema” anterior es evidente que puede tener consecuencias en la salud del profesorado en general y en la aparición del síndrome de Burnout o síndrome de estar quemado en el trabajo de los docentes en particular.

Este Síndrome fue declarado, en el año 2000, por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral, con capacidad para afectar la calidad de vida y a la salud mental del individuo que lo sufre.

De lo anterior, podemos deducir que un docente con este síndrome es probable que ofrezca un trabajo de baja calidad o que presente un alto porcentaje de absentismo laboral lo que podría repercutir de forma irremediable en la calidad de la enseñanza ofrecida al alumnado.

En la presente comunicación se presentan los índices indicativos del síndrome de Burnot en una muestra de 700 docentes de la Comunidad autónoma del Principado de Asturias, con carácter general como diferenciado por género. Las dimensiones que se analizan son agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Se ha asumido el modelo de Maslach y Jackson (1981).

Los resultados presentados tienen como base la investigación realizada por Francisco Javier Sánchez Sánchez, Coordinador de Salud Laboral Docente en la Consejería de Educación del Principado de Asturias, en 2019, bajo la dirección de las profesoras M^a Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y Raquel de la Fuente Anuncibay de la Universidad de Burgos.

2. METODO

2.1. *Diseño*

Se emplea un diseño descriptivo e inferencial de corte transversal (Hernández-Sampieri, 2005).

2.2. *Participantes*

La población estudiada fueron los docentes de enseñanza no universitaria de los 435 centros educativos públicos del Principado de Asturias conformada por 11.796 personas (72.5% mujeres y 27.5% hombres). La muestra final quedó constituida por 700 docentes, resultando una muestra representativa de la población de estudio a un nivel de confianza del 95% y con un margen de error de 5%. La distribución según las distintas variables sociodemográficas fue según el sexo de los participantes, el 72% mujeres y el 28% hombres. Con respecto a los datos de la muestra, se puede destacar que tanto la distribución poblacional, como el sexo, afiliación, ubicación del centro y etapa educativa, son representativas de la población estudiada, por lo que puede considerarse una garantía de la representatividad de la muestra.

2.3. *Instrumento*

Se ha utilizado el cuestionario auto aplicado Maslach Burnout Inventory (MBI) desarrollado por Maslach y Jackson (1981, 1986 – traducido al castellano por Seisdedos, 1997). Este instrumento es el más

utilizado, tanto en estudios nacionales, como internacionales. Este instrumento se puede autoaplicar de forma rápida y sencilla en unos 10 o 15 minutos.

El MBI considera el burnout como un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo (Freudenberger, 1974). En su primera versión, el instrumento se orienta a profesionales de la salud y profesiones asistenciales (MBI-Human Services Survey, Maslach y Jackson, 1981, 1986). En posteriores ediciones surgen algunas adaptaciones orientadas: a profesionales de la educación (MBI-Educators Survey; Maslach & Jackson, 1986; Maslach et al., 1996); a todo tipo de profesionales (MBI-General Survey; Schaufeli et al., 1996); y a estudiantes universitarios (MBI-Student Survey; Schaufeli et al., 2002).

Gil-Monte y Peiró (1999, 2000) destacan la validez factorial del MBI. También Moreno et al. (1997), citado por Arquero y Donoso (2013), reconocen que la referencia al MBI como instrumento básico para la evaluación del Burnout. Moriana y Herruzo (2004) también afirman que el MBI es la prueba más importante y aceptada por la comunidad académica para medir el síndrome de quemarse en el trabajo. Kristensen y otros (2005) reconocen que más del 90% de los trabajos empíricos utilizan una versión del MBI.

El MBI Educators Survey es la adaptación de la forma MBI-HSS dirigida al profesorado. En nuestro país, se ha utilizado en numerosas investigaciones (Diana-Domínguez et al., 2014; Esteras, 2015; Gómez et al., 2014; Martínez-Ramón, 2015; Montejo, 2014; Ruiz-Calzado y Llorent, 2017; Sánchez-Llull et al. 2015).

El MBI consta de 22 ítems, definatorios del síndrome de burnout, agrupados en las tres dimensiones siguientes:

- Agotamiento Emocional: Valora la vivencia de estar oprimido física y psíquicamente por las demandas del trabajo. De forma más específica: emocionalmente agotado/a por trabajo; cansancio al final de la jornada de trabajo; fatiga al iniciar el día laboral y enfrentamiento al mismo; esfuerzo en trabajar todo el día con el alumnado; sensación de quemado por el trabajo; sensación de frustración por el trabajo; sensación de trabajar

- demasiado; producción de estrés por el trabajo directo con los alumnos y finalmente sentimiento de acabado.
- Despersonalización: Valora el reconocimiento de actitudes de cinismo o frialdad y distanciamiento hacia las personas con la que interactuamos en el trabajo. De forma más concreta: sensación de tratar a alumnos/as como si fuesen objetos impersonales; sensación de insensibilidad con la gente desde que ejerzo esta profesión; preocupación por ocupa que este trabajo le esté endureciendo emocionalmente; despreocupación por lo que le ocurre a algunos de los alumnos; y creencia de que los alumnos que trata le culpen de algunos de sus problemas.
 - Realización personal: Evalúa los sentimientos de eficacia, autoconcepto, competencia y realización de objetivos personales en el trabajo. De forma más concreta: fácil comprensión del sentimiento de los alumnos; tratamiento eficaz de los problemas de sus alumnos; creencia de estar influyendo positivamente con el trabajo en la vida de los demás; sentimiento de desplegar mucha actividad; creencia de que puede crear una atmósfera relajada con los alumnos/as; me siento estimulado después de trabajar en contacto con alumnos/as; sensación de haber conseguido muchas cosas útiles en su profesión; y sensación de tratar los problemas emocionales con mucha calma.

El cuestionario tiene un formato de respuesta, tipo escala de Likert. En cuanto a la corrección de la prueba, para determinar los niveles de SQT, los parámetros normativos a considerar deben ser las medias y los percentiles 33 y 66 para cada una de las tres dimensiones del MBI (AE, D y RP), de tal forma que en el nivel de afectación Bajo de cada dimensión se encontrarían las puntuaciones que ocupan el tercio inferior (centiles 1 a 33), en el nivel medio estarían las puntuaciones de los casos que ocupan el tercio central (centiles 34 a 66) y en el nivel alto estarían las puntuaciones del tercio superior (centiles 67 a 99).

Altas puntuaciones en Agotamiento Emocional y en Despersonalización y bajas en Realización Personal serían reflejo de un grado alto de SQT. Un grado medio vendría determinado por puntuaciones medias en las tres escalas del SQT. Altas puntuaciones en Realización Personal y bajas en Agotamiento Emocional y en

Despersonalización serían indicativas de un bajo grado o nivel de SQT (Diana-Dominguez et al., 2014; Esteras, 2015; Gil-Monte & Peiró, 2000; Manassero et al., 1995; Maslach & Jackson, 1986; Seisdedos, 1997).

Conviene destacar, a este respecto, que, si bien no hay puntuaciones de corte a nivel clínico para medir la existencia o no de burnout, el análisis de las dimensiones e ítems del MBI puede orientar sobre los puntos fuertes y débiles de cada uno en su labor docente.

3. RESULTADOS

En tabla 1 se presenta los descriptivos de la totalidad de la muestra

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

Dimensión	Media	Desviación típ.	P máxima
Agotamiento emocional	19.03	10,54	54
Despersonalización	4.59	4,21	30
Realización Personal	38.44	8,41	48

En la tabla 2 se muestran los descriptivos en función del género.

Tabla 2. Descriptivos del Burnout en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.	P máxima
Agotamiento Emocional	Hombre	193	19,036	10,545	54
	Mujer	506	20,802	11,599	54
Despersonalización	Hombre	193	4,591	4,211	30
	Mujer	506	2,974	3,746	30
Realización Personal	Hombre	193	38,440	8,414	48
	Mujer	506	40,407	7,173	48

Se observa en general en la totalidad de las dimensiones puntuaciones relativamente bajas en agotamiento emocional y en despersonalización y relativamente altas en realización personal. Igualmente se aprecia diferencias en función de la variable género en la mujer en agotamiento emocional y en realización personal y a favor del hombre en Despersonalización. Seguidamente se ha procedido a medir la significación de esas diferencias (Tabla 3).

Al analizar si estas diferencias son significativas se encuentra que los hombres puntúan estadísticamente más alto en Despersonalización,

mientras que las mujeres puntúan estadísticamente más alto en Realización Personal. Por otra parte, las diferencias en el factor de Agotamiento emocional no son estadísticamente significativas.

Tabla 3. Prueba T de Student en Burnout en función del género

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
MBI Agotamiento Emocional	Se han asumido varianzas iguales	2,995	,084	-1,844	697	,066
MBI Despersonalización	No se han asumido varianzas iguales	3,990	,046	4,674	314,472	,000
MBI Realización Personal	No se han asumido varianzas iguales	8,567	,004	-2,873	304,290	,004

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Agotamiento Emocional se corresponde con la dimensión central del síndrome de Burnout (Gil-Monte y Peiró, 1999; Halbesleben y Demerouti, 2005; Steinhart et al., 2011).

La presencia de un alto índice en esta dimensión es un factor que conlleva, mayor riesgo de desarrollar enfermedades, trastornos depresivos (Calvete y Villa, 2000; Freudenberg, 1980; Gil-Monte, 2005; Steinhart et al., 2011) y deterioro cognitivo (Sandi et al., 2001) siendo por tanto un elemento decisivo en las espirales negativas de pérdida de salud en los docentes.

Autores como Cifre y otros (2011) destacan la importancia de tener en cuenta el género de las personas trabajadoras en las intervenciones y en la evaluación de los factores psicosociales en el trabajo por ello nuestros resultados arrojan datos sobre las diferencias de género en las diferentes dimensiones del Síndrome de Burnout.

Los resultados obtenidos en este trabajo indican que no hay diferencia de género en lo referente a agotamiento emocional indicando que tanto en hombre como en mujeres los índices no son altos en esta

dimensión. Si llama la atención que respecto a la dimensión de Despersonalización los hombres puntúan significativamente más alto mientras que las mujeres puntúan más alto en Realización Personal.

No obstante, los resultados obtenidos expresan que la presencia del agotamiento personal y la despersonalización no son altos y que quedan compensados con los niveles más altos en la dimensión de Realización personal donde tanto en hombres como en mujeres, y de manera especial en las puntuaciones de las mujeres.

Nuestros resultados coinciden con los resultados del estudio de Fernández-Puig et al. (2015), con docentes de centros concertados de Cataluña (n = 6208), y con otros estudios (Cifre et al., 2011) sobre los índices de salud laboral.

5. BIBLIOGRAFIA

- Arquero, J., & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.04.001>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Calvete, E., & Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medidas y relaciones estructurales. *Ansiedad y estrés*, 6(1), 117-130. <https://bit.ly/3LoFF5h>
- Cifre, E., Salanova, M., & Franco, J. (2011). Riesgos psicosociales de hombres y mujeres en el trabajo: ¿Una cuestión de diferencias? *Revista Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 82, 28-36. <https://bit.ly/40oy8rI>
- Diana-Domínguez I., Hernández-Saiz, M. D., Fiz-Sánchez, M. I., & López-Iniesta, A. (2014). Síndrome de burnout en docentes de infantil, primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato de Albacete, Cuenca y Toledo. *Seguridad y Salud en el Trabajo*, 80, 18-29. <https://bit.ly/3Lr7WZg>

- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. <https://bit.ly/40AvY8r>
- Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamarro, A., & Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology* 31(3), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Doubleday.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. <https://bit.ly/2HOfdGV>
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149. <https://bit.ly/40xVn2u>
- Gómez, R., Guerrero, E., & González-Rico, P. (2014). Síndrome de burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, 112, 83-99. <https://bit.ly/41u98R0>
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208-220. <https://doi.org/10.1080/02678370500340728>

- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hernández Sampieri, R. (2005). *La investigación educativa*. Ediciones Castillo.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M.C., Vázquez, A., & Ferrer, V.A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266. <https://bit.ly/449kqfo>
- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory Research Edition*. Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologist Press.
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España. <https://bit.ly/41Qze0r>
- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A., & Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185-207. <https://bit.ly/40Dr62e>

- Moriana, J., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. <https://bit.ly/3LoIG5B>
- Ruiz-Calzado, I., & Llorent, V. J. (2017). El burnout en profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba. Influencia de las variables laborales. *Educación XXI*, 21(2), 373-393, <https://doi.org/10.5944/educXXI.15459ruiz>
- Sánchez-Llull, D., March, M.X., & Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional, burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257. <https://doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Sánchez Sánchez, F. J. (2019). *Personalidad Eficaz y Salud Laboral Docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España. <https://bit.ly/3AfpQY1>
- Sandi, C., Venero, C., & Cordero, M. I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. Ariel.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. TEA.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed). Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://bit.ly/41QIba6>
- Steinhardt, M. A., Smith, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
- Turner, A. P., Wegener, S. T., Williams, R. M., Ehde, D. M., Norvell, D. C., Yanez, N. D., Czerniecki, J. M., & Vetpals Study Group (2021). Self-Management to Improve Function After Amputation: A Randomized Controlled Trial of the VETPALS.

Intervention. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation,
102(7), 1274-1282. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2021.02.027>

PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS Y LOS PROFESIONALES DURANTE EL PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN FAMILIAR

**Regina Castellano-Díaz¹, Juan Carlos Martín Quintana¹ y Pedro
Francisco Alemán Ramos²**

reginadefatima.castellano@ulpgc.es

*1. Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; 2.
Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas
de Gran Canarias*

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación y la intervención familiar (en adelante EIF) son tareas destacadas en los Servicios de Atención a la Infancia, la Adolescencia y las Familias (en adelante SAIAF), implementadas por equipos interdisciplinarios (Rodrigo et al., 2021). Además, el adecuado desarrollo de ambas tareas viene determinado por la relación entre los usuarios y los técnicos. De hecho, cuando esta relación es positiva, los usuarios se implican más en la EIF (Philip et al., 2019; Vseteckova et al., 2022).

Entre los factores que condicionan la creación de vínculos constructivos entre los usuarios y los técnicos se encuentran las cualidades y funciones de los profesionales. Con respecto a las cualidades, diferentes autores aseguran que los trabajadores alegres, cercanos, claros y que escuchan activamente generan confianza, lo cual aumenta la participación y el compromiso de los usuarios (Forrester et al., 2019; Scourfield et al., 2016). Sin embargo, son percibidos negativamente aquellos que carecen de empatía, emiten prejuicios y establecen relaciones jerárquicas y de control, incrementándose el número de beneficiarios que abandonan el proceso (Skramstad y Skivenes, 2017; Walter et al., 2019). En cuanto a las funciones, los técnicos encargados de las evaluaciones son valorados negativamente, pues los usuarios se sienten juzgados en los informes de valoración (Syrstad y Slettebø, 2020).

No obstante, y dada la relevancia del vínculo profesional, también se recomienda indagar en las experiencias de los agentes implicados para conocer los factores que repercuten en la relación de ayuda y mejorar la calidad de las atenciones (Amato, 2018; Skramstad y Skivenes, 2017). Por ello, este trabajo pretende conocer cómo perciben los técnicos y los usuarios su relación durante la EIF. Esto permitirá establecer líneas para introducir mejoras en la atención desde los SAIAF.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se diseñaron e implementaron 5 grupos focales y 6 entrevistas en profundidad, para entender la narrativa social mediante el grupo y las especificaciones propias de los procesos personales mediante la entrevista (Flick, 2022).

Los participantes (técnicos de los SAIAF y padres y madres usuarios de estos servicios) se reclutaron mediante los profesionales de los SAIAF, informándoles del objetivo de investigación y solicitando su participación y la de los usuarios.

Con respecto a los grupos focales, se confeccionó un guion de entrevista semiestructurada atendiendo a los objetivos de la investigación y a las investigaciones existentes, que fue revisada por dos expertos. En cuanto a las entrevistas en profundidad, se confeccionó un guion de entrevista semiestructurada, a partir del guion utilizado en los grupos focales, pero profundizando en las diferentes dimensiones planteadas.

El trabajo de campo se implementó por 4 expertos independientes en la isla de Gran Canaria (España), entre enero y marzo de 2022, con el previo consentimiento de los participantes.

Los grupos focales y las entrevistas fueron grabadas, con previo consentimiento, y transcritas textualmente, guardando el anonimato de los participantes mediante códigos para su posterior análisis.

Las primeras transcripciones fueron codificadas mediante triangulación por tres investigadoras del equipo para asegurar la fiabilidad del proceso. El resto de transcripciones fueron analizadas por

la investigadora principal, siguiendo el plan de análisis definido inicialmente, alcanzándose la saturación del discurso (Gibbs, 2018).

2.2. Participantes

Participaron un total de 33 personas de las cuales 9 fueron profesionales, 10 madres y 14 padres.

Con respecto a los técnicos, se desarrollaron 2 grupos focales con 9 técnicos de los SAIAF, mayoritariamente mujeres, con una edad media de 45 años, como profesionales del Trabajo Social (n=6), Educación Social (n=1), Psicología (n=1) y Pedagogía (n=1), de Servicios Sociales Públicos (n=7) y Entidades No Lucrativas (n=2).

Con respecto a los usuarios, se desarrollaron 3 grupos focales con 18 usuarios de los SAIAF, en concreto, 10 mujeres y 8 hombres, con una edad media de 44 años, que cuentan, en su mayoría, con estudios primarios (n=7) y que conviven con sus parejas e hijos (n=8).

Atendiendo a las entrevistas en profundidad, se realizaron 6 entrevistas a hombres con una edad media de 49 años, que cuentan con estudios primarios (n=3) y Formación profesional (n=3), y que conviven solo con sus hijos (n=3), con su familia extensa (n=2) o solos (n=1).

2.3. Medidas

Para responder al objetivo planteado, se utilizó un diseño cualitativo (Gibbs, 2018). Por un lado, se desarrollaron grupos focales, pues generan un ambiente donde los participantes influyen y son influidos (Krueger, 2014), empleando el guion de entrevista semiestructurada para favorecer la verbalización de las opiniones y experiencias (Lewis-Beck et al., 2004; Valles, 2000). Este guion incluye preguntas abiertas sobre las dimensiones de familia, paternidad, el padre en la EIF y los técnicos en la EIF. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad, ya que aportan riqueza informativa y son eficaces para incluir a informantes de difícil acceso (Anguera et al., 1995). Se utilizó el guion de entrevista semiestructurada, tomando como referencia los temas abarcados en los grupos focales e incluyendo preguntas abiertas más concretas para favorecer la interacción de los participantes (Valles, 2000).

Se usó el software NVivo Release 1.6.1. para analizar los datos, con un enfoque inductivo. Así, en primer lugar, se llevó a cabo la codificación mixta de las transcripciones y, en segundo lugar, se realizó el análisis temático, pues permite identificar los patrones y temas comunes mediante las referencias cruzadas entre las características de los participantes y las categorías obtenidas, así como identificar las temáticas más relevantes para cada sujeto (Alhojailan y Ibrahim, 2012; Trigueros et al., 2016).

2.4. Diseño

En este estudio se utilizó la metodología cualitativa, sustentada en dos teorías: la primera es la teoría del Interaccionismo Simbólico, que se centra en cómo las personas perciben su realidad en función de los significados subjetivos que atribuyen a cada situación (Blumer, 1982) y, la segunda es la teoría del Construccinismo Social, dirigida a analizar las relaciones sociales y cómo los sujetos construyen socialmente la realidad (Berger y Luckmann, 2016). Ambos enfoques facilitan la comprensión de cómo los participantes de este estudio perciben las relaciones profesionales en los SAIAF.

3. RESULTADOS

Del análisis temático, se obtuvieron 7 categorías correspondientes al constructo central EIF: Técnicos en la EIF, El padre en la EIF, SAIAF, Familias en riesgo en la EIF, Otra figura parental en la EIF, Concepto de EIF y La madre en la EIF (ver figura 1).

Con respecto a la categoría Técnicos en la EIF, esta abarca el 32,55% de las evidencias del constructo EIF (ver figura 1) y está conformada por 6 subcategorías: Cualidades de los técnicos, Funciones de los técnicos, Interacción entre los usuarios y los técnicos, Buenas prácticas, Retos en la EIF y Satisfacción laboral (ver tabla 1). No obstante, recoge en sus 3 primeras subcategorías las evidencias sobre las percepciones de los profesionales (29,76%), de los padres (40,26%) y de las madres (29,98%) acerca de los técnicos en los SAIAF (ver tabla 1 y figura 2). De ahí que, en este trabajo, para responder al objetivo, nos centremos en las 3 subcategorías mencionadas.

Figura 1 Peso de las categorías en la dimensión EIF.

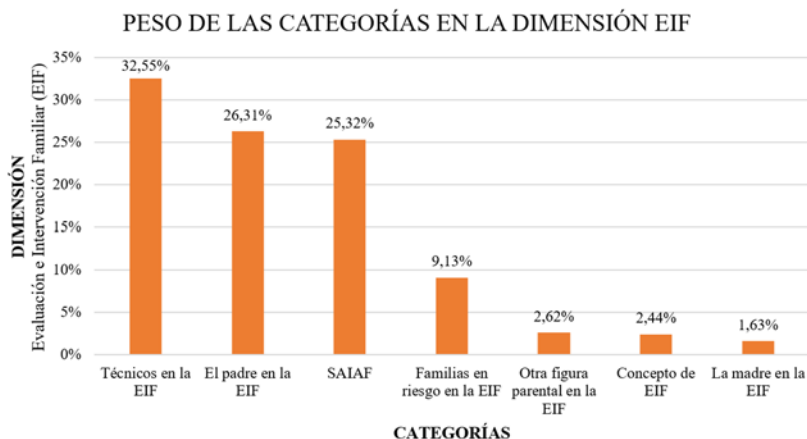


Tabla 1 Peso de las subcategorías en la categoría Técnicos en la EIF en función del perfil de los participantes.

Categoría	Subcategorías	Participantes			
		Madres (n=10)	Padres (n=14)	Técnicos (n=9)	Total* (n=33)
		%	%	%	%
Técnicos en la EIF		29,98	40,26	29,76	100
	Cualidades de los técnicos	41,1	49,69	9,2	34,90
	Funciones de los técnicos	26,98	39,68	33,33	26,98
	Interacción entre los usuarios y los técnicos	32,35	49,02	18,63	21,84
	Buenas prácticas	15,79	15,79	68,42	8,14
	Retos en la EIF	0	3,13	96,88	6,85
	Satisfacción laboral	0	0	100	1,28

n: Tamaño de la muestra; %: Porcentaje de evidencias

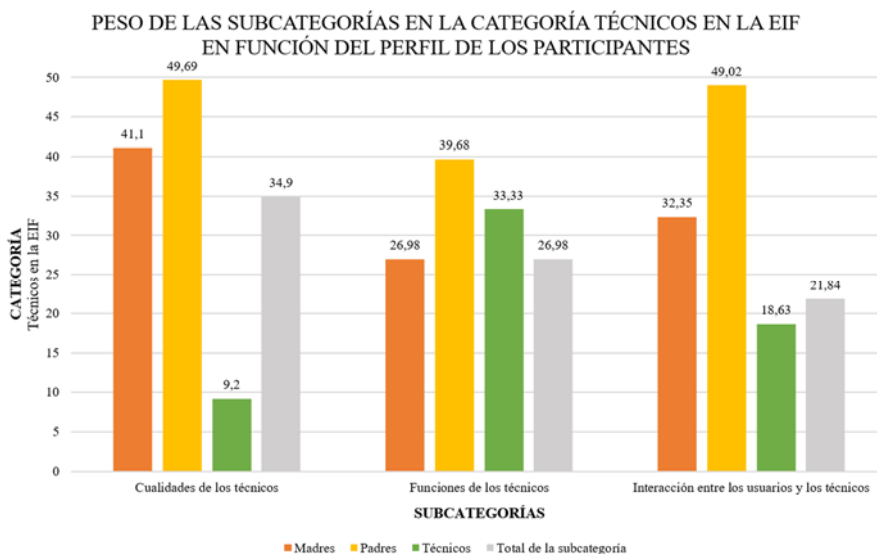
*: Porcentaje total de evidencias de la subcategoría

La primera subcategoría se denomina Cualidades de los técnicos (34,90%). Tanto los padres (49,69%), como las madres (41,10%) y los técnicos (9,20%) se centran en las cualidades personales positivas de los profesionales durante la EIF. Los padres valoran de los técnicos la cercanía y la confianza transmitida; las madres destacan la humildad y la empatía; y los profesionales valoran la honestidad, la empatía y que sean técnicos hombres quienes atiendan a los padres y a las madres:

Yo creo que confianza, que es lo principal. Coger confianza con él para poder soltarte, para poder dar todo lo que tienes dentro. [...] Pues en mi caso me solté. Yo tenía todo adentro y yo con ella me soltaba (Padre 6, Entrevista en profundidad).

Cuando hablamos a nivel personal o profesional tengo que reconocer que el hecho de ser hombre ha facilitado muchas veces la intervención con los padres (Técnico 3, Grupo focal 2).

Figura 2 Peso de las subcategorías en la categoría Técnicos en la EIF en función del perfil de los participantes.



La segunda subcategoría se llama Funciones de los técnicos (26,98%). Para los padres (39,68%) las principales funciones de los profesionales son prestar ayuda, ofrecer información y orientación, y gestionar documentación y prestaciones. Para las madres (26,98%)

estas funciones son la declaración de riesgo psicosocial y la gestión de documentación y prestaciones. Mientras, los profesionales (33,33%) refieren que son la intervención, la mediación y el acompañamiento:

[...] gracias a las trabajadoras sociales que nos arreglan los papeles para ir a buscar por ejemplo el reparto, para la comida esa que dan. Por ejemplo, te ayudan si te hace falta una ayuda, o lo que sea, sí es verdad que están ahí (Padre 5, Entrevista en profundidad).

El tema de la intervención evidentemente tú la planteas en función de la problemática que detectas [...] Pero sí es verdad que el plan de intervención, en función de la problemática detectada, estableces tú las líneas de trabajo y haces más incidencia en unos aspectos que en otros, donde veas las mayores carencias (Técnico 4, Grupo focal 3).

Por último, la tercera subcategoría se titula Interacción entre los usuarios y los técnicos (21,84%). Hace referencia a la interrelación entre los trabajadores y los usuarios. En este marco, los padres (49,02%) y las madres (32,35%) se centran en sus vínculos con los técnicos. Ambos aprecian el buen trato recibido durante las atenciones, pero informan percibir prejuicios y la desconfianza por parte de los profesionales.

Les dije que no iba más si no me lo cambiaban, [...] encima de que no había ido nunca a un centro de estos de asistentes y digo para ir y dudan de ti y de tu palabra y te estoy diciendo que la niña viene y que me dice que la madre le pega, que le pega la madre. Y me dice “no, que la niña se inventa”. No puedes decir eso con lo que estoy viviendo y eso es una desconfianza, por lo que estuve a punto de ir, de dejar todo por eso. ¿Para qué voy a ir si cada vez que hablo o digo algo notaba una desconfianza total? Es lo que hablaba de los profesionales que, si no tienes confianza en ellos, difícil que salgamos adelante. Y viceversa, porque el profesional tiene que tener confianza en ti (Padre 6, Entrevista en profundidad).

El trato que yo he tenido con ellas [...] la verdad es que el trato ha sido super amable, no he tenido ninguna queja (Madre 3, Grupo focal 5).

Los profesionales (18,63%) informan de que tratan de diferente manera a las madres que a los padres, pues son menos exigentes con estos últimos, lo cual genera una sobrecarga de responsabilidades y de expectativas sobre las mujeres.

Era como extraordinario que el tío currara un pisco con los chiquillos. Pero bueno, y a ella sin querer, la estábamos exigiendo un poco más y éramos nosotros los que estamos también fomentando un poco el asunto (Técnico 3, Grupo focal 2).

Creo que nuestra relación al final es más benevolente con ellos que con ellas y eso también hace que pues o se hagan para atrás o hagan lo que quieren hacer y no lo que pueden. Creo que esa es un poco nuestra relación con los padres (Técnico 4, Grupo focal 2).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pretende conocer cómo perciben los usuarios y los técnicos de los SAIAF su relación durante el proceso de EIF. Los participantes coinciden en que, para construir una relación profesional positiva, los técnicos deben ser empáticos, honestos y generar confianza. En esta línea, investigaciones previas sostienen que cuando los trabajadores son cercanos, respetuosos, sensibles y, además, transmiten confianza, los beneficiarios perciben positivamente la relación de ayuda y, por consiguiente, se muestran más relajados y participativos (Forrester et al., 2019; Scourfield et al., 2016; Vseteckova et al., 2022).

La relación profesional también está condicionada por las funciones de los técnicos. En este sentido, tanto los profesionales que evalúan e intervienen con las mismas familias, como aquellos encargados de elaborar los informes de valoración de riesgo psicosocial son percibidos negativamente por los usuarios, pues se sienten coaccionados, juzgados y estigmatizados durante las evaluaciones. Esto impide establecer relaciones de ayuda basadas en la confianza, como proponen Philip et al. (2019) o Syrstad y Slettebø (2020).

Por último, la relación usuario-técnico está influenciada por los estereotipos de género. Según nuestros resultados, los profesionales son más condescendientes y permisivos con los padres que con las madres, sin embargo, los padres aseguran que los técnicos desconfían de ellos y les juzgan. En esta línea, Amato (2018) y Philip et al. (2019) coinciden en que el trato a los usuarios es desigual, pues se prioriza a las madres frente a los padres, quienes ven el proceso como desequilibrado e injusto.

En conclusión, para construir un adecuado vínculo profesional hay que prestar atención a las cualidades de los técnicos, a sus funciones y a la interacción con los usuarios. Este estudio permite comprender las dinámicas generadas en los SAIAF y establecer líneas para introducir mejoras en la atención desde estos servicios. No obstante, sería de interés realizar este estudio en otros contextos y analizar las implicaciones de la relación profesional en la participación de los usuarios y en los resultados, aplicando la perspectiva de género.

5. FINANCIACIÓN

Financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo [TESIS2021010040].

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alhojailan, M. y Ibrahim, M. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47. <https://westeastinstitute.com/journals/wp-content/uploads/2013/02/4-Mohammed-Ibrahim-Alhojailan-Full-Paper-Thematic-Analysis-A-Critical-Review-Of-Its-Process-And-Evaluation.pdf>
- Amato, V. (2018). The social construction of a possible male gender bias is negatively impacting fathers in child welfare services: Hammering a square peg into a round hole. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(4), 466-474. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1426071>
- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Editorial Síntesis.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2016). The social construction of reality. En *Social Theory Re-Wired* (pp. 110-122). Routledge.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data* (Vol. 6). Sage.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage.

- Forrester, D., Westlake, D., Killian, M., Antonopolou, V., McCann, M., Thurnham, A., Thomas, R., Waits, C., Whittaker, C y Hutchison, D. (2019). What is the relationship between worker skills and outcomes for families in child and family social work?. *The British Journal of Social Work*, 49(8), 2148-2167. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy126>
- Krueger, R. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications
- Philip, G., Clifton, J. y Brandon, M. (2019). The trouble with fathers: The impact of time and gendered-thinking on working relationships between fathers and social workers in child protection practice in England. *Journal of family issues*, 40(16), 2288-2309. <https://doi.org/10.1177/0192513X18792682>
- Rodrigo, M., Arranz, E., Balsells, M., Hidalgo, M., Máiquez, M., Martín, J., Martínez, R., Ochaita, E. y Manzano, A. (2021). Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. *Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)/Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2030.
- Scourfield, J., Allely, C., Coffey, A. y Yates, P. (2016). Working with fathers of at-risk children: Insights from a qualitative process evaluation of an intensive group-based intervention. *Children and Youth Services Review*, 69, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.021>
- Skramstad, H. y Skivenes, M. (2017). Child welfare workers' views of fathers in risk assessment and planned interventions, a comparison between English and Norwegian workers. *Child & Family Social Work*, 22(1), 203-212. <https://doi.org/10.1111/cfs.12220>
- Syrstad, E. y Slettebø, T. (2020). To understand the incomprehensible: A qualitative study of parents' challenges after child removal and

- their experiences with support services. *Child & Family Social Work*, 25(1), 100-107. <https://doi.org/10.1111/cfs.12662>
- Trigueros, C., Rivera, E., Moreno, A. y Muñoz, R. (2016). Uso del software CAQDAS Nvivo en Ciencias Sociales para la investigación con grupos de discusión. *Index de Enfermería*, 25(3), 171-174. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000200010&lng=es&tlng=es
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Vseteckova, J., Boyle, S. y Higgins, M. (2022). A systematic review of parenting interventions used by social workers to support vulnerable children. *Journal of Social Work*, 22(4), 992-1030. <https://doi.org/10.1177/14680173211037237>
- Walter, I., Landers, S., Quehenberger, J., Carlson, E., y Brisch, K. (2019). The efficacy of the attachment-based SAFE prevention program: a randomized control trial including mothers and fathers. *Attachment & Human Development*, 21(5), 510-531. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1582599>

DEL MODELO RESTAURADOR AL REFLEXIVO- COMPETENCIAL: TRANSFORMANDO LA INTERVENCIÓN FAMILIAR

**Esther Ciscar Cuñat^{1,2}, Piedad M^a Sahuquillo Mateo¹, Concepción
Martínez Vázquez²**

ester.ciscar@uv.es

1. Universidad de Valencia, España, 2. EEIIA Mancomunitat Camp de Túria, España

Numerosos estudios y planteamientos desde diferentes perspectivas vienen a corroborar la importancia de la familia como agencia educadora, relacionando el posterior desarrollo de los niños con el papel que ésta desempeña. (Elzo, 2002; Sarramona, 2002; Barudy y Dantgan, 2010; Cánovas y Sahuquillo, 2014; Sahuquillo, Riquelme y Cánovas, 2022; Bueno, 2017; Rojas, 2021; Cacrini, 2021).

Sin duda, para los hijos e hijas la familia desempeña un papel trascendental pues se ha de ofrecer como el primer contexto que atiende sus necesidades biológicas, afectivas, cognitivas y sociales y propicia sus primeras experiencias y aprendizajes para formarlos como individuos e integrarlos en la sociedad (Schiller, 2015); la familia es formadora de identidad personal y social y precisamente por ello precisa de ser estudiada desde enfoques teóricos complementarios que permitan comprender la enorme complejidad de dicho fenómeno, especialmente en aquellos contextos que son de especial vulnerabilidad y riesgo para el bienestar de los más jóvenes.

En este sentido, nuestra propuesta desde el Modelo Reflexivo-Competencial de Intervención Familiar surge ante la necesidad de disponer de un marco teórico-práctico integrador de referencia que ordene la puesta en marcha de procesos de intervención dirigidos que se orientan a optimizar las competencias parentales desde la mirada del buen trato y la protección a la infancia-adolescencia. De este modo, pretende contribuir al logro de una parentalidad consciente positiva, afectiva y bientratante que cristalice en la implementación de prácticas parentales eficaces y eficientes, que cultiven la funcionalidad familiar

mediante respuestas evolutivas y adaptativas a las necesidades cambiantes de sus miembros.

De este modo, tratamos de sustentar las intervenciones profesionales y nutrir la práctica cotidiana con las familias de aquellos aspectos que, desde los estudios científicos, se han evidenciado necesarios para el logro de los objetivos planteados. Al respecto, es necesario clarificar, previamente, qué entendemos por funcionalidad/disfuncionalidad familiar, así como la evolución de la propuesta de modelo teórico que ahora presentamos.

De este modo, cabe señalar que partimos del trabajo desarrollado por Cánovas, Ciscar, Martínez y Sahuquillo (2009) en relación con el Modelo Restaurador, que persigue mejorar el funcionamiento familiar para alcanzar una mayor funcionalidad. Las autoras señalan que,

va a consistir en trabajar las habilidades y estrategias relativas a las áreas que se detecten como disfuncionales, todo ello en función de un estudio previo en el que se analice cuál es el problema, a qué se debe o causa, y finalmente, la consecuencia que se deriva de ello. por ejemplo, en una familia donde existen dificultades de relación entre los padres y el hijo adolescente (problema), habrá que determinar el origen del mismo. Si éste obedece a que no desea seguir estudiando (causa) y ello le lleva tener poca comunicación con sus padres (consecuencia), habrá que plantearse trabajar habilidades en las áreas de comunicación con todos ellos (empatía, escucha activa) y de habilidades de vida con el adolescente (búsqueda de alternativas a la educación formal). Se trata de dotar a las familias de las habilidades y destrezas en las diferentes áreas donde se detecten déficits restaurando así su capacidad real o potencial y alcanzar de este modo una mayor funcionalidad familiar (pp. 70-71).

No obstante, desde un marco de actualización y evolución, consideramos necesario plantear aquí cuáles son los enfoques o modelos teóricos en que se fundamenta nuestra propuesta de Modelo Reflexivo-competencial de Intervención Familiar que pretende no sólo optimizar las realidades familiares sino también dar respuesta a la importancia de escuchar, especialmente, a la infancia-adolescencia implicada, superando así lo ya señalado en el Modelo Restaurador.

Así pues, los principales enfoques o teorías en que se centra nuestra propuesta son:

a) Teoría del aprendizaje por observación

A diferencia de las teorías clásicas del aprendizaje, en este caso se señala la posibilidad de lograr el desarrollo de conductas nuevas mediante la observación de un modelo atractivo. Estas conductas aprendidas tendrán una alta probabilidad de reproducirse en el individuo, tanto en contextos similares al de la conducta modelo, como en nuevas circunstancias en donde el patrón pueda generalizarse. Así, lo que la persona menor de edad aprende por observación en el hogar no sólo será reproducido en este contexto, sino que pasará a formar parte de su repertorio de conductas vitales. De hecho, desde los planteamientos más actuales, se afirma que la influencia que las prácticas parentales ejercen en el comportamiento de los hijos e hijas han de ser entendidas desde planteamientos multidimensionales que nos ayuden a adentrarnos en la complejidad propia del comportamiento humano (Karazsia y Wildman, 2009; García-García, López-Francés y García-Félix, 2021).

Por otra parte, la *teoría cognitiva social* atribuye una importancia central a los procesos cognitivos autorregulativos y autorreflexivos. Los seres humanos están dotados de una gran capacidad para simbolizar por medio de una herramienta muy poderosa que les hace comprender su entorno, les da capacidad para crearlo y regularlo, con lo cual pueden virtualmente retocar cualquier aspecto de sus vidas. La mayoría de las influencias externas afectan al comportamiento a través de procesos cognitivos (Cuevas y Gabarda, 2022). Así, cada uno procesa y transforma experiencias transitorias por medio de símbolos para su posterior formación de modelos cognitivos que servirán como modelo de juicio y de actuación. Junto a esto, la autorregulación (de afecto, motivación y acción) funciona, en parte, por medio del estándar interno y de las reacciones de evaluación del propio comportamiento.

b) Interaccionismo Simbólico

El enfoque teórico que ahora abordamos recoge conceptos aportados por otros (*self social* de James, *self especular* de Cooley, *role-taking* de Mead, *definición de la situación* de Thomas, etc) con el fin de profundizar en el conocimiento de la dinámica familiar (Aroca y Cánovas, 2014). Del mismo modo, se trata de un enfoque estrechamente relacionado con el anterior.

En este sentido, un supuesto básico de esta teoría sobre la familia responde al hecho de que los seres humanos no nacemos con un sentido e imagen de nosotros mismos, sino que desarrollamos nuestro autoconcepto a través de la interacción social. Sin duda, en este contexto, la familia es de vital importancia en el desarrollo de la identidad personal. Junto a esto, el interaccionismo simbólico confiere especial relevancia al concepto de rol, entendido como las normas compartidas que se aplican a los ocupantes de distintas posiciones sociales. Además, el interaccionismo simbólico atribuye la característica de flexibilidad a los roles, en la medida en que pueden construirse diversas identidades en un mismo rol (*role-making*) además de asumir (*role-taking*) aquél que le corresponde. Desde este planteamiento se considera que cuando los hijos e hijas se socializan no sólo interiorizan y memorizan roles, sino que participan activamente en la formación de sus identidades. La socialización es un proceso de cambio que una persona experimenta como resultado de las influencias sociales, siendo tanto la asunción como la creación de roles componentes claves de dicho proceso (García y Musitu, 2004).

c) Teoría sistémica

Si bien es cierto que la teoría general de sistemas surge en el ámbito de las ciencias tradicionalmente empíricas, en nuestro trabajo centramos nuestra atención en la aplicación de dicha teoría a la realidad social y educativa que nos envuelve, así como en la intervención sobre dicha realidad. En palabras de Corcino et al. (2021), desde el prisma educativo, conlleva un enfoque consciente de los procesos de aprendizaje, a nivel cognitivo, metacognitivo y socioafectivo, de modo que podamos profundizar en las circunstancias de las personas involucradas.

Así, desde el modelo sistémico, se considera al individuo desde su nacimiento como parte de un sistema ya existente y se plantea que su evolución como ser humano está ligada estrechamente a las condiciones de los entornos en los que se encuentra inmerso. En palabras de Núñez y Romero (2008) “la acción educativa se desarrolla y se resuelve como sistema” (p.50) en la medida en que se parte de una visión del mundo en la que todos los elementos están interrelacionados unos con otros y en la que, en la conjunción de los elementos, prima la no sumatividad,

que el todo es más que la suma de las partes, como ya señalara Aristóteles.

De acuerdo con Romero (2002), al concebir a la familia como un sistema en constante interacción, puede ser explicado y entendido a partir de las leyes sistémicas: equifinalidad, totalidad, retroalimentación, estabilidad y cambio y organización jerárquica. Cuando hablamos de equifinalidad nos referimos a que el desarrollo y evolución de la familia no depende de su situación inicial de partida puesto que pueden alcanzarse las mismas finalidades con situaciones de partida bien diferentes. Junto a esto, la característica de totalidad responde al hecho de que la familia es más que la suma de sus miembros, se trata de una red de interacciones e intercambios interpersonales entre los miembros, pero también entre el sistema y su entorno. Por su parte, la retroalimentación hace referencia al hecho de que los sistemas familiares se rigen por dos tipos de retroalimentación (positiva y negativa) pues la primera le asegura estabilidad y la segunda le permite evolucionar y transformarse. En cuanto a la característica de estabilidad y cambio, indudablemente está totalmente relacionada con la anterior puesto que el comportamiento homeostático le asegura estabilidad mientras que el homeodinámico le asegura capacidad de aprendizaje. Por último, la característica de organización jerárquica alude a la existencia de distintos niveles de organización en el sistema familiar, donde por ejemplo se distingue entre subsistemas y suprasistemas.

d) Teoría evolutiva

La teoría que entiende a la familia desde una perspectiva eminentemente evolutiva, en parte, utiliza términos empleados en las teorías evolutivas del desarrollo individual. Sin embargo, la teoría que aquí analizamos se diferencia, entre otras cosas, por la clara referencia tanto al tiempo como a la historia como componentes principales y necesarios para entender la compleja realidad familiar. Además, “se interesa por el desarrollo de la familia como un grupo de personas, con unos roles y una estructura, que interactúan y se organizan según normas sociales” (López y Escudero, 2003, p.37).

Podemos afirmar que el principal foco de atención de dicha teoría es el desarrollo de la familia como conjunto o grupo de individuos que

se encuentran en constante interacción y que están organizados en función de una serie de normas sociales (Sahuquillo, Riquelme y Cánovas, 2022). Tal y como señalan Klein y White (1996), la teoría del desarrollo de la familia dedica su atención a los cambios sistemáticos que experimenta la familia según va desplazándose a lo largo de distintos estadios de su ciclo vital, como consecuencia también de las demandas de sus miembros y de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Qué duda cabe que el interés exclusivo de esta teoría es la familia como tal y no los individuos de forma aislada.

Por otro lado, el enfoque evolutivo de la familia plantea que, las familias atraviesan una secuencia predecible de estadios a lo largo de su ciclo vital, unos cambios que son precipitados por las necesidades biológicas, sociales y psicológicas de sus miembros [...] al tiempo que incorpora las dimensiones temporal e histórica pues reconoce que el contexto social e histórico desempeñan un rol importante (García y Musitu, 2004, p.134).

e) Teoría ecológica

López y Escudero (2003) consideran que las ideas ecológicas están ya implícitas en pensadores clásicos como Platón y Aristóteles, en la medida en que consideran los procesos de crecimiento y desarrollo, y las relaciones entre el tamaño de la población y la estructura la estabilidad del ambiente. Junto a esto, los autores plantean el trabajo de Malthus¹ como una gran contribución para dar un enfoque ecológico a los estudios económicos, sociológicos y demográficos al considerar la interacción de las variables ambientales y biológicas con las sociales y humanas. Del mismo modo, los autores señalan a Darwin como padre de la ecología como ciencia en la medida en que plantea que las especies evolucionan a través de procesos de selección natural o eliminación de los miembros de la población que están menos adaptados para sobrevivir en un ambiente. También Mendel, especialmente en los estudios que unen el desarrollo ontogenético con la interacción ambiental, es considerado por los autores una figura relevante en los apuntes iniciales de esta teoría, si bien todos estos planteamientos quedarán superados en el marco constitutivo final de la ecología del desarrollo humano en la que ahora centramos nuestra atención.

No cabe duda de que la ecología nos ofrecerá el estudio de las interrelaciones entre los organismos y el ambiente, tanto orgánico como

inorgánico, ocupándose de la interacción e interdependencia de los humanos (como individuos, grupos o sociedades) y su ambiente, que se constituyen en partes inseparables de un todo mayor. En este contexto, se concibe a la familia como un sistema de transformación de energía con una relación de interdependencia del medio físico-biológico y sociocultural (Bubolz y Sontag, 1993). La teoría ecológica aplicada al ámbito de la familia aborda el estudio de las relaciones entre las familias y los distintos ambientes con que interactúan, las transacciones entre individuos, familias y los sistemas sociales externos (Bubolz y Sontag, 1993; Hoyos y Tofé, 2022). Así pues, esta teoría parte del supuesto de que todas las familias, independientemente de su estructura, momento evolutivo, cultura de pertenencia, etc. intercambia información y energía y se adapta al contexto en que le ha toca vivir. De hecho, tal y como plantean López y Escudero (2003), para la ecología humana, la familia es una organización social imbricada en una red de parentesco mayor. La familia ocupa un nicho en todos los sistemas sociales al proporcionar el sustento y el cuidado de los miembros y al aportar a la sociedad la reproducción de la organización social y económica. La familia, como unidad de producción y consumo, proporciona servicios individuales y se relaciona con otras unidades como la social y económica (p. 81).

f) Teoría del apego

La teoría del apego tiene sus máximos exponentes en dos autores cuyos planteamientos han configurado el desarrollo de esta teoría: Bowlby y Ainsworth. Sin duda, esta teoría constituyó una de las aportaciones teóricas más sólidas del ámbito relativo al desarrollo emocional del ser humano. El devenir de esta teoría, desde sus inicios en los años 50, ha estado marcado por la consecución de postulados cada vez más sólidos y orientados a la comprensión del fenómeno estudiado.

Y es que, como señala Montoya (2021) el modo en que se desarrolla el apego en los primeros años de vida suele relacionarse estrechamente con el que predomina en otras vinculaciones futuras, lo cual no es óbice para que el sistema de apego pueda modificarse a lo largo de la vida manteniendo vital importancia las relaciones intrafamiliares, entre iguales y/o de pareja (Galvis y Merodio, 2022). Lo mismo sucede con la capacidad cerebral puesto que se ve favorecida

o dificultada a partir de las interacciones vivenciadas en sus primeros entornos (Schiller, 2015). Es por eso por lo que, de forma más concreta, el desarrollo de habilidades emocionales (Miller, 2019) es básico para nuestro bienestar puesto que influye de manera importante en nuestra autoconcepto y autoestima, en los procesos resilientes y necesarios para la resolución de problemas. De ahí que la teoría del apego cobra especial relevancia en relación con la educación familiar y la infancia-adolescencia en distintos contextos y a ella dedicamos las siguientes líneas.

Parafraseando a López (1998) “El apego es un vínculo afectivo que una persona establece con algunas personas del sistema familiar, lazo emocional que impulsa a buscar la proximidad y el contacto con las personas a las que se apega, llamadas figuras de apego” (p. 117). Sin duda, el apego debe darse a lo largo de toda la vida del sujeto (pues no puede entenderse sin tener en cuenta su función adaptativa), si bien resulta de especial relevancia su aparición y consolidación en los primeros años de vida (Schiller, 2015).

g) Teoría-Modelo epigenético y Neurodesarrollo

En palabras de Arranz y Barreto (2022, p. 67), se trata de un “complemento necesario al modelo bioecológico de Brofenbrenner desde el que se puede comprender que el perfil psicológico de cada persona es una expresión fenotípica producto de la interacción entre su dotación genética y las interacciones sociales interiorizadas a lo largo de su vida. Estas interacciones exclusivas, que esculpen el perfil fenotípico individual, han sido categorizadas como ambientes no compartidos dentro del enfoque teórico metodológico de la genética de la conducta [...] la investigación ha evidenciado cómo la respuesta de estrés del organismo ante circunstancias típicas del microsistema pueden activar procesos epigenéticos, entre los que se encuentran la metilación y la acetilación del ADN que afectan al perfil fenotípico apagando o encendiendo la expresión de los genes [...] la investigación reciente está mostrando la existencia de procesos epigenéticos ligados a una variable esencial del contexto familiar que es la calidad interactiva de la parentalidad”. Tal y como plantean Morris et al. (2017) y Tan et al. (2020) aquello que sucede en el contexto familiar impacta de manera significativa a nivel neuronal, en los substratos de cada persona y

repercuten, significativamente, en cómo la persona se autorregula y reacciona emocionalmente, así como en los procesos de andamiaje de desarrollo de la autonomía, la autoestima y el autocontrol.

Así, a modo de ejemplo, el estrés crónico en niños y niñas aparece asociado con la hipertrofia e hiperactividad en la amígdala y el córtex orbitofrontal. Además, la exposición constante a la adversidad puede conducir a la pérdida de neuronas y de conexiones neuronales en el hipocampo y en el córtex prefrontal medial [...]implicaciones funcionales que incluyen mayor ansiedad, relacionada con la hiperactivación de la amígdala y el menor control de los procesos arriba-abajo como consecuencia de la atrofia del córtex prefrontal, así como daños en la memoria y en el control emocional, como consecuencia de la reducción del hipocampo [...] el desarrollo de la red neuroendocrina-inmune se ve alterada (Arranz y Barreto, 2022, p. 68). Estos mismos autores señalan que “cuando el estrés acaba afectando al equilibrio sistémico familiar, disminuye la calidad interactiva del andamiaje parental y, por tanto, la promoción del desarrollo cognitivo y socioemocional [...] incluso el estrés tóxico, como consecuencia del afrontamiento de situaciones adversas en las primeras etapas del desarrollo infantil, tiene un impacto negativo en la construcción de la arquitectura cerebral” (p. 76).

Por otra parte, cabe destacar que ya algunas investigaciones han remarcado la importancia de los cuidados no parentales recibidos en el desarrollo posterior de las experiencias cerebrales y vitales de cada persona, siendo importante que tratemos de favorecer los cuidados positivos y de calidad al respecto (Arranz y Barreto, 2022).

De hecho, la mente infantil emerge del interfaz entre las experiencias relaciones de un niño con sus progenitores y la estructura y funcionamiento de su cerebro (Siegel, 2007; Barudy, 2019). Es decir, el cerebro humano está en construcción y reconstrucción permanente (Bueno, 2017) y tanto el sustrato genético y biológico como la influencia del ambiente son de enorme importancia. De ahí la necesidad de poner de relieve que la educación puede incluso llegar a alterar físicamente las conexiones del cerebro y que los aprendizajes emocionales sean mucho más significativos y eficaces que los que no activan dichas áreas del cerebro (Miller, 2019).

Sin duda, nos encontramos ante un campo de estudio incipiente y de gran interés, en relación con la educación familiar, que requiere de abordajes interdisciplinarios y sistemáticos que permitan contrastar las hipótesis planteadas respecto a la influencia de las experiencias vividas (especialmente las traumáticas) en la expresión de los genes sin que se haya dado un cambio en el ADN, considerando así que algunas etiquetas químicas se añaden o suprimen del ADN a partir de cambios en el contexto en que habitamos, activando o desactivando los genes.

h) Teoría de la autodeterminación

Desde una mirada de total actualidad, entendemos necesario recoger aquí las aportaciones que desde la Teoría de la Autodeterminación se han venido realizando en relación con la necesidad de comprender empáticamente a los hijos y contribuir a su desarrollo autónomo. Así, Deci y Ryan (2000) ya afirmaban que las personas tienen una vida más plena cuando experimentan autonomía, dominio y competencia, así como una auténtica conexión con los demás. Y, precisamente, desde las familias es fundamental generar un caldo de cultivo adecuado para ello, favoreciendo que cada persona (especialmente los niños) comprendan las normas acordadas en el contexto familiar, así como su razón de ser, posibilitando así la reflexión desde la cotidianeidad. En palabras de Torío, Rodríguez y García-Pérez (2022),

la teoría de la autodeterminación es una macroteoría de la motivación humana que se ocupa del estudio de las condiciones sociales que facilitan o dificultan el desarrollo y el bienestar psicosocial. Se sitúa en consonancia con los principios de parentalidad positiva y reconoce el potencial de la familia para desarrollar formas de funcionamiento saludables, ajustadas y autónomas [...] el entorno social tiene una gran influencia en la satisfacción de tres necesidades básicas [...] necesidad de autonomía [...] necesidad de competencia [...] necesidad de pertenencia [...] seis dimensiones facilitan y/o obstaculizan las condiciones: la autonomía versus el control psicológico, la estructura versus la desorganización, la provisión de afecto versus el rechazo [...] importancia del contexto social en la satisfacción de las necesidades psicológicas [...] contextos controladores y contextos que apoyan la

autonomía [...] apoyar la competencia y la autonomía de sus hijos e hijas (p. 50).

Así pues, se trata de un enfoque que defiende la necesidad de tomar en consideración las percepciones y perspectiva de los hijos, tratando de alejarse de la coacción y represión como modo de relación padres-hijos. De este modo, en el marco de la estructuración familiar (entendida, desde los primeros momentos, como contexto que promueve el desarrollo integral de los más pequeños mediante la clarificación de las normas y de lo que los padres esperan de ellos) padres y madres escuchan activamente a sus hijos y tienen en cuenta lo que necesitan y expresan mediante diferentes mecanismos, vinculando necesidad y responsabilidad al acompañamiento parental positivo, tratando de alejarse de relaciones de dependencia que puedan repercutir negativamente en los niños. Autores como Egeli et al. (2015) y Gornick (2014), Flipello et al. (2020) y Chyung et al., (2022), entre otros, profundizan en estos aspectos y evidencian las implicaciones ya referidas.

NOTAS

1. Este autor vivió una época (finales del siglo XVIII principios del XIX) en que se suponía que el incremento de la población aumentaba el poder del país, si bien él planteaba que, en una situación sin ningún tipo de limitación, mientras que la población crece en progresión geométrica los recursos lo hacen en progresión aritmética.

BIBLIOGRAFÍA

- Aroca, C., Cánovas, P., Sahuquillo, P. (2014) Los estilos educativos, en Cánovas, P., Sahuquillo, P. (Coord) *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 195-232). Tirant lo Blanch.
- Arranz, E. y Barreto, F. (2022). Fundamentos científicos de la parentalidad positiva. Contexto familiar, parentalidad positiva y desarrollo psicológico: un modelo epigenético. En S. Rivas, C. Beltramo, C. (Coords.) *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época*. Pirámide. (pp. 67-85).

- Barudy, J., Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre*. Gedisa.
- Bubolz, M. M. y Sontag, M. S. (1993). Human ecology theory. En Boss, Doherty, Larosa, Schumm y Steinmetz (Coord), *Sourcebook of family theories and methods: a contextual approach* (pp. 419-448). Plenum Press.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Tirant lo Blanch.
- Chyung, Y. J., Lee, Y. A., Ahn, S. J. & Bang, H. S. (2022). Associations of Perceived Parental Psychological Control with Depression, Anxiety in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Marriage & Family Review*, 58(2), 158-197.
- Císcar, E.; Martínez, C.; Cánovas, P. y Sahuquillo, P. et al. (2009). *Orientación Familiar. De la capacidad a la funcionalidad*. Tirant lo Blanch.
- Corcino, F.; Chamoli, A.; Otalora, C. y Melgarejo, M. P. (2021). El modelo sistémico de aprendizaje y enseñanza, como apoyo en la inserción laboral. *Investigación Valdizana*, 15, 1, pp. 31-40.
- Cuevas, N. y Gabarda, V. (2022). Construyendo la relación entre familia y escuela: comunicación, participación y co-implicación. En P. Sahuquillo; Riquelme, V.; Cánovas, P. (Coord), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 683-710). Tirant lo blanch.
- 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.
- Egeli, N. A., Rogers, W. T., Rinaldi, C. M. & Cui, Y. (2015). Exploring the factor structure of the revised-parent as a social context questionnaire. *Parenting*, 15(4), 269-287.

- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V. & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607.
- Galvis, M. J. y Merodio, A. (2022). Violencia intrafamiliar. En P. Sahuquillo; Riquelme, V.; Cánovas, P. (Coord), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 871-900). Tirant lo blanch.
- García-García, F.; López-Francés, I. y García-Félix, E. (2021). Fundamentación teórica de la competencia “aprender a aprender”. En B. Gargallo y C. Pérez (Coord.), *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento* (pp. 73-98). Tirant lo Blanch.
- García, E y Musitu, G. (2004) *Psicología social de la familia*. Paidós.
- Hoyos, F. y Tofé, M. L. (2022). La coordinación interinstitucional como garantía del cumplimiento de los principios rectores sobre infancia y familia. El trabajo en red como metodología en la acción socioeducativa. En P. Sahuquillo; Riquelme, V.; Cánovas, P. (Coord) *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 319-347). Tirant lo blanch.
- Karazsia, B. y Wildman, B. (2009). The mediating effects of parenting behaviors on maternal affect and reports of children’s behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 3, 342-349.
- Klein, D. M. y White, J. M. (1996). *Family theories: an introduction*. Sage.
- López Sánchez, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 117-140). Alianza.
- López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. CCS.
- Martínez Vázquez, C. (2022). El trauma infantil como consecuencia de los malos tratos. En P. Sahuquillo; V. Riquelme y P. Cánovas

- (Coord), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 838-870). Tirant lo blanch
- Miller, S. (2019). *Desarrollo de las habilidades emocionales en los más pequeños*. Narcea.
- Montoya (2021). *Módulo I. Educación socioemocional en la primera infancia. Curso Primera infancia: claves e innovación*. OEI
- Núñez, L y Romero, C. (2008). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Pirámide.
- Romero, F. (2002). La mediación familiar. Un ejemplo de aplicación práctica: la comunicación a los hijos de la separación de los padres. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 31-54.
- Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Espasa-Calpe.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant lo Blanch.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Octaedro.
- Schiller, P. (2015). *La capacidad cerebral en la primera infancia*. Narcea.
- Siegel, D. (2016). *Neurobiología interpersonal*. Eleftheria.
- Siegel, D. (2020). *El poder de la presencia*. Alba.
- Torío, S., Peña, J.V., García-Pérez, O. y Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126.
- Torío, S., Rodríguez, y García-Pérez (2022). La parentalidad positiva y la teoría de la autodeterminación: un avance en la formación parental. En Rivas, S. y Beltramo, C. (Coords.) *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época*. Pirámide. (pp. 47-65).

ANÁLISIS DE LA EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO “ESPAZOS DE PRESERVACIÓN FAMILIAR”

Julia Crespo-Comesaña, Tania Ramos-García y Ana Ferreiro-Rodríguez

juliamaria.crespo@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Hablamos con frecuencia de la importancia de la familia por ser el primer contexto en el que iniciamos nuestro desarrollo cognitivo, afectivo y social (Musitu, 2015). Lo que define a las personas como tal, tiene sus inicios en el contexto familiar, con todas las consecuencias que ello implica. Por ello, no resulta adecuado cualquier entorno, sino aquel que sea capaz de satisfacer las necesidades fisiológicas, de afecto y de seguridad emocional (Sahuquillo et al., 2022).

A la hora de satisfacerlas, las familias utilizan diferentes estrategias pero, son muchos los contextos familiares que se encuentran en situación de riesgo por no ser capaces de cubrir las necesidades básicas de sus hijos e hijas (Hidalgo et al., 2009). Y es que, para poder desarrollar sus funciones, los/as progenitores/as dependen no solo de las capacidades que tengan para facilitar su cuidado, atención y protección, sino también de las condiciones en las que se lleva a cabo esta tarea y el contexto psicosocial de la familia.

Dado que el ejercicio de la parentalidad es una tarea compleja, es comprensible que cualquier familia pueda necesitar un apoyo en algún momento, principalmente por carecer de las competencias necesarias para asumir la tarea (Rodrigo et al., 2009). Como consecuencia la investigación educativa comenzó a estudiar las dinámicas de funcionamiento familiar, especialmente aquellas que no dan respuesta a las necesidades evolutivas y educativas de los/as niños/as y suponen un riesgo para el desarrollo integral de los miembros del núcleo familiar.

Así, podemos encontrar distintas definiciones para las situaciones familiares de riesgo. Entre todas ellas destacamos la de Rodrigo et al. (2008), que caracterizan a estas familias como:

Aquellas en las que los responsables de su cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se considera pertinente la separación del menor (p. 42).

La presencia de problemas vinculados al cuidado y atención de los/as niños/as en el contexto familiar ha dado lugar a la aparición de modelos y estrategias de intervención desde diversos enfoques. En este contexto, desde la Universidad estamos evaluando un programa socioeducativo basado en el Modelo de Preservación Familiar. Este Modelo no se centra en eliminar las pautas disfuncionales de relación familiar, sino en promover la adquisición de competencias parentales y fomentar el desarrollo personal y social de los/as progenitores/as (Rodrigo et al., 2008).

Concretamente, en este trabajo nos centraremos en la evaluación del diseño del Programa “Espazos de Preservación Familiar”, proyectado en el año 2021 por un grupo de técnicos/as de la Fundación Meniños (<https://meninos.org/> y la Asociación ARELA (<https://arela.org/>), que se está implementando, en las ciudades de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra) y A Pobra do Caramiñal (A Coruña), con el objetivo de actuar preventivamente para evitar que los niños, niñas y adolescentes entren en el sistema de protección. Su evaluación inicial nos permitirá comprobar, antes de aplicar el programa, que es evaluable y decidir cuáles son las condiciones más favorables para implementarlo.

2. MÉTODO

Teniendo en cuenta el objeto del estudio, se utiliza una metodología cualitativa a partir de la revisión de la literatura científica, el análisis documental del mismo programa y la técnica de la entrevista. Concretamente, pretendemos comprobar si este programa es evaluable,

decidir si su diseño se acomoda a las pautas de calidad exigibles y verificar su viabilidad antes de su implementación para que se puedan introducir las modificaciones pertinentes en su diseño.

2.1 Procedimiento

El trabajo se ha desarrollado en dos fases interrelacionadas: en la primera, se ha realizado una revisión de la literatura científica que había de ser el soporte teórico de la segunda fase ya centrada en el análisis de la evaluabilidad del programa que, siguiendo a Alvira (2002), parte de la realización del análisis de documentos legales, observación participante *in situ* y entrevistas con los/as responsables del programa y los/as que se encargan de su evaluación.

2.2 Participantes

Participaron en el estudio 23 profesionales (17 mujeres y 6 hombres), con edades comprendidas entre 23 y 60 años, situándose la mayor parte en la franja 23-30 años. Entre los/as participantes están 2 responsables de su evaluación, 18 profesionales de los dos Espacios de Preservación Familiar (EPF), 2 responsables de la dirección de ambas entidades sociales y la responsable de la coordinación del Programa.

2.3 Instrumentos de investigación

Se emplearon cuatro instrumentos, que se diseñaron teniendo en cuenta los objetivos y los principales hallazgos científicos en el campo de la investigación evaluativa. El primer borrador fue sometido a revisión por una experta en Educación Familiar.

A partir de la revisión, se elaboraron las versiones definitivas del guion de las entrevistas, y el correspondiente documento de consentimiento informado para los/as participantes.

2.4 Análisis de la información

En primer lugar, tras las transcripciones de las entrevistas se procedió con el análisis de su contenido mediante el *software* de análisis cualitativo *NVivo 11*, con el que se obtuvieron los resultados de la Tabla 1. Se identificaron 29 categorías generales o nodos que se correspondían con las respuestas proporcionadas por los/as profesionales y con los objetivos fijados para las entrevistas.

Con posterioridad, se seleccionaron los fragmentos más significativos de cada categoría, para intepretarlos atendiendo a las evidencias recogidas en la literatura científica con la que se contrastan los resultados.

Tabla 1. Codificación de las entrevistas.

Categorías generales o nodos	Referencias
Amenazas del programa	22
Aportación de la evaluación al programa	6
Aportación del programa a las zonas	3
Colaboración entre la universidad y el tercer sector	2
Consecución de los objetivos del programa	1
Debilidades del programa	14
Dificultades en la evaluación del diseño del programa	2
Dificultades en la implementación del programa	23
Diseño del programa	2
Expectativas del trabajo en el programa	18
Fortalezas del programa	18
Función en el programa	18
Gestión del equipo de profesionales	1
Metodología de intervención con las familias	4
Metodología de trabajo en el equipo de profesionales	2
Necesidad de evaluación del programa	2
Necesidades detectadas	1
Objetivos de las entidades responsables del programa	2
Objetivos del programa	2
Oportunidades del programa	18
Perfil de las familias del programa	1
Perfil profesional	19
Primera impresión del programa	18
Procedimiento de evaluación del programa	2
Proceso de derivación de las familias al programa	1
Proceso de diseño del programa	2
Proceso de implementación del programa	1
Recursos humanos y materiales del programa	3
Zonas de implementación del programa	3

Nota. La columna de referencias se corresponde con el número de respuestas aportadas en cada categoría.

2.5 Consideraciones éticas

Este estudio está aprobado por el Comité de Bioética de la USC. Cada participante recibió información oral y escrita acerca del estudio.

El consentimiento escrito se obtuvo de todos/as ellos/as antes de realizar la entrevista y su decisión de participar fue voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad con respecto a la recopilación y el procesamiento de datos.

3. RESULTADOS

Realizamos, en primer lugar, un análisis documental del programa, basado en tres dimensiones, siguiendo a Pérez-Juste (2018): calidad intrínseca, adecuación al contexto y a la situación de partida.

Para efectuar la evaluación de la calidad intrínseca del programa se consideró tanto su contenido, su calidad técnica como su evaluabilidad, por lo que se realizó un análisis crítico del contenido y el contraste con los datos proporcionados por los/as profesionales. Se determinó que su diseño es coherente con las metas y necesidades detectadas en las ciudades mencionadas por pertenecer a dos comarcas con más niños/as y adolescentes en el sistema de protección.

Simultáneamente, analizamos si el programa proporciona una respuesta adecuada a las necesidades, demandas o expectativas detectadas de la población diana, y si se ha tenido en consideración el contexto en el que se implementará. Comprobamos que su diseño es viable y factible para su aplicación, teniendo en cuenta la disponibilidad de medios y recursos, y la capacitación e implicación de los/as profesionales de los dos EPF.

Para ello, nos fijamos en 6 de las 29 categorías generales definidas: necesidad y aportación de la evaluación del programa, fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del programa, por adecuarse a los objetivos de este trabajo de investigación sobre la viabilidad y la evaluabilidad del programa.

La evaluación de los programas de intervención socioeducativos del tercer sector suele presentar deficiencias en el propio proceso, por lo que es necesario realizar una investigación evaluativa que aporte evidencias científicas sobre la viabilidad y eficacia del modelo de preservación familiar en la prevención de la entrada de los niños y niñas en el sistema de protección. De ahí que las personas responsables de la evaluación del programa -ahora RE1 y RE2- señalen que:

La necesidad surge a petición de las personas encargadas de implementar dicho programa, dado que hay bastante carencia de evaluaciones o las evaluaciones se ciñen única y exclusivamente a si uno quedó satisfecho o insatisfecho con el programa, pero interesa saber muchas más cosas (RE2).

Por medio de la evaluación pretendemos validar empíricamente lo que funciona y lo que no, de manera que se pueda obtener un programa basado en evidencias, que le reporte a los y las profesionales que desarrollan el programa un incremento en la probabilidad de éxito en las intervenciones futuras. Se destaca el siguiente fragmento:

Nos permitirá, de alguna forma, demostrar la efectividad del programa “Espazos de Preservación Familiar” y, concretamente, en aquellos aspectos en los que el programa es más fuerte, pero también aquellos en los que el programa es más débil, nos va a permitir identificar el perfil de familias donde el programa es más efectivo y, por lo tanto, que ese programa una vez que acabe la fase experimental ya se pueda enfocar de forma mucho más directa a las familias (RE1).

En este sentido, los/as profesionales responsables de su implementación (RI) consideran que este modelo puede resultar efectivo para la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial y, por tanto, que este programa puede generar un beneficio en la comunidad (RI):

Hombre, yo creo que las oportunidades son muchas porque yo creo que esto sí que marca un pequeño precedente de por dónde puede tirar ahora mismo el sistema de protección de menores porque esto es la primera vez que se hace, quiero decir, ya sé que hay programas de preservación familiar en los ayuntamientos, bueno, que haya espacios propios de preservación familiar, es la primera vez que, por lo menos en Galicia, se hace (RI1).

Otro punto se refiere a las debilidades que los y las profesionales del EPF identificaron. La mayoría coincidieron en destacar la novedad, el desconocimiento por parte de otras entidades y agentes sociales, los miedos personales vinculados a los conocimientos previos y la

temporalidad fijada para su implementación. Ahora bien, su enfoque preventivo y comunitario, el propio espacio en el que se desarrolla, el equipo interdisciplinar y el ser un recurso local y de proximidad son algunas de las fortalezas identificadas.

Este programa es una oportunidad para introducir un cambio significativo en la intervención familiar y pasar de una visión centrada en el déficit a otra enfocada en la preservación y fortalecimiento familiar. De acuerdo con los/as responsables de la dirección de ambas entidades (RD1 y RD2), se presenta como un recurso nuevo y complementario a los ya existentes en los servicios sociales comunitarios, que va más allá de una atención básica y generalista.

Precisamente, en el diseño del programa se contempla que la valoración de la familia es un objetivo clave y se corrobora a partir de las palabras de la coordinadora del programa (CP):

(...) La clave está en el proceso de valoración, en que nosotros conocemos a las familias bien y que las familias también tienen, durante ese tiempo, la oportunidad de conocernos a nosotros y de crear ese ambiente de confianza que desde un principio es imposible que exista y, sobre todo, porque son familias que suelen tener experiencia de haber participado en muchos programas y en muchos servicios y es como que uno más ya produce un poco de cansancio (CP).

Aunque el programa ha encontrado numerosos obstáculos en sus comienzos, RD1 y RD2 sostienen que han tenido muy presente la siguiente premisa:

“Es verdad que el programa puede encontrarse multitud de obstáculos cuando partes de cero, que era como partíamos nosotros, tenemos una idea, pero bueno, también tenemos el talento de ser capaces de formularla” (RD2).

Así, la evaluación pretende detectar las variables susceptibles de afectar al desarrollo del programa, que los y las profesionales identifican como obstáculos, como podría ser la derivación de las familias al programa, la distribución del propio espacio o la adecuación de los medios y recursos a los objetivos que se pretenden alcanzar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Programa “Espazos de Preservación Familiar” es evaluable, se acomoda a unas pautas de calidad exigibles y es viable para su implementación, lo que nos lleva a afirmar que se han alcanzado los objetivos propuestos. No obstante, cabe señalar que esta solo es la primera fase de la investigación en curso, que concluirá una vez realizada la evaluación de la implementación y de resultados.

Para garantizar el éxito de la implementación de programas de educación familiar deben ser basados en evidencias y, para ello, se necesita de profesionales previamente entrenados/as y que dispongan de las habilidades y conocimientos necesarios para intervenir con las familias (Orte et al., 2023). Por eso, es tan importante concluir esta investigación con la obtención de un programa que se valore por su eficacia, la garantía de sus resultados y que le ofrezca a los y las profesionales un plan de acción seguro y estructurado (Pascual-Barrio et al., 2020).

En este caso concreto, nos encontramos ante un programa que destaca por su perspectiva posibilista, esto es, por orientarse al cambio de las personas, valorando positivamente sus capacidades, habilidades y fortalezas, y profundizando en su historia de vida y en sus necesidades. Ahí reside parte de la clave de estos espacios de preservación familiar, en la articulación equilibrada de dos niveles de actuación: la prevención del maltrato y la promoción del buen trato, teniendo en cuenta la interacción entre factores de riesgo, protección, vulnerabilidad y resiliencia.

Investigaciones como la de Hidalgo et al. (2023) han demostrado que muchos programas de educación familiar no cuentan con diseños de evaluación que cumplan los estándares de calidad. Entre esos criterios destacamos que sea un estudio piloto, que cuente con un grupo control, que mida el impacto de los efectos del programa a medio y largo plazo, que tenga cuestionarios estandarizados y que la evaluación sea multinivel.

Y, en este punto, debemos tener en cuenta que el modelo utilizado en el programa impulsa su éxito, pero también el enfoque adoptado.

Concretamente, el Programa EPF parte de un enfoque holístico en su aplicación, en tanto que se consideran todos los sistemas y redes de relaciones (familia, infancia, comunidad, sistema de protección,...) durante la intervención y, precisamente, el plan de preservación familiar cuenta con el asesoramiento y apoyo de otros recursos comunitarios esenciales para la funcionalidad familiar: red educativa, servicios sociales comunitarios y servicios de salud.

Esto demuestra que el programa se ajusta a las características de la intervención familiar, pues su carácter preventivo, educativo, integral e integrador persigue atender a las personas en todas sus dimensiones y en todos sus ámbitos de desarrollo individual y social.

Se configura como un recurso comunitario más, que ofrece todos los servicios en un mismo espacio y que cuenta con un equipo multidisciplinar de profesionales, que trabajan de forma coordinada entre sí. Sus conocimientos y experiencias se ponen en común para intervenir con cada familia y se va reajustando el diseño inicial del programa con cada intervención que realizan.

En definitiva, de lo que se trata es de finalizar su situación de desprotección, evitar su reaparición y lograr el mantenimiento de la unidad familiar. Para ello, se proporciona a las familias una nueva forma útil de entender las dificultades y las necesidades en su conjunto, lo que incrementará su potencial de crecimiento y mejora, a la vez que se dotarán de nuevas habilidades y capacidades de relación y de manejo de las dificultades.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas* (3º ed., Colección Cuadernos Metodológicos, núm. 2). CIS.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V., y Cánovas, P. (2022). La familia como contexto de desarrollo y educación. En P. Sahuquillo, V. Riquelme, y P. Cánovas (Coords.), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 85-107). Tirant Humanidades.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo

- psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Hidalgo, V., Rodríguez-Ruiz, B., García-Bacete, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I., y Jiménez, L. (2023). The Evaluation of Family Support Programmes in Spain. An Analysis of their Quality Standars. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (35-55). Editorial Síntesis.
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2023). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: “The Family Competence Program”. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.005>
- Pascual-Barrio, B., Sánchez-Prieto, L., Orte-Socías, C., y Ballester-Brage, L. (2020). La perspectiva de los profesionales sobre la prevención basada en la evidencia. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (9), 5-15. <https://doi.org/10.6018/azarbe.402321>
- Pérez-Juste, R. (2018). *Evaluación de programas educativos* (3º ed.). La Muralla.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J.C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., y Máiquez, M. L. (2009). Competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención psicosocial*, 18(2), 113-120.

EVALUACIÓN BASADA EN EVIDENCIA CIENTÍFICA. PROGRAMA “ESPAZOS DE PRESERVACIÓN FAMILIAR”

Julia Crespo-Comesaña, Tania Ramos-García y Anaís Quiroga-Carrillo

juliamaria.crespo@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El estado actual de conocimiento sobre el funcionamiento familiar ha permitido la generación de nuevos modelos de intervención para resolver los problemas que alteran el desarrollo evolutivo y educativo de los/as niños/as en su entorno familiar.

Este es el caso del llamado “Modelo de Preservación Familiar”, que destaca, principalmente, por proporcionar una óptica más amplia en la intervención familiar. En él se contemplan todas las acciones necesarias para mantener a los/as niños/as en sus hogares cuando las personas responsables de su cuidado, por diversas circunstancias, no ejercen adecuadamente sus funciones parentales y ponen en riesgo su desarrollo, pero sin llegar a la gravedad que justifique una medida de separación familiar (Rodrigo et al., 2008). El objetivo es, por tanto, avanzar desde la protección (liberación del maltrato) hacia el bienestar (promoción del buen trato).

Esto significa abrir un espacio de prevención y de segunda oportunidad para que las familias, con el apoyo adecuado, recuperen y adquieran habilidades para una asunción responsable de la crianza. Se trata de aumentar su compromiso, implicación y responsabilización en la solución de sus problemas, por lo que se otorga una importancia crucial a las capacidades y recursos de las familias, su competencia y su entorno sociofamiliar (Rodrigo et al., 2008).

La escasez de investigaciones sobre la efectividad del modelo de preservación familiar nos impulsa a evaluar, desde el Grupo de Investigación ESCULCA de la Universidade de Santiago de Compostela (USC), el Programa “Espazos de Preservación Familiar” –

a partir de ahora EPF–, que la Fundación Meniños y la Asociación ARELA están implementando, de forma experimental, en las ciudades de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra) y A Pobra do Caramiñal (A Coruña).

Fruto de la experiencia, dichas entidades diseñan este programa y trazan una hoja de ruta con dos objetivos claros: actuar desde la prevención evitando que los/as niños/as y adolescentes de familias en situación de vulnerabilidad o riesgo de desprotección entren en el sistema de protección, y demostrar, por medio de su evaluación, la eficacia de la preservación familiar.

A lo largo de la implementación de este programa se recogerán una serie de datos que permitirán la obtención de evidencias científicas de su funcionamiento y eficacia de manera rigurosa y objetiva. Nos centraremos en la evaluación de la implementación, cobertura, resultados y seguimiento, partiendo del presupuesto que guía los programas basados en evidencias: que sus resultados sean atribuidos al programa y no a otras variables.

Para ello, debemos comprobar que el programa cumple con unos determinados estándares de calidad en su diseño, implementación y evaluación para garantizar su eficiencia y aportar garantías para su diseminación (Jiménez e Hidalgo, 2016). Esto supone identificar, a través de procedimientos estandarizados, los factores susceptibles de cambio en la aplicación del programa, pero también aquellos que se han desarrollado satisfactoriamente (Pérez-Juste, 2018).

Obtendremos, así, un programa validado que extienda el uso de esta intervención para que un elevado número de familias pueda beneficiarse (Orte et al., 2023), pero también para que los y las profesionales dispongan de un modelo efectivo para prevenir la separación de niños y niñas de familias que se encuentran en situación de riesgo o desprotección.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

En esta investigación, en curso actualmente, se pretende obtener evidencias científicas de la efectividad del programa “Espazos de Preservación Familiar” y del modelo que lo sustenta.

Para tal fin, se ha empleado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con un grupo control y uno experimental. Esto implica que las familias participantes en el programa cubren el cuestionario en dos momentos: el pretest antes de la intervención y el postest al acabarla. Mientras tanto, las del grupo control no participan en el programa, pero se les evalúa en condiciones reales con los mismos instrumentos y en los mismos momentos que al otro grupo.

2.2 Instrumentos de investigación

En cuanto a los instrumentos, se están utilizando cuatro escalas dirigidas a adultos, adolescentes (12-16 años), niños/as (menores de 12 años) y profesionales de ambos EPF (grupo experimental) y de Servicios Sociales (grupo control). Todos ellos han sido validados a partir de un análisis de validez de contenido mediante una revisión por parte de un grupo de expertos/as en metodología de la investigación.

Asimismo, fueron revisados y aprobados por el Comité de Bioética de la USC y por el Delegado de Protección de Datos para garantizar el anonimato del/la informante y la protección de sus datos. De este modo, todas las familias firman previamente una hoja de consentimiento informado, donde se recoge que su participación es voluntaria y que se garantizará el anonimato y la confidencialidad con respecto a la recopilación y el procesamiento de datos en todo momento.

2.3 Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se recurrirá a la versión 27 del *software* IBM-SPSS y los datos cualitativos serán analizados con NVivo 11. Cabe destacar que todos los datos obtenidos en la investigación serán archivados y custodiados en la nube de la USC, teniendo acceso a ellos solo los/as investigadores/as autorizados/as.

Dado que la investigación se encuentra en la fase de recogida de datos, todavía no se ha procedido a su análisis. Sin embargo, es posible establecer una prospectiva de los resultados esperados.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Mediante el análisis pretendemos tener evidencias de la eficacia del programa y responder a las siguientes preguntas: ¿qué efectos tiene el Programa EPF sobre las familias y sus hijos e hijas? ¿Qué familias son las que más se benefician del programa? ¿Qué elementos definen la efectividad de un programa de intervención con familias en situación de riesgo leve o moderado? ¿Podemos contar con herramientas válidas y fiables de evaluación para familias en situación de riesgo psicosocial?

Si bien aún no podemos responder a todas estas cuestiones, trataremos de trasladar los principales hallazgos sobre cuáles son las características de la evaluación de las iniciativas o actuaciones que, finalmente, han resultado ser más efectivas con familias en riesgo y qué resultados esperamos obtener a partir de la evaluación de este programa.

Sin duda, la evaluación de programas de educación familiar se ha convertido en objetivo central para la práctica de las entidades sociales, pues la identificación de las variables determinantes para el éxito de un programa les permite elaborar planes de mejora. No obstante, para guiarnos en este proceso de evaluación debemos servirnos de otras investigaciones, como la de Hidalgo et al. (2023). Concretamente, este estudio apunta una serie de criterios de calidad en la evaluación de programas de apoyo familiar, como que deben realizarse de forma externa, replicarse en varios contextos y utilizar un diseño cuasi-experimental con un grupo control.

No solo debemos fijarnos en el diseño de la evaluación del programa, sino también en los factores que influyen en el proceso de implementación y evaluación. En este punto, la participación de los y las profesionales tendrá un papel fundamental porque si se implican en la evaluación del programa, estarán motivados/as para aceptar los resultados y aquellos/as que tengan poder de decisión los utilizarán para la toma de decisiones. Esto permitirá apoyar el programa, pero también extenderlo a otras poblaciones como una buena práctica en intervención familiar.

Así lo demuestran los estudios centrados en programas de prevención familiar desde la perspectiva de los y las profesionales, como el de Orte et al. (2016). Estos autores sostienen que el éxito de la implementación de un programa dependerá de las competencias de sus profesionales, previamente entrenadas, y de la implicación de las familias en las sesiones.

Justamente, esta participación, de acuerdo con Rodríguez-Berrio et al. (2017), está condicionada por variables relacionadas con los/as progenitores/as, es decir, las que tienen que ver con las competencias parentales para el cuidado de sus hijos e hijas; y con la motivación para el cambio: la historia de vida familiar y la procedencia.

Otro elemento a tener en cuenta es la participación de los/as niños/as y adolescentes, pues inciden directamente en los resultados de la intervención. Su implicación en el proceso se ve mediada por sus características intrapersonales, destacando variables como el daño emocional, la salud, la edad, y sus capacidades personales. Variables que deben ser tenidas en cuenta, ya que se ha demostrado su capacidad para predecir que los/as niños/as en situación de riesgo de desprotección puedan o no permanecer en sus hogares (Rodríguez-Berrio et al., 2017).

Así las cosas, es palmaria la existencia de múltiples investigaciones que tratan de demostrar cuáles son los factores principales que predicen la efectividad de las intervenciones familiares. Ahora bien, la literatura no ha profundizado tanto en analizar la eficacia del modelo de preservación familiar, y los estudios que lo han hecho arrojan resultados contradictorios. Por ejemplo, algunos apuntan a que hay menos separaciones familiares tras participar en estos programas, mientras otros sostienen que no se encuentran diferencias o, que si las hay, son insignificantes (Rodríguez-Berrio et al., 2017).

Por ello, se torna necesario evaluar el programa que aquí presentamos, considerando, además, el interés que reside en disponer de información contrastada empíricamente que permita afirmar, con cierto nivel de confianza, que la preservación familiar resulta útil para prevenir la entrada de los/as niños/as en el sistema de protección.

Concretamente, en esta investigación pretendemos demostrar que este modelo resulta eficaz para trabajar sobre aquellas situaciones en las que esos/as niños/as, aún teniendo sus necesidades básicas cubiertas y no encontrándose los/as progenitores/as incapacitados/as para ejercer

sus funciones, viven y se desarrollan en contextos familiares y/o sociales en los que las condiciones pueden provocar un daño a corto, medio o largo plazo (Rodrigo et al., 2008).

4. CONCLUSIONES

La investigación actual nos aproxima a los factores que podrían explicar la falta de experiencias basadas en evidencias y las dificultades para incluir estas iniciativas en la práctica profesional cotidiana. En cierto modo, la aplicación efectiva de programas de educación familiar requiere de competencias específicas por parte de los y las profesionales que los aplican (Pascual-Barrio et al., 2020).

Estos programas trabajan con las habilidades comunitativas, parentales y relacionales para fomentar el cambio en las familias, siendo clave el papel de los/as profesionales para implicarlas en el proceso (Orte et al., 2016). En este sentido, el enfoque de la intervención determina el nivel de implicación y responsabilización de las familias, pues se trata de que los/as progenitores/as logren cambios y mejoren sus funciones de cuidado, atención y protección, evitando que se genere una actitud de dependencia del o de la profesional y de las instituciones (Rodrigo et al., 2008).

Para lograr la colaboración con la familia, es fundamental ser sensible a sus necesidades y negociar conjuntamente las metas a alcanzar y los medios y recursos que se utilizarán. De acuerdo con estos objetivos, se requiere que los y las profesionales dispongan de las competencias específicas necesarias y que el propio diseño del programa permita introducir todas las modificaciones oportunas.

En este caso, a pesar de no haber realizado aún el análisis de los datos, podemos afirmar que el Programa EPF constituye una acción clave para el refuerzo de las políticas de inclusión y la mejora de protección a la infancia en el marco de los proyectos autonómicos del “Plan de recuperación, transformación y resiliencia”, aprobado e impulsado por la Xunta de Galicia

De acuerdo con lo expuesto, es evidente que debemos seguir avanzando en la evaluación de esta iniciativa. Por un lado, permite que los y las profesionales que trabajan con la infancia y sus familias

mejoren sus intervenciones al disponer de un programa validado científicamente y que pueden implementar con la suficiente garantía de su eficacia. Por otro, se espera que las entidades sociales tomen decisiones sobre los distintos componentes del programa y elaboren planes de mejora: destinatarios/as, actividades, temporalización, metodología, profesionales, formación y coordinación con servicios sociales, centros educativos y/o entidades del tercer sector.

Estos cambios se fundamentarán, principalmente, en los resultados obtenidos en la investigación y en el análisis del perfil de las familias atendidas. Dichos resultados estarán sustentados por los datos recogidos tanto de las familias y de los/as niños/as atendidos/as, como de los recursos utilizados y las actividades llevadas a cabo para ir mejorando y adaptando el servicio a las nuevas necesidades que vayan surgiendo en la sociedad.

Para ello, es necesario el trabajo cooperativo entre todas las organizaciones implicadas, pues la evaluación permitirá estimar la calidad y los logros del programa y estos indicadores servirán de base para la toma de decisiones de mejora tanto del programa como de las competencias de los y las profesionales, así como de la comunidad en la que está inmerso.

Aunque introducir la cultura de la evaluación en las entidades sociales es todavía un reto, consideramos pertinente la evaluación de programas socioeducativos mediante procedimientos estandarizados que permitan obtener iniciativas basadas en evidencias que demuestren ser efectivas para el trabajo con la infancia y sus familias y que se puedan transferir a otras realidades para mejorar la intervención familiar en estos contextos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Hidalgo, V., Rodríguez-Ruiz, B, García, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I., y Jiménez, L. (2023). The Evaluation of Family Support Programmes in Spain. An Analysis of their Quality Standars. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>

- Jiménez, L., y Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100. <https://idus.us.es/handle/11441/64443>
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2016). Quality of implementation in evidence-based family prevention program: “The Family Competence Program”. *Psychosocial Intervention*, 25, 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.005>
- Orte, C., Pérez-Padilla, J., Maya, J., Sánchez-Prieto, L., Amer, J., Baena, S., y Lorence, B. (2023). An Integrated Analysis of the Impact of Spanish Family Support Programmes with Informed Evidence. *Psicología Educativa*, 29(1), 45-53. <https://doi.org/10.5093/psed2022a7>
- Pascual-Barrio, B., Sánchez-Prieto, L., Orte-Socías, C., y Ballester-Brage, L. (2020). La perspectiva de los profesionales sobre la prevención basada en la evidencia. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (9), 5-15. <https://doi.org/10.6018/azarbe.402321>
- Pérez-Juste, R. (2018). *Evaluación de programas educativos* (3ª ed.). Editorial La Muralla.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Ediciones Pirámide.
- Rodríguez-Berrio, A., Mosteiro, A., y Sobremonte, E. (2017). Claves del éxito o fracaso de la preservación familiar en Bizkaia: la voz de los profesionales. *Revista Española de Sociología*, 26(3), 41-57. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.34>

EL FOMENTO DE LA IMPLICACIÓN EDUCATIVA FAMILIAR EN CASA A TRAVÉS DEL PROGRAMA IMPLICA2: EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN.

Julia Crespo-Comesaña, Agustín Godás Otero, María do Carmen Cambeiro Lourido

juliamaria.crespo@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, España.

1. INTRODUCCIÓN

El programa que pretendemos evaluar se sustenta en los efectos positivos que conllevan las relaciones entre la escuela y las familias y que repercuten en los resultados académicos del estudiante (Epstein, 2001; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2005, 2007;). El sustrato teórico se ciñe a los factores que determinan la decisión familiar de implicarse (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), seleccionando uno de los seis tipos de implicación que señala Epstein (2001) y que se refiere al aprendizaje en casa mediante el traslado a las familias de información e ideas acerca de cómo ayudar al estudiante con las tareas escolares. Se trata de una intervención que pretende inducir a una parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2015) facilitando que madres, padres o tutores legales desarrollen actuaciones que les permitan implicarse en los estudios de sus hijos, concretamente, en las tareas académicas más demandadas por la escuela (realización de deberes y preparación de exámenes). Esto requiere considerar que las familias, según su contexto y experiencia, tendrán que reconstruir y/o reforzar su desempeño del rol parental. Para ello se emplean los recursos de las familias como inicio de la experiencia, para así poder abordar la promoción de sus competencias y optimizar su labor de implicación educativa (Hidalgo et al., 2014). Específicamente, en este trabajo se presenta la valoración realizada por las familias participantes en la intervención y por los profesionales encargados de su implementación en los centros educativos.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento y diseño de evaluación

El programa IMPLICA2 (Fernández & Godás, 2021b) pretende proporcionar a las familias un apoyo que les permita desempeñar de modo eficaz sus responsabilidades educativas a través del desarrollo de cuatro módulos con un total de 14 temáticas con dos actividades cada una de ellas.

1. Los inicios de la adolescencia: los cambios físicos, el pensamiento, y la imagen de sí mismo.
2. Comunicación y familia: la comunicación en familia, los juicios sobre conductas, y las expectativas.
3. Hablar de la escuela en casa: la relación con la escuela, las tareas escolares, asumir responsabilidades, y los resultados académicos.
4. El trabajo escolar en casa: el ambiente de estudio, la organización las técnicas de estudio, y los estados de ánimo.

Antes de iniciar la implementación presentamos el programa en cada centro explicándoles al profesorado, alumnado y familias, los objetivos antes señalados de un modo general. Luego, en cada uno de los módulos, se exponen los fundamentos teóricos, los objetivos y las actividades propuestas para alcanzarlos. Las actividades están organizadas de tal forma que los contenidos de carácter introductorio conducen a las actividades específicas, dejando siempre un espacio para las sugerencias que se plantean a lo largo de las dinámicas establecidas y que cada familia expone en un cuaderno específico (Fernández & Godás, 2021a) entregado al inicio de la intervención. Es importante señalar que todo el programa se desarrolla en el propio centro escolar una vez establecidas las fechas y horas de trabajo (un módulo en cada sesión y una sesión a la semana).

El programa estaba dirigido a familias con hijos en los dos últimos cursos de enseñanza primaria cuya participación fue voluntaria. Tanto la coordinación como las responsables de la implementación conocían los objetivos del programa, sus fundamentos teóricos, sus contenidos,

las dinámicas que requiere cada actividad y el diseño de evaluación general.

Siguiendo el diseño de cuatro grupos de Solomon (1949), el programa fue implementado en dos centros, mientras que los otros dos ejercieron el papel de controles de cara a posibilitar una evaluación de resultados con criterios metodológicos eficaces. Los contenidos fueron trabajados durante un mes, dedicando una quinta sesión a recapitular lo trabajado y a facilitar a las familias información y recursos para solucionar cualquier duda surgida. Una vez finalizada la implementación, le entregamos a cada familia una Guía (Fernández & Godás, 2021c) que, además de presentar una versión reducida de los módulos del programa, incluye un apartado con enlaces “web” para las distintas materias que cursan los estudiantes de 5º y 6º de Primaria.

Al evaluar la implementación pretendemos mostrar que la intervención se ha llevado a cabo tal y como estaba prevista al diseñar el programa. Se trata, en primer lugar, de una evaluación del proceso de aplicación del programa (los fundamentos, la capacitación de los profesionales, los contenidos, la duración y los horarios) y, en segundo lugar, recoger la evaluación de las personas que se beneficiaron del programa, aspecto que suele denominarse “evaluación de la cobertura” (Alvira, 2002; Blanco & Rodríguez, 2007; Dane & Schneider, 1998; Harachi et al., 1999; Hidalgo et al., 2014; Lipps & Grant, 1990; Lorence et al., 2009; Santos et al., 2009).

Las actividades de evaluación deben incluir datos sobre las características de los beneficiarios, la observación de las actividades en el momento de la implementación, la realización de preguntas a los usuarios y profesionales y la anotación de todos los pormenores en el desarrollo de las actividades planificadas. No se trata únicamente de constatar las posibles desviaciones sobre lo planificado para así poder corregirlas, es también una herramienta muy útil para valorar las causas de los resultados finales obtenidos cuando se evalúen los efectos de la intervención (Gambara & Vargas, 2007). Asumiendo estas recomendaciones, exponemos a continuación las actuaciones de evaluación diseñadas para los profesionales y las familias.

Con respecto a los primeros, cada uno de los profesionales disponía de cuatro fichas para registrar, al final de las sesiones de implementación, los aspectos más destacados en el desarrollo de cada

módulo (actividades realizadas y contenidos abordados) con los siguientes indicadores: momento de la implementación, duración de la sesión, participantes, atmósfera de grupo, participación de grupo, motivación del grupo.

Conrelación a las familias, en recapitulación del programa (sesión 5), cumplieron un cuestionario en formato de escala de diferencial semántico, con puntuaciones de 1 a 5, sobre los siguientes aspectos: programa en general, contenidos abordados, y comprensión del programa

Una vez cubierta esta escala, se procedió a administrar las escalas post-test, necesarias para la evaluación de resultados, razón por la cual optamos por una escala reducida para evaluar la implementación.

2.2. Participantes

Tabla 1. Características socio-demográficas de las familias participantes en términos porcentuales y diferencias entre los dos centros experimentales.

	Centro 1	Centro 2	Ji-Cuadrado	g.l.	p	%fe≤5
Estudios:			4.270	9	.487	12,7
Primarios	31	32,84				
Secundarios	41,75	31,34				
Superiores	25	32,84				
Sin estudios	2,25	2,98				
Familia:						
Madres	27	40	-	-	-	-
Padres	7	11				
Situación laboral:						
Contrato temporal	15,63	14,15	5.407	8	.020	18,7
Contrato indefinido	46,88	27,24				
Autónomo/a	21,87	18,70				
Funcionario/a	0	7,58				
Tareas del hogar	6,25	15,66				
En paro	9,37	13,64				
Jubilado/a	0	3,03				
Servicio doméstico	0	0				

En los dos centros experimentales han participado 85 familias cuyas características resumimos en la tabla 1. En el primer centro

(N=34 familias) el programa ha sido desarrollado por dos profesionales del grupo de investigación y, en el segundo centro (N=51 familias) han participado tres profesionales del equipo. Como se puede observar, únicamente se aprecian diferencias en la situación laboral de los miembros de las familias.

Tabla 1 (continuación).

	Centro 1	Centro 2	Ji-Cuadrado	g.l.	p	%fe≤5
Libros en casa:						
Menos de 10	3,12	4,10	4.060	8	.386	16,7
Entre 10 y 30	3,12	3,30				
Entre 31 y 50	28,13	26,12				
Entre 51 y 100	28,13	27,14				
Entre 101 y 150	21,88	19,56				
Más de 150	15,62	19,78				

2.3. Medidas

Como hemos señalado previamente, los profesionales dispusieron de una ficha de evaluación que debían cubrir al final de cada una de las cuatro sesiones. En cuanto a las familias, en la sesión final de recapitulación, tenían que cubrir unas escalas (en formato de diferencial semántico) con seis preguntas de identificación sobre su sexo, edad, número de hijos, composición del hogar, estudios y situación laboral actual, cuyos índices de fiabilidad aparecen resumidos a continuación.

Tabla 2. Índices de fiabilidad de las escalas administradas a las familias.

Escalas	Ítems	α	Factores	Varianza	KMO	Ji-Cuadrado	p≤	Comunalidad	Anti-imagen
Centro 1 (N=34)									
Programa	6	.90	3	65.073	.79	728.547	.000	.541/.762	r≥ .71
Temas	7	.89	2	59.072	.83	749.651	.000	.564/.608	r≥ .70
Comprensión	4	.82	1	49.767	.80	635.701	.001	.507/.702	r≥ .70
Centro 2 (N=51)									
Programa	6	.93	3	70.771	.80	639.415	.000	.571/.748	r≥ .70
Temas	7	.91	2	56.754	.81	753.643	.000	.525/.657	r≥ .71
Comprensión	4	.84	1	42.600	.80	706.213	.001	.531/.683	r≥ .70

A pesar del número de sujetos, los coeficientes alfa de Cronbach nos muestran una elevada convergencia entre los ítems que configuran las distintas dimensiones. Los valores de la prueba KMO confirman la idoneidad de la matriz para poder llevar a cabo el análisis y el valor de la prueba de esfericidad de Bartlett (Ji-Cuadrado) pone de manifiesto la existencia de una inter-correlación significativa entre las variables. La variabilidad de cada ítem que puede ser explicada por el análisis (comunalidades) oscila entre .50 y .60 y los coeficientes de correlación anti-imagen aseguran una buena adecuación muestral de los datos.

3. RESULTADOS

Los registros efectuados por los cinco profesionales que evaluaron la implementación del programa quedan reflejados en la tabla 3.

Tabla 3. Registros realizados por el equipo de profesionales en las cuatro sesiones de implementación del programa.

Variables	Sesión 1 ¹	Sesión 2 ¹	Sesión 3 ¹	Sesión 4 ¹	Sesión 1 ²	Sesión 2 ²	Sesión 3 ²	Sesión 4 ²
Participantes								
Madres	27	27	27	26	40	40	39	38
Padres	7	5	5	4	11	7	7	6
Horario								
Lectivo	√	√	√	√	√	√	√	√
Extra-escolar	-	-	-	-	-	-	-	-
Tutoría	-	-	-	-	-	-	-	-
Act. Realizadas	6	6	8	8	6	6	8	8
Duración								
1 hora	-	-	-	-	-	-	-	-
1-2 horas	√	-	√	-	-	√	√	-
Más de 2 horas	-	√	-	√	√	-	-	√
Percepción del grupo								
Cohesionado	√	√	√	√	√	√	√	√
Dividido	-	-	-	-	-	-	-	-
Conflictivo	-	-	-	-	-	-	-	-
Relajado	√	√	√	√	√	√	√	√
Participación del grupo								
Baja (1,2)	-	-	-	-	-	-	-	-
Alta (4,5)	4,4	5,5	5,5	5,4	4,4,4	5,5,4	5,4,5	4,4,5
Motivación del grupo								
Baja (1,2)	-	-	-	-	-	-	-	-
Alta (4,5)	4,4	5,4	5,5	4,4	5,4,5	5,5,5	5,5,5	5,5,5

(¹): evaluación de los 2 profesionales del centro 1.

(²): evaluación de los 3 profesionales del centro 2.

Como suele suceder en casi todos los programas en los que la participación es voluntaria, disminuye el número de asistentes a medida que se avanza, aunque las bajas en este caso no son muy numerosas. Las sesiones se desarrollaron en horario lectivo a petición de los centros para así poder implementar en paralelo el programa dirigido al alumnado y que aquí no analizamos. Las evaluaciones de la percepción de la atmósfera de grupo, la participación y la motivación de los asistentes es bastante uniforme entre los profesionales. Las actividades programadas fueron desarrolladas en su totalidad con la única variante referida a la duración de las mismas, bastante menor que la planificada en un principio, aspecto que atribuimos a la alta implicación de las familias participantes.

En la tabla 4 se exponen los contrastes de la evaluación del programa entre las familias de ambos centros educativos. Como puede apreciarse, no existen diferencias entre ambos centros con excepción de la situación laboral de las familias en la actualidad y de la disminución de asistencia en la última sesión.

Tabla 4. Diferencias entre las evaluaciones realizadas por las familias de los dos centros educativos.

	Media 1*	Media 2*	DT 1*	DT 2*	t	g.l.	p
Programa							
Útil-Inútil (1,5)	1.50	1.50	.506	.504	.00	72	1.00
Suficiente-Insuficiente(1,5)	3.50	3.37	.506	.712	1.02	72	.309
Apropiado-Inapropiado (1,5)	1.50	1.63	.506	.712	-1.02	72	.309
Largo-Corto (1,5)	2.50	2.43	.506	.564	.60	72	.548
Ordenado-Desordenado (1,5)	1.50	1.57	.506	.564	-.60	72	.548
Claro-Confuso (1,5)	1.50	1.50	.506	.504	.00	72	1.00
Asuntos tratados							
Suficientes-Insuficientes (1,5)	4.00	3.83	.000	.642	1.64	72	.105
Comprensibles-Incomprens.(1,5)	1.50	1.67	.506	.796	-1.18	72	.243
Claros-Confusos (1,5)	1.00	1.03	.000	.181	-1.16	72	.747
Útiles-Inútiles (1,5)	1.50	1.50	.504	.000	.00	72	1.00
Realistas-Idealistas (1,5)	3.00	2.90	.000	.399	1.58	72	.117
Importantes- Sin importancia	1.00	1.13	.000	.503	-1.67	72	.097
Comprensión							
Claro-Confuso (1,5)	1.50	1.47	.506	.503	.324	72	.747
Comprensible-Incomprens.(1,5)	1.50	1.50	.506	.504	.000	72	1.00
Ordenada-Desordenada (1,5)	1.50	1.50	.506	.504	.000	72	1.00
Fácil-Difícil (1,5)	1.50	1.50	.506	.504	.000	72	1.00

(*): Centro 1 (N=31) y Centro 2 (N=54).

En general, el programa fue considerado útil, insuficiente, apropiado, corto, ordenado y claro. Los asuntos tratados fueron valorados como insuficientes, comprensibles, apropiados, claros, útiles, moderadamente idealistas e importantes. Finalmente, la comprensión de los contenidos fue clara, comprensible, ordenada y fácil.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican que la implementación del programa IMPLICA2 se ha caracterizado por unos grupos de participantes muy homogéneos a pesar de las diferencias en su tamaño impuestas por la densidad de los centros elegidos. Los profesionales implicados (Grupo de Investigación Esculca (<https://www.usc.es/esculca/>) y profesorado) recibieron formación específica en el programa, además de poseer experiencia en la implementación de otros programas. Todos ellos presentaron similitudes en los aspectos formales de la implementación, es decir, en la duración de las sesiones, exposición de contenidos, actividades realizadas y evaluación de la atmósfera grupal durante el desarrollo del programa, así como de la participación y motivación.

Las familias manifestaron un alto interés por el programa desde el primer momento, con un bajo nivel de abandono. Todo ello repercutió positivamente en la percepción de ventajas y satisfacciones que les reportó la experiencia. Las pequeñas diferencias entre los centros tienen que ver con la flexibilidad del programa, que permitía adaptarlo a las características y necesidades específicas del grupo, siempre y cuando encajaran con los objetivos generales previamente diseñados, lo cual se conoce como fidelidad al programa (Gambara & Vargas, 2007).

En general, los resultados muestran una valoración positiva del programa, tanto por parte de los profesionales, como de las familias participantes, requisito necesario para poder interpretar lo que conoce como evaluación de resultados (Alvira, 2002; Hidalgo et al., 2015; Rodrigo et al., 2015). No nos cabe duda que la disponibilidad de las familias para participar activamente estuvo determinada por el modo en que los profesionales, los equipos directivos de los centros y las respectivas AMPAs fueron capaces de hacerles ver a las familias las ventajas de su implicación para la educación de sus hijos, lo cual

corroborar la visión comunitaria de Epstein (2001) cuando los programas se centran en el trabajo escolar en casa.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Blanco, A. & Rodríguez, M. J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Pearson Educación.

Dane, A.V. & Schneider, M. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects on of control? *Clinical Psychology Review*, (18), 23-45.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnership: preparing educators and improving schools*. Westview.

Fernández, E. & Godás, A. (2021a). *Cuaderno de familias. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/im.2021.1379>

Fernández, E. & Godás, A. (2021b). *Guía de implementación. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/im.2021.1366>

Fernández, E. & Godás, A. (2021c). *Guía para las familias. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/im.2021.1377>

Gambara, H. & Vargas, E. (2007). Evaluación de programas de intervención social. En A. Blanco & J. Rodríguez (Coords.), *Intervención psicosocial* (pp. 405-456). Pearson Educación.

Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalana, R. F., Haggerty, K. P. & Fleming, C. B. (1999). Opening the black box: using process evaluation measures to assess implementation and theory

- building. *American Journal of Community Psychology*, (27), 711-731.
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J., Lorence, B., Menéndez, S. & Jiménez, L. (2014). Evaluación de la implementación del programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41. <https://10.5231/psy.writ.2014.1211>
- Hill, E. H. & 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.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference? *Teacher's College Record*, (97), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Lipps, G. & Grant, P. R. (1990). A participatory method of assessing program implementation. *Evaluation Review*, (14), 427-434.
- Lorence, B., Hidalgo, M. V., Jiménez, L. & Antolín, L. (2009). Evaluación de la implementación de dos programas de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: Dino y Prevenir para Vivir. *Revista de Educación*, (358), 334-356.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. & Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Santos, M. A., Godás, A. & Lorenzo, M. (2009). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: a case study. *Evaluation and Program Planning*, (32), 21-30. <https://10.16/j.evalproplan.2008.09.001>

Solomon, R. L. (1949). Diseño de cuatro grupos de Solomon. En D. Campbell y J. Stanley (1982), *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social* (pp. 53-54). Amorrortu editores.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES DEL ALUMNADO ADOLESCENTE DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO

Miriam del Mar Cruz-Sosa¹, Juan Carlos Martín-Quintana² y Adriana Álamo-Muñoz¹

mcruzsos@ull.edu.es

1. Universidad de La Laguna, 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Las figuras parentales requieren de apoyos y procesos de acompañamiento en el desarrollo de su rol que les ayuden a mejorar su sentimiento de eficacia y sus competencias parentales (Rodrigo et al., 2010a). Uno de los recursos psicoeducativos para ofrecer este apoyo son los programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva (Martín et al., 2015). El ejercicio parental desde este enfoque, se estructura en base a seis principios de actuación a favor del desarrollo adecuado de niños/as y adolescentes que garantizan su bienestar (Rodrigo et al., 2010a): establecimiento de vínculos afectivos cálidos, protectores y estables; entorno estructurado; estimulación y apoyo al aprendizaje; reconocimiento del valor de los/las hijos/as; capacitación y educación sin violencia.

Por otro lado, la REC(2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, recoge que los servicios de atención y apoyo a las familias deben garantizar el diseño y ejecución de acciones dirigidas a estas, que promuevan la participación de las figuras parentales y que les permita crear nuevas relaciones de apoyo e intercambiar experiencias con otras familias. Entre sus objetivos deben destacar ofrecer apoyo a las familias en la educación de los/las hijos/hijas, facilitando su desarrollo y educación a través de la promoción de las competencias parentales. En este sentido, el contexto educativo es un entorno óptimo para la implementación de estos programas pues los centros deben, por un lado, garantizar la educación del alumnado y, por otro, ayudar a las familias a cumplir con las tareas parentales. Esta acción hace efectiva

la corresponsabilidad en la educación de los/las niños/as y adolescentes entre la administración educativa y las familias, informada en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 03 de mayo de Educación*.

De otro modo, es importante destacar que, aunque en la adolescencia, la familia sigue siendo el principal contexto para el desarrollo integral de los/las chicos/as, Oliva et al., (2011) informan de que la escuela también lo es. Así, el clima del centro educativo tiene una gran influencia en la promoción del Desarrollo Positivo de los/las adolescentes, en el ajuste escolar. Por ello, es necesario que se conviertan en entornos seguros y afectuosos donde el profesorado promueva el establecimiento de vínculos positivos con el alumnado. Esto justifica la necesidad de ofrecer apoyo a las familias desde el contexto educativo con el fin de dotarlas de las competencias necesarias para garantizar un adecuado ejercicio parental y, a su vez, promover el Desarrollo Positivo de la Adolescencia de forma paralela a los centros escolares.

Atendiendo a lo anterior, el objetivo del estudio es analizar un modelo para predecir el Desarrollo Positivo del alumnado adolescente teniendo en cuenta las competencias parentales y variables del contexto educativo.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Primeramente, se contactó con la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias para iniciar la implementación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo et al., 2010b) en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de esta comunidad. Tras la correspondiente resolución oficial de centros educativos participantes, se procedió a la formación de formadores con el profesorado responsable de la implementación. En ella se abordaron cuestiones para garantizar la fidelidad y efectividad del programa: fundamentación teórica, metodología, contenidos y diseño de evaluación, profundizando en los instrumentos y en su aplicación. El profesorado se responsabilizó de la recogida y envío, por correo postal, de los datos de evaluación

recabados de forma anónima al equipo técnico/investigador del programa, los cuales introdujeron las respuestas en una base de datos para su posterior análisis.

2.2. Participantes

La muestra se compone de madres participantes en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo et al., 2010b) (N=512) y de sus hijos e hijas adolescentes (N=407).

Por un lado, las madres tienen una media de edad de 42.48 años (18-62; $\sigma=6.39$), residen en zonas urbanas (73.9%) y conforman unidades familiares de tipología biparental (60.8%). Cuentan con Estudios Primarios o Graduado Escolar (60%) y se encuentran en situación de desempleo o cobrando prestación por pensión/jubilación (54.7%).

Por otro lado, los hijos (60.2%) y las hijas (39.8%) tienen una media de edad de 14.16 años (11-18; $\sigma=6.39$), cursan 1º o 2º de la ESO (76.9%) y su rendimiento académico es muy bajo/casi bajo (71.8%). El 52.2% está en riesgo de abandono escolar temprano con un nivel de riesgo medio/alto (54.9%), siendo su pronóstico de mejorar la situación y continuar estudiando medio/bajo (72.9%). Su grado de conflictividad es muy bajo/bajo (48.6%) y su nivel de relación con el profesorado (60.4%) y con los/las compañeros (69.2%) es medio alto.

2.3. Medidas

Las variables medidas en el estudio son, por un lado, la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las hijos/as a través de la Escala de Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia para el Contexto Educativo (Cabrera, 2013), informada por el profesorado, donde se incluyen variables sociodemográficas del contexto educativo como la relación del alumnado con el profesorado y el rendimiento académico. Presenta índices de ajuste adecuados ($RMSEA=.08$; $CFI=.986$; $TLI=.978$; $SRMR=.017$) y alta fiabilidad a nivel global ($\alpha=.96$) y en las dimensiones que explora: *Desarrollo Personal y Resiliencia* ($\alpha=.90$), *Desarrollo Cognitivo* ($\alpha=.85$), *Desarrollo Social-Moral* ($\alpha=.84$), *Autocuidado y Salud* ($\alpha=.79$) y *Desarrollo Emocional* ($\alpha=.65$).

Por otro lado, se midió la Competencia Parental de “Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas” de las madres a través de la Escala de Competencias Parentales (adaptado de Cabrera, 2013) (autoinforme). Presenta un buen ajuste ($RMSEA=.057$; $CFI=.957$; $TLI=.927$; $SRMR=.030$). La fiabilidad global ($\alpha=.93$) y de las cinco dimensiones que explora es adecuada: *Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia* ($\alpha=.85$), *Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal* ($\alpha=.81$), *Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas* ($\alpha=.74$), *Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal* ($\alpha=.70$) y *Competencia de Participación e Integración Comunitaria* ($\alpha=.64$).

2.4. Diseño

Se realizó un modelo de mediación serial desarrollado con el PROCESS versión 4.1 interfaz/macro para SPSS (Hayes, 2013) (Modelo 6) con el fin de evaluar el efecto mediador de las relaciones del alumnado con el profesorado (Mediador 1) y del rendimiento académico del alumnado (Mediador 2) en la relación entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres (variable independiente) y la competencia de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente). Esta interfaz utiliza la regresión de mínimos cuadrados para estimar la relevancia y tamaño de los efectos directos e indirectos en modelos de mediación. Infiere los efectos indirectos y los intervalos de confianza por el método de Bootstrapping, el cual es adecuado en hipótesis lineales cuando la distribución de las variables no es normal (Romera et al., 2021). Un efecto indirecto es significativo si el intervalo de confianza no incluye el valor de 0 (Romera et al., 2021). El efecto indirecto y el efecto total reflejan la medida del efecto de mediación (Wen y Fan, 2015).

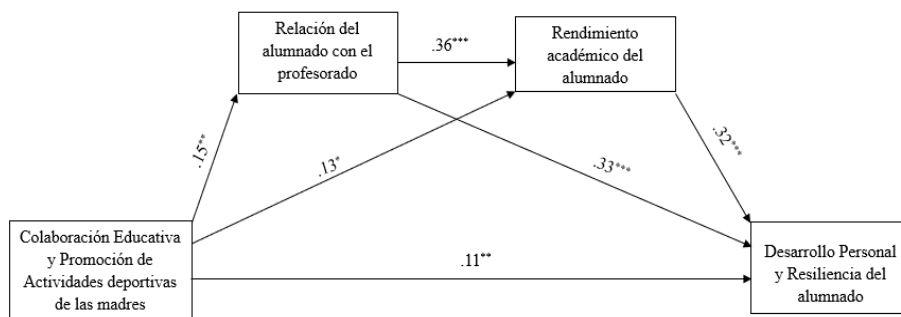
3. RESULTADOS

Primeramente, se presentan los resultados del análisis de regresión lineal múltiple entre las relaciones del alumnado con el profesorado (variable mediadora 1), la competencia de Colaboración Educativa y

Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) y el Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y). En este sentido, la variable competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre, mediada por las relaciones del alumnado con el profesorado, es significativa dentro del modelo ($\beta = .33$; $t = 6.72$; $p \leq .001$).

En segundo lugar, se recogen los resultados del análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables predictoras el rendimiento académico del alumnado (variable mediadora 2), la competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) y el Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y). Se encontró una relación significativa de la variable competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre, mediada por el rendimiento académico del alumnado, ($\beta = .32$; $t = 6.35$; $p \leq .001$).

Figura 1. Modelo de Mediación Resultante



Nota: $***p \leq .001$; $**p \leq .01$; $*p \leq .05$

En tercer lugar, se indican los resultados del análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables predictoras las relaciones del alumnado con el profesorado (variable mediadora 1), el rendimiento académico del alumnado (variable mediadora 2) y la competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y). Todas las variables han resultado significativas dentro del modelo ($\beta = .22$; $t = 3.99$; $p \leq .001$) y el modelo explica el 33% de la varianza total de la variable de

competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y) (Figura 1).

En cuarto lugar, se muestran los efectos directos de la variable competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) y la variable Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y). El efecto directo ha sido estadísticamente significativo ($\beta = .12$; $t = 2.35$; $p = .019$).

Finalmente, se incluyen los efectos indirectos de la variable competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) y la variable Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y) mediados a través de las relaciones del alumnado con el profesorado (variable mediadora 1) y el rendimiento académico del alumnado (variable mediadora 2). Para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>relaciones del alumnado con el profesorado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, se obtuvo un efecto indirecto significativo ($\beta = .05$, $SE = .0215$, 95% CI [.01, .09]). Para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>rendimiento académico del alumnado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, se obtuvo un efecto indirecto significativo ($\beta = .0417$, $SE = .0183$, 95% CI [.01, .08]). Para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>relaciones del alumnado con el profesorado>rendimiento académico del alumnado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, se obtuvo un efecto indirecto significativo ($\beta = .017$, $SE = .0081$, 95% CI [.002, .03]). Por lo tanto, los resultados reflejan que el efecto de mediación parcial descrito en el modelo ha sido estadísticamente significativo comprobando que el intervalo de confianza asociado no contiene el cero.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio era analizar un modelo para predecir el Desarrollo Positivo del alumnado adolescente atendiendo a competencias parentales y variables del contexto educativo. A pesar de la existencia de estudios que demuestran que las figuras parentales con

un mayor desarrollo de sus Competencias Parentales promueven el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Marchena et al., 2014), y que las variables del contexto educativo influyen también en este desarrollo (Oliva et al., 2011), corroborando así la incidencia de la relación de la familia con la escuela en el ajuste escolar, se requiere de un estudio pormenorizado para conocer el efecto directo entre ambas competencias y su mediación con variables del contexto educativo que permitan identificar la incidencia de esta relación en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

De esta forma, se ha obtenido un modelo que aborda el Desarrollo Positivo de la Adolescencia incluyendo el contexto familiar. Este modelo predice la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los adolescentes influenciada por la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y mediada por la relación del alumnado con el profesorado y con su rendimiento académico. Asimismo, se ha obtenido que esta competencia parental influye en la relación del alumnado con el profesorado y en su rendimiento académico, así como que estas dos últimas contribuyen a la promoción de la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado. Además, el efecto total del modelo resultante determina la relación directa entre la competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado.

Estos resultados indican cómo la participación de la familia en la escuela interfiere con la relación del alumnado con el profesorado y, con ello se facilita la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Esto coincide con las aportaciones de Oliva et al., (2011) donde informan de la existencia de una relación entre aspectos de la dinámica familiar e indicadores del Desarrollo Positivo en la Adolescencia que promueven las competencias personales de los chicos y facilitan su ajuste interno y externo. A su vez, se vinculan a las aportaciones de Marchena et al., (2014) que afirman que las bajas competencias parentales se asocian al riesgo de abandono escolar temprano, mientras que la supervisión parental, concretamente la educativa, predice un rendimiento académico alto.

Por otro lado, también coinciden con Scales et al., (2000). Estos informan que la acumulación de recursos internos y externos en la

adolescencia garantiza un desarrollo más positivo, destacando los activos externos relacionados con el contexto escolar, como las relaciones y el apoyo ofrecido al alumnado por el profesorado, y con las familias, como la implicación de la figuras parentales en el centro educativo y el apoyo ofrecido a sus hijos para garantizar el éxito académico mostrando altas expectativas sobre sus capacidades. Al mismo tiempo indican que esto causa efecto sobre el rendimiento académico de los hijos, lo cual se relaciona con las variables mediadoras del modelo.

En esta línea, el clima de los centros educativos es determinante para el ajuste social y académico del alumnado, influyendo sobre su rendimiento académico y su contribución al desarrollo personal de los adolescentes (Marchena et al., 2014; Oliva et al., 2011). Este clima debe garantizar la convivencia afectuosa y con interacciones de calidad entre alumnado y profesorado, ya que el alumnado que no vincula con sus referentes educativos tiene mayor riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014).

En conclusión, se confirma que el contexto educativo y el familiar son entornos que promueven la eficacia escolar, los resultados académicos y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Así, se hace necesario que el centro educativo ofrezca oportunidades de promoción del desarrollo integral de su alumnado ofreciendo programas basados en evidencias para la promoción del Desarrollo Positivo en las aulas y programas de educación parental para dotar a las familias de competencias parentales que garanticen este desarrollo.

5. FINANCIACIÓN

Esta actividad científica ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo porque Miriam del Mar Cruz-Sosa (TESIS2020010060) y Adriana Álamo-Muñoz (TESIS2020010079) son beneficiarias del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador en Canarias.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera, E. (2013). Construcción y validación de un sistema de evaluación de Familias de Riesgo psicosocial. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/62>
- Comité de Ministros (2006). *Recomendación REC(2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- García, M. (2008). *Relaciones Padres-Hijos y Resolución de Conflictos en la Adolescencia*. [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de La Laguna.
- Hayes, A.F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. Guilford. <https://bit.ly/3fh7hYm>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 03 de mayo, de Educación*. (2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Resumen Ejecutivo. Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias.
- Martín Quintana, J. C., Alemán Falcón, J., Marchena Gómez, R. y Santana Hernández, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordon*, 67(4), 73-92. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Moos, R. H. (1974). Family environment scale. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á., y Reina, M. D. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. e Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos

- cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, (31)3, 347-362. <https://doi.org/10.1174/021037008785702965>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010a). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Martín J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M^a. A. y Rodríguez, B. (2010b). *Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo Para Promover la Convivencia Familiar*. Junta Castilla-La Mancha, Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., y Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 29(68), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied developmental science*, 4(1), 27-46. http://10.1207/S1532480XADS0401_3
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Wen, Z., y Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: Questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychological Methods*, 20(2), 193-203. <https://doi.org/10.1037/met0000029>

ABANDONO ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO PARENTAL PERCIBIDO

Lucía Díaz-Pita, Fátima María Díaz-Freire y Lucía Roldán

lucia.dpita@udc.es

Universidade da Coruña (España)

1. INTRODUCCIÓN

El abandono escolar temprano es un tema de gran interés y preocupación tanto a nivel nacional como internacional (Vázquez et al., 2022). Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), si comparamos los datos de España con los del resto de países que conforman la Unión Europea, España es el segundo país con mayor tasa de abandono escolar temprano (13.3%).

En relación al abandono escolar, muchas familias no son plenamente conscientes de que existe un problema hasta que los jóvenes empiezan a repetir curso y a faltar a las clases, entendiéndose como principal causa de estas conductas la mayor complejidad y la consecuente desmotivación generada por las materias de la educación secundaria obligatoria (Martínez et al., 2017).

La investigación previa ha sugerido una relación relevante entre el comportamiento parental percibido y las actuaciones de los adolescentes (de Bruyn et al., 2003). La familia es el principal agente de socialización, determinante del desarrollo cognitivo y emocional-afectivo, y durante la adolescencia los progenitores continúan siendo figuras muy influyentes (Collins et al., 2000). En buena parte de la investigación sobre abandono escolar se hace referencia, en mayor o menor medida, a la influencia del entorno familiar para la continuación en los estudios obligatorios y postobligatorios. No obstante, al margen del estudio de los factores socio-familiares relativos a la estructura familiar y de carácter cultural y contextual, es objeto de especial interés para este trabajo la incidencia del estilo parental percibido y, específicamente, de los comportamientos parentales percibidos por los adolescentes sobre la decisión de persistir o de abandonar los estudios

antes de finalizar la educación secundaria obligatoria o inmediatamente después. Específicamente, se exploran las diferencias en comportamiento parental por parte del padre y de la madre percibido por los estudiantes de educación secundaria obligatoria que informan de la intención de completar sus estudios y quienes informan de su intención de abandonar antes de finalizar la secundaria obligatoria.

El comportamiento parental percibido por los/as adolescentes puede influir en la probabilidad de abandono escolar temprano. En particular, los estilos parentales ligados al autoritarismo o a la negligencia se asocian al abandono escolar en mayor medida que los estilos parentales de tipo autoritario-democrático, caracterizados por la supervisión y por la aceptación (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009).

Más específicamente, varios trabajos informan que las dimensiones maternas influyen diferencial y positivamente en comparación con las dimensiones paternas (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015). Distintas investigaciones (de Bruyin et al., 2003; González et al., 2002) señalan que la madre parece ser quien tiene una mayor influencia en los hijos a la hora de participar y de desarrollar actitudes positivas hacia la escuela, siendo dicha influencia positiva para el logro académico cuando se caracteriza por ser democrática, en lugar de centrarse en la inflexibilidad y el castigo. Duchesne et al. (2005) destacaron el papel de la madre en lo que respecta al abandono o continuación de estudios. Específicamente, en su trabajo afirman que si existe comunicación y comprensión con la madre es de esperar que el estudiante esté mejor preparado para enfrentarse al estrés o ansiedad y para manejar estas u otras emociones de manera adecuada.

Tal y como se puede observar, aún cuando el estilo de educación parental parece una variable relevante en el estudio de la motivación académica de los niños y adolescentes, todavía existe un sesgo en el conocimiento científico ya que la evidencia empírica se centra, en general, específicamente en las interacciones entre las madres y sus hijos (Valle et al., 2015).

Algunas investigaciones en las que se tienen en cuenta ambos progenitores evidencian que si ambos poseen un perfil de carácter desinteresado o negligente, se produce la peor combinación posible para el adecuado desarrollo psicológico en la etapa adolescente. Contrariamente, contar con dos progenitores de perfil autoritario-

democrático resultaría la combinación más positiva. Tener una madre de perfil autoritario-democrático y un padre indulgente resultaría más positivo que tener un padre caracterizado por el autoritarismo o el desinterés. Además, contar con una madre desinteresada es significativamente más perjudicial que contar con un padre desinteresado (Chan y Chan, 2007; Simons y Conger, 2007).

Los estilos parentales percibidos por los estudiantes predicen, en gran medida, su orientación a metas (Chan y Chan, 2007), siendo un claro ejemplo de la importancia del contexto familiar en las creencias, actitudes y comportamientos de los/as adolescentes. Por lo tanto, el apoyo y el interés de los padres en el progreso educativo de sus hijos se ha vinculado positivamente con la adopción de metas de dominio o aprendizaje por parte de los estudiantes (Duchesne y Ratelle, 2010; Rodríguez et al., 2017), mientras que la percepción del seguimiento académico de los padres, el excesivo control y la presión parental se ha relacionado positivamente con la adopción de metas de rendimiento (Duchesne y Ratelle, 2010; Régner et al., 2009). Esto podría afectar en último término al abandono escolar temprano de los estudiantes. Así, algunas investigaciones han encontrado una relación negativa entre los estudiantes orientados a metas de aprendizaje o dominio y el fracaso escolar (Citarella et al., 2020) y otras afirman que las variables relacionadas con la familia, como las características familiares vinculadas a la presión parental, guardarían relación con el abandono escolar temprano (González-Rodríguez et al., 2019).

La probabilidad de abandono escolar temprano se reduce notablemente cuando el niño/a crece en un ambiente familiar estable, en el que se le supervisa adecuadamente estimulando al mismo tiempo su autonomía, confiando en su capacidad para tener éxito y procurando que se sienta en todo momento escuchado y comprendido (Astone y McLanahan, 1991).

Tampoco debe obviarse la implicación y participación de los padres y madres en la vida escolar de sus hijos/as. La comunicación regular y fluida entre familia y escuela, limita significativamente las probabilidades de absentismo y de abandono escolar (Barnard, 2004; Rumberger, 1995; Rumberger et al., 1990).

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos de las variables objetivo fueron recogidos durante el horario escolar regular por los investigadores, después de obtener el consentimiento de los directores de las escuelas y los profesores de los estudiantes.

Los datos se recopilaron de acuerdo con las recomendaciones establecidas por el Comité de Ética para la Investigación y la Docencia de la Universidad de A Coruña y la Declaración de Helsinki. Se garantizó la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria, asegurando que el abandono del estudio fuese posible en cualquier momento por parte de los participantes.

2.2. Participantes

En esta investigación participaron 570 estudiantes de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una edad media de 14.29 años ($Sd=1.02$) que pertenecían a seis Institutos de Educación Secundaria (IES) distintos de la Comunidad Autónoma Gallega. El 48,8% de los participantes estudiaban 2º curso de la ESO y el 51,2% cursaban 3º de la ESO. Además, el 45.4% de la muestra eran chicos y el 54,6% chicas.

2.3. Medidas

Intención de Abandono Escolar Temprano. Se emplean los ítems *Dejaré los estudios el próximo curso* [ítem 2] y *Voy a dejar los estudios antes de terminar la ESO* [ítem 4] que se respondieron sobre una escala 1 a 5 desde En Total Desacuerdo (1) a Totalmente de Acuerdo (5), para evaluar la intención de abandono escolar temprano. El análisis de frecuencias permite constatar que el 11.4% de la muestra informa de intención de dejar los estudios el próximo curso y el 13,9% de dejarlos antes de finalizar la ESO. Se estima la intención de abandono temprano en función de la mediana de los indicadores.

Comportamiento parental percibido. Para evaluar el comportamiento materno y paterno percibido se emplea la adaptación

española del Child-Parental Acceptance Rejection Questionnaire (Child-PARQ; Rohner, 2005) de Barrio et al. (2014).

El análisis factorial exploratorio llevado a cabo para la muestra sugiere diferenciar para la madre un primer factor de Cariño/Afecto (9 ítems; $\alpha=.91$), que se corresponden con los identificados por los autores de la adaptación e incluyendo el ítem 16 sin recodificar; un factor que reúne cinco ítems [Control; $\alpha=.82$] y un tercer factor que hemos identificado como Rechazo/hostilidad (9 ítems; $\alpha=.91$) en el que se agrupan ítems asociados en la adaptación al rechazo (pe., *Me hace saber que no me desea ni me quiere.*), la hostilidad (pe., *Hace todo lo posible por herir mis sentimientos*) y la indiferencia (pe. *No me presta atención cuando le pido ayuda*).

El análisis factorial llevado a cabo para la información referida al padre permite diferenciar un primer factor que reúne también ítems referidos al rechazo, hostilidad e indiferencia en la adaptación de la escala de referencia [Rechazo/Hostilidad; 9 ítems; $\alpha=.94$]; el segundo factor Cariño/Afecto se corresponde, básicamente, con el identificado por los autores de la adaptación (9 ítems; $\alpha=.93$) y el factor Control (5 ítems; $\alpha=.84$) que reúne tres de los ítems identificados para esta dimensión junto a dos reunidos en la propuesta inicial como Hostilidad/Agresión (pe. *Me pega, aun cuando no me lo merezco; Me castiga severamente cuando está enfadado/a.*).

2.4. Diseño

Se ha elaborado un estudio con diseño de investigación transversal correlacional implementado mediante encuesta por cuestionario. Además de los análisis descriptivos para el estudio de la muestra e ítems, análisis de fiabilidad de la consistencia interna de las medidas y análisis factoriales exploratorios, se implementan análisis de varianza con objeto de explorar las diferencias en comportamiento parental percibido en función de la intención de abandono temprano.

3. RESULTADOS

3.1. Correlaciones entre comportamiento percibido por parte de la madre y del padre

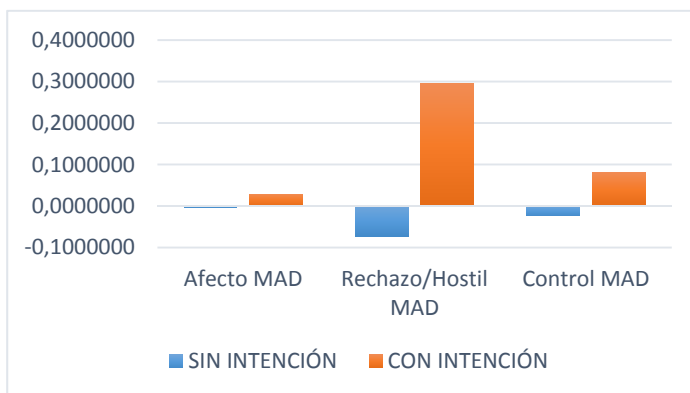
El análisis de correlaciones entre el comportamiento percibido por parte de la madre y el percibido por parte del padre permite corroborar importantes correlaciones positivas entre el cariño/afecto ($r=.61$; $p<.001$), rechazo/hostilidad ($r=.57$; $p<.001$) y control ($r=.54$; $p<.001$).

3.2. Diferencias en comportamiento parental percibido en función de la intención de abandono

El análisis de diferencias de medias sugiere que estudiantes que informan de intención de abandono escolar, un 18.9% del total de participantes, perciben mayor rechazo/hostilidad por parte de sus madres ($F=23.56$, $p<.001$) y de sus padres ($F=14.50$, $p<.001$).

Tal y como puede observarse en el gráfico (Figura 1) entre los estudiantes con intención de abandono la percepción de rechazo/hostilidad por parte de las madres es significativamente más elevada que para los estudiantes que no informan de intención de abandono en secundaria.

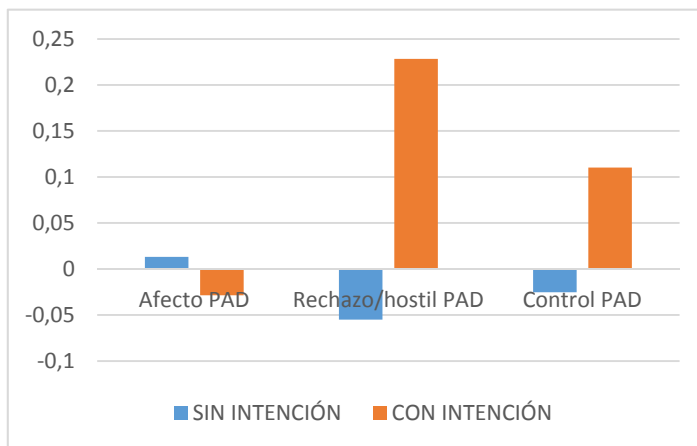
Figura 1. Comportamiento percibido por parte de la madre



Del mismo modo, como puede observarse en el gráfico (Figura 2), entre los estudiantes con intención de abandono, la percepción de

rechazo/hostilidad por parte de los padres es significativamente más elevada que para los estudiantes que no informan de la intención de abandono en secundaria.

Figura 2. Comportamiento percibido por parte del padre



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados coinciden con otras investigaciones en las que se afirma que el comportamiento parental percibido por los/as adolescentes puede influir en la probabilidad de abandono escolar temprano. En particular, los estilos parentales ligados al autoritarismo o a la negligencia se asocian al abandono escolar en mayor medida que los estilos parentales de tipo autoritario-democrático, caracterizados por la supervisión y por la aceptación (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009).

La falta de atención y comunicación con los/as hijos/as y un ambiente familiar inestable (ya sea opresivo o, en el extremo opuesto, falta de autoridad y de normas claras) afectan al desarrollo psicosocial y al ajuste escolar de los/as jóvenes (Steinberg y Silk, 2002), aumentando notablemente el absentismo y el abandono escolar temprano (Şahin et al., 2016).

El abandono escolar temprano y el fracaso escolar tienen consecuencias para el individuo tanto a nivel profesional o laboral como a nivel personal. Las personas que abandonan sus estudios, sin haber

concluido la Educación Secundaria Obligatoria, tienen una menor probabilidad de acceder al mercado laboral. De hecho, a mayor nivel educativo mayor es la probabilidad de participar en el mercado de trabajo (Serrano et al., 2014). En esta línea, Serrano et al. (2014) indican que, el salario y la estabilidad laboral se ven mermadas como consecuencia del abandono escolar temprano, disponiendo así de un mayor número de contratos temporales.

Podemos concluir así que el abandono temprano es un aspecto de gran preocupación dentro del sistema educativo español y de los países de la Unión Europea (Serrano et al., 2014; Vázquez et al., 2022).

5. BIBLIOGRAFÍA

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320. <https://doi.org/10.2307/2096106>

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125-145.

Chan, K. y Chan, S. (2007) Hong Kong Teacher Education Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles, *Educational Psychology*, 27(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/01443410601066636>

Citarella, A., Maldonado Briegas, J. J., Sánchez Iglesias, A. I., & Vicente Castro, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 479-488.

- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.2.218>
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C., & Carrasco, M. Á. (2014). Adaptación del Child-PARQ/Control: versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española. *Acción psicológica*, 11(2), 27-46. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.1417>
- De Bruyn, E. H., Deković, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00074-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00074-1)
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 409-417. <https://doi.org/10.1080/01650250500206067>
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497-507. <https://doi.org/10.1037/a0019320>
- González, A. R., Holbein, M. F. D., y Quilter, S. (2002). High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- González-Rodríguez, D.; Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar

- Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Jiménez-Iglesias, A., y Moreno, C. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.158081>
- Martínez, M.L., Rayón, L. y Torrego, J.C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón*, 69(2), 59-78.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023. Recuperado de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277. <https://doi.org/10.1007/BF03173016>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rohner, R. P. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner y A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*, 4th ed. (pp. 43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
<https://doi.org/10.1037/t05824-000>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research*

journal, 32(3), 583-625.
<https://doi.org/10.3102/000283120320035>

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of education*, 63(4), 283-299. <https://doi.org/10.2307/2112876>

Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.

Serrano, L., Soler, A., Hernández, L., & Sabater, S. (2014). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of family issues*, 28(2), 212-241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103–133). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Valle, A., Rodríguez, S., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2015). La familia como agente motivador del aprendizaje de los estudiantes. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp.57-84). Síntesis.

Vázquez, R., Calvo-García, G., & López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148553>

COMPORTAMIENTO PARENTAL PERCIBIDO Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES

Fátima María Díaz-Freire, Lucía Roldán y Lucía Díaz-Pita

fatima.diaz@udc.es

Universidade da Coruña, España

1. INTRODUCCIÓN

La motivación y orientación a metas académicas de los estudiantes adolescentes son factores clave en su éxito académico (Elliot y Church, 1997; Bembenutty y Karabenick, 2004). Numerosos estudios han demostrado que el comportamiento parental percibido por los estudiantes puede influir en su motivación y orientación a metas académicas (Cheung y Pomerantz, 2011; Gonida y Cortina, 2014; Valdés-Cuervo et al., 2022). En particular, la relación entre el comportamiento parental y la motivación académica de los estudiantes ha sido objeto de interés en la investigación educativa.

Aunque se han realizado numerosas investigaciones sobre la incidencia del contexto social en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, las investigaciones relativas a la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985) evidencian sistemáticamente que los estudiantes motivados de forma autónoma tienden a obtener buenos resultados en el entorno educativo, especialmente cuando cuentan con el apoyo de profesores y padres (Lam et al., 2007; Reeve, 2002).

En esta línea, estudios han sugerido que los padres pueden influir en la motivación de sus hijos a través del apoyo emocional y afectivo que brindan. En la investigación de Wang y Sheikh-Khalil (2014) se observó que la percepción de una mayor calidez por parte de los padres se asoció positivamente con la motivación intrínseca en los estudiantes adolescentes. Los autores argumentan que la calidez de los padres puede fomentar el sentido de pertenencia y de valoración en los

estudiantes, lo que puede aumentar su motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

El comportamiento parental también puede influir en la motivación académica de estudiantes adolescentes mediante la percepción que tienen estos del control que los progenitores ejercen sobre ellos. El control parental se refiere al grado en que los padres monitorean y supervisan las actividades de sus hijos, establecen reglas y límites claros y refuerzan el comportamiento apropiado. Aunque algún estudio ha demostrado que un control parental adecuado está relacionado con una mayor motivación académica en los adolescentes (Lee et al., 2012), un exceso de control parental puede tener el efecto contrario, reduciendo la motivación de los estudiantes y generando resistencia y resentimiento (Feng et al., 2019).

A la hora de hablar de motivación académica, la investigación en educación tiende a estudiar la orientación a metas; es decir, la manera en la que los estudiantes enfocan sus objetivos de aprendizaje. Los estudiantes que tienen una orientación a metas de dominio tienden a estar más motivados intrínsecamente y a tener una mayor satisfacción con su desempeño, mientras que aquellos con una orientación a metas de aproximación al rendimiento pueden estar más motivados extrínsecamente, y aquellos con una orientación a metas de evitación del rendimiento pueden tener una motivación más débil y menos satisfactoria.

En esta línea, el presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre el comportamiento percibido de los padres/madres y la orientación a metas de aprendizaje de sus hijos/as. Con esto, se pretende contribuir a la literatura actual concretando hallazgos sobre la influencia que los padres y madres pueden tener sobre el componente de valor de la motivación académica de sus hijos e hijas.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Los datos de las variables objetivo fueron recogidos durante el horario escolar regular por los investigadores después de obtener el consentimiento de los directores de las escuelas y los profesores de los estudiantes. A la hora de pasar dicha encuesta, se siguieron las

consideraciones éticas que garanten la protección y bienestar de los participantes. Estas consideraciones incluyen el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad, la protección de datos personales, la no causación de daño y el uso responsable de los resultados

2.2. Participantes

En el presente estudio, se contó con la participación de 570 estudiantes de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una edad promedio de 14.29 años ($Sd=1.02$), procedentes de seis Institutos de Educación Secundaria (IES) diferentes ubicados en la Comunidad Autónoma Gallega. En cuanto a la distribución de los participantes, el 48,8% cursaban 2º de la ESO y el 51,2% cursaban 3º de la ESO. Además, el 45.4% de la muestra correspondía a estudiantes varones, mientras que el 54,6% eran mujeres.

2.3. Medidas

Comportamiento parental percibido. Para evaluar el comportamiento materno y paterno percibido se emplea la adaptación española del Child-Parental Acceptance Rejection Questionnaire (Child-PARQ; Rohner, 2005) de Del Barrio et al. (2014).

En la muestra analizada, se realizó un análisis factorial exploratorio que sugiere la necesidad de diferenciar tres factores para la madre. El primer factor denominado Cariño/Afecto, consta de 9 ítems que coinciden con la identificación hecha por los autores de la adaptación. El segundo factor, Control, consta de cinco ítems con un α de Cronbach de .82. El tercer factor que se ha identificado es Rechazo/Hostilidad, compuesto por 9 ítems con un α de Cronbach de .91. Este último factor incluye ítems asociados a sentimientos de rechazo, hostilidad e indiferencia, tales como "Me hace saber que no me desea ni me quiere", "Hace todo lo posible por herir mis sentimientos" y "No me presta atención cuando le pido ayuda".

El análisis factorial exploratorio llevado a cabo para la muestra sugiere diferenciar para la madre un primer factor de Cariño/Afecto (9 ítems; $\alpha=.91$), que se corresponden con lo identificados por los autores de la adaptación e incluyendo el ítem 16 sin recodificar; un factor que reúne cinco ítems [Control; $\alpha=.82$] y un tercer factor que hemos

identificado como Rechazo/hostilidad (9 ítems; $\alpha=.91$) en el que se agrupan ítems asociados en la adaptación al rechazo (pe., Me hace saber que no me desea ni me quiere.), la hostilidad (pe., Hace todo lo posible por herir mis sentimientos y la indiferencia (pe. No me presta atención cuando le pido ayuda).

El análisis factorial realizado con respecto a la información recopilada sobre el padre permitió identificar tres factores. El primer factor, denominado Rechazo/Hostilidad, agrupa nueve ítems relacionados con actitudes de rechazo, hostilidad e indiferencia (por ejemplo, "Hace todo lo posible por herir mis sentimientos"). Este factor muestra una alta consistencia interna ($\alpha = .94$). El segundo factor, denominado Cariño/Afecto, se corresponde en gran medida con el factor identificado por los autores de la adaptación y agrupa nueve ítems relacionados con actitudes de cariño y afecto ($\alpha = .93$). El tercer factor, denominado Control, reúne cinco ítems relacionados con actitudes de control paterno ($\alpha = .84$). Tres de los ítems pertenecientes a este factor también formaban parte de la propuesta inicial del factor Hostilidad/Agresión, y dos de ellos son "Me pega, aun cuando no me lo merezco" y "Me castiga severamente cuando está enfadado/a".

Metas académicas utilizamos la «Escala de Orientación a Metas» de Skaalvik (1997). La estructura factorial de la escala, a partir de los datos de nuestra investigación, es congruente con los estudios originales y permite diferenciar cuatro factores que explican conjuntamente el 64,4% de la varianza total. El primer factor, integrado por seis ítems, define la orientación a metas de evitación del rendimiento centrada en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás. El segundo factor, formado por seis ítems, define las metas de dominio, centradas, en el deseo de aprender e incrementar conocimientos y capacidades. El tercer factor, formado por cinco ítems, configuraría la orientación a metas de aproximación al rendimiento, focalizadas en evidenciar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás. Por último, el cuarto factor, reúne cuatro ítems que recogen la intención de evitar el esfuerzo y el trabajo académico -metas de evitación de la tarea- centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico.

2.4. Diseño

Se ha llevado a cabo una investigación con un diseño transversal y correlacional, utilizando una encuesta por cuestionario como instrumento de recolección de datos.

2.5. Análisis de datos

Además de los análisis descriptivos para el estudio de la muestra e ítems, análisis de fiabilidad para conocer la consistencia interna de las medidas y análisis factoriales exploratorios, se implementa un análisis correlacional con el objeto de explorar la relación entre el comportamiento parental percibido (tanto por parte del padre como de la madre) con la orientación motivacional de los estudiantes. Adicionalmente, partiendo del análisis de correlación entre las variables de estudio, se empleó el análisis de regresión múltiple por pasos, a fin de determinar el grado en que el comportamiento parental percibido por ambos progenitores preciden la estructura de orientación a metas del estudiante.

3. RESULTADOS

El análisis de correlaciones entre el comportamiento percibido por parte de la madre y el percibido por parte del padre permite corroborar relevantes correlaciones respecto a la orientación a metas de aprendizaje.

Tabla 2 Correlaciones de las diferentes orientaciones a metas académicas con las variables de comportamiento parental percibido (madre y padre)

	(Madre) Cariño/ Afecto	(Madre) Rechazo/ Hostilidad	(Madre) Control/ Agresión	(Padre) Cariño/ Afecto	(Padre) Rechazo/ Hostilidad	(Padre) Control/ Agresión
(Madre) Cariño/Afecto	1	.000	.000	.558**	-.008	.016
(Madre) Rechazo/Hostilidad	.000	1	.000	-.084*	.542**	.001
(Madre) Control/Agresión	.000	.000	1	-.020	.070	.501**
(Padre) Cariño/Afecto	.558**	-.084*	-.020	1	.000	.000
(Padre) Rechazo/Hostilidad	-.008	.542**	.070	.000	1	.000
(Padre) Control/Agresión	.016	.001	.501**	.000	.000	1
Metas evitación	-.080	.147**	.064	-.175**	.267**	.070
Metas aproximación	.077	.120**	.218**	.132**	.129**	.124**
Metas dominio	.278**	-.122**	-.019	.217**	-.090*	.065
Evitación trabajo	.055	.052	.159**	-.024	.040	.127**

* La correlación es significativa a un nivel de confianza del .95

** La correlación es significativa a un nivel de confianza del .99

El estudio de correlaciones (Tabla 1) sugiere que el cariño/afecto percibido por parte de madres y padres correlaciona positivamente con la orientación a metas de dominio ($r=.28$, $p<.01$ y $r=.22$, $p<.01$, respectivamente), mientras que tanto el rechazo/hostilidad percibida de madres como por parte de los padres correlaciona negativamente con esta orientación a metas ($r=-.12$, $p<.01$ y $r=-.90$, $p<.05$, respectivamente).

La percepción de control y de rechazo/hostilidad maternos ($r=.22$, $p<.01$ y $r=.12$, $p<.01$, respectivamente) como el control y rechazo/hostilidad por parte de los padres ($r=.12$, $p<.01$ y $r=.13$, $p<.01$, respectivamente) se asocian positivamente con la orientación a metas de aproximación al rendimiento. El cariño/afecto percibido del padre correlaciona también positivamente con esta orientación a metas ($r=.13$, $p<.01$).

El rechazo/hostilidad percibido tanto por parte del padre como de la madre se vincularían positivamente con la orientación a metas de evitación del rendimiento ($r=.27$, $p<.01$ y $r=.15$, $p<.01$, respectivamente), mientras que el cariño/afecto paterno se asocia negativamente con esta orientación a metas.

La evitación del trabajo estaría positivamente asociada al control materno y paterno ($r=.16$, $p<.01$ y $r=.13$, $p<.01$, respectivamente).

3.1. Orientación a metas y comportamiento parental percibido

Se realizó además, un análisis de regresión múltiple por pasos considerando el comportamiento materno percibido y el comportamiento paterno percibido para explicar la orientación a metas de evitación del rendimiento. El análisis sugiere que tanto el rechazo/hostilidad como el afecto/cariño percibido por parte del padre son factores explicativos (R^2 ajustado=.099).

Mientras que el rechazo/hostilidad del padre instigaría la adopción de metas de evitación del rendimiento ($\beta=.27$, $t= 6.711$, $p<.001$), la percepción de un padre cariñoso/afectuoso podría inhibir la adopción de esta orientación motivación ($\beta=-.18$, $t= -4.385$, $p<.001$).

De la misma forma, se realizó también un análisis de regresión por pasos introduciendo el comportamiento materno percibido y el comportamiento paterno percibido para explicar la orientación a metas

de aproximación al rendimiento. Los resultados indican que tanto el control como el rechazo/hostilidad percibidos de la madre y el cariño/afecto percibido del padre son factores explicativos (R^2 ajustado=.079).

El control materno y rechazo/hostilidad maternos incidirían positivamente en la adopción de metas de aproximación al rendimiento ($\beta=.22$, $t= 5.496$, $p<.001$ y $\beta=.13$, $t= 3,266$, $p<.001$, respectivamente). A la adopción de esta orientación motivacional contribuirían también el cariño/afecto percibido del padre ($\beta=.15$, $t= 3.656$, $p<.001$).

Por último, respecto a las metas de dominio, los análisis de regresión indican que tanto el cariño/afecto como el rechazo/hostilidad percibidos de la madre se incluyen en la ecuación explicativa de la orientación a metas de dominio (R^2 ajustado=.089). Mientras que una madre percibida como cariñosa y afectuoso podría contribuir positivamente ($\beta=.28$, $t= 6.935$, $p<.001$), la percepción de rechazo/hostilidad contribuiría negativamente a la adopción de metas de dominio ($\beta=-.12$, $t= -3.056$, $p<.01$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados coinciden, como en otras investigaciones similares, que el afecto percibido por parte de ambos padres influye en la orientación a metas de aprendizaje de los estudiantes. En particular, la percepción de cariño y afecto por parte de ambos padres resulta de gran importancia para que los estudiantes se mantengan motivados en mejorar sus habilidades y conocimiento. Estos resultados coinciden con estudios como los de González (2002) y Wang y Cai (2017), en los que percibir una cercanía con los progenitores hace que los estudiantes tengan una mayor satisfacción intrínseca y una mayor satisfacción con su empeño académico (metas de dominio)

En línea con otros estudios (Lan y Wang, 2023; Wang y Eccles, 2012), cuando se percibe rechazo u hostilidad por parte de los progenitores, los estudiantes adaptan una orientación a metas de aproximación al rendimiento, es decir, estos estudiantes buscan lograr una buena calificación o superar a los demás estudiantes, y aunque también pueden estar motivados, su motivación es más extrínseca y está influenciada por la necesidad de obtener una recompensa externa.

Cuando el estudiante percibe por parte de sus progenitores este tipo de rechazo u hostilidad, así como de control, también pueden adaptar una orientación a metas de evitación al rendimiento. Como en la investigación de Duchesne y Ralette (2010), al percibir control por parte de sus padres el estudiante tiende a estudiar con un enfoque para evitar el fracaso y la evaluación negativa, más que en buscar el éxito y el aprendizaje.

A modo de conclusión, se destaca la relevancia del entorno familiar en la motivación de los estudiantes y la necesidad de integrar la relación entre la familia y la escuela para incluir a las familias en el ámbito educativo. En consecuencia, se propone la realización de talleres y actividades con los padres para fomentar una implicación adecuada con sus hijos/as y mejorar la comunicación y colaboración entre el hogar y la escuela.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bembenutty, H. Y Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 16, 35-57.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C. y Carrasco, M. Á. (2014). Adaptación del Child-PARQ/Control: versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española. *Acción psicológica*, 11(2), 27-46.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Duchesne, S. y Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497.

- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L. y Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10, 612.
- Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. *The Clearing House*, 75(3), 132-134.
- Lam, S., Pak, T. S. y Ma, W. Y. K. (2007). *Motivating instructional contexts*. En P. R. Zelic (Ed.), *Issues in the psychology of motivation* (pp.115-132). Nova Science Publishers, Inc
- Lan, L. y Wang, X. (2023). Parental Rejection and Adolescents' Learning Ability: A Multiple Mediating Effects of Values and Self-Esteem. *Behavioral Sciences*, 13(2), 143.
- Lee, J., Yu, H. y Choi, S. (2012). The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: the mediation role of self-regulation. *Asia Pac. Educ. Rev.* 13, 227–237. doi: 10.1007/s12564-011-9186-5
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. En E. L. Deci & R.M Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Rohner, R. P. (2005). *Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual*. En R. P. Rohner y A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. 4th ed. (pp. 43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S. y Parra-Pérez, L. G. (2022). Apoyo parental a la autonomía y terminación de las tareas: efectos mediadores de la autoeficacia académica, el propósito y las emociones de los niños al realizar las tareas. *Anales de Psicología*, 38(2), 259-268.
- Wang, M. T. y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895

Wang, M. T. y Sheikh□Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child development*, 85(2), 610-625.

DETECCIÓN DE INDICADORES DE RIESGO BIOPSIICOSOCIAL EN LAS FAMILIAS DE MENORES RECIÉN NACIDOS

**José Manuel Díaz González¹, Paulo Adrián Rodríguez Ramos¹,
Felipe Santiago Fernández Méndez ¹, Elvira Juana Hernández
Martín²**

jdiazgon@ull.edu.es

*1. Universidad de La laguna, 2. Coordinación del Servicio Integral de
Atención a las Personas Sin Hogar. Grupo 5.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Problema

La coordinación y colaboración entre los distintos profesionales en este ámbito constituye un aspecto fundamental en la identificación e intervención con menores en situación de riesgo biopsicosocial. Estos casos deben ser abarcados desde un enfoque multidisciplinar y debe estar orientado a proporcionar una atención integral al menor y su familia, lo que requiere de una actuación que contemple la detección de dicho riesgo hasta que disminuye o se deriva la problemática a otros servicios especializados. La práctica de la detección ha sido limitada, aunque se da en mayor medida en los contextos en los que se atiende a mayor proporción de población vulnerable (Garg et al., 2019; Gold et al., 2018).

La derivación puede verse condicionada por el desconocimiento del personal sanitaria de los indicadores que pueden presentar las familias de los recién nacidos, careciendo de una batería de indicadores que facilite su identificación. Asimismo, otros aspectos que dificultan la intervención es la brevedad de la estancia de las parturientas y los recién nacidos, la falta de canales de comunicación y coordinación entre los servicios, y la diferenciación horaria de los distintos equipos profesionales.

El personal sanitario del área materno-infantil se encuentran en una posición aventajada para detectar los casos de riesgo por su proximidad con las pacientes durante esta transición vital normativa, por lo que es preciso que adquieran los conocimientos y destrezas para identificarlos y derivarlos a los y las profesionales del ámbito psicosocial en la mayor brevedad posible para su valoración e intervención, si procede.

1.2. Marco teórico

La situación de riesgo debe ser divisada y después verificada por los organismos competentes, de ahí que la cooperación interadministrativa sea de gran importancia (art. 8.1. de la Ley 1/1997). Ello implica que, una vez detectada, es preciso que se compruebe por la administración el perjuicio que se le está provocando o puede generar al menor y valorar si las circunstancias del caso hacen que sea compatible la convivencia en el núcleo familiar o se tome una medida de protección. Esta comprobación precisa de un estudio especializado y está dirigida a intervenir para satisfacer las necesidades fundamentales del menor y la mejora de su medio familiar. El órgano competente puede tener constancias de una posible situación de riesgo desde distintos medios como los centros o servicios sanitarios (Ley 1/1997).

El riesgo biopsicosocial se relaciona con las condiciones biológicas, psicológicas o sociales que incrementan la probabilidad de que produzcan determinadas conductas, situaciones o problemas que comprometan, en alguna medida, el ajuste personal y social de las personas (Hisvera, 2011; Rodrigo et al., 2008). Asimismo, existen múltiples evidencias que ponen de manifiesto la relación de los factores de riesgo social y la situación de salud (Beck et al, 2018; Larson et al, 2008) y los entornos sanitarios constituyen un espacio propicio para la detección de factores de riesgo social (Pantell et al., 2020).

Existen múltiples contextos familiares en los que no se cubren satisfactoriamente las necesidades fundamentales de los menores, comprometiéndose de esta manera su pleno desarrollo y su bienestar físico y psicológico (López, 2008), entendiéndose como situaciones de riesgo psicosocial (Esteban y Firbank, 2019; Hidalgo et al., 2009). En estos casos los responsables de cuidado, atención y educación del menor, por diferentes situaciones personales y relacionales o

influencias del entorno, no ejercen sus funciones parentales o un uso inadecuado de la misma, afectando al desarrollo personal y social del menor (Rodrigo et al., 2008). La concepción del riesgo se encuentra estrechamente relacionada a los elementos o herramientas que permiten identificarlos, puesto que el riesgo no es fácilmente detectable en la mayoría de los casos se precisa tener en cuenta los factores e indicadores de riesgo social (Garrido y Grimaldi, 2012).

Se ha observado desde el ámbito de la salud el interés por la familia debido a la estrecha influencia que ejerce en el proceso salud-enfermedad, aunque no se dispone de intervenciones efectivas para reducir las necesidades sociales detectadas (Pantell et al., 2020). El funcionamiento familiar juega un papel considerable en las diversas manifestaciones del proceso salud-enfermedad (Fisher y Ranson, 1995), pudiendo actuar como factor de riesgo o protección ante las condiciones de salud de las personas desde un enfoque biopsicosocial (Weinreich y Hidalgo, 2004).

En el caso de los menores recién nacidos se ha de detectar el riesgo previamente a la convivencia familiar y dicha detección se ha de realizar en un breve período de tiempo puesto que los ingresos por alumbramiento en los hospitales públicos de Tenerife tienen una estancia media por parto normal es de 2,8 días en el año 2021 (Servicio Canario de Salud, 2022). La derivación temprana constituye un aspecto primordial en la intervención de los casos y esta es entendida como la detección precoz por parte del personal sanitario que atiende a la mujer en primera instancia e información al personal de servicios sociales del complejo hospitalario en la mayor brevedad de tiempo posible previa al alta hospitalaria de la madre e hijo.

2. OBJETIVOS

Describir las situaciones de riesgo en caso de menores recién nacidos atendidos en el área materno-infantil y los pasos a seguir en su detección e información. De manera específica, establecer los factores de riesgo biopsicosocial presentes en las familias que requieren ser derivados a los servicios sociales y determinar el procedimiento a seguir para la derivación entre los profesionales competentes.

3. METODO

Revisión bibliográfica de los principales manuales y guías de intervención con menores en situación de riesgo biopsicosocial. A excepción de los múltiples protocolos de intervención con menores que presentan lesiones por maltrato físico o abuso sexual, no se han obtenido cuantiosos resultados sobre el papel y funciones de los profesionales en casos de menores recién nacidos de familias que presentan este tipo de indicadores. Posteriormente, se hizo una búsqueda generalizada sobre las competencias y funciones de los profesionales inmersos en el ámbito hospitalario. Asimismo, se han estudiado algunos procedimientos de intervención con menores en riesgo enmarcados en el contexto sanitario..

Tabla 1. Factores de riesgo detectables por el personal sanitario

CATEGORÍA	FACTORES
Vinculados a la biología, salud e higiene	<ul style="list-style-type: none">• Discapacidad de uno o ambos progenitores.• Discapacidad del menor.• Depresión de la madre.• Falta de control del embarazo.• Enfermedad crónica, degenerativa o terminal de uno o ambos progenitores.• Higiene y vestimenta deficitaria de progenitores al ingreso.
Relacionados con conductas antisociales	<ul style="list-style-type: none">• Consumo actual o antecedentes de consumo de tóxicos de la madre y/o padre.• Antecedentes de conducta criminal de uno o ambos progenitores.• Control deficiente de impulsos de progenitores durante el ingreso.• Comportamiento antisocial de progenitores durante el ingreso.
Ligados a la historia familiar	<ul style="list-style-type: none">• Nacimientos múltiples en el núcleo familiar y de manera continuada.• Detección de riesgo o declaración de desamparo de otros menores recién nacidos con anterioridad.• Antecedentes de violencia de género de la madre.• Antecedentes de maltrato infantil a otros hijos/as nacidos con anterioridad.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

4. RESULTADOS

4.1. Factores de riesgo

Los factores que pueden ser detectables por el personal sanitario se reflejan en la Tabla 1

Tabla 1. continuación

CATEGORÍA	FACTORES
Asociados a la relación de pareja y al apoyo social	<ul style="list-style-type: none">• Múltiples parejas de la madre en un breve período de tiempo.• Madre y/o padres adolescentes sin supervisión parental.• Madre adolescente menor de 16 con o sin supervisión parental.• Relación de pareja conflictiva.• Carencia de apoyo informal (sociofamiliar) de la madre.• Aislamiento social de uno o ambos progenitores.
Educativos, socio-económicos y derivados del entorno	<ul style="list-style-type: none">• Analfabetismo o bajo nivel educativo de la madre y/o padre.• Desempleo de ambos miembros de la pareja o pobreza crónica.• Padres sin hogar o inhabilitabilidad y/o hacinamiento de la vivienda habitual.
Concernientes a subsistema parento-filial	<ul style="list-style-type: none">• Carencia de habilidades parentales para el cuidado de menor.• Embarazo no deseado y no aceptado por la madre.• Rechazo de la madre y/o padre hacia el menor recién nacido.• Rechazo de la pareja de la madre hacia el niño o niña (concebido de una relación anterior).• Desatención expresa de la madre y/o padre por el menor.• Manifestación de la madre de su deseo de ceder al niño/a.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

4.2. Procedimiento de derivación entre profesionales sanitarios

El procedimiento para la comunicación de casos de riesgo entre los profesionales sanitarios:

- a) A través del estudio de la historia clínica, la observación directa y una breve entrevista se estudia la existencia de la situación de riesgo al ingreso para su atención en el proceso de parto y nacimiento del bebé.

- b) Tras el breve estudio del caso, el personal sanitario verifica la existencia o no de indicadores de riesgo susceptibles de derivación al servicio de atención social hospitalario.
- c) El personal sanitario comunican a la paciente que su caso será informado a dicho servicio para su valoración y seguimiento ante la sospecha de una situación de vulnerabilidad.
- d) El personal sanitario comunica el caso de riesgo a dicho servicio a través de tres posibles vías: interconsulta electrónica o física, canales internos de comunicación de la institución (correo electrónico, formulario, etc.) o presencialmente (reunión).
- e) El servicio de atención social asume el caso para valorar la existencia de riesgo biopsicosocial y determinar la procedencia de derivación a los servicios sociales comunitarios o Dirección General del Menor (DGDIF).
- f) El servicio de atención social valora el caso recabando información a través de entrevistas individuales a la madre, padre y otros miembros de la familia; estudiando los antecedentes familiares; analizando la documentación requerida; coordinándose con otros profesionales de la institución sanitaria y otros profesionales procedentes de servicios sociales comunitarios u otros organismos, etc.). Asimismo, se realiza un seguimiento durante el ingreso de ambos pacientes al objeto de determinar y corroborar o no la existencia de riesgo biopsicosocial.

En el caso de que se ratifique la situación de riesgo llegados a esta etapa del proceso, se pueden dar dos realidades distintas:

- 1) El servicio de atención social comunica y deriva el caso a la DGDIF cuando se trate de una madre cedente, se haya constatado el consumo de tóxicos de la madre, exista uno o varios casos de otros menores nacidos declarados en desprotección, se haya comprobado antecedentes de maltrato infantil a otros menores del núcleo familiar, etc. Los casos que impliquen un riesgo inminente y directo sobre la integridad y bienestar del menor deberán ser derivados a este órgano para que determine si toma o no alguna medida de protección. En situaciones de urgencia y excepcionales, la DGDIF puede emitir

una resolución provisional declarando la situación de desprotección del recién nacido durante su ingreso en el área materno-infantil con la finalidad de que la institución sanitaria continúe guardando y protegiendo al menor.

Ilustración 1: *Instrumento para la detección y delimitación de los factores de riesgo (Figura de elaboración propia)*

Detección de Indicadores de Riesgo Biopsicosocial		Espacio para Etiqueta Identificativa	
Servicio: <input type="checkbox"/> Paritorio Nº Habitación: _____ <input type="checkbox"/> Neonatología <input type="checkbox"/> Planta Obstétrica		Nombre: _____ Apellidos: _____ Nº Hª Clínica: _____ Nº S. Social: _____ DNI/NIE/Pasaporte: _____ Fecha de Nacimiento: _____ Nº Teléfono: _____	
URGENTE			
Menor Tutelada por la Dirección General de Dependencia, Infancia y Familia.		<input type="checkbox"/>	
Caso Notificado por la Dirección General de Dependencia, Infancia y Familia.		<input type="checkbox"/>	
Bateria de indicadores para la derivación de menores en posible situación de riesgo biopsicosocial (Señale con un X lo que proceda):			
Factores vinculados a la biología, salud e higiene.			
Discapacidad:	Madre: Física <input type="checkbox"/> Sensorial <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/>		
	Niño/a: Física <input type="checkbox"/> Sensorial <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/>		
	Padre: Física <input type="checkbox"/> Sensorial <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/>		
Depresión Materna:	<input type="checkbox"/>		
Falta de Control del Embarazo:	<input type="checkbox"/>		
Enfermedad:	Madre: Crónica <input type="checkbox"/> Degenerativa <input type="checkbox"/> Terminal <input type="checkbox"/>		
	Padre: Crónica <input type="checkbox"/> Degenerativa <input type="checkbox"/> Terminal <input type="checkbox"/>		
Falta de higiene y vestimenta adecuada:	Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/>		
Factores relacionados con conductas antisociales			
Consumo de tóxicos: <i>(Tabaquismo, alcohol y drogas)</i>	Madre: Actual <input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/>		
	Padre: Actual <input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/>		
Conducta delictiva:	Madre: Actual <input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/>		
	Padre: Actual <input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/>		
Prostitución de la madre <input type="checkbox"/>			
Control deficiente de los impulsos: <i>(Durante la estancia hospitalaria)</i>	Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/>		
Comportamiento antisocial: <i>(No cumplimiento de normas básicas)</i>	Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/>		
Factores ligados a la historia familiar			
Múltiples nacimientos en el núcleo familiar y de manera continuada.	<input type="checkbox"/>		
Detección de riesgo o declaración de desamparo de otros menores recién nacidos.	<input type="checkbox"/>		
Antecedentes de violencia de género de la madre.	<input type="checkbox"/>		
Antecedentes de maltrato infantil a otros hijos/as nacidos con anterioridad.	<input type="checkbox"/>		

- 2) El servicio de atención social comunica y deriva el caso a los Servicios Sociales Especializados del municipio donde se encuentre empadronada y resida la madre cuando se perciba la

existencia de un riesgo bajo o moderado y que permitan la intervención familiar sin comprometer el bienestar del menor de inmediato. Se hace referencia a los supuestos en los que se haya constatado la existencia de una discapacidad de uno o ambos progenitores que pueda dificultar sus funciones parentales y mermar el bienestar del menor, diagnóstico de depresión crónica de la madre, falta de control del embarazo, enfermedad crónica o degenerativa de uno o ambos progenitores, higiene y vestimenta deficitaria de la madre y/o padre al ingreso, parejas adolescentes sin apoyo parental, antecedentes de violencia de género, situaciones de pobreza crónica, etc.

4.3. Instrumento para la detección de factores de riesgo en el contexto sanitario

A partir del estudio desarrollado, se propone un instrumento que puede resultar de utilidad para el personal sanitario para la delimitación de los factores de riesgos en las familias de menores recién nacidos en el recurso hospitalario:

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los profesionales sanitarios se encuentran en una posición aventajada para detectar estos casos debido a su proximidad con las mujeres en una de sus transiciones vitales, por lo que es fundamental hacer visible sus aportaciones para la prevención de posibles situaciones de sufrimiento humano innecesarias y la intervención para garantizar la protección de los menores recién nacidos y la atención a las familias.

Un método sencillo para realizar la derivación a los profesionales de atención social por parte de los profesionales sanitarios es la interconsulta vía intranet debido a su rapidez y disposición de ser visualizada en cualquier momento, mantiene la confidencialidad del caso entre ambos profesionales y constituye un canal interno de comunicación para ampliar la información y realizar seguimiento. Por el contrario, en muchos centros hospitalarios este perfil profesional no tiene acceso a la interconsulta, limitándose exclusivamente a los

médicos. Esta situación ha motivado que estos profesionales utilicen otras vías para comunicarse como la telefónica o presencial yendo en perjuicio de la intervención con las familias ante la incompatibilidad de horarios de ambos servicios y la reducida estancia de las madres en el área materno-infantil.

Resulta necesario potenciar la identificación por parte de los profesionales sanitarios de estos indicadores desde el ingreso de la madre para agilizar su derivación al profesional o servicio competente, se constata la posible situación de riesgo y se ponga en marcha los mecanismos de atención y protección de los menores y sus familias. Asimismo, la detección de dichos casos requiere de un entrenamiento del personal sanitario que sea proporcionado por profesionales especializados. No se trata de que dichos profesionales suplantan las funciones de aquellos que tienen la competencia de estudiar la situación de las familias para determinar la existencia de situaciones de vulnerabilidad que comprometan el bienestar de los menores y llevar a cabo la intervención pertinente, sino que colaboren en la detección de estas y faciliten su práctica profesional.

Sería efectivo desarrollar instrumentos que recojan de forma consensuada los indicadores de riesgos biopsicosociales que se deben tener en cuenta por parte del personal sanitario para detectar los casos susceptibles de derivación e intervención especializada y contribuir así a la protección de los menores y la adecuada atención a las familias. No obstante, se han encontrado relaciones de indicadores de riesgo de manera generalizada y heterogénea según distintos autores y no enfocados a esta situación en particular. Asimismo, las detecciones y derivaciones entre los profesionales y servicios sobre estos casos deben estar procedimentadas en los protocolos hospitalarios y de ser interiorizadas por el personal en su práctica diaria. Disponer de una herramienta de estas características supondría un avance notorio en la intervención con uno de los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad.

6. BIBLIOGRAFIA

Beck, A., Cohen, A., Colvin, J., Fichtenberg, C., Fleegler, E., Garg, A., Gottlieb, L., Pantell, M., Sandel, M., Schickedanz, A., y Kahn, R.

- (2018). Perspectives from the Society for Pediatric Research: interventions targeting social needs in pediatric clinical care. *Pediatr Res.*, 84(1), 10-21. doi: 10.1038/s41390-018-0012-1.
- Esteban, E., y Firbank, O. (2019). Parentalidad positiva, riesgo e intervención: un análisis de los dispositivos de apoyo vigentes en Québec. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56715>
- Fisher, L., y Ranson, D. (1995). An empirically derived typology of families: Relationships with adult health. *Family Process*, (34), 161-182.
- Garg, A., Cull, W., Olson, L., Fisher, A., Federico, S., Dreyer, B., y Racine, A. (2019). Screening and Referral for low-income families' social determinants of health by US pediatricians. *Academic Pediatrics*, 19 (8), 875-883. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.05.125>
- Garrido, M., y Grimaldi, V. (2012). *Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Gold, R., Bunce, A., Cowburn, S., Dambrun, K., Dearing, M., Middendorf, M., Mossman, N., Hollombe, C., Mahr, P., Melgar, G., Davis, J., Gottlieb, L., y Cottrell, E. (2018). *Annals of Family Medicine*, 16(5), 399-407. <https://doi.org/10.1370/afm.2275>
- Hidalgo, M., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. (U. D. Colegio Oficial de Psicología Occidental, Ed.) *Apuntes de psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Hisvera, A. (15 de julio de 2011). *Scribd*. Recuperado el 18 de abril de 2014, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qG7t2eWs9WwJ:es.scribd.com/doc/60114182/Que-Riesgo-Biopsicosocial+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Larson, K., Russ, S., Crall, J., y Halfon, N. (2008). Influence of multiple social risks on children's health. *Pediatrics*, 121 (2), 337-344. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0447>

- Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. Boletín Oficial de Canarias, 23, de 17 de febrero de 1997.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- Martín, J. (2005). *La evaluación de las situaciones de riesgo. En Martín, J. La Intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Pantell, M., Hessler, D., Long, D., Alqassari, M., Schudel, C., Laves, E., Velazquez, D., Amaya, A., Sweeney, P., Burns, A., Harrison, F., Adler, N., y Gottlieb, L. (2020). Effects of in-person navigation to address family social needs on child health care utilization. A randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 3(6). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.6445
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Servicio Canario de Salud (2022). Memoria 2021 del Complejo Hospitalario Universitario de Canarias. Obtenido de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/scs/as/tfe/28/memorias/2021/index.html>.
- Weinreich, M., y Hidalgo, C. (2004). Health Intervention in High Biopsychosocial Risk Families: Long Term Follow-up of Family Functioning. *Psyche*, 13(1), 33-42.

ETAPA NEONATAL: CODIFICACIÓN DE LA INTERACCIÓN TEMPRANA MATERNO INFANTIL

Tayomara Ferreira Nascimento^{1,2}, M. Ángeles Cerezo² y Rosa M. Trenado²

fenasta@alumni.uv.es

1. Universidade Estadual Paulista, Brasil; 2. Universitat de València, España

1. Introducción

El contacto entre madres y bebés favorece el desarrollo de futuros vínculos afectivos. En el desarrollo infantil, los mejores resultados están relacionados con la existencia de patrones interactivos sincronizados entre madres y bebés, y por la capacidad de respuesta de la madre o cuidador (Cerezo et al., 2012).

Al mencionar la base teórico-empírica en la interacción madre-bebé, la sensibilidad materna se entiende como un constructo central para comprender los procesos interactivos en los que está inmerso el recién nacido. Su importancia es esencial porque estos procesos generan en el infante los modelos de representación del otro, del yo y del mundo (Cerezo et al., 2011). Los datos de sensibilidad sirven, por tanto, para construir pruebas relativas a la observación de la influencia del comportamiento materno en el comportamiento del bebé y elaborar asociaciones (Mesman y Emmen, 2013). Es fundamental que la madre esté atenta y sea sensible a las señales del bebé, siendo capaz de ponerse en su lugar (Ainsworth, 1978). Además de la sensibilidad, la receptividad y la intrusividad se consideran importantes para la evaluación de las conductas maternas. La sensibilidad materna tiene cuatro componentes principales: (a) la conciencia de las señales enviadas por el niño, (b) la capacidad de interpretarlas correctamente, (c) la adecuación de las respuestas dadas (teniendo en cuenta los estados emocionales del sujeto y su nivel de desarrollo y (d) la prontitud de estas mismas respuestas (Ainsworth et al., 1974, p. 127). La responsividad, por su parte, denota cómo la madre modula su

comportamiento y, en consecuencia, el entorno físico en respuesta a las demandas del niño. Y, la intrusividad, que se da cuando no respeta la autonomía del niño, o tiende a un control exagerado del comportamiento (Alvarenga & Piccinini, 2007).

La interacción materno infantil es relevante a lo largo de toda la infancia. En la etapa neonatal destaca su importancia, ya que el contacto con la madre desde los primeros momentos favorece el control de la regulación térmica y microbiológica del bebé, regula la frecuencia respiratoria, cardíaca y el estrés de ambos, además de favorecer la liberación de hormonas maternas y reducir el llanto del bebé (Rocha, 2020). Además, el primer contacto entre la madre y el recién nacido es el momento en el que comienzan a surgir las competencias afectivo-emocionales, que serán la base para el desarrollo de la personalidad, creatividad (Winnicot, 2020) el apego y el vínculo (Cerezo et al., 2012).

Los científicos se esforzaron por determinar a qué edad y en qué condiciones podían aprender los bebés, lo que proporcionó información importante para la evaluación de la interacción neonatal, como el descubrimiento de la capacidad visual y la preferencia del recién nacido por mirar un rostro humano, la capacidad auditiva o diferentes estados de comportamiento (Nugent, 2019). Aportaron pruebas que el neonato es realmente competente y se organiza de forma compleja (Nugent, 2019).

El neonato tiene estados de comportamiento predecibles que son sueño profundo, sueño ligero, somnoliento o semialerta, alerta silenciosa, alerta activa, llanto (Brazelton & Cramer, 1990), y la comprensión de estos comportamientos ayuda a la comunicación familiar, y a entender las necesidades reales de él. Además, se sabe que la creciente comprensión de los aspectos interactivos neonatales puede mejorar la interacción entre la madre y el bebé (Nugent, 2019).

Existe una gran variedad de instrumentos (escalas, inventarios y cuestionarios) que evalúan los aspectos maternos y parentales en la interacción con su hijo. Sin embargo, cuando se limita la edad para la interacción con neonatos, los instrumentos observacionales aplicables son más escasos. Una revisión sistemática recopiló 14 instrumentos observacionales que evaluaron la interacción neonatal (Nascimento et al., 2023). Sin embargo, a pesar de haber encontrado algunos instrumentos, se percibió la necesidad de un nuevo sistema de

codificación que pudiera ser empleado científicamente para observar y analizar la interacción de madres y neonatos en el período neonatal (de 0 a 27 días) considerando los estímulos producidos por la madre (táctiles, visuales, sonoros, etc.) y captados por el neonato, sus estados comportamentales, así como los aspectos temporales en el contexto de análisis. Se considera "aspecto temporal" a la capacidad de captar la secuencia de conductas en el tiempo, la duración de cada conducta o agrupación de conductas, es decir, el tiempo que permanecieron produciendo cada una de sus acciones.

El sistema de Codificación de la Interacción Temprana Materno Infantil (CITMI-R, Trenado & Cerezo, 2007) articula estos conceptos, se utiliza desde hace más de una década y presenta buenas propiedades psicométricas y resultados satisfactorios de los análisis de fiabilidad y validez utilizando métodos clásicos e innovadores en lactantes mayores (Alvarenga & Cerezo, 2013, Trenado et al., 2014, Trenado et al., 2021). Permitió avanzar en el conocimiento de la sensibilidad materna, se utilizaron codificaciones observacionales empleando dicho sistema con más de tres mil díadas (Cerezo et al., 2021).

La propuesta de desarrollar este sistema de codificación observacional surgió de la necesidad de obtener un instrumento fiable, capaz de ser utilizado en análisis sincrónicos, estadísticos y dinámicos para codificar la interacción entre madres y neonatos. Ayudando a la comprensión de las importantes relaciones que se establecen en los primeros días de vida que comprenden el período neonatal, permitiendo una evaluación e intervención precoz en este contexto.

Por lo tanto, el propósito de este estudio es presentar un protocolo de codificación observacional específico para analizar las conductas interactivas maternas y neonatales.

2. Método

2.1 Procedimientos

El procedimiento ha sido el estudio del CITMI-R, la revisión sistemática de instrumentos de evaluación en neonatos, la observación de la interacción de díadas madre-neonato, la adaptación del CITMI-R

a las características de la interacción con bebés recién nacidos, y elaboración de CITMI-NB.

El estudio siguió los principios éticos de la investigación científica. Fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación con el dictamen n.º CAAE 45891621.0.0000.5411. Las madres fueron orientadas y firmaron el consentimiento libre e informado.

2.2 Participantes

Se seleccionó una muestra de conveniencia, las participantes fueron madres, mayores de 18 años y bebés interactuando en una situación de juego. Los bebés fueron seleccionados entre los días 2 y 7 de vida, según criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Los episodios de interacción duraron entre 3 y 5 minutos. En el estudio participaron 35 diadas.

2.3 Elaboración del instrumento y desarrollo del Manual

Las autoras del CITMI-R fueron previamente contactadas, concedieron autorización formal, entrenamiento, contribuciones teóricas y supervisión en todas las etapas. Primero se realizó una revisión sistemática sobre instrumentos de codificación de interacciones aplicables a neonatos (Nascimento et al., 2023). Después, una fase de preselección de los videos y lecturas flotantes. A continuación, las acciones y comportamientos de las diadas fueron relatados cualitativamente, (por ejemplo, se acerca al bebé, toca su cara, le coge la mano, el bebé empieza a moverse y a llorar).

Luego, la fase de selección de unidades de análisis: los enunciados del análisis descriptivo constituyeron importantes elaboraciones atendiendo a los objetivos del estudio, validando los postulados teóricos de la versión del CITMI-R para neonatos y ejemplificando las diversas situaciones interactivas, orientado por la relevancia implícita en las conductas neonatales y maternas.

Por fin, la construcción de categorías comportamentales hechas a partir de las transcripciones y de los constructos elaborados según los supuestos teórico-empíricos descritos. Éstas fueron elaboradas en conjunto y sometidas a procesos de análisis crítico y detallado por parte de los jueces expertos (Dras. Cerezo y Trenado) antes de cada

configuración del sistema y validadas mediante video codificación, en un proceso cíclico por medio de ensayo y error, para percibir su adecuación, necesidad de ajuste, hasta considerar que el contenido del instrumento era representativo y pertinente. Con vistas a evitar la sobrerrepresentación indebida de algunos temas y la infrarrepresentación de otros debido a prejuicios y sesgos personales del evaluador (Pasquali, 1996).

Así, la construcción del sistema se estructuró en seis etapas: a) revisión de la literatura científica sobre el tema; b) análisis de filmaciones de la interacción madre-recién nacido; y configuración preliminar del sistema, análisis de los jueces y codificaciones en cada reconfiguración; c) elaboración de la versión final del sistema, de los respectivos manuales y traducción; d) validación y codificación de videos con el nuevo sistema de forma preliminar.

3. Resultados y Discusión

El principal resultado de esta investigación es la elaboración del Sistema de Codificación de Interacción Temprana Materno-Infantil, versión Neonatos (CITMI-NB) (Nascimento et al., 2022a). Este nuevo sistema observacional representa un avance en la evaluación de la interacción madre-recién nacido al agregar constructos teórico-empíricos con capacidad de obtener información, además de la temporalidad, sobre la cantidad de atención y estímulos que la madre produce/no produce hacia el recién nacido (verbales/no verbales y distancia). Se sabe que el proceso de vinculación madre-bebé implica el contacto físico, visual y vocal de la madre con el bebé. Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló el CITMI-NB con cuatro categorías para el comportamiento materno, tres interactivas y una no interactiva. Estas categorías se codifican para la intrusión, la protección y la sensibilidad y para los estímulos gestuales y verbales y la presencia de contacto físico.

Para el neonato hay cinco estados, tres de los cuales cubren comportamientos interactivos y dos comportamientos no interactivos. Los resultados de las codificaciones indicaron que la somnolencia y el sueño ligero podrían agruparse en la definición de las categorías de análisis. Y que no habría necesidad de insertar Sueño Profundo, debido

a las condiciones impuestas para la sección de filmación u observación naturalista. Así, los estados de vigilia considerados aplicables fueron adaptados, insertados, agrupados en una categoría (somnolencia y sueño ligero) o excluidos (sueño profundo) y las definiciones conceptuales fueron desarrolladas. Sentimos también la necesidad de diferenciar los estados de alerta, buscando una codificación más rigurosa, por lo que se elaboraron categorías y códigos de acuerdo con la respuesta/ no respuesta de orientación a los estímulos maternos producidos.

Por lo tanto, la transición se codifica en función de los estados de alerta y en función de la orientación del neonato hacia los estímulos maternos. Esta característica del sistema de observación es importante por su especificidad para ayudar en la evaluación de la interacción neonatal, especialmente en lo que se refiere a la cantidad de estímulos maternos y a las respuestas neonatales producidas. De este modo, se elaboran "variables madre-bebé": siete códigos madre-padre \times cinco códigos bebé, por lo que son posibles 35 estados diádicos. El sistema puede utilizarse para evaluar diadas con bebés a término o prematuros de hasta ocho semanas (edad corregida, en el caso de los bebés prematuros).

El sistema de codificación dispone de una metodología que permite el análisis secuencial en tiempo real de estructuras y dimensiones de interacción que son relevantes y que por su propio carácter y dinámica no son necesariamente conscientes para el adulto. En su metodología se establecieron normas para la codificación secuencial y la obtención de imágenes, teniendo en cuenta criterios de calidad de grabación, posicionamiento adecuado, iluminación y visibilidad.

Está disponible el Manual Ilustrado del CITMI-NB (Nascimento et al., 2022a), en inglés, portugués y español y también su Manual de Formación de Codificadores en CITMI-NB (Nascimento et al., 2023b). La formación mínima consiste en 20h de teoría, que requieren que el codificador alcance una tasa de precisión del 60%, antes de comenzar la parte práctica de la formación, ambas son esenciales para el entrenamiento de los observadores y el uso del software CITMI-NB. La Tabla 1 muestra las categorías y los códigos del CITMI-NB:

Tabla 1. Categorías conductuales del Sistema de Codificación de la Interacción Temprana Materno-Infantil, CITMI-NB.

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

NEONATO

INTERACTIVAS

Código

Alerta

Alerta sin respuesta de orientación frente al estímulo	El bebé está alerta y presenta un comportamiento organizado y es capaz de interactuar con su madre; sin embargo, no responde a los estímulos maternos.	Aso
--	--	-----

Alerta con respuesta de orientación frente al estímulo	El bebé está alerta y muestra un comportamiento organizado y es capaz de interactuar con su madre y responde a los estímulos maternos.	Ao
--	--	----

Alerta agitado	El bebé está alerta y exhibe un comportamiento que tiende a ser desorganizado, retraído e incómodo.	Ag
----------------	---	----

NO INTERACTIVAS

Llanto	Llanto continuo, gritos y movimientos intensos, rostro contraído y retraído, comportamiento desorganizado con el que es difícil interactuar.	L
--------	--	---

Somnoliento	Comportamiento mostrando poco movimiento, ojos cerrados o apertura intermitente, bostezos. No interactúa debido al sueño.	Som
-------------	---	-----

MADRE/ ADULTO CUIDADOR PRIMARIO

INTERACTIVAS

Código

Conducta Materna de Atención Sensible

Atención sensible afectuosa	Atención dirigida al bebé únicamente con la mirada, sin contacto físico, ni comunicación verbal.	S
-----------------------------	--	---

Atención sensible verbal	Atención dirigida al bebé con la mirada y comunicación verbal, pero sin contacto físico.	Sv
--------------------------	--	----

Atención sensible con contacto	Atención dirigida al bebé con la mirada y contacto físico sin comunicación verbal.	Sc
--------------------------------	--	----

Atención sensible, verbal y con contacto	Atención dirigida al bebé con la mirada, comunicación verbal y contacto físico.	Svc
--	---	-----

Conducta Materna Protectora- intrusiva	Conductas que interrumpen la actividad del bebé en curso, o invaden su espacio relacionadas con el cuidado, salud o seguridad del neonato, según el criterio de la madre.	P
--	---	---

Conducta Materna Intrusiva	Conductas que interrumpen la actividad del bebé que están en curso, o invaden su espacio, no relacionadas con el cuidado.	T
----------------------------	---	---

NO INTERACTIVAS

Conducta Materna de No Respuesta	Ausencia de reacción verbal, táctil o sonora a la conducta del bebé.	F
----------------------------------	--	---

El sistema puede ser utilizado para la codificación, a través de vídeos o en situación naturalista, permite la codificación en papel, y dispone de un software específico para la codificación de la observación

a través de la filmación. Tiene elementos que son al mismo tiempo mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivos en la definición y agrupación de sus categorías y códigos.

La validez del constructo se basó en el análisis de codificación. Dos jueces realizaron un análisis semántico, con el objetivo principal de verificar si los ítems eran inteligibles para los futuros codificadores, también para evitar inelegancias en la formulación de los ítems, garantizando la llamada validez aparente de la prueba (Pasquali, 1996).

La validez de contenido también fue realizada por dos jueces expertos en el tema, buscando verificar la adecuación de la descripción de los códigos comportamentales para la representación comportamental del atributo(s) latente(s) y aspectos semánticos operacionalizados para la colecta de informaciones empíricas de la interacción materna.

El modelo empleado para la validez de criterio del instrumento fue la intervención experimental. El instrumento se utilizó para discriminar, mediante un análisis preliminar, entre un grupo de lactantes y sus madres ingresados o no en tratamiento de fototerapia, demostrando que la codificación es viable y está probada.

4. Discusión y Conclusiones

Las contribuciones de este trabajo consisten en el desarrollo de un instrumento de relevante base teórica y empírica. El sistema CITMINB representa un valioso recurso para la observación de este complejo fenómeno que se produce cuando una madre interactúa con su recién nacido, contribuyendo a la importante comprensión de la interacción en el periodo neonatal temprano y en la evaluación e intervención.

5. Bibliografía

- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of

- reciprocal responsiveness to signals. *The integration of a child into a social world, 1*, 9-135
- Alvarenga, P., & Cerezo, M. A. (2013). Interação mãe-criança: fidedignidade da versão brasileira do sistema observacional CITMI-R. *Avaliação Psicológica, 12*(3), 307-316
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). The impact of infant temperament, responsiveness and maternal childrearing practices on children externalizing behavior problems and social competence. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 20*(2), 314.
- Brazelton, T.B., & Cramer, B.G. (1990). *The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429481512>
- Cerezo, M. A., Abdelmaseh, M., Trenado, R. M., Pons-Salvador, G., & Bohr, Y. (2021). The temporal dimension in the understanding of maternal sensitivity in caregiver-infant interactions: The 'Early Mother-Child Interaction Coding System'. *Infant Behavior and Development, 63*, 101563. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101563>
- Cerezo, M. A., Pons-Salvador, G., & Trenado, R. (2011). La cualidad del apego infantil y sensibilidad materna desde la perspectiva microsocia. *Acción psicológica, 8*(2), 9-25.
- Cerezo, M. A., Trenado, R. M., & Pons-Salvador, G. (2012). Mother-infant interaction and quality of child's attachment: a nonlinear dynamical systems approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 16*(3), 243-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.07.010>
- Mesman, J., Emmen, R. A. G. (2013). Mary Ainsworth's legacy: A systematic review of observational instruments measuring parental sensitivity. *Attachment & Human Development, 15*, 485-506,
- Nascimento, T. F., Bocchi, S. C. M., Trenado, R. M., Cerezo, M. A., & Jensen, R. (2023). Instruments to measure interaction of mothers and newborns: A systematic review. *Infant Behavior and Development, 71*, 101825. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101825>

- Nascimento, T. F., Cerezo, M. A., & Trenado, R. M. (2022a). *Manual de Codificación de Interacción Temprana Materno-Infantil, versión Neonatos (CITMI-NB)*. Manuscrito no publicado. Universitat de València
- Nascimento, T. F., Cerezo, M. A., & Trenado, R. M. (2022b). *Manual de Formación de Codificadores en CITMI-NB*. Manuscrito no publicado. Universitat de València
- Nugent, J. K. (2019). Historical Perspectives: Berry Brazelton: Le Magnifique. *NeoReviews*, 20(11), e615–e621. <https://doi.org/10.1542/neo.20-11-e615>
- Pasquali, L. (1996). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: UnB/INEP.
- Rocha, N. A. C. F., Dos Santos Silva, F. P., Dos Santos, M. M., & Dusing, S. C. (2020). Impact of mother-infant interaction on development during the first year of life: A systematic review. *Journal of child health care: for professionals working with children in the hospital and community*, 24(3), 365–385. <https://doi.org/10.1177/1367493519864742>
- Trenado, R. M., Pons-Salvador, G., & Cerezo, M. A. (2014). Interacción Temprana: Evaluación de la Fiabilidad del Sistema Observacional CITMI-R, Versión Inglesa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 19(1), 29–42.
- Trenado, R. M., Cerezo, M. A., Sierra-García, P., & Pons-Salvador, G. (2021). Sequential coding of maternal sensitivity: Application of nonlinear dynamic analyses and reliability. *Quality & Quantity*, 55(3), 827–844. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01027-0>
- Trenado, R.M., & Cerezo, M. A. (2007). *Codificación de la Interacción Temprana Materno Infantil en su versión revisada, CITMI-R*. Manuscrito no publicado. Universidad de Valencia.
- Winnicott, D. W., & Safra, G. (2020). *Bebês e suas mães*. Ubu Editora.

PILOT STUDY EVALUATION OF THE CONNECT PROGRAM WITH MEXICAN PARENTS

Julia Gallegos-Guajardo¹, Judith Nancy García Jacobo¹, Rubicelia de los Ángeles Barrientos Bautista², Sara María Dávila de Gárate¹, Anna Kristen³, Cassia McIntyre³, Marlene Moretti³.

julia.gallegos@udem.edu

1. Universidad de Monterrey, 2. Universidad del Norte, 3. Simon Fraser University

1. Introduction

Parents are the first relationship that children experience, which means that it is the foundation that they will use to develop the relationship within themselves and their environment (Bowlby, 1969). The maintained relationships between parents/caregivers and children are essential predictors of wellbeing and cognitive and mental healthy development (Lemos Giráldez, 2003; Orcasita Pineda & Uribe Rodríguez, 2010).

According to Bowlby's Attachment Theory (1986), based on the caregiver's ability to be present as a safe foundation or safe haven, the child will internalize a set of beliefs about themselves and others which set the development of the three styles of attachment: secure, anxious/ambivalent and avoidant (Di Bartolo, 2018; Guzmán-González et al. 2016).

A secure style of attachment is characterized by low anxiety and low avoidance, safety in attachment, comfortableness in closeness and interdependence (Casullo & Liporace, 2004; Di Bartolo, 2018). High anxiety and low avoidance, insecurity in the attachment, concern regarding relationships and fear of being rejected are noticeable in an anxious/ambivalent style of attachment. In an avoidant attachment, affective bonds are avoided over the fear that is produced by social contact (Casullo & Liporace, 2004; Di Bartolo, 2018).

Programs based on attachment encourage parents to better understand their own and others' behaviors, these have shown to produce greater security in the children's style of attachment

(Santelices-Álvarez et al. 2016). These programs promote a secure attachment style in children and fosters relationships based on trust on their parents, personal growth, and adaptation strategies. Therefore, creating protective spaces to lean on in the face of adversities (Di Bartolo, 2018; Suárez et al. 2018).

1.1. Connect Program

The Connect Program is of Canadian origin, it is an intervention based in attachment that takes trauma into account and focuses on developing a reflective function, emotional regulation, and parental sensitivity. The program consists of 10 ninety-minute sessions in a group setting. Role plays, experiential learning and debates are used as tools to approach conflicts that arise in a parent-children interaction (Moretti et al. 2018). This program has been implemented in different countries like Canada, Sweden, Italy, United States, United Kingdom, Australia, South Africa, and the Netherlands.

Several studies have evaluated and proved the effectiveness of Connect as a universal, selective, and clinical intervention program to reduce emotional problems and improve family functioning. Connect has been implemented as a universal intervention in schools in Italy, in which favorable results were found in the reduction of non-empathetic responses from parents in a short time and in the prevention of alcohol use in their children (Giannotta et al. 2013). A second study was implemented with foster care families in Australia who were taking care of children ranging from 8 to 16 years of age as part of a social service protocol. Positive results were found in the prevention of mental health problems in children who had experienced maltreatment and by strengthening the parental skills of their caregivers (Pasalish et. al., 2021).

It has been shown that it is possible to adapt the Connect program to different cultural settings. Such is the case of the positive results that were found with Somalian immigrants in Sweden in which the main concern was to increase parental strategies that allow them to adapt to the challenges of a new country and culture and to promote emotional stability for both, adolescents, and their immigrant parents (Osman et. al, 2021).

Recently Bao and Moretti (2022) adapted the program for its virtual implementation named *eConnect*, carrying out feedback sessions with the community along with national and international experts with the goal of keeping the integrity of the face-to-face program in the online groups too. The program was delivered via ZOOM with 12 families and included materials like online flipcharts and didactic tools. The results showed positive outcomes and a high level of satisfaction from families receiving the *eConnect* online program.

The purpose of the current pilot study was to evaluate the implementation of the *eConnect* program, in its Spanish version, with Mexican population, in a pre-post design with a single group. The particular focus was on the evaluation of possible changes in family satisfaction, parental competence, caregivers' tension, subjective happiness, and the regulation of parental affect after receiving the program.

2. Method

2.1 Procedure

The current study was approved by the Ethical Committee of Universidad de Monterrey. Participation was voluntary and after participants' signed the consent forms, they completed the online measures. The *Connect* program was delivered via ZOOM by two previously trained facilitators and a technical instructor. After the program, there was a feedback session and participants' completed the online measures again.

2.2 Participants

The sample was comprised of eight mothers of children aged between 8 and 12 years ($n=8$; 4 boys and 4 girls; $M=10.75$, $SD=2.49$). Mothers ages ranged between 30 and 48 years old ($M=39.38$, $SD=5.85$) and all were living in the state of Nuevo Leon, Mexico. The participants identified themselves as Latinx (87.5 %; $n=7$) or indigenous (12.5 %; $n=1$), and all the mothers identified their children as Latinx.

As far as their highest educational level, participants classified themselves in the following categories: some with middle school

studies (12.5%; n=1); middle school certificate or equivalent (25%; n=2); bachelor's degree (37.5 %; n=3) and master's degree (25 %; n=2). All of the participants lived with their children, whether in one parent home (37.5 %; n=3), two parent home (50 %; n=4), or a mixed home (i.e., living with the children's grandparents and/or other family members) (12.5%; n=1).

2.3 Measures

Sociodemographic Questionnaire for Parents/Caregivers consists of 13 questions where parents are asked about their gender, age, date of birth, race, income, educational level, residence, family structure, number of children, children's age and gender, children's date of birth, parent-child relationships and the time spent as family.

Family Satisfaction Scale (FSS; Olson, 2010) The revised version of the FSS was adapted by the Simon Fraser University research group and consists of 10 items and two subscales: Family Adaptability and Family Cohesion. Each item responds to a Likert type scale of 5-points that range from "almost never" to "almost always". The highest score is that of 50 points and the lowest of 10 points. It has an Alpha Cronbach of .92 and reliability of test-retest of .85 (Olson, 2010).

Subjective Happiness Scale (SHS; Lyubomirsky & Lepper, 1999) is a four-item instrument that measures global subjective happiness. Two of the items require participants to characterize themselves using absolute and relative scores in relation to that of others, while the other two items offer brief descriptions of happy and unhappy individuals and asks them how much the characterization describes them. The results have shown that the SHS has a high internal consistency and has been stable in all samples.

Parental Scale of Parenting (PSOC; Ohan et al. 2000) is a 16-item measure that evaluates parental self-esteem with two subscales: Satisfaction and Efficacy. Parents are asked to respond to each question with a 6-point scale that ranges from "totally disagree" to "totally agree". Both subscales have good psychometric qualities in both fathers and mothers with internal confidences of .80 and .77 (Ohan et. al, 2000).

Caregiver Strain Questionnaire (CGSQ; Brennan et al. 1997) is a measure that consists of 21 items that focus on nine areas in a

caregiver's tension that are commonly discussed in literature (Brenan et al. 1997). This measure provides three related dimensions, though different which include: Objective Caregiver Strain (6 items), Subjective Internalized Caregiver Strain (6 items) and Subjective Externalized Caregiver Strain (4 items). These items are evaluated through a 5-point Likert scale that ranges from "not a problem at all" to "a big problem". The Cronbach's Alphas for the Objective subscale was of .92, .74 for the Externalized subscale, .86 for the Internalized subscale, and .93 for the total score (Brennan et al.1997).

The Affect Regulation Checklist (ARC; Moretti, 2003) is a measure that represents a multidimensional vision of the affective regulation that includes maladaptive strategies as well as adaptive. The ARC has three subscales: Lack of control, Suppression, and Reflection. Each subscale consists of four items with a 5-point Likert scale that range from "it is not like my child" to "it is very similar to my child" and parents/caregivers are asked about their general experience in affection. Cronbach's Alphas have been reported of .81, .65 and .80 for the subscales of Lack of control, Suppression, and Reflection, respectively (Penney & Moretti, 2010).

The Adolescent Attachment Anxiety and Avoidance Inventory (AAAI; Moretti & Obsuth, 2009) is a 16-item measure that evaluates the attachment between child and parent/caregiver. The AAAI asks parents to share their opinions about their child's behavioral opinions and attitudes in each affirmation. Each affirmation is related to anxious attachment or avoidance in the child-parent relationship and has a 7-point Likert scale that ranges from "completely agree" to "completely disagree". The AAAI has a total score and two subscales: Attachment Anxiety and Attachment Avoidance, both of them reporting an internal consistency of .71.

2.4. Intervention

The *eConnect* program was delivered via ZOOM, ten 90-minute sessions were delivered each week and the last session was focused on feedback and the completion of post-test online measures. The facilitators followed the *Connect Spanish* manual for the implementation, with a few cultural adjustments made mainly in role plays, examples and other language aspects in order to better represent

situations that are more relevant for the Mexican population. Throughout the sessions, reflection and the understanding of parent-child attachment was promoted. The facilitators received supervision by Connect experts who had previous experience working with Latinx communities of the United States. The program attendance was high, 100% of the participants completed the program with an attendance of 96% of the sessions.

3. Results

The eight participants completed online the six measures described above, before and after the intervention. Their results are presented as follow:

3.1 Impact of eConnect: Pre-Post Intervention

Table 1. Results from the Pre-Post Measures

Measures	Pre-Test Mean (SD)	Post-Test Mean (SD)
Family Satisfaction Scale (FSS)	33.75 (6.58)	37.13(11.86)
Subjective Happiness Scale (SHS)	23.00(5.50)	23.88(2.47)
Parental Sense of Competence Scale (PSOCS): Satisfaction Subscale	36.25(10.24)	41.25(12.19)
Parental Sense of Competence (PSOC): Efficacy Subscale	32.13(2.95)	34.63(3.38)
Caregiver Strain Questionnaire (CGSQ): Subjective Internalized Caregiver Strain	2.50(1.27)	2.83(1.23)
Caregiver Strain Questionnaire (CGSQ): Subjective Externalized Caregiver Strain	1.97(1.15)	1.84(1.03)
Caregiver Strain Questionnaire (CGSQ): Objective Caregiver Strain	2.30(1.92)	2.11(1.80)
Caregiver Strain Questionnaire (CGSQ): Total score	2.25(1.15)	2.26(1.21)
Affect Regulation Checklist (ARC): Lack of control subscale	2.67(1.16)	2.09(1.30)
Affect Regulation Checklist (ARC): Suppression subscale	2.78(1.41)	2.69(0.98)
Affect Regulation Checklist (ARC): Reflection subscale	3.83(1.01)	4.13(1.44)
Adolescent Attachment Anxiety and Avoidance Inventory (AAAI) Total score	3.25(1.07)	3.14(0.82)

Note: This table shows changes in *mean scores*, which indicates changes in a positive direction in all measures, except in the CGSQ.

Mothers reported a high level of satisfaction with the Connect program's content, with what they learnt in the program, and with the facilitators' interpersonal and implementation skills shown throughout the program. They mentioned that the role plays, and reflection exercises facilitated a solid understanding of the Connect attachment principles, thus helping them to become more conscious about themselves and allowing them to be more aware and reflective during their interactions. Participants mentioned they felt more confident in applying the lessons learnt at home, by taking a "step back" and paying more attention to their children's affection needs and helping them find assertive solutions. The Connect program had high level of acceptance and in general most participants felt identified in the proposed scenarios.

4. Discussion and Conclusion

The preliminary results are promising, as most measures changed in a positive direction, suggesting that the eConnect Program was beneficial for the Mexican participants. The positive feedback and high level of attendance and satisfaction also supports the benefits of participants' receiving the program.

Mothers' family satisfaction and subjective happiness increased after receiving the program, suggesting that the program helped them to improve their mood. However, we didn't observed improvements in the caregivers' strain, and this may be explained by the fact that the stressing situations at home did not necessarily decreased but probably remained throughout the program. Nevertheless, the results showed that after the program participants' felt they had more tools to face challenging situations at home.

The Connect program also helped to improve mothers' sense of parental competence by working each of the attachment principles in the sessions and helping each participant to build their own understanding about their particular family dynamic and the relationship with their children. It is possible that the increase of parental competence assisted also in a positive way to decrease anxious attachment and avoidance. The program helped them to know

themselves better, be aware and actively involved in the attachment development with their children, with the goal towards the nourishment of a secure attachment.

Since the beginning of the implementation, it was noticed that the Connect program principles are of universal nature and all very relevant to the Mexican culture. Lessons learnt from this pilot study indicates that the content of the program does not need modifications, it is only a matter of adapting some examples and role plays, as well as language and expressions, to the particular context and culture of Mexico.

The implementation and evaluation of an attachment program for parents stands out as a main strength in this study, by meeting the urgent need in Mexico for these types of programs. Some of the limitations of the current study are centered on the design of the study, for example the lack of a control group and the small number of participants in the sample, the fact measures were only completed by parents and no follow-up measures were given after post-intervention. Increasing the sample size, including participants from different regions of the country, including a control group, and including children and significant others as informants will be very important in future studies.

The current study is one of the very few in Mexico that evaluates an attachment program for parents, from the parent/caregiver perspective and with a focus on attachment principles and family interactions. Results showed that most of the pre-post changes were on a positive direction, suggesting the Connect program was beneficial for Mexican participants. Participants' positive feedback and high level of satisfaction and attendance indicated that the program provided them with useful strategies to understand themselves better, their children and to improve the quality of the parent-child relationship.

5. References

- Brennan, A. M. Heflinger, C.A. & Bickman., L. (1997). The Caregiver Strain Questionnaire: Measuring the impact on the family of living with a child with serious emotional disturbances. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5, 212-222. <https://doi.org/10.1177/106342669700500404>

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bao, L. & Moretti, M. (2022). eConnect online: Implementation and preliminary evaluation of a virtually delivered attachment-based parenting intervention during COVID 19. *Manuscript under review*.
- Casullo, M. & Liporace, M. (2004). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de Investigaciones*, 12, 183-192.
- Di Bartolo, I. (2018). *El apego. Como nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Buenos Aires, Argentina. Lugar Editorial.
- Giannotta, F., Ortega, E. & Stattin H. (2013). An attachment parenting intervention to prevent adolescents' problem behaviors: A pilot study in Italy. *Child Youth Care Forum*, 42, 71-85. doi:10.1007/s10566-012-9189-3
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Moretti, M.M., McKay, S. & Holland, R. (2000). The Comprehensive Adolescent-Parent Attachment Inventory (CAPAI). Unpublished measure and data. Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- Moretti, M. M. (2003). Affect regulation checklist. Unpublished research measure. Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- Moretti M.M. & Obsuth I. (2009). Effectiveness of an attachment-focused manualized intervention for parents and teens at risk for aggressive behaviors: The CONNECT program. *Journal of Adolescence*, 32, 1347-1357. doi:10.1016/j.adolescence.2009.07.013
- Moretti, M., Obsuth, I., Craig, S. G. & Bartolo, T. (2015). An attachment-based intervention for parents of adolescents at risk: Mechanisms of change. *Attachment and Human Development*, 17(2), 119-135. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2015.1006383>.

- Moretti, M., Pasalich, D. S. & O'Donnell, K. A. (2018). *Connect: An attachment-based program for parents of teens*. In H. Steele & M. Steele (Eds.), *Handbook of attachment-based interventions*, 375–400. Guilford Press.
- Moretti, M. & Obsuth, I. (2009). Effectiveness of an attachment-focused manualized intervention for parents of teens at risk for aggressive behavior: The Connect Program. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1347-1357. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.013>
- Ohan, J.L., Leung, D.W. & Johnston, C. (2000). The Parenting Sense of Competence Scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 251-261. <https://doi.org/10.1037/h0087122>
- Olson, D.H. (2010). Family Satisfaction Scale. Minneapolis, MN: Life Innovations, Inc.
- Orcasita Pineda, L.T. & Uribe Rodriguez A.F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4, 69-82.
- Osman, F. Vixner, L. Flacking, R., Klingberg-Allvin, M., Schön, U. & Salari, R. (2021). Impact of a culturally tailored parenting programme on the mental health of Somali parents and children living in Sweden: A longitudinal cohort study. *BMJ Open*, 11. doi:10.1136/bmjopen-2020-045067
- Pasalich, D., Moretti, M., Hassall, A. & Curcio, A. (2021) Pilot randomized controlled trial of an attachment- and trauma-focused intervention for kinship caregivers. *Child Abuse & Neglect*, 120, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105178>
- Penney, S.R. & Moretti, M.M. (2010). The roles of affect dysregulation and deficient affect in youth violence. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 709-731. <https://doi.org/10.1177/0093854810365446>
- Santelices-Álvarez, M. P., Zapata, J., Fischersworing, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B. & Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: Una revisión

- sistemática. *Terapia Psicológica*, 34(1), 71-80.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000100008>
- Suárez, Y., Ebratt, P., Samper, C. & Medina, J. (2018). Apego parental y riesgo suicida en adolescentes y jóvenes. *Informes Psicológicos*, 19(2), 67-79.
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v19n2a05>

LA FINALIDAD DE LOS ESTUDIOS CIENTÍFICOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITA EN EL HOGAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Vanesa García Gutiérrez¹ y Patricia Robledo Ramón²

vgarcg02@estudiantes.unileon.es

*1. Estudiante de doctorado, Universidad de León, 2. Profesora contratada
Doctora, Universidad de León*

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es una herramienta fundamental de aprendizaje y comunicación cuyo dominio es esencial para el desarrollo a nivel académico, social y laboral que permite a las personas ajustarse a las demandas de la sociedad actual (Graham y Harris, 2019; Koster, et al., 2015). En los últimos años, el estudio científico de la escritura ha experimentado un gran avance, evolucionando desde paradigmas clásicos propiamente cognitivos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980) hasta los actuales modelos teóricos sociocognitivos, que combinan perspectivas cognitivas y socio-comunicativas y concluyen que el aprendizaje de la escritura es progresivo y depende tanto de las propias características cognitivas y emocionales del escritor, como de la interacción y estimulación ofrecida por el contexto cercano (Graham, 2018, Hayes, 2012). De este modo, se presupone que el aprendizaje de la escritura puede verse reforzado desde contextos comunicativos informales, como el familiar (Aram, et al., 2020; Hofslundsengen, et al, 2019; Nutbrown, 2020).

El contexto familiar se considera fundamental para el desarrollo social y un promotor del aprendizaje del individuo, siendo su participación en la educación un aspecto clave para el éxito académico de los estudiantes (Gonida y Cortina, 2014; Maquera-Maquera, et al., 2021). Si bien, en el ámbito de la alfabetización en el hogar, la mayoría de los estudios se han desarrollado principalmente en la dimensión de la lectura, confirmando que la implicación parental contribuye positivamente al desarrollo de los procesos cognitivos y aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje lector del alumnado

(Gutiérrez-Fresneda, et al., 2020; Lynn y Berninger, 2018). Sin embargo, la producción científica sobre escritura es menos prolifera que en el caso de la lectura, si bien, en las últimas décadas, se han comenzado a desarrollar investigaciones que demuestran el potencial de la implicación parental para contribuir significativamente a la adquisición de habilidades de escritura del alumnado de Educación Infantil (Hofslundsengena, et al., 2019; Lynn y Berninger, 2018; Puranik, et al., 2018) e incrementar su predisposición para elaborar textos (Camacho y Alves, 2017; Aram, et al., 2020; Gerde, et al., 2012).

Así pues, dado que el papel de la alfabetización familiar en el ámbito específico de la escritura, es un campo científico menos explorado que el de la lectura, especialmente en el caso de alumnado de Educación Primaria, se plantea una revisión sistemática cuyo objetivo es identificar la finalidad de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la escritura y el contexto familiar, atendiendo a los objetivos, diseños y tipo de variables familiares abordadas en este campo de estudio. No existe, desde nuestro conocimiento, ningún trabajo de revisión sistemática que permita conocer el estado actual de la cuestión en este campo, por lo que, desde la perspectiva científica, se espera que esta revisión facilite una visión general de los principales propósitos de las investigaciones de la escritura en el hogar, así como las preferencias en los diseños de investigación y las variables familiares abordadas. De este modo, será posible identificar las lagunas de conocimiento existentes en la actualidad en este ámbito y plantear el desarrollo de nuevos estudios que posibiliten el avance en el establecimiento de teorías explicativas de la escritura desde perspectivas socio-comunicativas y cognitivas; pudiendo, a su vez, aprovechar el potencial del contexto familiar para favorecer el dominio escritor del alumnado.

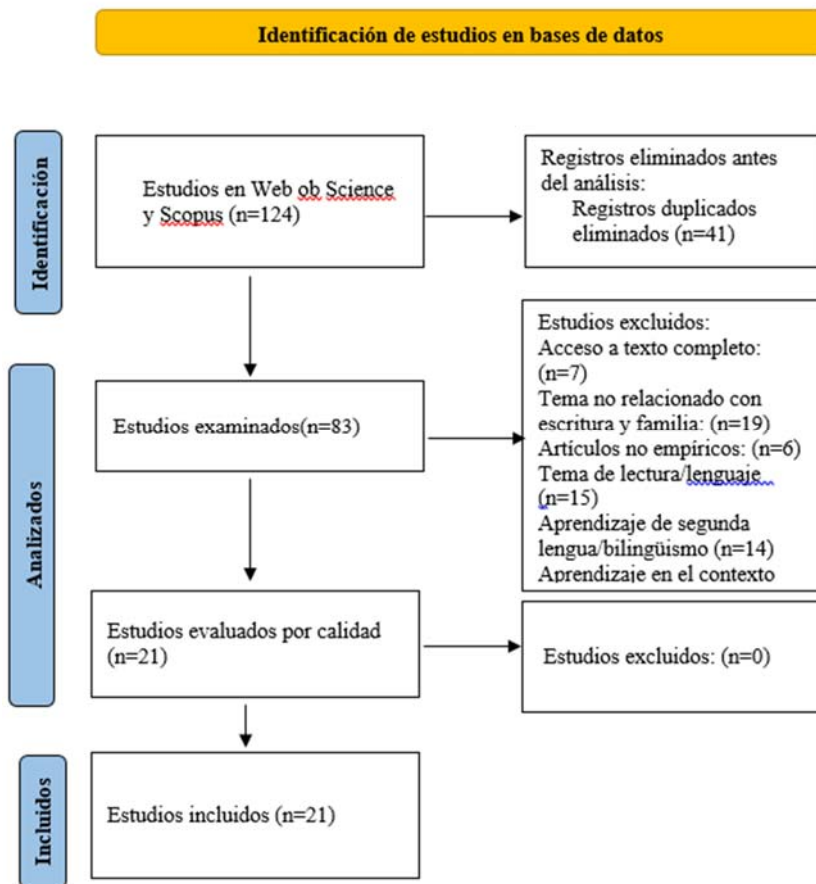
2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

A través de las bases de datos Web of Science y Scopus, se buscaron estudios científicos cuyo foco de interés fuera estudiar la participación familiar en el aprendizaje de la escritura del alumnado de Infantil o educación obligatoria. Para ello se combinaron los términos

de búsqueda: familia, alfabetización familiar, prácticas de alfabetización familiar, alfabetización en el hogar, participación parental, escritura, aprendizaje de la escritura, competencia escrita.

Figura 1. Proceso de selección de estudios



□

La búsqueda se limitó a estudios publicados en los últimos 10 años (2012-2022). Tras la lectura de los resúmenes se comprobó que los estudios cumplieran los siguientes criterios de inclusión: artículos empíricos de acceso a texto completo, publicados entre 2012-2022, escritos en español o inglés, cuyo foco de interés fuera la escritura y la participación familiar, en los que la muestra fuera alumnado que cursaba Educación Infantil o cualquier etapa de Educación Obligatoria y su familia. Por su parte, se excluyeron estudios según los siguientes

criterios: artículos cuyo foco de interés fuera únicamente la competencia lectora, el aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje de la escritura en alumnado migrante, en el contexto escolar o adultos.

Los artículos que cumplían los criterios de inclusión fueron analizados para valorar su calidad siguiendo a Camacho, et al. (2020). Se establecieron diferentes criterios de calidad: la introducción debía vincular la teoría con el objetivo de estudio; la presencia de un metodología que describiera los participantes, diseño de estudio, variables estudiadas e instrumentos de evaluación; un apartado de resultados en el que figuraran los tipos de análisis realizados y mostrasen claramente los hallazgos; y la presencia de un apartado de discusión en el que se explicasen los resultados obtenidos, confirmado o refutando las hipótesis planteadas y la consecución del objetivo de investigación. Los artículos incluidos en la revisión se codificaron y analizaron en base a dos dimensiones: I) objetivo y diseño del estudio, y II) variables familiares abordadas.

Así pues, la búsqueda inicial arrojó 124 estudios, pero finalmente, tras aplicar los criterios de inclusión y calidad, 21 fueron analizados. El proceso completo de selección de artículos se recoge en la Figura 1.

□

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan agrupados en dos grupos en función del objetivo de nuestro estudio. Así pues, en primer lugar se presentan los resultados en torno a los objetivos y diseños de los estudios analizados y, en segundo lugar, los resultados en torno al tipo de variables familiares estudiadas.

3.1 Resultados en torno a los objetivos y diseños

El 71.42% de los estudios localizados seguían un diseño descriptivo, siendo su principal objetivo identificar las prácticas de alfabetización y el tipo de apoyo que se llevaban a cabo en el hogar, y las características familiares o del entorno que pudieran guardar relación con el desarrollo alfabetizador del alumnado. Así pues, algunos estudios observaron las interacciones paternofiliales y los tipos de ayudas que ofrecían los progenitores durante las tareas de escritura (Bindman, et al., 2014; Farry-Thorn y Robins, 2020; Leyva, et al, 2017;

Skibbe, et al., 2013), con el fin de determinar si los apoyos familiares en este tipo de tareas predecían las habilidades de alfabetización del alumnado. En relación con las actividades de alfabetización que se desarrollaban en el hogar, los estudios evaluaron aspectos como el tipo de prácticas o la frecuencia con la que se desarrollaban (Krijnen, et al., 2020; Leyva, et al., 2017 Pahl, et al., 2014; Puglisi, et al. 2017); e incluso los materiales disponibles en el hogar que contribuyeran al desarrollo de la competencia escrita del alumnado (Moreno-Morilla, et al., 2019). Adicionalmente, se consideraron las características familiares o del entorno que pudieran relacionarse con el desarrollo alfabetizador del alumnado como las características sociodemográficas de los progenitores, su nivel lingüístico (Puglisi, et al., 2017), las creencias y perspectivas sobre su propia eficacia escritora o la del alumnado (Maquera-Maquera, et al., 2021; Napoli et al, 2021; Olmstead, y Kabuto, 2018); con el fin de identificar si estas características podían influir en los resultados del alumnado en cuanto a desarrollo escritor se refiere (Alsubaie, 2022; Dulay, et al. 2019; Hal, l et al., 2019; Robins, et al., 2014).

En segundo lugar, el 19.05% de los estudios eran de carácter relacional y pretendían conocer el grado de implicación familiar en tareas de competencia escrita para determinar en qué medida las experiencias de alfabetización que se desarrollaban en el hogar se relacionaban con el conocimiento de las letras, ortografía o caligrafía (Adams, et al., 2021; Akoğlu y Kizilöz, 2018; Inoue, et al., 2020). Uno de los estudios encontrados optó por explorar la colaboración familia-escuela y las implicaciones de esta colaboración en la adquisición de las habilidades escritoras del alumnado (Lynn, et al., 2018).

De los estudios analizados, el 9.5% seguía un diseño comparativo y se orientaban a comparar las prácticas de alfabetización en las que se involucraban conjuntamente el alumnado y la familia con las perspectivas de ambos respecto a las tareas de escritura que se desarrollaban en el contexto familiar (Guzmán-Simón, et al., 2018); o comparar el alto o bajo nivel socioeconómico familiar con las habilidades alfabetizadoras del alumnado (Neumann, 2016).

3.2 Resultados en torno al tipo de variables familiares

La mayoría de los estudios descriptivos analizados evaluaban el entorno alfabetizador del hogar, prestando especial atención a la frecuencia con la que se realizaban prácticas de alfabetización y a la presencia de materiales que contribuyeran al desarrollo escritor del alumnado; así como a las características sociodemográficas de los progenitores, nivel lingüístico (Krijnen, et al., 2020; Pahl, et al., 2014; Puglisi, et al. 2017), tipos de apoyo ofrecidos durante las tareas de escritura (Leyva, et al, 2017; Skibbe, et al., 2013), o las creencias y perspectivas sobre su propia autoeficacia escritora (Maquera-Maquera, et al., 2021; Napoli et al, 2021; Olmstead, y Kabuto, 2018).

Los estudios relacionales evaluaron el rendimiento escritor del alumnado atendiendo a aspectos como la ortografía, fluidez, gramática y lenguaje; y su relación con las características familiares como la estructura familiar, características sociodemográficas, interacciones paterno-filiales y experiencias de alfabetización en el contexto familiar (Adams, et al., 2021; Akoğlu, y Kizilöz, 2018; Inoue, et al., 2020; Lynn, et al., 2022).

Finalmente, las investigaciones de carácter comparativo evaluaban, principalmente, el nivel socioeconómico y el entorno alfabetizador familiar, para compararlo con el conocimiento de las letras o las habilidades escritoras que poseía el alumnado (Guzmán-Simón, et al., 2018; Neumann, 2016).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era realizar una revisión sistemática de la literatura con el fin de identificar los objetivos, diseños y variables familiares analizadas en las investigaciones sobre el estudio de la escritura y el contexto familiar.

En cuanto a los diseños de investigación, se concluye que la gran mayoría de los estudios localizados son de carácter descriptivo, mientras que solo algunos son relacionales o comparativos. Por su parte, los principales objetivos pretendían conocer el tipo de prácticas y apoyos que los progenitores desarrollaban en el hogar y que contribuían al desarrollo de la competencia escrita del alumnado, identificando, a su vez, las características del entorno alfabetizador

familiar. Finalmente, en cuanto a las variables familiares estudiadas, se observa que todos los estudios prestaban especial atención a las características del entorno alfabetizador del hogar, de la familia y del alumnado; con el fin de identificar los principales factores que contribuyen al desarrollo de la competencia escrita en el contexto informales familiar.

La escasez de estudios sobre el aprendizaje de la escritura desde el contexto familiar, y el hecho de los localizados hasta el momento sean, en su mayoría, estudios descriptivos, evidencia que este todavía es un campo altamente inexplorado en torno al cual se abren amplitud de perspectivas de estudio. Se sugiere, por tanto, continuar investigando el potencial de la familia para favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura del alumnado y poder así incorporar eficazmente la figura parental e incrementar su implicación en la enseñanza de la escritura.

5. FINANCIACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado al amparo del Proyecto PID2021-124011NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE

6. BIBLIOGRAFIA

- Adams, A. M., Soto-Calvo, E., Francis, H. N., Patel, H., Hartley, C., Giofrè, D., y Simmons, F. R. (2021). Characteristics of the preschool home literacy environment which predict writing skills at school. *Reading and Writing*, 34, 2203-2225.
- Akoğlu, G., y Kizilöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105.
- Alsubaie, M. A. (2022). Factors Affecting Early Literacy Learning Spaces of Young Children: The Context of Home Literacy in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 12(11), 791.
- Aram, D., Skibbe, L., Hindman, A., Bindman, S., Atlas, Y. H., y Morrison, F. (2020). Parents' Early Writing Support and Its

- Associations With Parenting Practices in the United States and Israel. *Merrill-Palmer Quarterly*, 66(4), 392-420. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.4.0392>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9672-6>
- Camacho, A., Alves, R. A., y Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247.
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., y McBride, C. (2019). Intergenerational transmission of literacy skills among Filipino families. *Developmental Science*, 22(5), 1-14.
- Farry-Thorn, M., Treiman, R., y Robins, S. (2020). Letter teaching in parent-child conversations. *Early childhood research quarterly*, 53, 161-170.
- Gerde, H., Skibbe, L., Bowles, R., y Martoccio, T. (2012). Child and home predictors of children's name writing. *Child Development Research*, 1–12.
- Gonida, E. N., y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Graham, S. (2018). *A Revised Writer (s)-Within-Community Model of Writing*. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

- Graham, S., y Harris, K. (2019). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. Harris and M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13–37). Leiden: Brill Editions
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681
- Guzmán-Simón, F., Moreno-Morilla, C., y García-Jiménez, E. (2018). Analysis of different views and conceptualizations of the literacy practices of pupils, families, and teachers in Costa Rican Primary Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 268-282.
- Hall, A. H., White, K. M., Guo, Y., y Emerson, A. (2019). Who counts as a writer? Examining child, teacher, and parent perceptions of writing. *Early Child Development and Care*, 189(3), 353-375.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., yamp; Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg yamp; E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., y Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., y Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., y Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing

- intervention research. *Journal of Writing Research*, 7, 249-274. Doi:10.17239/jowr-2015.07.02.02
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., y Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33, 207-238.
- Leyva, D., Tamis-LeMonda, C. S., Yoshikawa, H., Jimenez-Robbins, C., y Malachowski, L. (2017). Grocery games: How ethnically diverse low-income mothers support children's reading and mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 63-76.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1323222>
- Maquera-Maquera, Yanet Amanda, Bermejo-Paredes, Saúl, Olivera-Condori, Erika, y Vilca-Apaza, Henry Mark. (2021). Intervención familia-aula para el desarrollo de habilidades grafomotrices. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, 16(1), 92-104. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.07>
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Literacy practices of primary education children in Andalusia (Spain): A family-based perspective. *British Educational Research Journal*, 45(1), 117-136.
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S. A., y Purpura, D. J. (2021, March). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 535832). Frontiers Media SA.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566.
- Nutbrown, C. (2020). Writing before school: The role of families in supporting child development. En H. Lewes, D. Myhill y H. Chen (Eds.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years: Growing into Writing*, (pp. 40-59). Routledge

- Olmstead, K., y Kabuto, B. (2018). Writing Artifacts as Narratives of Emotion. *Language and Literacy*, 20(2), 102-124.
- Pahl, K. (2014). The Aesthetics of Everyday Literacies: Home Writing Practices in a British Asian Household. *Anthropology y Education Quarterly*, 45(3), 293-311.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., y Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514.
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Robins, S., Treiman, R., y Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent-child conversations. *Reading and writing*, 27, 407-429.
- Skibbe, L. E., Bindman, S. W., Hindman, A. H., Aram, D., y Morrison, F. J. (2013). Longitudinal relations between parental writing support and preschoolers' language and literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 387-401.

WHAT PARENTS SAY? A QUALITATIVE DESCRIPTION ON PARENTS' PERSPECTIVE ABOUT FAMILY CONFLICT AND COMMUNICATION DURING EMERGING ADULTHOOD IN SPAIN AND PORTUGAL

**García-Mendoza, M. C., Parra, A., Coimbra, S. y
Sánchez-Queija, I.**

mgarcia142@us.es

Universidad de Sevilla. España; Universidade do Porto. Portugal

1. Introduction

Conflict usually refers to negative interactions (e.g., disagreements or disputes) between parents and children (Laursen & Collins, 2009). Previous research has found a low-medium level of family conflict reported by emerging adults (Kumar & Mattanah, 2018) and their parents (Fang et al., 2021). Moreover, research suggests that, in general, there is a decrease in conflictual parent-child relationships perceived by both parents (Whiteman et al., 2011) and offspring (Parra et al., 2015) during this stage comparing with adolescence. Although, some topics usually still provoke conflict such as family issues (Yao et al., 2020), making decisions and accepting responsibility (Riesch et al., 2003; Renk et al., 2007), household rules, peer issues or school issues (Renk et al., 2007).

Communication, on the other hand, may be defined as the verbal and nonverbal interaction between parents and children within a family system (Munz, 2015), including the transmission of ideas, information, emotions and feelings. Previous research has not found a consistent pattern regarding parent-child communication during emerging adulthood. Some authors found a lower level of communication reported by emerging adult offspring in comparison with younger children (Parra et al., 2015). However, other studies indicated an increase in general closeness, including communication, in parent-child relationships during this stage. Specifically, conversational quality between parents and offspring emerging adults is marked by openness,

comfort, affection (Morgan, 2008), and appreciation and respect for parents (Lefkowitz, 2005). Empirical results suggest that communication between emerging adults and their parents tend to include themes such as romantic relationships (Morgan et al., 2010) or sexuality (Pariera & Brody, 2018).

Nevertheless, it is important to notice that family conflict and communication may differ in function of socio-cultural context (e.g., Shearman & Dumlao, 2008). In fact, most studies focused on these family process during this stage were carried out in the United States and Northern Europe. Southern European countries, such as Spain and Portugal, may present quite different patterns and themes, considering some of its specific features such as close family ties and late offspring emancipation, generally around 30 years old, to marry or to live with a romantic partner (Alesina & Giuliano, 2013).

The main aim of this study was to qualitatively describe family conflict and communication during emerging adulthood, from the perspective of both parents, mothers and fathers, and doing so from two southern European countries, Spain and Portugal.

2. Method

2.1. Participants

Eighty-eight parents (64.8% mothers) of emerging adults who studied at two universities from Southern Europe (n = 58, 60.3% mothers from Universidade do Porto, in Portugal and n = 30, 73.3% mothers from Universidad de Sevilla, in Spain) comprised the total sample. This data collection was part of a bigger project *Relações familiares em Portugal e ajustamento psicológico: investigação intercultural entre Espanha e Portugal*.

2.2. Procedure of data collection and instrument

Upon faculty members permission to entry in their classrooms, trained research team members during class period asked for students to participate in the study and, at the end, to send an invitation to their own parents to participate. All parents who agreed to participate signed an informed consent form and anonymously and voluntarily answered online to qualitative open-ended questions in Spanish or in Portuguese

languages (~10min). The survey included a close-ended question about the parents' gender. Then, parents were asked about their relations with their offspring in terms of conflict and communication using four open-ended questions: (1) Could you think about the last conflict situation with your son/daughter?, Why did it happen?; (1b) This type of parent-child conflict situations happen often?, Why?; (2) Could you think about the last good communication situation with your son/daughter?, What was the topic? and (2b) This type of situations of good parent-child communication happen often?, Why?. The project was approved by the Comité de Ética de la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto in Portugal (Ref.^a 2017/10-2; Ref.^a 2017/10-02c).

2.3. Coding of themes and analysis

Interviews were analyzed by the first and the third authors of the study. This involved a line-by-line analysis of each interview in order to identify parents responses on the various topics of family conflict and communication. These topics were then grouped, categorized, and agreed between judges. Finally, this categorization was presented to the whole research team members who decided on the definitive system of coding.

3. Results

Table 1. Numeric content analysis for family situations frequency

	Family conflict		Family communication	
	Portugal	Spain	Portugal	Spain
Parents' responses				
Yes	3	7	45	23
No	15	14	1	0
Sometimes	10	3	6	3
Less than before	5	3	-	-
N/A	1	0	-	-
Total	34	27	52	26

Parents reported that, during emerging adulthood, conflict situations with their offspring do not happen anymore or occur less

frequently compared with previous years. According to mothers and fathers, there is also a good communication with their offspring and they talk to each other frequently (see Table 1).

Figure 1 and Figure 2 presented the thematic map of family conflict and communication, respectively. Analyses revealed two major themes associated with family conflict (differences in opinions or interests and life experiences; setting limits and rules) and two major themes associated with family communication (work and/or study; current topics).

Figure 1. Thematic map for family conflict

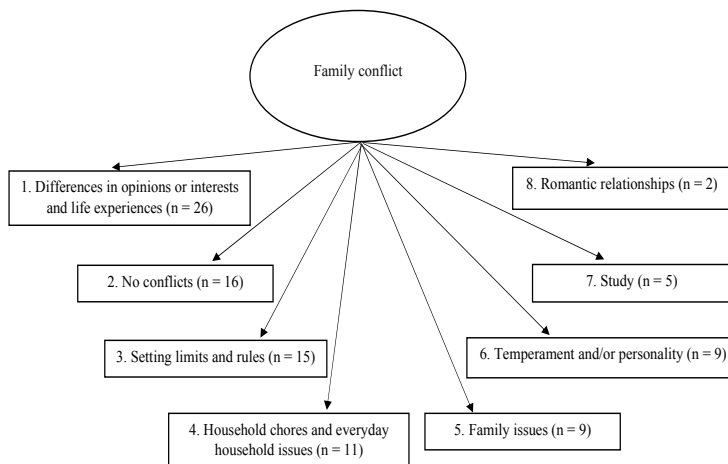
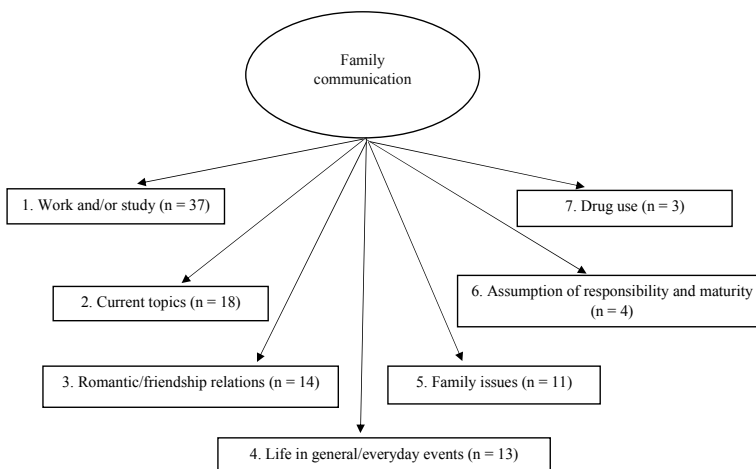


Figure 2. Thematic map for family communication



Family conflict: Theme 1 “Differences in opinions or interests and life experiences”

Several participants reported that conversations with their emerging adults children were marked by differences in opinions or interests, that may reflect differences in life experiences between them. One Spanish father described that:

[A different way of understanding life] Distinta forma de entender la vida.

Moreover, one Portuguese mother said:

[Because we have different views and opinions] Porque tenemos opiniones y puntos de vista diferentes.

Family conflict: Theme 2 “Setting limits and rules”

For many participants, talking about setting limits and rules is one of the most frequent topics of conflicts between parents and offsprings. Often, these discussions happen when offspring go out at night. One Spanish mother said:

[It was caused because of sleeping away from home and not giving notice] Se produjo por dormir fuera de casa y no avisar.

Another mother, Portuguese in this case, explained that:

[Our last conflict had to do with going out at night. On the one hand, I want to protect her, on the other hand, she wants to live and I worry about her safety. We ended up agreeing to send me text messages to reassure me] O nosso último conflito teve a ver com saídas à noite. Se por um lado eu quero proteger por outro ela quer viver e eu preocupo-me com a segurança dela. Acabamos por acordar em enviar-me mensagens para que eu fique tranquila.

Family communication: Theme 1 “Work and/or study”

The majority of participants reported that they and their emerging adult offspring usually talk about achievements and objectives of the latter in their university studies, as well as their main concerns about current or future work. One Spanish father reflected:

[When he/she tells us how the morning's work is going] Cuando nos cuenta cómo le va en el trabajo que tiene por la mañana.

Besides, one portuguese father described:

[Outline the goals he/she wants from the academic course] Traçar os objetivos que pretende com o curso académico.

Family communication: Theme 2 “Current topics”

Many participants mentioned that usually conversations with their emerging adults children are focused on topics and events that are currently passing at the present time. These conversations included topics such as musical and artistic trends (cinema or fashion) or other lazer occupations and plans. One Spanish father explained that:

[About cinema and literature] Sobre cine y literatura.

Moreover, one Portuguese mother said:

[Travel and holidays] Viagem e férias.

4. Discussion and conclusions

This study explores family conflict and communication during emerging adulthood from the parents' perspective using a qualitative design.

The findings indicate that parents perceived a low rate of conflict in their relationships with their offspring. This pattern is reflected in both, in the low frequency of conflict reported by parents, and also on the fact that when asked about the issues that generate conflict, the second more frequent response was that they do not have conflicts with their offspring. Furthermore, the most frequent topics of conflict with emerging adult offspring concerned *differences in opinions or interests and life experiences* and *setting limits and rules*. Moreover, other frequent topics are *household chores and everyday household issues*, *family issues* and *temperament and/or personality*.

Previous work already found medium or low levels of conflict in the parent-child relationships during emerging adulthood (e.g., Fang et

al., 2021). A possible explanation for the low conflict level between parents and offspring could be that, during emerging adulthood, parent-child relationships become more symmetrical than before (Arnett, 2018). In this sense, parents do not see their children as adolescents, even though they also do not still perceive them as fully grown-up people (Nelson et al., 2007). Therefore, during these years, it is possible that they give more freedom to their children and interfere to a lesser degree in issues that they believe are no longer their business. As a consequence, the number of conflicts between them would be reduced.

Parents also indicate that the topic labeled *differences in opinions or interests and life experiences* is the topic that provoke most conflict with their children, precisely, the one regarding different generational perspectives in beliefs, attitudes, and values between parents and children.

The majority of Spanish and Portuguese emerging adults are residentially dependent on their parents. Concretely, the mean emancipation age was 29.8 and 33.6 years old in Spain and Portugal respectively in 2021, rates specially high in comparing with other European countries (Eurostat, 2023). This fact means that two legally adults generations live under the same roof for an extended time. Taking this into account, it is not a surprise that some of the most frequent topics of discrepancies with their emerging adults children mentioned by parents are regarding issues of cohabitation that only happen because of the residence in the family home, for example, *setting limits and rules or household chores and everyday household issues*.

Furthermore, the findings also reveal a high rate of communication and a wide range of topics conversations perceived by parents in the relationships with their emerging adult offspring. Specifically, parents revealed that *work and/or study* and *current topics* such as arts and lazer occupations and plans are the most frequent topics in the conversations with their children following by *romantic/friendship relations, life in general/everyday events, family issues*, and, less frequently, *assumption of responsibility and maturity* and *drug use*. The high level and quality communication that parent noted in their relationships with their offspring (high frequency conversations, diverse topics conversations) is consistent with previous studies (e.g., Morgan, 2008).

As we noted before, family role in both countries, Spain and Portugal, is characterized by strong family bonds and greater family closeness and family support comparing with other socio-cultural context (Parra et al., 2019). So, in this context, it is not unusual for parents to talk to their children about a wide variety of topics such as work or studies, current topics such as literature or film, or what is going on in their daily lives. In this context of family closeness and support, parents also talk to their children about romantic and friendship relations and even about other traditionally taboo issues such as drug use. So, in both countries, the fact that family relations find a new equilibrium and become more symmetrical during emerging adulthood is reflected not only in the low conflict rate between parents and children, but also in the high level and quality communication between them and their mothers and fathers, at least according to the latter. These results point that, certainly, it seems that a new pattern of interaction appears and helps to forge a more equal (though not completely equal) relationship between two adult generations. Although, it is also true that most of the topics that emerged as major themes both in conflict, and communication are not that different from the ones one may expect during adolescence. In particular, it seems that the focus still is on the emerging adults developmental needs, features and interests.

This study has two major limitations. First, the sample is composed by parents of college emerging adults, who are not representative of the entire emerging adult population. Future studies should try to access to non-college emerging adult population. On the other hand, only parents, mothers and fathers, shared qualitatively their perspectives and it is well known in literature that they tend to portray a more positive perspective of their relationship with children, a phenomenon known as generational stake (Shapiro, 2004). However, findings are consistent with the ones previously described by emerging adults, who report positive family relationships (Parra et al., 2019).

Despite these limitations, the present study is groundbreaking because it analyses family relationships during emerging adulthood from the parents' perspective. Research focused on parent's perspective has been globally understudied and even less in Southern Europe. So, these findings offer a starting point for gaining insight about how

parents understand the relationships with their children during this stage and helps to obtain a more complete picture of parent-child relationships during emerging adulthood in Spain and Portugal.

5. FUNDING

The funding was provided by the project *Factores de Riesgo y Protección en la Adulthood Emergente. Un Estudio Longitudinal-Secuencial* supported by grant from the Junta de Andalucía (PROYEXCEL_00766). This work also was supported by grant from the Spanish Ministry of Universities, Spain's recovery and resilience plan and European Regional Development Fund –NextGenerationEU.

6. BIBLIOGRAPHY

- Alesina, A. and P. Giuliano, 2014, “Family Ties” in Aghion, P. and S. Durlauf (eds.), *Handbook of Economic Growth*, Vol. 2A, The Netherlands: North Holland, 177-215
- Arnett, J.J. (2018). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (6nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Fang, S., Galambos, N. L., & Johnson, M. D. (2021). Parent–child contact, closeness, and conflict across the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 83(4), 1176-1193. <http://dx.doi.org/10.1111/jomf.12760>
- Kumar, S. A., & Mattanah, J. F. (2018). Interparental conflict, parental intrusiveness, and interpersonal functioning in emerging adulthood. *Personal Relationships*, 25(1), 120-133. <http://dx.doi.org/10.1111/pere.12231>
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, 3rd ed., pp. 3–42). Wiley.
- Lefkowitz, E. S. (2005). “Things Have Gotten Better” Developmental Changes Among Emerging Adults After the Transition to University. *Journal of adolescent research*, 20(1), 40-63.
- Morgan, E. M. (2008). A longitudinal study of emerging adults' conversations with parents about sex and dating during college

- [Unpublished doctoral dissertation]. University of California, Santa Cruz.
- Morgan, E. M., Thorne, A., & Zurbriggen, E. L. (2010). A longitudinal study of conversations with parents about sex and dating during college. *Developmental Psychology*, *46*(1), 139. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016931>
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M., & Badger, S. (2007). “If you want me to treat you like an adult, start acting like one!” Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, *21*(4), 665–674. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.665>
- Munz, E. A. (2015). Parent–child communication. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic067>
- Pariera, K. L., & Brody, E. (2018). “Talk more about it”: Emerging adults’ attitudes about how and when parents should talk about sex. *Sexuality Research and Social Policy*, *15*, 219-229. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-017-0314-9>
- Parra, A., Oliva, A., & Reina, M. D. C. (2015). Family relationships from adolescence to emerging adulthood: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, *36*(14), 2002-2020. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X13507570>
- Parra, Á., Sánchez-Queija, I., García-Mendoza, M. C., Coimbra, S., Egidio Oliveira, J., & Díez, M. (2019). Perceived parenting styles and adjustment during emerging adulthood: A cross-national perspective. *International journal of environmental research and public health*, *16*(15), 2757. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152757>
- Renk, K., Roddenberry, A., Oliveros, A., Roberts, R., Meehan, C., & Liljequist, L. (2007). An examination of conflict in emerging adulthood between college students and their parents. *Journal of Intergenerational Relationships*, *4*(4), 43-61. http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n04_04

- Riesch, S. K., Jackson, N. M., & Chanchong, W. (2003). Communication approaches to parent-child conflict: Young adolescence to young adult. *Journal of pediatric nursing, 18*(4), 244-256. [http://dx.doi.org/10.1016/S0882-5963\(03\)00083-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0882-5963(03)00083-6)
- Shapiro, A. (2004). Revisiting the generation gap: Exploring the relationships of parent/adult-child dyads. *International Journal of Aging & Human Development, 58*(2), 127-146. <https://doi.org/10.2190/EVFK-7F2X-KQNV-DH58>
- Shearman, S. M., & Dumlao, R. (2008). A cross-cultural comparison of family communication patterns and conflict between young adults and parents. *Journal of Family Communication, 8*(3), 186-211. <http://dx.doi.org/10.1080/15267430802182456>
- Statistical Office of the European Union (Eurostat) (2023). *Estimated average age of young people leaving the parental household by sex*. Products Datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Yao, Y., Jia, G., Lin, P. M., & Huang, J. (2020). Young adult children traveling with parents: Insights on conflict and its causes. *Journal of Travel & Tourism Marketing, 37*(6), 727-738. <https://doi.org/10.1080/10548408.2020.1812470>
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2011). Family relationships from adolescence to early adulthood: Changes in the family system following firstborns' leaving home. *Journal of Research on Adolescence, 21*(2), 461-474. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00683.x>

LA INCOMPRESIÓN DE LA FAMILIA CUANDO EL DIAGNÓSTICO LLEGA EN LA EDAD ADULTA. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS MUJERES AUTISTAS

Irene García-Molina y Marina Fernández-Camahort

imolina@uji.es

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La demora en el diagnóstico de cualquier condición puede tener consecuencias devastadoras para la persona, y aún más cuando ésta no encuentra el apoyo necesario entre los suyos. Esta es la realidad de las mujeres autistas, las cuales se enfrentan al infradiagnóstico, diagnósticos erróneos o diagnósticos tardíos – en relación con los hombres – que les provoca desde frustración a nivel individual y social hasta problemas de salud y salud mental derivados de una incorrecta intervención o incluso, una ausencia de ésta (Rynkiewicz et al., 2019).

Hoy en día, es ampliamente reconocido que existen dificultades para diagnosticar a niñas con trastorno del espectro autista sin déficit cognitivo (Moseley et al., 2018). Así pues, aquellas con altas capacidades o una inteligencia promedio pasarían desapercibidas, ya no sólo a nivel social, si no también durante la administración de las pruebas diagnósticas, como el *Autism Diagnostic Interview–revised* (Rutter et al., 2003) y el *Autism Diagnostic Observation Schedule* (Lord & Rutter, 2012). Esto puede ser debido a que los propios tests no están basados en mujeres, y por tanto, no están adaptados para detectarlas según sus características; y por otro lado, las propias mujeres autistas han aprendido a camuflarse y enmascarar sus diferencias de forma voluntaria e involuntaria para así encajar socialmente (Chmia-Torrecillas, 2022; Cook et al., 2021; Halsall et al., 2021).

Así como pasan desapercibidas a nivel profesional o social, muchas veces, también lo hacen en su propia casa, o mejor dicho, en la de sus padres (o núcleo familiar), ya que la mayoría de las veces este diagnóstico llega ya en la edad adulta (Green et al., 2019).

En la actualidad, existen numerosos estudios derivados del impacto en la familia de tener un hijo o hija (en edad infantil) autista (Patel et al., 2022); pero no se conoce estudio hasta la fecha acerca de cuando es la hija adulta la que acaba de recibir el diagnóstico, el proceso que ha seguido y las reacciones a ‘salir del armario’ delante de su familia. Así pues, el objetivo de este trabajo pretende analizar y conocer las experiencias y dificultades de las mujeres autistas en su entorno familiar derivadas del proceso diagnóstico y búsqueda de ayuda posterior.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La aprobación ética para esta investigación fue otorgada por la Comisión de Ética de la Universitat Jaume I. Los participantes fueron contactados a través de las asociaciones que aceptaron participar en el estudio. Dos de ellas declinaron finalmente la solicitud. El primer contacto con los participantes fue a través de un formulario y anónimo para elegir su modalidad preferida para expresarse. Veinte participantes respondieron finalmente a las preguntas: por videollamada ($n = 2$), formulario en línea ($n = 17$) y correo electrónico ($n = 1$) según su preferencia. Estas opciones se proporcionaron para que el estudio fuera lo más inclusivo posible. Las respuestas por videollamada fueron transcritas e incorporadas a la base de datos. Las videollamadas duraron 1 hora. El formulario en línea podría ser respondido en 45 minutos.

2.2. Participantes

Las participantes fueron veinte mujeres autistas (rango de edad = 21 – 58 años; $M = 35.4$, $SD = 11.32$), que cumplían los criterios: (a) identificarse como mujer, (b) diagnóstico formal en el espectro del autismo (incluidas variantes como ahora el Trastorno del Espectro Autista nivel 1, pero también el antiguo síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento); (c) diagnóstico tardío¹; (d) mayores de 18 años de edad; y (e) que hablaran castellano. Ver tabla 1 para más información.

2.3. Medidas

El cuestionario/entrevista estructurada utilizada para esta

investigación fue elaborada por la investigadora principal del proyecto “Mujeres Autistas” (IM), junto con varias estudiantes de investigación, y revisada por una mujer autista que es una referente en España. El cuestionario/entrevista constaba de 30 preguntas, entre ellas, 15 de las cuestiones se relacionaban con la familia: [cuando buscabas el diagnóstico] alguien [familiar, amigos...] ¿te ayudó?; ¿sientes que tu familia te apoya?; o ¿cómo fue la reacción de tus familiares al saber de tu diagnóstico?.

Además, se analizaron todas las respuestas para detectar más experiencias sobre el entorno familiar en otro tipo de preguntas.

Tabla 1. Datos descriptivos de las participantes

Pseudónimo	Edad	Edad Diagnóstico	Convivencia con
Anna	32	31	Sola (con su perro)
Chloe	37	33	Pareja e hijos
Daniela	35	34	Sola
Elena	58	48	Pareja e hijos
Fabiola	43	38	Sola
Gabriela	29	27	Pareja e hijos
Inés	39	37	Padres y hermana
Jana	36	33	Padres y hermano
Keren	56	55	Pareja, hijo y suegra
Laura	25	25	Padres y hermano
Mar	26	26	Madre
Nora	34	34	Pareja e hijos
Olivia	24	22	Pareja
Penélope	26	25	Madre y hermana
Raquel	24	20	Padres y hermano
Sienna	49	45	Sus dos hijos
Teresa	26	26	Padre, madrastra y hermano
Úrsula	54	53	Marido e hijos
Valeria	21	16	Abuela
Zoe	34	34	Pareja

2.4. Diseño

Las respuestas de la videollamada fueron transcritas textualmente, junto con las respuestas escritas recibidas en línea, siguiendo el modelo de análisis temático de Braun & Clarke, (2006): (i) familiarización de los datos; (ii) codificación inicial y extractos de interés; (iii) exportación al software Taguette (Rampin & Rampin, 2021), una herramienta de investigación cualitativa de código abierto; (iv) identificación de varios patrones en las respuestas, correspondientes a tres grandes categorías relacionadas y dos subcategorías en cada una de ellas; (v) revisión del análisis, con un 90% de acuerdo entre investigadoras; y (vi) organización de la narrativa de los participantes, con citas literales, para que el lector comprenda mejor el análisis.

3. RESULTADOS

Cada tema y subtema se especifica a continuación, seguido de citas ilustrativas proporcionadas por las participantes.

Tema 1. Inicio del proceso de diagnóstico

Este tema refleja lo aisladas que pueden llegar a estar las mujeres con autismo, ya que no son los familiares (sus padres, en la edad infantil) los que inician su diagnóstico, si no que son ellas mismas en su edad adulta, o un profesional especializado quienes empiezan a darse cuenta de que podrían estar en el espectro e inician el proceso.

Subtema 1. Inicio del proceso diagnóstico por parte de la mujer autista

Cuando las propias mujeres iniciaron el proceso de diagnóstico, se debía en gran parte a que se habían sentido identificadas con alguien con autismo, ya fuese un referente ‘famoso’: *Lo inicié yo, porque recordé ser igual a Greta Thumberg a su edad. Me sirve mucho leer a Temple Grandin, mi cabeza funciona muy parecida a la de ella* (Keren); o un familiar (hijo varón): *tuve sospecha por ser madre de niño autista* (Nora), *Mi hijo fue diagnosticado con síndrome de Asperger a la edad de 6 años []*. *En esos años me di cuenta que yo pensaba y actuaba muy similar a el, cuando no fingía para encajar* (Chloe), aunque también otros grados de familia: *Mi sobrina, quien es autista, y yo siempre actuamos muy similar.* (Anna)”.

Subtema 2. Inicio del proceso diagnóstico por parte de un profesional

Otras, reportan que fueron los profesionales quienes sospecharon de su autismo en el momento que realizaron el diagnóstico de sus hijos o familiares: *Mi hijo recibió su diagnóstico a los 18 meses, una vez llegamos a sus terapias me sugirieron que podía estar dentro del espectro (Gabriela), o El doctor que diagnosticó a mi hermano sugirió que yo podía ser autista (Jana)*".

Tema 2. Reacción de los familiares ante el diagnóstico

En este tema las reacciones iniciales recogidas de los familiares ante el diagnóstico de autismo fueron todas negativas.

Subtema 1. La negación del diagnóstico por parte de familiares

La mayor parte de familiares negaron el diagnóstico cuando las mujeres se lo comunicaron: *Por parte de mi familia se negaron. Decían que no tenía cara de ello, incluso que mi problema era conductual (Gabriela), Mi familia materna no me creyeron, pensaron que me había obsesionado con el tema por mi pequeño, que también es autista (Nora), Mi abuela no se lo creyó, porque relacionaba el autismo con dificultades más notorias o ser no verbal, (Penélope), Sus reacciones fueron un espectro. Ampliaremos desde 'todo calza' hasta 'no, tú no puedes ser autista porque...' (Inés), o Tú no eres Asperger porque no eres como Nicolás (Fabiola). Incluso algunas mujeres comentaron que sus familiares ocultaron el diagnóstico: *no se comprendía, y se ocultó (Elena), o les respondieron de forma hostil que era imposible.**

Subtema 2. El desinterés por el diagnóstico por parte de los familiares

Otros familiares reaccionaron con desinterés cuando ellas lo contaron, remarcando que *lo han ignorado completamente (Anna), o que a las pocas [personas de mi familia] que se lo dije se mostraron indiferentes o escepticas (Jana), Mi hermano ni siquiera contestó, sus hijos tampoco. Mis primos no se interesaron (Keren).*

Tema 3. Interés y apoyo a sus necesidades tras el diagnóstico

En este tema se destaca la ayuda recibida por las mujeres autistas una vez ha transcurrido ‘tiempo’ (algunas acaban de ser diagnosticadas el mismo año) después de darles su diagnóstico.

Subtema 1. Interés en el autismo tras el diagnóstico

Después de la situación inicial que encontraron muchas mujeres por el desinterés o negación de su diagnóstico de sus familiares, algunas vieron una mejoría por parte de algunos de ellos: *[De mi familia], quien tuvo interés y se documentó me identificaban en varios aspectos y me acabaron entendieron de mejor forma* (Gabriela). Sin embargo, muchas redactaron que su reacción negativa continuó después, debilitando (todavía más en muchos casos) su relación, hasta el punto de llegar a decir que ahora mismo *no tienen familia* (Daniela).

Subtema 2. Ayuda en las necesidades y dificultades tras el diagnóstico

Se destaca la ayuda de la figura materna cuando ellas necesitan y se denota que las respaldan en todo momento: *Sobre todo mi madre es quien me demuestra mayor empatía* (Jana), *En cambio mi madre lo entiende completamente pero no vive conmigo, por lo que aveces me siento incomprendida* (Teresa), *mi madre ve mis cualidades* (Mar).

La figura de los hermanos es contradictoria, se destacan reacciones positivas: *mi hermano, aunque es menor por 2 años, siempre me da buenos consejos [], él me ayuda sobre todo con los mensajes que no entiendo la intención* (Teresa), pero también que en determinados momentos no saben cómo actuar: *mi hermana no siempre tiene en cuenta mis dificultades o sensibilidades sensoriales* (Penélope), *o a menudo fallan al darme algún tipo de contención (por ejemplo de tipo sensorial)* (Jana).

En cambio, la mayor parte de ellas destacaron que por parte de padre, sienten incompreensión o que les fallan cuando ellas lo necesitan, aún siendo algunos de ellos autistas también: *Mi padre no me apoya. Él siempre saca la parte negativa de todo, aunque tiene TEA también (más severa que yo) y bueno, es comprensible* (Valeria), *Yo al vivir con mi padre que no entiende mucho del tema, siento que no siente tan real el tema del autismo en mi* (Teresa).

También, al ser adultas, remarcaron que no les hacía falta esa ayuda, ellas mismas podían preocuparse de sus problemas o habían aprendido estrategias (de camuflaje) para solucionarlos: *Bastantes cosas tiene mi familia encima como para que se estén preocupando de lo que a mí me cuesta o no* (Valeria), *o trato de aprender de lo que veo, sin preguntar a nadie* (Jana). La mayoría, asisten a asociaciones o psicólogas: *Siempre le pido ayuda a mi psicóloga o salgo yo del paso* (Valeria), *Soy adulta independiente y no tengo relación con mi familia. Yo sola busco lo que necesito* (Daniela); y algunas encontraron en sus parejas el apoyo necesario: *Con mi pareja y su hijo leímos mi informe, ellos me reconocen en todo* (Keren), *Mi marido me ayuda a progresar* (Gabriela). También tienen relación con otras mujeres autistas con las que sentirse identificadas: *Participo en grupos de WhatsApp con más mujeres del espectro y nos apoyamos mutuamente, este grupo para mí ha sido mi salvavidas porque me entienden, me siento acompañada, comprendida, encontré casi una familia TEA* (Teresa).

4. DISCUSIÓN

El presente estudio da voz a mujeres autistas para entender mejor sus vivencias y experiencias cuando reciben el diagnóstico y se lo comunican a sus familiares. Los dos primeros temas, dan la clave para comprender por qué su núcleo familiar no les cree o lo niega: no han estado presentes durante el proceso, y no pueden entender un diagnóstico en la edad adulta que siempre había estado ahí.

En relación al Tema 1, tal y como remarcan los estudios, fue la mayor parte de las participantes quienes en su edad adulta iniciaron el proceso diagnóstico, o un profesional tuvo la primera sospecha al diagnosticar a sus hijos varones (Adams et al., 2021; Dugdale et al., 2021). Este inicio tardío conlleva que sean las propias mujeres las que inicien y pasen solas (o ya con sus parejas e hijos) el proceso de diagnóstico, y tras ello, como se denota en el tema 2, que sus familiares (sus madres, padres y hermanos) no les crean.

Así pues, en el Tema 2, encontramos reacciones que abarcan desde la negación del diagnóstico hasta el desinterés por conocer qué realmente le ocurre a su hija. En un principio, se podría pensar que la familia recibió el diagnóstico como un ‘duelo’ y que como en una primera fase, lo niegan; sin embargo, esta misma reacción negativa

continuaría más tarde, como se observa en el Tema 3, debilitando todavía más su relación.

Esto nos arroja luz a la pregunta de qué ocurre cuando el diagnóstico es recibido en la edad adulta, pues cuando llega durante la niñez, aunque pueden ver sus expectativas menguadas, los padres aceptan el diagnóstico, incluso remarcan entenderles o hacer su relación más fuerte (madre-hijo) (Schwichtenberg et al., 2019). Esto incluso ocurre con madres autistas con hijos autistas (Crane et al., 2021). También, cabe destacar cómo influye en las reacciones de sus seres más allegados el tema del género, pues los familiares conocen las características de los varones y los comparan con ellas (García-Molina, 2022).

En el Tema 3, se destaca la incompreensión y desinterés porque sus familiares les pregunten, les ayuden o sepan qué les ocurre. Un detalle que no es extraño a nivel social, es que sus madres les aceptan y les apoyan; en cambio, sus padres – que la mayoría están también diagnosticados de autismo - no las entienden ni ayudan. Como consecuencia, se encuentran solas, ya no solo a la hora de recibir el diagnóstico, si no para buscar ayuda en asociaciones o asistencia psicológica, siendo en estos núcleos y en sus parejas en quienes encuentran la ayuda y comprensión deseada (Crane et al., 2021; Dugdale et al., 2021).

En conclusión, este trabajo resalta la incompreensión de los familiares y el desamparo posterior de las mujeres autistas derivado de su diagnóstico tardío. Por tal razón, se insta a seguir con su investigación para encontrar más testimonios sobre este tema, tanto por parte de las mujeres autistas como de sus familiares, para entender realmente qué piensan y qué les lleva a no aceptar el diagnóstico de sus hijas. Por otro lado, es importante que exista una mayor divulgación de resultados a través de medios, revistas y conferencias, ya no solo a nivel profesional, si no también social, ya que es una forma de normalizar el hecho de recibir un diagnóstico en la edad adulta, y que deje de ser una utopía que casos como las mujeres de este estudio puedan diagnosticarse a edad temprana.

5. NOTAS

1. Según los estudios, se consideraría un diagnóstico tardío a partir de los 6-8 años. Sin embargo, las mujeres de este estudio tuvieron su diagnóstico a partir de los 16.

2. El concepto “la mujer autista” se especifica como general, pero puede estar refiriéndose a la hija, hermana o nieta autista, en relación al familiar del que se referencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, D., Stainsby, M., & Paynter, J. (2021). Autistic Mothers of Autistic Children: A Preliminary Study in an Under-Researched Area. *Autism in Adulthood*, 3(4), 339–346. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0078>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chmia-Torrecillas, C. (2022). Actualización científica. In M. Merino-Martínez (Ed.), *Mujeres y autismo. La identidad camuflada*. Altaria.
- Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 89, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080>
- Crane, L., Lui, L. M., Davies, J., & Pellicano, E. (2021). Autistic parents’ views and experiences of talking about autism with their autistic children. *Autism*, 25(4), 1161–1167. <https://doi.org/10.1177/1362361320981317>
- Dugdale, A.-S., Thompson, A. R., Leedham, A., Beail, N., & Freeth, M. (2021). Intense connection and love: The experiences of autistic mothers. *Autism*, 25(7), 1973–1984. <https://doi.org/10.1177/13623613211005987>
- Garcia-Molina, I. (2022). Amistades peligrosas: del acoso al mate crime en las mujeres con autismo. In M. Merino-Martínez (Ed.), *Mujeres y autismo. La identidad camuflada*. Altaria.

- Green, R. M., Travers, A. M., Howe, Y., & McDougle, C. J. (2019). Women and Autism Spectrum Disorder: Diagnosis and Implications for Treatment of Adolescents and Adults. *Current Psychiatry Reports*, 21(4), 22. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1006-3>
- Halsall, J., Clarke, C., & Crane, L. (2021). “Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, 25(7), 2074–2086. <https://doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Lord, C., & Rutter, M. (2012). Autism Diagnostic Observation Schedule—2nd edition. Western Psychological Services.
- Moseley, R. L., Hitchiner, R., & Kirkby, J. A. (2018). Self-reported sex differences in high-functioning adults with autism: a meta-analysis. *Molecular Autism*, 9(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0216-6>
- Patel, S., Rivard, M., Mello, C., & Morin, D. (2022). Parenting stress within mother-father dyads raising a young child with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 99, 102051. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102051>
- Rampin, R., & Rampin, V. (2021). Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68), 3522. <https://doi.org/10.21105/joss.03522>
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). Autism diagnostic interview. Western Psychological Services.
- Rynkiewicz, A., Janas-Kozik, M., & Słopień, A. (2019). Girls and women with autism. *Psychiatria Polska*, 53(4), 737–752. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/95098>
- Schwichtenberg, A., Kellerman, A. M., Young, G. S., Miller, M., & Ozonoff, S. (2019). Mothers of children with autism spectrum disorders: Play behaviors with infant siblings and social responsiveness. *Autism*, 23(4), 821–833. <https://doi.org/10.1177/1362361318782220>

PERCEPCIÓN DE LOS PROGENITORES SOBRE EL USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA FAMILIA

Estefanía de los Dolores Gil García¹ y Pedro Francisco Alemán Ramos²

egilgarc@ull.edu.es

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de la Laguna, España; 2. Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

1. INTRODUCCIÓN

Usar la tecnología digital es de vital importancia no sólo para participar plenamente en esta sociedad red, sino también para mitigar el riesgo de exclusión social ligado a la brecha digital (Ragnedda y Muschert, 2013). En esta línea, cabe mencionar que, a pesar de no existir una definición unívoca sobre el concepto de brecha digital, diversos estudios argumentan que este término se refiere a la diferencia en el acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) e internet (Hargittai, 2021; Ragnedda, 2017; Van Dijk, 2020). Esta consideración surge a partir de la identificación de los siguientes niveles: la brecha digital de primer nivel o tradicionalmente denominada brecha de acceso se refiere a las posibilidades que tienen las personas para acceder o no a los dispositivos y servicios digitales (Van Dijk, 2017); la brecha digital de segundo nivel o brecha de uso se relaciona con la falta de competencias y habilidades digitales necesarias para el manejo de la tecnología digital (Hargittai, 2002). Finalmente, la brecha digital de tercer nivel o brecha de apropiación alude a falta de conocimiento para integrar las TIC e internet en la vida cotidiana y hacer un buen uso de estas herramientas a fin de maximizar los beneficios y oportunidades que ofrecen y mitigar los riesgos (Van Deursen y Helsper, 2015).

En España, si bien la brecha de acceso parece estar disminuyendo, la brecha de uso y apropiación sigue latente. Así, y aunque en la última década el porcentaje de personas que han utilizado internet ha aumentado 22.9 puntos, este crecimiento no ha estado ligado a una

mayor adquisición de competencias digitales (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). De hecho, el último informe publicado por el Índice de Economía y Sociedad Digital (DESI, 2022), indica que el 64% de la población aun posee competencias digitales de nivel básico. Sin embargo, para garantizar el proceso de apropiación de la tecnología digital se requiere poseer competencias digitales de nivel avanzado.

La literatura científica sostiene que la edad es uno de los determinantes sociodemográficos más influyentes en la brecha digital (Lythreatis et al., 2022; Friemel, 2016). Torrecillas-Lacave et al. (2017) argumentan que esta brecha digital intergeneracional podría deberse a que la mayoría de los hijos e hijas han nacido en hogares con una fuerte presencia de dispositivos y servicios digitales. Este hecho ha incentivado el uso y apropiación de la tecnología digital desde muy temprana edad. Por el contrario, los padres y las madres han tenido que hacer un esfuerzo por inmigrar al mundo digital. No obstante, estudios como el realizado por Correa (2015) sugieren que la presencia de un o una adolescente en el hogar puede influir de forma directa o indirecta en la inclusión digital de las figuras parentales.

Debido a lo expuesto anteriormente, el presente trabajo pretende conocer y explorar el uso de la tecnología por parte de las familias con hijos e hijas adolescentes (11-17) desde la perspectiva de los propios padres y madres.

2. MÉTODO

Para la consecución del objetivo se siguió un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo desde un paradigma interpretativo (Flick, 2015). La técnica de producción de datos fue el Grupo Focal (GF) (Krueger y Casey, 2015)

2.1. Procedimiento

En primer lugar, se diseñó la guía temática de preguntas. En segundo lugar, se seleccionó a un moderador experto, quien utilizó la misma guía para todos los GF. En tercer lugar, para buscar a los y las participantes, se contó con la colaboración de varios centros educativos y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) de la isla de Gran Canaria. Estas instituciones invitaron a las familias con hijos e hijas adolescentes (11-17 años) a participar en el estudio. Los y las

interesados en participar se inscribieron voluntariamente mediante un formulario online facilitado para ello.

Teniendo en cuenta la disponibilidad de las personas inscritas, se decidió llevar a cabo tres GF en junio de 2020. El lugar de celebración fue en las instalaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Para cumplir con los criterios de homogeneidad y heterogeneidad (Stewart y Shamdasani, 2014), en cada GF participaron entre 5 y 8 padres y madres segmentados según la edad de los hijos e hijas. Además, cabe mencionar que, para analizar el discurso de los y las participantes, los grupos focales fueron grabados en formato audio tras firmar un consentimiento informado. Luego, se transcribió textualmente el discurso garantizando el anonimato de los y las participantes. Para ello, se les asignaron códigos en vez de utilizar su nombre real. Finalmente, el análisis del contenido del discurso se llevó a cabo a través del software NVivo Release 1.5.

2.2. Participantes

Participaron un total de 19 familias con al menos un hijo o una hija entre los 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El rango de edad fue de 33 a 66 años. La muestra de participantes se reclutó mediante la técnica de bola de nieve.

2.3. Medidas

Para responder al objetivo de investigación, se diseñó una guía temática de preguntas abiertas siguiendo las directrices de Lewis-Beck et al. (2004). Algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿Cómo es su relación con las TIC e internet?; ¿Cuáles son los dispositivos y servicios digitales que más utilizan y con qué fin los usan?; ¿Con qué frecuencia utilizan las herramientas digitales?; ¿Han tenido o tienen alguna dificultad a la hora de usar la tecnología digital?

2.4. Diseño

Para analizar el contenido del discurso de los GF se partió de una perspectiva inductiva, de lo particular a lo general, con base en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). La

principal característica de este método consiste en la fundamentación de conceptos a través de los datos obtenidos del discurso. Así, las categorías y subcategorías se crearon de forma emergente. Primero, se realizó una codificación abierta utilizando el lenguaje de los y las participantes para identificar las ideas, conceptos y significados que iban surgiendo. A continuación, se llevó a cabo una codificación axial para agrupar los códigos emergentes en familias de categorías. Luego, se creó una estructura jerárquica y lógica agrupando y relacionando las categorías centrales con sus subcategorías correspondientes. Este paso proporcionó un patrón de análisis que facilitó la labor descriptiva e interpretativa. Finalmente, se procedió a definir el significado de las categorías centrales y se ilustraron con evidencias.

3. RESULTADOS

El presente trabajo identificó el tipo de uso que las familias hacen de la tecnología digital, la frecuencia con la que la utilizan los dispositivos y servicios digitales, las consecuencias derivadas de su uso, así como los factores que limitan su utilización y el papel de los y las adolescentes en su inclusión digital (ver tabla 1).

Según el número de evidencias codificadas, las familias utilizan la tecnología digital fundamentalmente para actividades de ocio digital (n=66) y tareas académicas, laborales y/o administrativas (n=38). Además, a nivel general, afirman utilizar los dispositivos y servicios digitales diariamente (n=12):

Yo utilizo el móvil para mirar las noticias, para comunicar, para trabajar a veces y para todo que hacemos ahora, para datos bancarios, todo, transferencias, todo (Mujer, 50 años)

En la unidad familiar eeh el móvil, todas las personas usamos móvil, eeh usamos ordenador y... la Smart TV para ver las películas y demás, luego ya los hijos tienen un dispositivo bastante más amplio, que yo creo que los padres no entramos a usar...como los videojuegos, las consolas, las Tablets para estudiar y para jugar también, pero están en el día a día sí o sí (Hombre, 51 años)

Para los y las participantes, la tecnología digital es una parte fundamental de la sociedad y hacer un buen uso de esta herramienta conlleva múltiples ventajas y beneficios. En esta línea, lo que más

valoran es el surgimiento de nuevas vías de comunicación, las cuales han contribuido al fortalecimiento de los lazos familiares y de amistad:

A mí lo que me aporta al fin y al cabo es estar en contacto con mis seres más allegados, más queridos, cuando uno quiere (Hombre, 49 años)

Tabla 1 Evidencias pertenecientes a las categorías y subcategorías identificadas.

Categoría	n	%	Subcategoría	n	%
1.1. Tipo de uso	10	9.19	Ocio digital	66	63.4
				4	6
			Tareas académicas, laborales y/o administrativas	38	36.5
				4	4
1.2. Frecuencia de uso	17	1.50	Continuado	12	70.5
				9	9
			Moderado o bajo	5	29.4
				1	1
1.3. Consecuencias derivadas del uso	18	16.34	Personales	69	37.2
				9	9
			Sociales	60	32.4
				3	3
			Familiares	43	23.2
				4	4
			Educativas	7	3.78
			Laborales	6	3.24
1.4. Limitaciones y oportunidades	81	7.16	Brecha digital intergeneracional	49	60.4
				9	9
			Transmisión de tecnología ascendente	32	39.5
				1	1

No obstante, también muestran su preocupación ante los riesgos asociados al mal uso o abuso de la tecnología digital por parte de los hijos e hijas. Entre ellos destacan: la adicción, el acceso a contenido

inadecuado, surgimiento de nuevos conflictos familiares, cyberbullying, sexting, entre otros. Además, también critican el mal uso que hacen de los dispositivos digitales las propias figuras parentales y argumentan la importancia de educar siendo un buen ejemplo para ellos y ellas:

Hubo una temporada en la que entraba en unos juegos de póker, pero no jugaba con dinero, pero sí jugaba al póker, pero pasó el tiempo y me di cuenta de que cada vez jugaba más tiempo y cada vez se me iban más horas y entonces lo dejé, desinstalé la aplicación porque me parecía que estaba pasando los límites y era una pérdida absurda, era absurdo perder tanto tiempo en eso...(Hombre, 53 años)

Somos hipócritas, llegamos a casa, los vemos con el móvil y... “¿qué haces con eso?!” y nos copian, por eso decía que nos copian porque si nosotros estamos `así` todo el día (gesto de estar mirando el móvil), es lógico que ellos entiendan que ellos también lo pueden coger, a ver, después cómo pretendes que entienda “nonono, no estés con el móvil” y eso se lo dices mientras tú tienes el tuyo aquí, “¡que no estés con el móvil!”(Hombre, 51 años)

Por último, varios padres y madres afirman que “el no saber” manejar los dispositivos y servicios digitales es un determinante que condiciona su uso. Es más, expresan sentirse en “desventaja” con respecto a sus hijos e hijas, ya que detectan en ellos y ellas un mayor dominio digital. Sin embargo, para algunos y algunas, esta situación de brecha intergeneracional digital, ha supuesto una oportunidad para adquirir nuevas competencias digitales junto al apoyo de los hijos e hijas:

Te sorprendes cómo aprenden a manejar determinadas aplicaciones, pues eso, para subir un video, para hacer un trabajo con un movimiento, un no sé qué, que dices “dios mío, qué maravilla”, ¿no? de qué manera más fácil aprenden algo que nosotros realmente nos cuesta un mundo (Mujer, 44 años)

Mi hija sobre todo es la que me ha enseñado a manejar, a colgar cosas en Instagram, o sea, aplicaciones, el Canva, montón de cosas en las que, yo lo dije, soy un cero a la izquierda, entonces ellos me han enseñado montón. Que son esos momentos que al final nos están uniendo, en su

mundo. Me cuesta aceptarlo porque soy cabeza cuadrada, pero al final me está uniendo a mis hijos? (Mujer, 53 años)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistió en conocer y explorar el uso de la tecnología por parte de las familias con hijos e hijas adolescentes (11-17) desde la perspectiva de los propios padres y madres.

Por un lado, los hallazgos sugieren que las familias utilizan las TIC e internet fundamentalmente para actividades de ocio digital, tareas académicas, laborales y/o administrativas. Sin embargo, al igual que indica el INE (2022), las figuras parentales consideran que son los hijos e hijas quienes utilizan los dispositivos y servicios digitales en mayor medida, sobre todo para actividades de ocio digital. Por el contrario, ellos y ellas prefieren hacer un uso más instrumental de la tecnología digital. Este hecho coincide con la investigación realizada por Camargo (2013), quien encontró que la mayoría de los padres y las madres participantes en el estudio comentaron haber comenzado a utilizar las TIC e internet por necesidad laboral o tras ver que los y las adolescentes empezaban a necesitarlo y utilizarlo. Con respecto a este último aspecto, algunos y algunas participantes afirmaron que, el ver cómo los hijos e hijas utilizan la tecnología digital para actividades de entretenimiento online, fomentó su curiosidad hacia este tipo de actividad. En esta línea, investigaciones como la realizada por Osmanovic y Pecchioni (2015), ha descubierto que, los adultos y adultas con hijos e hijas en edad adolescentes son quienes más actividades de ocio digital realizan. En concreto, valoran este tipo de actividad por su capacidad de diversión y por ofrecer espacios de socialización con los hijos e hijas.

Por otro lado, un numero participantes mencionan sentirse en desventaja digital con respecto a los hijos e hijas. Así, tal y como encontraron Connel et al. (2015), para algunas familias, esta brecha digital intergeneracional es fuente de conflictos, mientras que, para otras supone una oportunidad para pasar más tiempo junto con los hijos e hijas y fomentar su propia inclusión digital. Es más, autores como Correa (2015) argumentan que los hijos e hijas son considerados

expertos digitales en los hogares. Este hecho ha propiciado el fenómeno de transmisión de tecnología ascendente.

Finalmente, cabe señalar que, el presente trabajo presenta algunas limitaciones, en primer lugar, debido al tamaño de la muestra los resultados no se pueden generalizar. En segundo lugar y a pesar de intuirse un alto nivel de uso de la tecnología por parte de las familias, los hallazgos del presente trabajo subrayan la necesidad profundizar en el papel de los hijos e hijas como agentes activos en la inclusión digital de las figuras parentales, así como el impacto que ha supuesto la tecnología digital en la dinámica familiar.

5. FINANCIACIÓN

Financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo [TESIS2020010062].

6. BIBLIOGRAFÍA

- Carmago, I. (2013). ¿Domesticando A Internet? Niños, Padres E Internet. Una Mirada Al Uso De Internet En Los Hogares. *Ixaya: Revista Universitaria De Desarrollo Social*, 5, 121-147.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2015). Parental Co-Use Of Media Technology With Their Young Children In The Usa. *Journal Of Children And Media*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- Correa, T. (2015). The Power Of Youth: How The Bottom-Up Technology Transmission From Children To Parents Is Related To Digital (In) Equality. *International Journal Of Communication*, 9, 24. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2393/1365>
- Flick, U. (2015). *El Diseño De La Investigación Cualitativa* (Vol.1). Ediciones Morata.
- Friemel, T.N. (2016). The Digital Divide Has Grown Old: Determinants Of A Digital Divide Among Seniors. *New Media & Society*, 1(8), 313-331. <https://doi.org/10.1177/1461444814538648>

- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery Of Grounded Theory. Strategies For Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Hargittai E (2002) Second-Level Digital Divide: Differences In People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/942/864?inline=1>
- Hargittai, E. (2021). Introduction To The Handbook Of Digital Inequality. In *Handbook Of Digital Inequality* (Pp.1–6). Edward Elgar Publishing.
- Índice De Economía Y Sociedad Digital (2022). *Digital Economy And Society Index (Desi) 2022*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>
- Instituto Nacional De Estadística. (2022). *Encuesta Sobre Equipamiento Y Uso De Tecnologías De Información Y Comunicación En Los Hogares 2022*. https://www.ine.es/dyngs/inebase/es/operacion.htm?c=estadistica_c&cid=1254736176741&menu=ultidatos&idp=1254735976608
- Krueger, R.A. & Casey M.A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research* (5th Ed.). Sage.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. & Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia Of Social Science Research Methods*. Sage Publications
- Lythreatis, S., Singh, S. K., & El-Kassar, A. N. (2022). The Digital Divide: A Review And Future Research Agenda. *Technological Forecasting And Social Change*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- Osmanovic, S. & Pecchioni, L. (2015). Beyond Entertainment Motivations And Outcomes Of Video Game Playing By Older Adults And Their Younger Family Members. *Games And Culture*, 11(1-2), 130-149. <https://doi.org/10.1177/1555412015602819>

- Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide: A Weberian Approach To Digital Inequalities*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (Eds.). (2013). *The Internet And Social Inequality In International Perspective*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203069769>
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus Groups: Theory And Practice* (Vol. 20). Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases De La Investigación Cualitativa. Técnicas Y Procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada*. Universidad De Antioquia.
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción De Los Padres Sobre El Empoderamiento Digital De Las Familias En Hogares Hiperconectados. *El Profesional De La Información (Epi)*, 26(1), 97-104.
<http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2017/ene/10.pdf>
- Van Deursen, A. J. & Helsper, E. J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most From Being Online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication And Information Technologies Annual* (Pp. 29–52). Emerald Group Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. John Wiley & Sons.
- Van Dijk, J. A. (2017). Digital Divide: Impact Of Access. *The International Encyclopedia Of Media Effects*, 1-11.
https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf

LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LAS COMPETENCIAS PARENTALES

Estefanía de los Dolores Gil García¹ y Pedro Francisco Alemán Ramos²

egilgarc@ull.edu.es

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de la Laguna;

2. Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La parentalidad se refiere a las actividades que desarrollan los padres y madres durante el proceso de crianza de los hijos e hijas para satisfacer sus necesidades y garantizar su seguridad y bienestar. De ahí que, el ejercicio de la parentalidad se considere una de las tareas más complejas del ser humano, la cual debe ejercerse de forma responsable (Martín et al, 2013).

La Recomendación REC (2006)¹⁹ del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a la Parentalidad Positiva ha determinado que un buen ejercicio de la parentalidad requiere del desarrollo de competencias parentales, definidas por Rodrigo et al. (2009) como “el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos” (p.117).

Según Ciranka & van den Bos (2021), analizar las competencias parentales durante la adolescencia es de vital importancia al ser este un período vulnerable, caracterizado por la aparición de conductas de riesgo que, hoy en día, se relacionan con un mal uso o abuso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) e internet (McDool, 2020). Por este motivo, teniendo en cuenta que el uso de la tecnología digital es prácticamente universal entre los y las adolescentes (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021), uno de los retos de las figuras parentales consiste en evitar los riesgos derivados del uso de la

tecnología por parte este colectivo y potenciar sus oportunidades (Livingstone et al., 2017).

Como resultado de esta nueva responsabilidad parental asociada al contexto socio tecnológico actual, autores como Modecki et al. (2022) y Vaquero (2020) afirman que las formas de entender y ejercer la parentalidad se han visto modificada. Por ello, el presente estudio tiene por objetivo examinar el papel de la tecnología en las competencias parentales de los padres y madres con hijos e hijas adolescentes.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se creó un cuestionario autoadministrado vía online (Google Form) estructurado en dos partes. La primera parte recoge los datos sociodemográficos de los y las participantes. La segunda parte incluye una escala ad hoc.

Para la difusión del cuestionario, se contactó vía mail y telefónica con diversas entidades educativas y Asociaciones de Padres y Madres del alumnado (AMPA) del territorio español, explicándoles el objetivo de esta investigación. La muestra fue obtenida de forma intencional (no probabilística) mediante la técnica de bola nieve.

2.2. Participantes

Participaron 1200 madres (79.4% mujeres) y padres (20.6% hombres) residentes en España con hijos e hijas adolescentes (11-17 años). La media de edad fue de 46.61 (DT=5.33), rango de 28 a 69. El 43.4% poseía estudios universitarios.

2.3. Medidas

Se adaptó la “Escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial” de Rodrigo et al. (2013). A la escala tipo Likert resultante (1=totalmente en desacuerdo a 6=totalmente de acuerdo), compuesta por 29 ítems, se la denominó “Escala de percepción de las figuras parentales sobre sus propias competencias parentales”.

El equipo investigador decidió mantener ciertos ítems de la escala citada anteriormente e incluir otros relacionados con las habilidades parentales para orientar a los y las adolescentes en el uso de la tecnología digital.

2.4. Diseño

Para la validación de la escala, se determinó la normalidad de los datos (asimetría y curtosis); se estableció la estructura factorial, utilizándose la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio, ESEM (método de rotación geométrica ortogonal) (Asparouhov & Muthen, 2009); se analizó la fiabilidad (alfa ordinal) y las diferencias entre los factores, así como la correlación entre estos. Por último, se comprobó la existencia de diferencias significativas entre los factores obtenidos y variables sociodemográficas (validez concurrente) mediante un tipo de prueba paramétrica, basado en el contraste de medias (ANOVA). Para ello, se incluyeron las pruebas post hoc de análisis intragrupal y el tamaño del efecto (Cohen, 1988). Los análisis se realizaron con los programas Mplus 6.11 y el SPSS V.18.

3. RESULTADOS

Para decidir la estructura factorial se realizaron varios análisis con soluciones de 2 a 10 factores. La estructura factorial en la que coincidió el número de factores con al menos tres ítems significativos e interpretables en un único factor, fue la estructura factorial conformada por cuatro factores (ver tabla 1).

Tabla 1. *Número de factores con tres ítems significativos (95%) en un factor y que no son significativos en más de uno o dos factores e índices de ajuste en función del número de factores en cada extracción.*

F	F	X ²	gl	RMSEA	95%	CFI	TLI	SRMR
2	2	5253.808	433	.098	.096-.101	.831	.806	.059
3	3	3474.582	403	.081	.079-.084	.892	.867	.046
4	4	2428.342	374	.069	.066-.072	.928	.904	.035
5	4	1934.780	346	.063	.060-.066	.944	.920	.032
6	4	1545.219	319	.058	.055-.061	.957	.933	.027
7	5	1227.604	293	.053	.050-.056	.967	.945	.023
8	7	888.891	268	.045	.042-.048	.978	.960	.019
9	6	668.400	244	.039	.035-.042	.985	.970	.015
10	6	549.514	221	.036	.032-.040	.988	.974	.014

F: Factores

Tras el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la escala contó con 29 ítems claramente interpretables, donde las cargas factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .338 y .859 (ver tabla 2).

Esta escala presenta unos buenos índices de ajuste (RMSEA=.073; CFI=.93; TLI=.90; SRMR=.03), evidenciándose una alta fiabilidad total de la escala ($\alpha=.95$) y de cada uno de los factores que la componen: organización del escenario educativo familiar ($\alpha=.85$); búsqueda de apoyo formal e informal ($\alpha=.79$); competencia educativa ($\alpha=.87$); desarrollo personal y resiliencia ($\alpha=.84$). A su vez, se encontraron diferencias significativas entre todos los factores ($F_{(3,1197)}=804.285; p=.000; \eta_p^2=.668$). También se mostró una correlación altamente positiva entre la competencia de organización del escenario educativo familiar y la de desarrollo personal y resiliencia con un valor de .675.

Tabla 2 Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio.

Factor/Ítems	Cargas factoriales			
	F1	F2	F3	F4
Factor 1: Organización del escenario educativo familiar				
Pone normas a su hijo/a con respecto a la hora de acostarse adecuadas a su edad.	0.836	-0.003	0.042	-0.202
Conoce cómo se da a conocer su hijo/a en las redes sociales.	0.338	-0.026	0.042	0.243
Pone normas para que el comportamiento de su hijo/a sea el adecuado en casa, en el colegio/instituto y en la calle.	0.826	-0.067	-0.033	0.04
Se preocupa por mantener buena relación con los/las vecinos/as.	0.561	0.026	0.042	0.103
Estimula y apoya el aprendizaje de su hijo/a.	0.656	-0.064	0.085	0.153
Orienta a su hijo/a para la búsqueda de información en internet.	0.432	0.08	0.008	0.302
Organiza actividades para pasar tiempo juntos en familia (ir al cine, parque, playa, etc.)	0.438	0.041	0.077	0.292
Establece normas para el uso que hace su hijo/a de dispositivos digitales.	0.798	0.018	0.032	-0.012
Establece normas para el reparto de tareas en casa.	0.405	0.134	-0.045	0.317

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Pone normas a su hijo/a relacionadas con horarios.	0.747	-0.029	0.036	0.024
--	--------------	--------	-------	-------

Tabla 2 (continuación)

Factor/Ítems	Cargas factoriales			
	F1	F2	F3	F4
Factor 2: Búsqueda de apoyo formal e informal				
Cuando tiene un problema con su hijo/a pide ayuda a alguna persona, familiares o amistades cercanas.	0.398	0.694	-0.049	-0.069
Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda a alguna institución como el colegio, instituto, Servicios Sociales o Parroquia.	-0.043	0.774	0.296	-0.013
Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio.	0.141	0.374	0.102	0.168
Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana.	0.37	0.684	-0.02	0.049
Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio, instituto o los Servicios Sociales.	-0.052	0.76	0.317	0.004
Factor 3: Competencia educativa				
Se reúne con los/las profesores/as de su hijo/a.	-0.008	0.021	0.807	-0.152
Establece con el/la tutor/a las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore.	0.056	0.109	0.736	0.049
Habla con el personal del centro con confianza y cercanía.	-0.058	0.064	0.68	0.225
Mantiene contacto con el centro educativo para estar al tanto de lo que ocurre.	0.107	-0.083	0.772	0.104
Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA).	0.087	0.024	0.49	0.014
Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el centro educativo.	0.092	-0.08	0.846	-0.033
Factor 4: Desarrollo personal y resiliencia				
Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas.	0.074	0.056	0.033	0.682
Cuando comete algún error es capaz de corregirlo.	0.021	0.008	0.125	0.669
Suele tener actitud positiva hacia la vida y hacia los problemas que le ocurren.	-0.085	-0.024	0.072	0.788
Permite que su hijo/a acuda a lugares donde hace actividades para que se relacione.	0.176	0.04	0.1	0.431
Siente que forma parte de su barrio.	0.087	0.176	0.111	0.372
Promueve el buen uso de la tecnología digital de su hijo/a.	0.384	-0.04	0.015	0.456
Tiene facilidad para llegar a acuerdos.	0.116	-0.04	-0.059	0.796

Es capaz de hacer frente a situaciones que le generan mucho estrés.	-0.019	-0.057	-0.068	0.859
---	--------	--------	--------	--------------

Con respecto a la Asimetría, el rango osciló de -1.37 y .16, mientras que la Curtosis fue de -.80 y 3.44, aceptándose la hipótesis de normalidad de las variables (Curran et al., 1996). Además, atendiendo a las medias, los/las participantes informaron de una puntuación alta en la competencia de organización del escenario educativo familiar (ver tabla 3).

Tabla 3 Media de los factores.

Factor	n	M	SD	Asimetría	Curtosis
Organización del escenario educativo familiar	1200	5.17	.66	-1.37	3.44
Búsqueda de apoyo formal e informal	1200	3.46	1.26	.16	-.80
Competencia educativa	1200	4.51	1.04	-.64	-.003
Desarrollo personal y resiliencia	1200	4.94	.68	-.98	2.18

SD: Desviación típica

En cuanto al análisis de la validez concurrente, se obtuvieron diferencias significativas en todas las variables sociodemográficas analizadas en este estudio (sexo, edad y nivel educativo de las figuras parentales).

Según el sexo, las mujeres informaron de una mayor competencia parental con respecto a los hombres. Específicamente, en la referida a organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=10.52$; $p=.001$; $d=.24$).

En relación con la edad, se descubrió que, en la medida en que esta aumenta, disminuyen las competencias parentales. Las pruebas post hoc indicaron que, las figuras parentales más jóvenes, a diferencia de las de mayor edad, son quienes informan tanto de una mayor organización del escenario educativo familiar ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}= 5.33$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}= 5.18$; $p=.004$; $d=.25$); ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}= 5.33$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.99$; $p=.000$; $d=.51$)

como de un mayor desarrollo personal y resiliencia (\bar{x} (28-44 años)= 4.99; \bar{x} (50-69 años)= 4.84; $p=.010$).

Por último, con respecto al nivel educativo, solo se observaron diferencias significativas en la competencia en desarrollo personal y resiliencia. Las pruebas post hoc revelaron que los padres y las madres que han cursado una FPGM son quienes informan de una mayor puntuación en este factor, a diferencia de quienes indicaron no poseer estudios o tan solo haber finalizado la Educación General Básica o la Educación Primaria (\bar{x} (Formación Profesional de Grado Medio)= 5.16; \bar{x} (Sin estudios o estudios primarios)= 5.13; $p=.021$; $d=.45$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue examinar el papel de la tecnología en las competencias parentales de los padres y madres con hijos e hijas adolescentes. Para ello, se empleó la Escala de percepción de las figuras parentales sobre sus propias competencias parentales, la cual presenta buenas propiedades psicométricas.

Tras los análisis, se obtuvieron cinco factores. Los mismos que Martín et al. (2013) consideran como esenciales para el ejercicio de la Parentalidad Positiva.

Uno de los principales hallazgos del estudio muestra que, tal y como apuntaban Modecki (2022), entre las competencias de las figuras parentales debe incluirse la capacidad para supervisar las actividades en línea de sus hijos e hijas. Es decir, la capacidad para establecer normas y límites claros y flexibles con respecto al uso de la tecnología. Además de, educarles sobre los riesgos y las oportunidades en línea para promover su capacitación y autonomía en el mundo virtual.

Sabiendo que, para el ejercicio de una Parentalidad Positiva, la familia debe mostrar interés por el mundo de sus hijos e hijas; supervisar las actividades que realizan y potenciar su percepción de que son agentes competentes y activos (Consejo de Europa, 2006). No es de extrañar que, los ítems relacionados con las competencias parentales ajustadas al contexto socio tecnológico actual, se concentraran en los factores de: organización del escenario educativo familiar y de desarrollo personal y resiliencia.

Según los datos arrojados por el INE (2021), los y las adolescentes utilizan las TIC e internet principalmente para actividades de ocio digital. En esta línea, estudios recientes han descubierto que las figuras parentales más competentes poseen estrategias más eficientes en la supervisión de las actividades en línea de sus adolescentes (Atman & Yildiz, 2021). Este hecho subraya la necesidad de una aproximación híbrida y positiva de la tecnología digital por parte de los padres y madres, ya que sin conocer los dispositivos y servicios digitales es muy difícil acompañar, orientar y guiar a los hijos e hijas en esta materia (Vaquero, 2020).

Las competencias parentales, además de, por las prácticas que las figuras parentales realizan también se entienden a través de los conocimientos, las creencias y las actitudes (Power et al., 2013). En este sentido, la razón por la cual, en el presente estudio, las mujeres, a diferencia de los hombres, informaran de una mayor competencia en organización del escenario educativo familiar, podría deberse a su rol parental tradicional. Así, pese a los avances hacia la corresponsabilidad parental, investigaciones como la realizada por Yaman et al. (2022) indican que aún son las madres quienes asumen una mayor responsabilidad y un papel más activo en la crianza de los hijos e hijas.

Con respecto a la edad, se descubrió que son las figuras de referencia más jóvenes quienes informaron de una mayor competencia parental. Este resultado pudiera estar relacionado con la edad del o la adolescente. Así, según Mitchell et al. (2005), los padres y madres tienden a supervisar más las actividades en línea de sus hijos e hijas de menor edad. A medida que crecen, los consideran más capaces de enfrentarse a los riesgos que conlleva el uso de las TIC e internet de forma autónoma.

Finalmente, los resultados de esta investigación indican que las figuras parentales con mayor nivel de estudios promueven en mayor medida el buen uso de la tecnología digital. Estos datos coinciden con los arrojados por Valcke et al. (2010) quienes encontraron que, los padres y madres con alto nivel de estudios son más propensos y propensas a utilizar estrategias de supervisión basadas en la apertura, lo cual fomenta el pensamiento crítico y aprendizaje de los y las adolescentes. Por el contrario, los de menor nivel educativo tienden a implementar estrategias de control.

En conclusión, el presente estudio revela que, las familias actuales, se enfrentan al reto de educar a los hijos e hijas tanto en el mundo offline como en el online. Concretamente, se ha descubierto que, debido al creciente uso de la tecnología digital por parte de los y las adolescentes y siguiendo el enfoque de la Parentalidad Positiva, las figuras parentales necesitan adquirir competencias parentales ajustadas al contexto socio tecnológico actual. No obstante, cabe mencionar que, el presente estudio presenta algunas limitaciones tales como el análisis del papel de las competencias parentales exclusivamente en padres y madres con adolescentes. Por tanto, futuras investigaciones si la tecnología digital también está modificando las competencias parentales de padres y madres con niños y niñas de menor edad.

5. FINANCIACIÓN

Financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo [TESIS2020010062].

6. BIBLIOGRAFÍA

- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Atman, N. & Yildiz, H. (2022). Parental awareness and supervision to prevent cyberbullying: Scale adaptation and a review in terms of demographic variables. *Children and Youth Services Review*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106329>
- Ciranka, S. & van den Bos, W. (2021). Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence. *Developmental Review*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100979>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 19*. <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>

- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2021*. https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Martín, J. C. & Rodrigo, M. J. (2013). La promoción de la Parentalidad Positiva. *Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88. <https://doi.org/10.18316/1090>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J. & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of health economics*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D. & Wolak, J. (2005). Protecting youth online: Family use of filtering and blocking software. *Child abuse & neglect*, 29(7), 753-765. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.05.008>
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P. & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*. <https://doi.org/10.1177/17456916211072458>
- Power, T. G. Sleddens, E. F. C.; Berge, Connel, L., Govig, B., Hennessy, E., Liggett, L., Mallan, K., Santa, D., Odoms-Young, A. & George, S. M. St. (2013). Contemporary Research on Parenting: Conceptual, Methodological, and Translational Issues. *Childhood Obesity*, 9(1), 87-94. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0038>

- Rodrigo, M., Martín, J. C., Cabrera, E. & Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a03.pdf>
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Vaquero, E. (2020). Parentalidad digital. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 203-214.

EL CONTEXTO FAMILIAR COMO DETERMINANTE DEL ESTRÉS PARENTAL Y SU IMPACTO PERSONAL Y SOCIAL

Olga Gómez-Ortiz, Carmen Sánchez-Sánchez, Andrea Roldán-Barrios, Gema Linde-Valenzuela y María Ortiz-Alba

olga.gomez@uco.es

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El estrés parental ha sido definido como un proceso emocional que se produce cuando los progenitores perciben que las demandas asociadas al cumplimiento de su rol parental exceden los recursos de los que disponen para satisfacerlas (Abidin, 1992; Deater-Deckard, 2004). Uno de los instrumentos más utilizados para medir el estrés parental ha sido la Parental Stress Scale (PSS) diseñada originalmente por Berry & Jones (1995). Esta escala ha sido adaptada a varios idiomas y validada para su uso en distintas poblaciones ofreciendo resultados diferentes en cuanto a su estructura factorial y número de ítems. En España, disponemos de la adaptación realizada por Oronoz y colaboradores (2007) quienes plantean una modificación de la escala original y analizan algunas de sus propiedades psicométricas. El **primer estudio** que se describe en este capítulo se centra en la validación de esta escala, así como en el análisis de las diferencias de género e impacto del estrés parental en la satisfacción vital, examinando el posible papel moderador del género en esta relación.

Con respecto a las diferencias de género, los estudios disponibles no son totalmente homogéneos, encontrando una variedad de investigaciones que subrayan niveles de estrés en las madres (Hildingsson & Thomas, 2014; Skreden et al., 2012), pero también otros que reportan diferencias mínimas entre los niveles de ambos progenitores (Deater-Deckard & Scarr, 1996; Ponnet et al., 2013). Las diferencias encontradas pueden sustentarse en la diferente socialización que reciben hombres y mujeres y que lleva a estas últimas a implicarse en mayor medida en las tareas familiares, bien porque sus parejas dedican voluntariamente menos tiempo a las mismas al poner el foco

en el ámbito laboral (Scott & Alwin, 1989) o quizás también porque las madres incurren en ocasiones al desarrollo de conductas que inhiben o limitan la implicación paterna en este ámbito, lo que se conoce como maternal Gatekeeping (Allen & Hawkins, 1999). Cabe pensar que todo ello exacerba los niveles de estrés de estas últimas pero la relación entre el maternal gatekeeping y el estrés parental apenas ha sido examinada. Este será uno de los objetivos del **segundo estudio** donde, además, se examinan las propiedades psicométricas del instrumento diseñado por Puhlman & Pasley (2017) para evaluar el maternal gatekeeping.

Al margen del género, es necesario prestar atención a los factores relacionados con los propios hijos como predisponentes del estrés parental. Entre ellos, destaca el papel del temperamento del menor (Ostberg & Hagekull, 2000; Szymańska & Aranowska, 2019). No obstante, merece la pena profundizar en el análisis de esta relación utilizando el instrumento The Scale Emotionality Activity and Sociability Temperament Survey (EAS) (Buss & Plomin, 1984), que evalúa rasgos temperamentales diferentes a los que se han examinado en estudios previos. Esta escala ha sido adaptada al español por Bobes y colaboradores (2011) pero es necesario confirmar sus propiedades psicométricas. Ofrecer una validación de la escala EAS para su uso en población española y examinar su relación con el estrés parental han sido los objetivos que han guiado el **tercer estudio**.

Finalmente, es necesario abordar el análisis de las consecuencias del estrés parental. Distintos estudios reflejan reducciones en la satisfacción vital a medida que los niveles de estrés parental aumentan (Crnic & Ross, 2017; Oronoz et al., 2007). Sin embargo, no ha sido explorado el posible papel moderador del género en esta relación que será examinado en el **primer estudio**. Es necesario considerar el impacto psicológico y emocional de la primera parentalidad, ya sus implicaciones pueden ir más allá del plano individual, afectando a todo el sistema familiar y a la propia sociedad. Específicamente, se ha demostrado que las experiencias emocionales que caracterizan a la primera parentalidad condicionan el deseo de iniciarse en una segunda (Newman, 2008), siendo este factor el elemento clave que sustenta las bajas tasas de fecundidad que encontramos en la mayoría de los países europeos y particularmente en España: la reducción de los segundos nacimientos (Esping-Andersen et al., 2013). En el **cuarto estudio** se

examina la relación entre el estrés de las figuras parentales con un solo hijo y su predisposición a tener más.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

En todos los estudios que componen este capítulo se siguió este procedimiento: para la recogida de datos, se solicitó permiso a los colegios para poder acceder a los progenitores de los niños como posibles participantes. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de las familias y se entregaron los cuestionarios a cada padre y madre de los menores escolarizados en el centro educativo, informándoles que su participación era anónima y voluntaria. Los progenitores cumplimentaron los cuestionarios en casa y los devolvieron al centro educativo.

2.2. Participantes

La población de referencia en todos los estudios del capítulo son las madres y los padres con hijos escolarizados en educación infantil (0-5 años). El tamaño muestral es diferente según el objetivo de la comunicación.

La muestra del estudio 1 y 3 estuvo compuesta por 421 padres y madres de Córdoba y Badajoz (58.9% mujeres; $M_{\text{edad}} = 37.08$). En el estudio 2 participaron 549 madres de la provincia de Córdoba ($M_{\text{edad}} = 37.20$). Por último la muestra del estudio 4 estuvo formada por 96 progenitores con hijo único (59,3% mujeres; $M_{\text{edad}} = 37,41$).

2.3. Medidas

Para evaluar los distintos constructos se emplearon los siguientes instrumentos:

Estrés parental: *Parental Stress Scale* (PSS; Berry & Jones, 1995; Oronoz et al., 2007). Sus propiedades psicométricas se detallan en el apartado de resultados.

Temperamento infantil: *The Scale Emotionality Activity and Sociability Temperament Survey* (EAS; Bobes Bascarán et al., 2011;

Buss & Plomin, 1984). Sus propiedades psicométricas se detallan en el apartado de resultados.

Maternal gatekeeping: Las dos escalas de ánimo y desánimo del cuestionario denominado *The Maternal Gatekeeping Scale* (Puhlman & Pasley, 2017). Sus propiedades psicométricas se detallan en el apartado de resultados.

Satisfacción vital: *The Satisfaction with Life Scale* (SWLS; (Diener et al., 1985; Moyano-Díaz et al., 2014). En los estudios 1 y 4 reflejó unos índices de consistencia interna apropiados.

Rumiación: *The Ruminative Responses Scale* (RRS; Hervás, 2008; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). En el estudio 4 los factores de la escala ofrecieron buena consistencia interna (α reflexión = .78; α proches = .78).

Perfeccionismo: *The Short Form of the Almost Perfect Scale-Revised* (SAPS; Gómez-Ortiz & Roldán-Barrios, 2021; Rice et al., 2014). Los factores de la escala reflejaron una adecuada consistencia interna en el estudio 4 (α objetivos = .78; α discrepancia = .78).

Personalidad: *Mini International Personality Item Pool* (Mini-IPIP; Donnellan et al., 2006; Martínez-Molina & Arias, 2018). En el estudio 4 todas las dimensiones de la escala mostraron buena consistencia interna (α extroversión = .78; α amabilidad = .78; α responsabilidad = .78; α neuroticismo = .78; α apertura = .78).

Para evaluar la predisposición a tener hijos se planteó la siguiente pregunta: ¿Te gustaría tener más hijos/as en el futuro?.

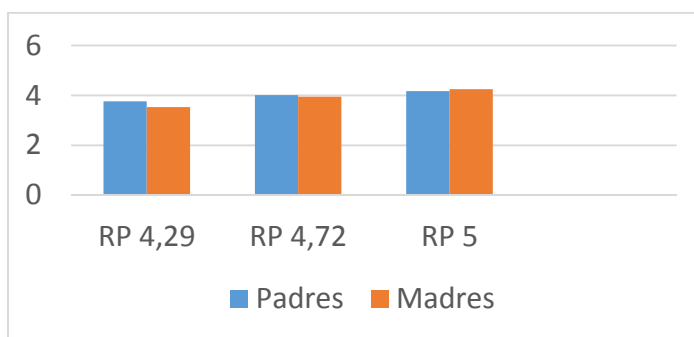
2.4. Diseño

Todos los estudios tuvieron un diseño transversal. En orden a testar los objetivos establecidos en cada uno de ellos, se realizaron pruebas t para muestras independientes, análisis de moderación y correlaciones de Pearson, así como regresiones logísticas binarias con el software SPSS 23. También se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios (AFC) con el programa EQS 6.2.

3. RESULTADOS

Los resultados del **estudio 1** corroboraron la estructura bifactorial del cuestionario PSS, reflejando los factores de estresores y recompensas parentales. Los índices de ajuste fueron apropiados (χ^2 S-B = 86.58 (53); $p = .001$; NNFI = .92; CFI = .93; RMSEA = .07) y las cargas factoriales de los ítems fueron significativas y altas ($.53 \leq \lambda \leq .96$). Ambos factores reflejaron una buena consistencia interna ($\alpha_{\text{estresores}} = .82$ y $\alpha_{\text{recompensas}} = .75$). Las madres reflejaron mayores recompensas parentales que los padres ($t_{(237.3)} = -2.20$; $p < 0.05$; $M_{\text{madres}} = 4.77$; $M_{\text{padres}} = 4.66$). Se observó una relación directa entre recompensas parentales y satisfacción vital ($r = .45$; $p < .001$) y una relación inversa entre esta última y los estresores ($r = -.25$; $p < .001$). El género moderó la relación entre satisfacción vital y recompensas parentales ($\beta = .39$, SE = .18, $p < .05$), reflejando un mayor impacto de las recompensas parentales sobre la satisfacción vital en las madres, que se percibía tanto en niveles elevados de recompensas parentales como en niveles inferiores (ver figura 1).

Figura 1. Efecto moderador del género en la relación entre satisfacción con la vida (eje de ordenadas; vertical) y recompensas parentales (RP).



Respecto al **estudio 2**, los resultados del AFC corroboraron el ajuste de los datos a los dos factores de la escala de maternal gatekeeping (ánimo y desánimo): χ^2 S-B = 219.22 (53); $p = .000$; NNFI = .92; CFI = .94; SRMR = .086; RMSEA = .09. El valor de las cargas factoriales osciló entre .37 y .88. El ánimo se relacionó de forma positiva con las recompensas parentales ($r = .18$; $p < .01$) pero de forma negativa con el estrés parental ($r = -.19$; $p < .01$). El desánimo se vinculó

directamente con el estrés ($r = .14$; $p < .01$) e inversamente con las recompensas parentales ($r = -.11$; $p < .05$).

En relación al **estudio 3**, para el cuestionario EAS se planteó una estructura trifactorial compuesta por los factores de sociabilidad, actividad e irritabilidad. Los resultados del AFC confirmaron la pertinencia de esta estructura factorial: χ^2 S-B = 59,08 (51); $p = .20$; NNFI = .99; CFI = .99; SRMR = .055; RMSEA = .031. Todas las cargas factoriales de los ítems fueron significativas y altas ($.55 \leq \lambda \leq .93$). Los análisis de correlación mostraron una relación directa entre la irritabilidad y el estrés parental ($r = .22$; $p < .001$). Las recompensas parentales no se relacionaron de forma significativa con ninguna de las tres dimensiones del temperamento.

Tabla 1. Diferencias en la edad, la satisfacción vital, los reproches, reflexión, objetivos, extroversión y estresores en función a la predisposición a tener más hijos

	Grupos	N	GL	Media	DT	T-Student	Sig.	d Cohen																																																																									
Edad	no	35	94	38.51	5.34	3.82	.000	.01																																																																									
	sí	61		33.93	5.81				Satisf. vital	no	33	92	3.60	.84	-3.09	.003	.65	sí	61	4.10	.68	Reproches	no	34	91	2.07	.71	2.21	.029	.46	sí	59	1.77	.56	Reflexión	no	30	87	1.72	.66	2.53	.013	.55	sí	59	1.40	.49	Objetivos	no	35	94	4.44	1.23	-2.13	.036	.00	sí	61	5.02	1.32	Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62	sí	61	2.94	.88	Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043
Satisf. vital	no	33	92	3.60	.84	-3.09	.003	.65																																																																									
	sí	61		4.10	.68				Reproches	no	34	91	2.07	.71	2.21	.029	.46	sí	59	1.77	.56	Reflexión	no	30	87	1.72	.66	2.53	.013	.55	sí	59	1.40	.49	Objetivos	no	35	94	4.44	1.23	-2.13	.036	.00	sí	61	5.02	1.32	Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62	sí	61	2.94	.88	Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45	sí	55	2.16	.75								
Reproches	no	34	91	2.07	.71	2.21	.029	.46																																																																									
	sí	59		1.77	.56				Reflexión	no	30	87	1.72	.66	2.53	.013	.55	sí	59	1.40	.49	Objetivos	no	35	94	4.44	1.23	-2.13	.036	.00	sí	61	5.02	1.32	Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62	sí	61	2.94	.88	Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45	sí	55	2.16	.75																					
Reflexión	no	30	87	1.72	.66	2.53	.013	.55																																																																									
	sí	59		1.40	.49				Objetivos	no	35	94	4.44	1.23	-2.13	.036	.00	sí	61	5.02	1.32	Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62	sí	61	2.94	.88	Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45	sí	55	2.16	.75																																		
Objetivos	no	35	94	4.44	1.23	-2.13	.036	.00																																																																									
	sí	61		5.02	1.32				Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62	sí	61	2.94	.88	Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45	sí	55	2.16	.75																																															
Extroversión	no	35	94	2.40	.86	-2.93	.004	.62																																																																									
	sí	61		2.94	.88				Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45	sí	55	2.16	.75																																																												
Estrés parental	no	32	85	2.54	.91	2.05	.043	.45																																																																									
	sí	55		2.16	.75																																																																												

Nota. no = 1 solo hijo y no quieren más; sí = 1 solo hijo y sí quieren más

En el **estudio 4**, los resultados de la prueba T-Student (ver Tabla 1) mostraron una predisposición positiva a ampliar la familia en personas más jóvenes, con mayores niveles de satisfacción vital, extroversión y perfeccionismo adaptativo (objetivos) y niveles inferiores de rumiación y estrés parental. En el resto de variables no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. La regresión logística binaria ofreció una estimación correcta del 78.9% de los casos. Las variables que formaron parte de la ecuación de regresión fueron la

edad ($\beta = -.27$; Wald = 10.27; $p \leq .01$) y la satisfacción vital ($\beta = 1.56$; Wald = 10.66; $p \leq .01$), explicando el 43.7% de la varianza de la predisposición positiva a tener más hijos en las personas que ya tienen uno.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo se centra en el análisis del estrés parental como constructo de medida y como proceso emocional. A lo largo del mismo se ha buscado perfilar su impacto individual y familiar y determinar en qué medida ciertas variables que provienen del núcleo familiar contribuyen al desarrollo de este fenómeno. En relación a las consecuencias del estrés parental, el foco se ha situado en la satisfacción vital de las figuras parentales, y en cómo puede afectar a las decisiones que estas toman en relación a la ampliación de la familia, pudiendo modificar su predisposición a tener más hijos. También se ha abordado el análisis de dos variables clave en el desarrollo de este proceso emocional: el temperamento infantil y el género y el impacto que este genera en el comportamiento de las figuras parentales. Para ello, se han planteado 4 estudios que abordan específicamente cada uno de estos objetivos.

Los resultados de los estudios presentes en este capítulo confirman la validez y fiabilidad de las escalas PSS y EAS y de los factores ánimo y desánimo del cuestionario de Maternal gatekeeping (Puhlman & Pasley, 2017) para su uso en población española. En el caso de la escala PSS (Berry & Jones, 1995), se mantuvo la versión española del instrumento propuesta por Oronoz y colaboradores (2007). La escala EAS tuvo que ser modificada en su composición con respecto al planteamiento que realiza Bobes Bascarán y equipo (2011) para poder ofrecer unas propiedades psicométricas adecuadas.

En relación a los antecedentes del estrés parental, la irritabilidad infantil y las conductas de desánimo de la madre hacia la implicación del padre en tareas familiares se relacionaron positivamente con el estrés parental. No obstante, el ánimo materno hacia la implicación paterna reflejó la relación opuesta, fomentando la percepción de recompensas y mitigando la de estrés.

Con respecto a las consecuencias, los resultados parecen sugerir, en la línea de estudios previos, que el estrés parental amenaza la

satisfacción vital de los progenitores (Crnic & Ross, 2017; Oronoz et al., 2007), mientras que la percepción de recompensas la aumenta, siendo este un aspecto que afecta especialmente a las madres. El estrés u otros factores vinculados a este proceso emocional (ej.: tendencias rumiativas) se encontraban mucho más presentes entre los progenitores que mostraron una predisposición negativa a aumentar la familia (Newman, 2008).

En conclusión, la familia es contexto potencialmente relevante en el análisis del estrés parental, que no solo contribuye a su génesis y mantenimiento sino que también se ve afectada en su conjunto por la presencia de este proceso emocional en las figuras parentales. Ello nos lleva a enfatizar la necesidad de ofrecer a los progenitores herramientas que les permitan gestionar de forma eficaz las situaciones que provienen de este contexto, como la irritabilidad de sus hijos, y evitar desarrollar conductas o actitudes hacia otros miembros que retroalimentan su estrés (ej.: maternal gatekeeping). Todo ello no solo redundará en una mejor salud mental y bienestar de los progenitores, sino que podría ser una de las vías para resolver una problemática social que lleva tiempo amenazando a nuestro país y poniendo en jaque a todo el estado de bienestar, como es la reducción progresiva de las tasas de fecundidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal Gatekeeping: Mothers' Beliefs and Behaviors That Inhibit Greater Father Involvement in Family Work. *Journal of Marriage and Family*, 61(1), 199-212. <https://doi.org/10.2307/353894>
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial Psychometric Evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>

- Bobes Bascarán, M. T. B., Jover, M., Llácer, B., Carot, J. M., & Sanjuan, J. (2011). Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema*, 23(1), 160-166.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Earlbaum.
- Crnic, K., & Ross, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. En K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 263-284). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_11
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress* (pp. ix, 208). Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300103939.001.0001>
- Deater-Deckard, K., & Scarr, S. (1996). Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? *Journal of Family Psychology*, 10(1), 45-59. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.1.45>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment*, 18(2), 192-203. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Esping-Andersen, G., Arpino, B., Baizán, P., Bellani, D., Castro-Martín, T., Creighton, M. J., Delclòs, C. E., Domínguez, M., González, M. J., Luppi, F., Martín-García, T., Pessin, L., & Rutigliano, R. (2013). *El déficit de natalidad en Europa. La singularidad del caso español* (Obra Social "la Caixa").
- Gómez-Ortiz, O., & Roldán-Barrios, A. (2021). Work–Family Guilt in Spanish Parents: Analysis of the Measurement, Antecedents and Outcomes from a Gender Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), Article 15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158229>

- Hervás, G. (2008). Adaptación al castellano de un instrumento para evaluar el estilo rumiativo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(2), 111-121. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.2.2008.4054>
- Hildingsson, I., & Thomas, J. (2014). Parental stress in mothers and fathers one year after birth. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 32(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/02646838.2013.840882>
- Martínez-Molina, A., & Arias, V. B. (2018). Balanced and positively worded personality short-forms: Mini-IPIP validity and cross-cultural invariance. *PeerJ*, 6, e5542. <https://doi.org/10.7717/peerj.5542>
- Moyano-Díaz, E., Martínez-Molina, A., & Ponce, F. P. (2014). The price of gaining: Maximization in decision-making, regret and life satisfaction. *Judgment and Decision Making*, 9(5), 500-509.
- Newman, L. (2008). How parenthood experiences influence desire for more children in Australia: A qualitative study. *Journal of Population Research*, 25(1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/BF03031938>
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115-121. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.115>
- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I., & Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19(4), 687-692.
- Ostberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 615-625. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_13
- Ponnet, K., Mortelmans, D., Wouters, E., Van Leeuwen, K., Bastaits, K., & Pasteels, I. (2013). Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal*

- Relationships*, 20(2), 259-276. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01404.x>
- Puhlman, D. J., & Pasley, K. (2017). The Maternal Gatekeeping Scale: Constructing a Measure. *Family Relations*, 66(5), 824-838. <https://doi.org/10.1111/fare.12287>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Tueller, S. (2014). The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368-379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Scott, J., & Alwin, D. (1989). Gender Differences in Parental Strain Parental Role or Gender Role? *Journal of Family Issues - JFAM ISS*, 10(4), 482-503. <https://doi.org/10.1177/019251389010004004>
- Skreden, M., Skari, H., Malt, U. F., Pripp, A. H., Björk, M. D., Faugli, A., & Emblem, R. (2012). Parenting stress and emotional wellbeing in mothers and fathers of preschool children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(7), 596-604. <https://doi.org/10.1177/1403494812460347>
- Szymańska, A., & Aranowska, E. (2019). The child's «difficult» temperament and its relation with parental stress in groups of parents bringing up boys and girls. *Psychiatria Polska*, 53(2), 399-417. <https://doi.org/10.12740/PP/94381>

ACTORES FAMILIARES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Clara Gonzalo Montesinos

c.gonzalomontesinos@edu.uah.es

Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del rendimiento académico se ha abordado desde distintas disciplinas sin obtener respuestas consensuadas sobre cómo mejorarlo, esta investigación integra varias áreas de conocimiento para intentar arrojar algo de luz sobre las variables que inciden sobre él.

A partir de 1965, la relación familia-desempeño fue promovida por el informe Coleman *et al.* (1966), que concluyó que las características familiares tienen un mayor impacto sobre los rendimientos académicos que las variables referentes a las escuelas. Análisis posteriores evidencian la relación entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias con el rendimiento del alumnado (Fernández Enguita, 2016). Este vínculo se materializa en la ayuda a la tarea, la comunicación o la participación de los progenitores en actividades del centro (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Jeynes, 2012, 2007; Fan y Chen., 2001).

Desde finales de 1970, los trabajos sobre familia y escuela tomaron una nueva perspectiva que profundizaba en las relaciones entre los distintos integrantes. Dando lugar a las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, enunciada por Bronfenbrenner (1979). Éstas planteaban que no es posible comprender los procesos de desarrollo personal sin atender a la variedad de elementos interrelacionados que determinan el entorno de cada individuo.

Actualmente, la participación integra diferentes dimensiones, determinando que la participación familiar desencadena aspectos positivos y persistentes sobre el progreso académico, motivacional y social del alumnado (Powell *et al.*, 2012; García-Bacete, 2003), teniendo un efecto análogo en las familias, en el profesorado (García-Bacete, 2003) y la comunidad escolar (Laforet y Méndez, 2010).

También, investigaciones internacionales destacan la relación entre la participación familiar en el aprendizaje y el éxito académico, emocional y social alcanzado, asimismo, los efectos que provocan las distintas formas de implicación (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Fan y Chen, 2001; Palacios *et al.*, 1990; Levin *et al.*, 1997; Steinberg *et al.*, 1997; Fernández Enguita, 1987; García Hoz, 1985; Steinberg, 1981 y Strodbeck, 1954).

Rogoff (1990) describe una teoría del aprendizaje cercana a la perspectiva sociocultural y destaca la importancia de entender que el estudio de las interrelaciones de un individuo aislado no es completo si se omite la influencia que ejercen variables como su entorno, su cultura, las diferentes velocidades de desarrollo de sus iguales o la habilidad del adulto más experto en transmitir conocimientos.

El comienzo de la adolescencia coincide con el paso a Secundaria, asimismo, comienza el desarrollo de la madurez en todos los ámbitos, concretamente la madurez emocional, que según González y Desfilis (1996) brinda capacidades asertivas, adaptativas y de criterio que permiten que la razón se separe de lo emocional para tomar decisiones y crear metas asequibles.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El objetivo es identificar qué factores inciden en el rendimiento académico. La hipótesis es que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje de Secundaria conlleva beneficios académicos.

Se realizó una investigación más amplia con datos pre-post que evaluaron la eficacia de un Plan de Actuación utilizando un modelo de ecuaciones estructurales que representa cómo variables familiares, emocionales y académicas influyen en el éxito académico y social del estudiante (Gonzalo, 2022). En este análisis se presenta la regresión lineal múltiple que avala los resultados obtenidos con las ecuaciones estructurales.

2.2. Participantes

Este estudio se sitúa en un barrio de Madrid con un nivel socioeconómico medio-bajo. Los participantes son 120 estudiantes de 1.º y 111 de 3.º ESO de un centro concertado (48.1% chicos y 51.9% chicas). Se adopta un diseño cuantitativo, estático y cuasiexperimental para estudiar qué factores familiares influyen directamente en el rendimiento.

2.3. Medidas

Los instrumentos de recogida de datos son: 1) Cuestionario de emociones positivas, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por 21 ítems, 2) Cuestionario de relaciones familiares, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por 21 ítems, elaborado ad hoc para este estudio, y, 3) Cuestionario de las familias, con información sociodemográfica y de hábitos familiares. Se agregan los ficheros con las calificaciones y las ausencias de los estudiantes.

El Cuestionario de Emociones Positivas estaba validado en otros estudios (Oros, 2014; Rodríguez *et al*, 2017). Para el Cuestionario de Relaciones Familiares se realiza un análisis que permite saber que el cuestionario es estadísticamente válido y fiable. El estadístico KMO (0.854) implica una adecuación de los datos recogidos a un modelo de análisis factorial. Las cargas superiores a 0.5 otorgan validez convergente al modelo. La fiabilidad compuesta (superior a 0.7) y el Alfa de Cronbach (0.811) son estadísticamente aceptables.

2.4. Diseño

Este artículo expone la regresión lineal múltiple que permite evaluar relaciones directas de la variable dependiente con las variables explicativas.

Por esto, se escoge un momento estático de la investigación que ofrezca una aproximación sobre qué variables influyen y de qué manera sobre el rendimiento académico en Secundaria y se decidió estimar modelos de los subgrupos y estudiar las diferencias encontradas.

Los modelos de regresiones multivariantes que son construidas a partir de las variables medidas directamente en los cuestionarios. Estos modelos exigen que las perturbaciones aleatorias deben ser de media cero (homocedásticas) y no estén autocorrelacionadas. Dichos

requisitos han sido comprobados para los modelos que se presentan, además de haber calculado diversas medidas de bondad del ajuste.

3. RESULTADOS

Se estiman varios modelos econométricos que permiten calcular cuál va a ser el rendimiento académico en función de algunas variables explicativas de carácter demográfico, académico y emocional. Primero, un modelo general para todo el alumnado y, después, un análisis por subgrupos.

Las estimaciones de los coeficientes beta del modelo general y los demás estadísticos relativos al mismo se presentan en la TABLA 1.

Tabla 1. Modelo general.

Rendimiento académico	Coef.	Std. Err.	<i>p</i> valor	[95% Conf. Interval]	
Contante de regresión	-.982	.287	0.001	-155	-.416
Curso al que pertenece	-.196	.064	0.002	-.322	-.071
Número de ausencias	-.018	.006	0.003	-.030	-.006
Nivel educativo madre	.123	.0276	0.000	.070	.176
Realiza actividades en el centro (progenitor)	.319	.172	0.066	-.020	.658
Nivel de ayuda a la tarea	.273	.061	0.000	.152	.394
Me gusta participar en las actividades que del centro (progenitor)	.465	.131	0.001	.206	.724
Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)	-.109	.050	0.032	-.209	-.009

En la TABLA 2, se presentan los modelos de regresión lineal de los subgrupos por nivel educativo (1.º y 3.º) y por sexo.

Tabla 2. Comparación de coeficientes de los modelos estimados.

Rendimiento académico	1.º ESO		3.º ESO		Chicas		Chicos	
	Coefic.	<i>P</i> valor	Coefic.	<i>P</i> valor	Coefic.	<i>P</i> valor	Coefic.	<i>P</i> valor
Contante	-.749	0.043	-2,013	0.000	-.102	0.023	-.102	0.012
Curso al que pertenece					-.080	0.376	-.320	0.001
Sexo	.249	0.143	-.339	0.053				
Número de ausencias	-.019	0.005			-.016	0.116	-.016	0.045
Nivel educativo madre	.124	0.002	.131	0.001	.121	0.002	.160	0.000
Nivel de ayuda tarea	.121	0.168	.687	0.001	.269	0.009	.264	0.001

Realiza actividades en el centro (progenitor)	.211	0.270	.430	0.000	.438	0.030	.558	0.005
Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)	-.013	0.861	-.1509	0.031	-.204	0.008	-.0167	0.815

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el modelo general se observa que los cursos superiores están asociados a un menor rendimiento. Puede deberse a que desde 1.º a 3.º de ESO los contenidos académicos son más complejos, utilizando más el pensamiento abstracto y las operaciones formales (Piaget, 1942).

Las “ausencias no justificadas” inciden de manera negativa en la variable dependiente.

El signo negativo de la variable “le gusta pasar tiempo con su familia (estudiante)” es interesante, y una potencial explicación podría encontrarse en el distanciamiento de la familia, siendo sustituidos por los iguales, convertidos en grupos de pertenencia y referencia. Palacios *et al.* (1990) explican que el entorno familiar sería la cuna de la relación de apego seguro desde la infancia y así se mantendría en la adolescencia, mientras que la relación con los iguales partiría de un ajuste en el individuo para ser aceptado. Por ello, sigue existiendo dependencia familiar en otras variables con signo positivo del modelo econométrico estimado, como en el “nivel de ayuda a la tarea” o el “nivel educativo de la madre”.

En estudios anteriores, como los de Hill y Tyson (2009), Castro *et al.* (2015) y Tan *et al.* (2020), se muestra que la intensidad del efecto de la implicación de la familia desde el hogar es menor que el de la escuela. En otros trabajos, esta influencia o no existe o se encuentra una relación negativa en las dimensiones de la implicación de los miembros del hogar, en concreto en la “ayuda a la tarea” (Hill y Tyson, 2009).

Se destaca el coeficiente positivo del “nivel educativo de la madre” (0.122) y del “nivel de ayuda a la tarea” (0.273). Este hecho también se observa en Castro *et al.* (2015) en el que la dimensión “deberes” tiene un efecto positivo y significativo sobre los resultados.

Si se tiene en cuenta el contexto donde se encuentra ubicado el centro (nivel socioeconómico medio-bajo), se obtienen resultados diferentes de Tan *et al.* (2020), debido a que en él se considera la variable “nivel

socioeconómico” como moderadora del impacto de la implicación de los progenitores en los resultados académicos. Sin embargo, en este estudio, la variable “nivel socioeconómico” no puede actuar realmente como moderadora de la influencia, debido al tejido social homogéneo de la muestra. Tan *et al.* (2020) miden el nivel socioeconómico mediante su nivel educativo, mientras que en este estudio resulta sólo significativo el “nivel educativo de la madre” y, en ningún caso, el “nivel de estudios del padre”. Según Laforet y Méndez (2010), se observa un aumento de la preocupación de los investigadores sobre la responsabilidad de la familia en la educación formal de sus hijos cuando se presentan problemas de conciliación laboral, familias desestructuradas, culturas inmigrantes, bajo nivel cultural, social y económico de los padres, etc.

La variable “Realiza actividades en el centro (progenitor)” (0.318) es significativa al 10% y su coeficiente positivo. Según Martín-Lagos (2018), Castro *et al.* (2015) o Tan *et al.* (2020), la implicación de la familia en el centro y las interrelaciones que se crean en el mesosistema escuela-familias pueden ser de vital importancia.

La variable “me gusta participar en las actividades que se realizan en el centro (progenitor)” (0.465) muestra una influencia positiva y significativa sobre el rendimiento. Lo que deja ver que el sentimiento de pertenencia es importante para todos en diferentes contextos (familia, escuela, amigos, etc.).

El estudio por subgrupos (véase TABLA 2) permite la comparación de los comportamientos de las variables explicativas en los subgrupos.

El coeficiente de la variable “nivel educativo de la madre” es positivo y significativo en todos subgrupos. En los estudios revisados no se ha descrito directamente la variable “nivel educativo de la madre” ni la influencia que pudiera generar sobre el rendimiento, aunque sí está estudiada la variable “nivel educativo de los progenitores”. De tal forma que, al separar los efectos del grado de estudios de progenitores, se podría deducir la existencia de la mayor presencia de la madre en la asunción de las tareas y responsabilidades que conciernen a asuntos escolares.

En 1.º, tanto el “nivel de ayuda a la tarea” en el hogar, como “la participación en actividades en el centro de los progenitores” no influyen en el rendimiento, mientras que en el resto de los subgrupos su

influencia es positiva. Se encuentra un mayor efecto del “nivel de ayuda a la tarea” en el subgrupo de 3.º (0.439) y el tamaño del efecto prácticamente el mismo en las chicas (0.269) que en los chicos (0.264). Por lo tanto, en todos los subgrupos, menos en 1.º, se comprueba la hipótesis principal que postula que la implicación familiar en el aprendizaje conlleva beneficios académicos, de acuerdo con estudios previos (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2012; Castro *et al.*, 2015; y Tan *et al.*, 2020).

La variable “realizan actividades en el centro (progenitores)” tiene efecto (0.798) en el subgrupo de 3.º, siendo no significativo en 1.º. Este hecho avalaría la idea de que, en la adolescencia, el microsistema familiar es un elemento crucial en el desarrollo holístico de la persona. Además, respecto a la madurez emocional que se empieza a desarrollar en la adolescencia, una de sus principales características se presenta cuando la persona está capacitada para pedir ayuda a su círculo de personas de confianza (Bowlby, 1969), por lo que se podría presumir que en 3.º de ESO están en una etapa más avanzada de su desarrollo emocional, mostrando que para ellos el “nivel de ayuda en la tarea” (0.438) repercute en el resultado.

El efecto negativo de la variable “Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)” que se encuentra en 3.º (-0.152) y en las chicas (-0.204) puede deberse a que estos dos grupos se encuentran en una etapa distinta de autonomía y del desarrollo madurativo, ya sea por los dos años de diferencia entre 1.º y 3.º o por la diferencia de velocidad de cambios físicos y psicológicos que se observa en los distintos sexos. Según Handel (1987), un individuo que presenta una madurez emocional posee un mayor autoconocimiento, exterioriza seguridad frente a las decisiones que toma y tiene un mejor control sobre sus impulsos. Lo anterior puede explicar que, tanto las chicas como los estudiantes de 3.º, perciban que pasar tiempo con sus familiares les permite estar más seguros, conocerse más en un entorno familiar y calmar sus impulsos, lo que en ambientes nuevos o con tensión sexual podría resultar complicado.

El efecto negativo de la variable “curso al que pertenece” sobre el “rendimiento académico”, en el subgrupo de los chicos, se interpreta asociada a la dificultad de un nivel educativo superior que induce a una caída de sus calificaciones. Algo similar ocurre con la variable “sexo” en 3.º, pues presenta un impacto negativo sobre el desempeño escolar para el sexo femenino.

El efecto negativo de la variable “ausencias sin justificar” solamente es significativo para los subgrupos de 1.º y de los chicos, asociándose con el nivel de madurez emocional que tienen y la consistencia transituacional que hayan desarrollado (Maslow, 1970).

5. BIBLIOGRAFÍA

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. I: Attachment. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.

Fernández Enguita, M. (1987). Reforma educativa, *desigualdad social e inercia institucional: la enseñanza secundaria en España* (Vol. 33). Laia.

Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *RASE*. Vol.9, nº1, pps. 37-45.

Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.

García Hoz, V. (1986). La educación para la convivencia y la paz. In *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 75-96). Ministerio de Justicia.

González, J. J. Z., y Desfilis, E. S. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(1), 41-60.

Gonzalo Montesinos, C. (2022). Implicación familiar y éxito académico y social en un contexto de rentas medias-bajas. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 274-292. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4230>

- Handel, A. (1987). Perceived change of self among adults: A conspectus. En T. Honess y K. Yardley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the life-span*. Routledge and Kegan Paul.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T., y Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 309–332.
- Laforet, D.R. y Méndez, J.L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227.
- Martín-Lagos López, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman1 Education and inequality: a meta-synthesis after the 50th anniversary of Coleman's report. *Revista de Educación*, 380, 186-209.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (Rev. Ed.), Harper and Row.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522–529. <https://doi.org/10.6018/analeps.30.2.158361>

- Palacios, J., Coll, C., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1942). *Classes, relations et nombres essai sur les groupements de la logistique et sur la réversibilité de la pensée*. Vrin.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Rodríguez, L. M., Oñate, M. E., y Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Steinberg, L., Brown, B. B., y Dornbusch, S. M. (1997). *Beyond the classroom*. Simon and Schuster.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental psychology*, 17(6), 833.
- Strodtbeck, F. L., y Hare, A. P. (1954). Bibliography of small group research (From 1900 through 1953). *Sociometry*, 107-178.
- Tan, C. Y., Lyu, M., y Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.

COMPETENCIAS PARENTALES DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN FAMILIAS CON HIJOS NACIDOS PREMATUROS DE MUY BAJO PESO

Jiménez-Luque, N.^{1,2}, Benavente-Fernández, I.^{1,2,3}, Lubián-López, S.^{1,2,3} y Sánchez-Sandoval, Y.^{1,2}

1. Universidad de Cádiz, 2. Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INIBICA), 3. Unidad de Neonatología, Servicio de Pediatría, Hospital Puerta del Mar, Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Un nacimiento prematuro ocurre antes de la 37 semana de gestación. Aquellos nacidos con menos de 1500 g o antes de las 32 semanas de gestación tienen mayor riesgo de presentar un pronóstico adverso (del Río et al., 2020), siendo difícil establecer con certeza si presentarán secuelas en su desarrollo. El avance científico-técnico en las Unidades de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) ha conseguido reducir la mortalidad de los recién nacidos pretérmino en las últimas décadas, siendo objetivo actual optimizar el pronóstico en su neurodesarrollo y reducir la tasa de discapacidad futura, que supone una carga para el niño, su familia y la sociedad en la que vive (Marlow et al., 2005). En este sentido, el papel de la crianza es fundamental para el desarrollo de estos niños y estudios recientes encontraron que unas adecuadas conductas parentales tienen el potencial de amortiguar la aparición de dificultades en su desarrollo (McMahon et al., 2022; Treyvaud et al., 2021; Vanes et al., 2021).

Desde la perspectiva positiva de la ecología parental, la calidad en la tarea de ser padres o madres depende de tres factores: necesidades del menor, contexto psicosocial, y capacidades o competencias parentales (Rodrigo et al., 2010). Acorde a esta teoría, en familias con hijos nacidos muy prematuros, la tarea de ser madre o padre podría ser complicada debido a que, por ejemplo, la presencia de comorbilidades perinatales asociadas a la prematuridad podrían requerir atención o cuidados específicos para estos niños y, por tanto, un ajuste en sus

prácticas de crianza (Rodrigo et al., 2010). Los padres de estos niños informan de mayores sentimientos de incompetencia parental y menor eficacia percibida tras el alta hospitalaria e incluso durante los 6 primeros meses de vida (Korja et al., 2012; Pennell et al., 2012; Twohig et al., 2016). Además, perciben a sus hijos como más vulnerables, implicando sobreprotección y el desarrollo de una “crianza compensatoria” que podría incluso mantenerse hasta los 3 años de edad (Shandor & Holditch-Davis, 1995).

En cuanto al contexto psicosocial, los resultados en población prematura aún no son concluyentes (Martini et al., 2016; Roggman et al., 2008). Se ha encontrado que un mayor nivel educativo materno o mayor nivel de ingresos económicos familiares se relaciona con mejores competencias (Akkus et al., 2020) y permiten una mejor estimulación cognitiva en sus hijos que favorece un mejor ambiente de aprendizaje (Benavente-Fernandez et al., 2019; Winter et al., 2018).

La presencia de estresores psicosociales, como el nacimiento prematuro en sí, también podrían implicar la aparición de sintomatología (como estrés, ansiedad o depresión) y repercutir en sus capacidades parentales (Pennell et al., 2012; Perricone et al., 2014; Petersen & Quinlivan, 2021). Aunque también existen factores protectores, como el apoyo social, que podrían contribuir a reducir los sentimientos de incompetencia parental (Rodrigo et al., 2010).

Por último, considerar el género de los progenitores es relevante para el estudio de las competencias parentales. El papel de los padres en la crianza cada vez es más evidente, aunque aún siguen existiendo imágenes sociales diferenciadas de maternidad y paternidad (García-de-Diego & García-Faroldi, 2021). Las investigaciones hasta el momento no son concluyentes ya que la mayoría de ellas solo consideran el estudio de las competencias maternas (Bilgin & Wolke, 2015; Boyce et al., 2015; Perricone et al., 2014).

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar las competencias parentales en padres y madres con hijos nacidos de forma prematura de muy bajo peso al nacer a los 18 meses, y estudiar su relación con determinadas características de los hijos al nacimiento y variables sociofamiliares.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Este trabajo forma parte de un estudio de cohorte prospectivo longitudinal que incluye a niños nacidos muy prematuros (≤ 32 semanas de gestación o ≤ 1500 gramos al nacer) a partir de 2018 en el Hospital Universitario Puerta del Mar, Cádiz (PI0052/2017, ITI-0019-2019 y PID2019-110484RB-I00). Los progenitores cumplimentaron un cuestionario sociodemográfico en el momento del nacimiento de sus hijos. Se volvió a contactar con ellos cuando sus hijos alcanzaron los 18 meses de edad corregida y se les solicitó que cumplimentaran los cuestionarios del estudio a través de un formulario *online*. Las variables clínicas se recogieron de forma prospectiva. Este estudio solo consideró aquellas familias en las que participaron ambos progenitores (padre y madre).

Tabla 1. Características de los niños y niñas participantes en el estudio.

	Niños/as (n = 79)
Edad gestacional (semanas) ^a	28.96 (2.21)
Edad corregida (meses) ^a	21.19 (3.66)
Edad cronológica (meses) ^a	23.56 (3.80)
Sexo Femenino ^b	40 (50.63)
Peso al nacimiento (gramos) ^a	1167.22 (354.98)
Pequeño para la edad gestacional (PEG) ^b	16 (20.25)
Nacimiento múltiple ^b	22 (27.85)
Fecundación in Vitro (FIV) ^b	11 (13.92)
Cesárea ^b	19 (24.05)
Apgar min 1	6 [1-9]
Apgar min 5	8 [2-10]
Enterocolitis necronizante ^b	0 (0.00)
Displasia Broncopulmonar moderada o grave ^b	12 (15.19)
Ductus arterioso ^b	10 (12.66)
Retinopatía Grado 3+ ^b	5 (6.33)
Lesión cerebral grave ^b	7 (8.86)
Sepsis tardía ^b	9 (11.39)
Índice de riesgo médico neonatal	0 [0-4]

Nota: ^a Media (DT), ^b n (%), ^c Mediana [IC].

2.2. Participantes

Participaron 68 padres y 68 madres de la misma unidad familiar. La Tabla 1 muestra las características familiares y de sus hijos e hijas.

Tabla 2 Características de los padres y madres participantes en el estudio.

	Unidad familiar (n = 68)	Madres (n = 68)	Padres (n = 68)
Estructura familiar ^b			
Biparental	60 (88.24)		
Reconstituida	8 (11.76)		
Nivel educativo ^b			
Educación superior (> 12 años)	15 (22.06)	16 (23.53)	14 (20.90)
Educación formal (11-12 años)	44 (64.71)	44 (64.71)	43 (64.18)
Educación formal (<11 años)	9 (13.24)	8 (11.76)	10 (14.93)
Situación laboral ^b			
Trabajo	60 (88.24)	33 (48.53)	61 (91.04)
No trabajo	8 (11.76)	35 (51.47)	6 (8.96)
Nivel de ingresos económicos ^b			
Más de 1801	27 (39.71)		
Entre 901-1800	32 (47.06)		
Menos de 900	9 (13.24)		
Idioma hablado en casa ^b			
Solo español	63 (92.65)		
Algo de español	5 (7.35)		
Edad materna momento del parto ^b			
Más de 21 años	64 (94.12)		
18-21 años	4 (5.88)		
Edad media momento del parto ^a		33.10 (6.07)	34.81 (6.80)
Índice de riesgo sociofamiliar ^c	1 [0-5]		

Nota: ^a Media (DT), ^b n (%), ^c Mediana [IC].

2.3. Medidas

Cuestionario Sociodemográfico ad hoc con preguntas acerca de información demográfica, riesgo social y características relacionadas con el embarazo.

Índice de riesgo médico neonatal. Está basado en otras escalas de riesgo médico acumulado (Lundequist et al., 2013; Yaari et al., 2019) y considera seis comorbilidades durante el ingreso neonatal: a) Enterocolitis necrotizante confirmada (estadio II de Bell o superior); b) Displasia broncopulmonar (DBP) moderada o grave; c) Conducto arterial persistente (CAP) significativo que requiere cierre quirúrgico o farmacológico; d) Retinopatía del prematuro (ROP) grave en estadio 3 o superior; e) Lesión cerebral grave: hemorragia intraventricular (HIV) de grado 3, infarto hemorrágico parenquimatoso (IHP) y/o lesión de la sustancia blanca (LMC) de moderada a grave; y f) Sepsis de inicio tardío. La presencia de comorbilidades se puntuó con 1 y la ausencia con 0. El índice ofrece una puntuación total que oscila entre 0 y 6.

Índice de riesgo sociofamiliar. Basado en estudios previos (Pennell et al., 2012; Treyvaud et al., 2012; Yaari et al., 2019), considera seis factores familiares y sociales: estructura familiar, educación del cuidador principal, situación laboral de ambos cuidadores, ingresos económicos, idioma hablado en casa y edad materna en el momento del parto. Cada dimensión se puntuó en una escala de 0 (bajo riesgo), 1 (riesgo medio) o 2 (riesgo alto). El índice ofrece una puntuación total que oscila entre 0 y 12.

Escala Prácticas Parentales Positivas del Cuidador(a) (SP+C) de 0 a 3 años en su adaptación española (Jiménez-Luque & Sánchez-Sandoval, 2022). Está compuesta por 27 ítems en una escala tipo Likert de 1 a 4 que evalúa las competencias parentales de progenitores de niños pequeños mediante 7 subescalas: implicación cotidiana, mentalización, sensibilidad, estimulación del aprendizaje, atención y organización de la vida cotidiana, supervisión de la actividad parental y autocuidado parental. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de .92.

Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) en su adaptación española (Menéndez et al., 2011). Evalúa la percepción de sus competencias parentales mediante dos dimensiones: percepción de la

eficacia parental y satisfacción parental. Compuesta por 16 ítems en una escala Likert de 1 a 6. El coeficiente de fiabilidad α fue de .78.

Escala de estrés parental (PSS; Berry & Jones, 1995) en su versión española (Oronoz et al., 2007). Evalúa los niveles de estrés que sufren los padres como consecuencia de su rol parental. Se compone de 12 ítems en una escala Likert de 5 puntos. El alfa de Cronbach fue de 0.81.

Cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke-UNC (Duke UNC-11; (Broadhead et al., 1988) en su versión española (De la Revilla et al., 1991). Evalúa el nivel de apoyo social percibido mediante dos dimensiones (apoyo afectivo y apoyo confidente). Se compone de 11 ítems en una escala Likert de 5 puntos. Par este estudio se utilizó la puntuación total ($\alpha = .92$).

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés en su forma corta (DASS-21; Lovibond & Lovinbond, 1995) en su versión española (Bados et al., 2005). Los encuestados puntúan de 0 a 3 la gravedad o frecuencia con la que han experimentado cada uno de los 21 síntomas emocionales negativos durante la semana anterior. Hay tres escalas de 7 ítems: Depresión ($\alpha = .77$), Ansiedad ($\alpha = .69$) y Estrés ($\alpha = .85$).

2.4. Diseño

Se realizaron análisis descriptivos para determinar las características de la muestra. Para comparar las competencias parentales entre los 68 padres y las 68 madres se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Se utilizaron ecuaciones de estimación generalizadas (EEG), teniendo en cuenta la unidad familiar, para determinar la relación del riesgo médico neonatal, riesgo sociofamiliar y medidas de estrés parental, apoyo social y síntomas emocionales con las dimensiones de competencias parentales. Este análisis sólo se llevó a cabo con aquellas dimensiones donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la puntuación entre padres y madres.

3. RESULTADOS

La tabla 3 muestra que las madres puntuaron significativamente más alto que los padres en implicación cotidiana ($p < .01$), mentalización ($p < .01$) y atención y organización de la vida cotidiana

($p = .038$). Las madres obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en autocuidado parental ($p = .014$) y satisfacción parental ($p = .01$).

La tabla 4 muestra los resultados de los modelos de regresión mediante ecuaciones de estimación generalizadas (EEG) para aquellas dimensiones donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre padres y madres.

Las implicación cotidiana y mentalización se relacionaron de forma significativa y negativa solo con estrés parental ($z = -2.11, p = 0.035$; $z = -2.28, p = 0.023$) en el caso de las madres, mientras que en padres se relacionaron con estrés parental ($z = -2.28, p = 0.023$; $z = -2.25, p = 0.025$) y apoyo social ($z = 2.55, p = 0.011$; $z = 2.46, p = 0.014$). No se encontró ninguna relación significativa entre las variables analizadas y la dimensión de atención y organización del vida cotidiana en madres, mientras que se encontró que el apoyo social ($z = 2.73, p < 0.01$) se relacionó con esta dimensión en el caso de los padres. En la dimensión de autocuidado parental, en madres se relacionó con estrés parental ($z = -3.80, p < 0.01$) y apoyo social ($z = 2.71, p < 0.01$) y en padres se relacionó solo con estrés parental ($z = -3.32, p < 0.01$). Por último, para la dimensión de eficacia parental se relacionó con el riesgo sociofamiliar ($z = 4.29, p < 0.01$), apoyo social ($z = 2.17, p = 0.03$) y estrés parental ($z = -2.36, p = 0.02$) en madres. La eficacia en padres se relacionó con el riesgo sociofamiliar ($z = 3.08, p < 0.01$), el riesgo médico neonatal ($z = -2.04, p = 0.04$) y el apoyo social ($z = 2.78, p < 0.01$).

Tabla 3 Comparación de las puntuaciones de SP+C y PSOC entre padres y madres de la misma unidad familiar.

	Madres ^a (n = 68)	Padres ^b (n = 68)	P
Puntuación Total SP+C	3.47 (3.39)	3.36 (3.24)	0.058
Implicación cotidiana	3.62 (0.43)	3.31 (0.63)	0.001**
Mentalización	3.62 (0.42)	3.36 (0.60)	0.002**
Sensibilidad	3.64 (0.44)	3.48 (0.50)	0.750
Estimulación del aprendizaje	3.58 (0.43)	3.44 (0.62)	0.121
Atención y organización de la vida cotidiana	3.67 (0.38)	3.52 (0.55)	0.038*

Supervisión de la actividad parental	3.53 (0.48)	3.45 (0.58)	0.215
Autocuidado parental	2.50 (0.79)	2.78 (0.75)	0.014*
Eficacia parental	26.07 (4.83)	26.74 (4.71)	0.162
Satisfacción parental	39.99 (5.78)	42.26 (6.47)	0.010*

Nota: ^a Media (DT), * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 4 Variables predictoras de competencias parentales (SP+C y PSOC) en padres y madres de la misma unidad familiar.

	β (95% IC)	Z	p^1	Parámetros del modelo(EEG)
Implicación cotidiana				
Madres				
Estrés parental	-0.15 (-.03, -.001)	-2.11	0.035	Wald chi2(5) = 12.90 P = .0244
Padres				
Estrés parental	-0.27 (-.05, -.004)	-2.28	0.023	Wald chi2(5) = 28.21
Apoyo social	0.02 (0.005-0.038)	2.55	0.011	P < .001
Mentalización				
Madres				
Estrés parental	-0.15 (-0.03, -0.001)	-2.09	0.036	Wald chi2(5) = 14.63 P = .0121
Padres				
Estrés parental	-0.26 (-.05, -.003)	-2.25	0.025	Wald chi2(5) = 20.22
Apoyo social	0.02 (0.004-0.037)	2.46	0.014	P = .001
Atención y organización de la VC				
Madres				
Apoyo social	0.00 (-0.17-0.009)	1.68	0.093	Wald chi2(5) = 7.71 P = .0173
Padres				
Apoyo social	0.02 (0.006-0.036)	2.73	0.006	Wald chi2(5) = 22.38 P < .001
Autocuidado parental				
Madres				
Estrés parental	-.05 (-.07, -.022)	-3.80	<.001	Wald chi2(5) = 46.65
Apoyo social	.02 (-.006, -.035)	2.71	0.007	P < .001
Padres				
Estrés parental	-.05 (-.07, -.019)	-3.32	0.001	Wald chi2(5) = 30.56 P < .001
Eficacia parental				
Madres				
Riesgo sociofamiliar	1.29 (0.70-1.88)	4.29	<.001	Wald chi2(5) = 45.64 P < .001
Estrés parental	-0.17 (-0.31, -0.03)	-2.36	0.018	
Apoyo social	0.10 (0.010-0.19)	2.17	0.03	
Padres				
Riesgo sociofamiliar	0.95 (0.34-1.55)	3.08	0.002	Wald chi2(5) = 39.02 P < .001
Riesgo médico neonatal	-0.87 (-1.70, -0.34)	-2.04	0.041	
Apoyo social	0.18 (0.53-0.30)	2.78	0.005	

Nota: En esta tabla solo se indican las variables predictoras estadísticamente significativas ($p < .05$). En todos los modelos el número de observaciones fue de 79 y el número de grupos 68.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia empírica de las competencias parentales de padres y madres de niños nacidos de forma muy prematura de la misma unidad familiar. Nuestros resultados mostraron que las madres puntúan más alto que los padres en algunas competencias (implicación cotidiana, mentalización y atención y organización de la vida cotidiana), mientras que los padres puntúan más alto en autocuidado y satisfacción parental. Este estudio muestra la presencia de roles tradicionales asociados a la paternidad y maternidad en estas familias, donde las madres están más implicadas en las tareas de crianza y menos implicadas en el autocuidado en comparación con sus parejas (Borràs et al., 2021). La mayor implicación y mentalización de las madres podría estar relacionada con una mayor asunción de responsabilidad y cuidado de sus hijos, así como una reducción de las horas de trabajo fuera del hogar (Gaunt, 2005), mientras que el padre se centraría principalmente en la obtención de recursos económicos para contribuir al mantenimiento del hogar (Macedo & Alzás, 2014). Sin embargo, no hemos encontrado ninguna evidencia previa sobre la mayor puntuación de los padres en autocuidado y satisfacción parental. Por ello, se necesitan más investigaciones futuras que corroboren nuestros resultados.

En consonancia con estudios previos, nuestro estudio también ha encontrado relación entre otras variables familiares (estrés parental y apoyo social) y las competencias parentales así como la percepción de eficacia (Perricone et al., 2014; Yang et al., 2020). El estrés materno podría estar relacionado con la mayor implicación en la crianza de sus hijos (Mughal et al., 2017). Estudios previos también señalan la importancia de disponer de una buena red de apoyo que actúe como factor protector en el desempeño de la parentalidad, como también respaldan nuestros hallazgos (Kim, 2018; Lutz et al., 2012; Yang et al., 2020).

Este estudio aporta un enfoque innovador en el análisis de las competencias parentales de padres y madres de niños prematuros, considerando a los dos progenitores de la misma unidad familiar y se

apoya en los fundamentos teóricos propuestos por el modelo ecológico de la parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2010). Considerar las condiciones al nacimiento, el contexto socio-familiar y otras características parentales es importante en la implementación de intervenciones destinadas al apoyo de las competencias parentales tras el nacimiento prematuro en estas familias.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Akkus, P. Z., Saygan, B. B., Bahadur, E. I., Ozdemir, G., & Ozmert, E. N. (2020). Preterm birth and maternal sensitivity: Findings from a non- western country. *Infant Behavior and Development*, *61*, 101476. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101476>
- Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, *17*(4), 679-683.
- Benavente-Fernandez, I., Synnes, A., Grunau, R. E., Chau, V., Ramraj, C., Glass, T., Cayam-Rand, D., Siddiqi, A., & Miller, S. P. (2019). Association of socioeconomic status and brain injury with neurodevelopmental outcomes of very preterm children. *JAMA Network Open*, *2*(5), 1-15. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.2914>
- Berry, J. D., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, *12*, 463-472.
- Bilgin, A., & Wolke, D. (2015). Maternal Sensitivity in Parenting Preterm Children: A Meta-analysis. *Pediatrics*, *136*(1), e177-e193. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3570>
- Borràs, V., Ajenjo, M., & Moreno-Colom, S. (2021). More time parenting in Spain: A possible change towards gender equality? *Journal of Family Studies*, *27*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1440618>
- Boyce, L. K., Cook, G. A., Simonsmeier, V., & Hendershot, S. M. (2015). Academic outcomes of very low birth weight infants: The influence of mother-child relationships. *Infant Mental Health Journal*, *36*(2), 156-166. <https://doi.org/10.1002/imhj.21495>

- Broadhead, W. E., Gehlbach, S. H., de Gruy, F. V., & Kaplan, B. H. (1988). The Duke-UNC functional social support questionnaire: Measurement of social support in family medicine patients. *Medical Care*. <https://doi.org/10.1097/00005650-198807000-00006>
- De la Revilla, L., Bailón, E., Luna, J., Delgado, A., Prados, MA., & Fleitas, L. (1991). Validación de una escala de apoyo social funcional para su uso en la consulta del médico de familia. *Atención Primaria*, 8, 688-692.
- del Río, R., Thió, M., Bosio, M., Figueras, J., & Iriondo, M. (2020). Predicción de mortalidad en recién nacidos prematuros. Revisión sistemática actualizada. *Anales de Pediatría*, 93(1), 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2019.11.003>
- García-de-Diego, J. M., & García-Faroldi, L. (2021). Sexual Division in Parenting: A Normative Context That Hinders Co-Responsibility. *Journal of Family Issues*, 0(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0192513X211038073>
- Gaunt, R. (2005). The role of value priorities in paternal and maternal involvement in child care. *Journal of Marriage and Family*, 67(3), 643-655. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00159.x>
- Jiménez-Luque, Natalia, & Sánchez-Sandoval, Yolanda. (s.f.). Adaptation and Spanish Validation of the Scale of Positive Parental Practices of the Caregiver (SP+C), in the version for 0 to 3 years. *Children and Youth Services Review*.
- Kim, H. N. (2018). Social Support Provision: Perspective of Fathers With Preterm Infants. *Journal of Pediatric Nursing*, 39, 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.01.017>
- Korja, R., Latva, R., & Lehtonen, L. (2012). The effects of preterm birth on mother-infant interaction and attachment during the infant's first two years. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 91(2), 164-173. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0412.2011.01304.x>
- Lovibond, P. F., & Lovinbond, S. H. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*.

- Lundequist, A., Böhm, B., & Smedler, A. C. (2013). Individual neuropsychological profiles at age 51/2 years in children born preterm in relation to medical risk factors. *Child Neuropsychology*, *19*(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.653331>
- Lutz, K. F., Burnson, C., Hane, A., Samuelson, A., Maleck, S., & Poehlmann, J. (2012). Parenting Stress, Social Support, and Mother-Child Interactions in Families of Multiple and Singleton Preterm Toddlers. *Family Relations*, *61*(4), 642-656. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00726.x>
- Macedo, C., & Alzás, T. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo abierto*, *33*(2), 97-114.
- Marlow, N., Wolke, D., & Bracewell, M. A. (2005). Neurologic and Developmental Disability at Six Years of Age after Extremely Preterm Birth. *New England Journal of Medicine*, *352*(1), 9-19.
- Martini, J. A., Padovani, F. H. P., & Perosa, G. B. (2016). Quality of life of preterm children: Risk and protective factors. *Paideia*, *26*(65), 325-332. <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201610>
- McMahon, G. E., Treyvaud, K., Spencer-Smith, M. M., Spittle, A. J., Lee, K. J., Doyle, L. W., Cheong, J. L., & Anderson, P. J. (2022). Parenting and Neurobehavioral Outcomes in Children Born Moderate-to-Late Preterm and at Term. *The Journal of Pediatrics*, *241*, 90-96.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.10.038>
- Menéndez, S., Jiménez, L., & Victoria Hidalgo, M. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, *2*(32), 187-204.
- Mughal, M. K., Ginn, C. S., Magill-Evans, J., & Benzies, K. M. (2017). Parenting stress and development of late preterm infants at 4 months corrected age. *Research in Nursing and Health*, *40*(5), 414-423. <https://doi.org/10.1002/nur.21809>

- Oronoz, B., Alonso-arbiol, I., & Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, *19*(4), 687-692.
- Pennell, C., Whittingham, K., Boyd, R., Sanders, M., & Colditz, P. (2012). Prematurity and parental self-efficacy: The Preterm Parenting & Self-Efficacy Checklist. *Infant Behavior and Development*, *35*(4), 678-688. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.07.009>
- Perricone, G., Morales, M. R., De Luca, F., Carrollo, A., Maniscalco, F., Caldas Luzeiro, J., & Polizzi, C. (2014). Coping and parental role competence of mothers of preterm infant. *Minerva pediatrica*, *66*(3), 177-186.
- Petersen, I. B., & Quinlivan, J. A. (2021). Fatherhood too soon. Anxiety, depression and quality of life in fathers of preterm and term babies: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, *42*(2), 162-167. <https://doi.org/10.1080/0167482X.2020.1808620>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. *Ministerios de Salud y Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias*, 7-23.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Peterson, C. A., & Raikes, H. H. (2008). Who drops out of early head start home visiting programs? *Early Education and Development*, *19*(4), 574-599. <https://doi.org/10.1080/10409280701681870>
- Shandor, M., & Holditch-Davis, D. (1995). Compensatory parenting: How mothers describe parenting their 3-year-old, prematurely born children. *Journal of Pediatric Nursing*, *10*(4), 243-253. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(05\)80021-1](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(05)80021-1)
- Treyvaud, K., Inder, T. E., Lee, K. J., Northam, E. A., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2012). Can the home environment promote resilience for children born very preterm in the context of social and medical risk? *Journal of Experimental Child Psychology*, *112*(3), 326-337. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.009>

- Treyvaud, K., Thompson, D. K., Kelly, C. E., Loh, W. Y., Inder, T. E., Cheong, J. L. Y., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2021). Early parenting is associated with the developing brains of children born very preterm. *Clinical Neuropsychologist*, *35*(5), 885-903. <https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1811895>
- Twohig, A., Reulbach, U., Figuerdo, R., Mccarthy, A., Mcnicholas, F., & Molloy, E. J. (2016). Supporting preterm infant attachment and socioemotional development in the neonatal intensive care unit: Staff perceptios. *Infant Mental Health Journal*, *37*(2), 160-171. <https://doi.org/10.1002/imhj.21556>
- Vanes, L. D., Hadaya, L., Kanel, D., Falconer, S., Ball, G., Batalle, D., Counsell, S. J., Edwards, A. D., & Nosarti, C. (2021). Associations Between Neonatal Brain Structure, the Home Environment, and Childhood Outcomes Following Very Preterm Birth. *Biological Psychiatry Global Open Science*, *1*(2), 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2021.05.002>
- Winter, L., Sanders, M. R., N Boyd, R., Pritchard, M., Gray, P. H., Whittingham, K., Forrest, K., Webb, L., Marquart, L., & Colditz, P. B. (2018). Predicting Attendance of a Preventive Parenting Intervention for Very Preterm Infants. *Infant Mental Health Journal*, *39*(6), 699-706. <https://doi.org/10.1002/imhj.21749>
- Yaari, M., Treyvaud, K., Lee, K. J., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2019). Preterm Birth and Maternal Mental Health: Longitudinal Trajectories and Predictors. *Journal of Pediatric Psychology*, *44*(6), 736-747. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsz019>
- Yang, X., Ke, S., & Gao, L. L. (2020). Social support, parental role competence and satisfaction among Chinese mothers and fathers in the early postpartum period: A cross-sectional study. *Women and Birth*, *33*(3). <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2019.06.009>

LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTAS INCLUSIVAS E INTERCULTURALES

Isabel Labuiga Tomás

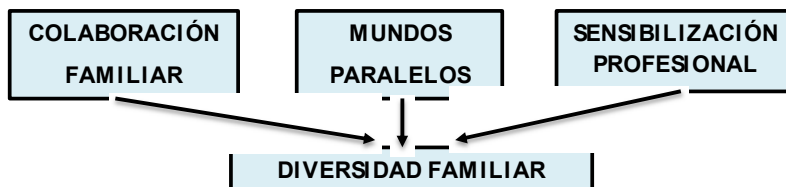
montredo@hotmail.com

Esc. Doctorado, Universidad Jaume I, España

1. INTRODUCCIÓN

Un primer trabajo sobre “Adaptación escolar de los niños y niñas adoptados en la etapa infantil” (Labuiga, 2011), nos dio, como resultado que lo importante para las familias era poder participar en la escuela y que ésta tuviera diversidad familiar, así como, un cuerpo docente sensibilizado con la singularidad de sus hijos/as y, así poder unir los dos mundos, el familiar y el escolar.

Figura 1. Categorías que condicionan el aula. Elaboración propia



La diversidad familiar es un hecho real, aunque este hecho no excluye a la familia, de su función educativa y socializadora, porque sigue ofreciendo a sus componentes la posibilidad del aprendizaje por observación (aprendizaje vicario). Su organización presenta modelos para adquirir el desarrollo mental, experiencias relacionales que ayudan a sus hijos/as a la adquisición del conocimiento de una realidad social. Tanto Vigotsky, (1979) como Brofenbremer (2012) insisten en el aspecto sociocultural por lo que el contexto moldea los procesos cognitivos.

La familia se modifica en su composición, pero, son responsables del mundo que transmiten a sus hijos. Hannah Arendt (1992) y no pueden excusarse basándose en la libertad de sus hijos/as, trasladando la responsabilidad a la escuela.

Figura 2. Transición familia tradicional a la familia actual. Elaboración propia



El resultado de la transición nos lleva a un formalismo entendido como “*una tendencia a concebir las cosas como formas y no como esencias*”, en el lenguaje común se utiliza para designar un comportamiento caracterizado por el respeto exterior a las “*reglas*”.

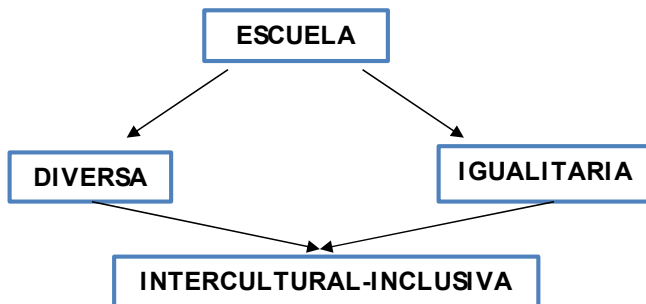
Sin exclusión de sus funciones, ante un “*escenario ampliado*” porque “...ni la escuela es el único contexto de educación, ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, también la televisión, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, desempeñan un importante papel educativo. (Bolívar. 2016, p.20).

Esta nueva población escolar y las nuevas familias, reproducirán simultáneamente un gran abanico de formas de convivencia familiar y extrafamiliar (Beck y Beck-Gernsheim 2001, p.199) que necesitan una escuela.

Escuela que implica un reconocimiento profundo, tanto de las diferencias como del derecho a la igualdad de todos los niños y niñas. Igualdad que no significa dar lo mismo a todos, sino dar equitativamente a cada cual según sus necesidades.

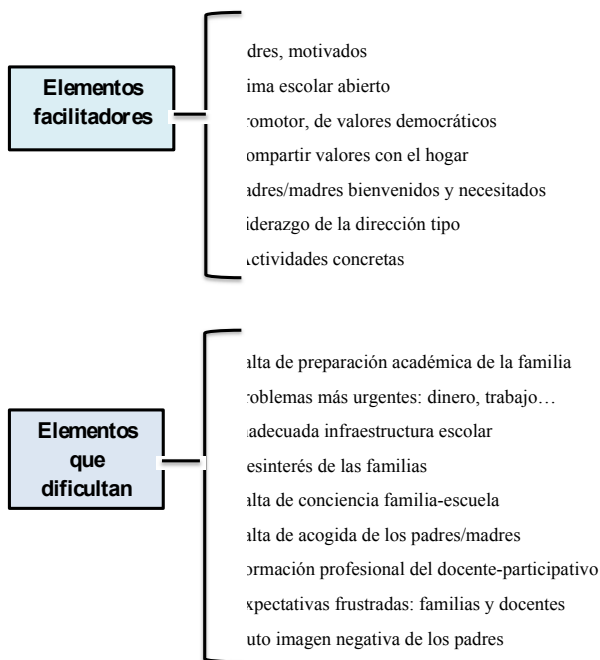
Así como un centro escolar donde los espacios educativos, docentes y familias con una responsabilidad compartida en la que impera la comunicación y la participación.

Fig. 3 Escuela, intercultural-inclusiva. Elaboración, propia



La participación siempre que se convierta en escenario y ocasión de aprendizaje, produce beneficios tanto para docentes como para familias, teniendo en cuenta que ciertos elementos facilitan o dificultan dicha participación como son:

Figura 4. Elementos facilitadores o dificultadores. A partir de Navarro (2002)



El intercambio comunicativo sigue un proceso no tan inmediato como establece el esquema emisor receptor, sino que hay todo un proceso desde el inicio hasta el hecho final de la comunicación de seis etapas: Elaboración de la idea, codificación, transmisión, recepción, reacción y retroalimentación. Teixidó (1999).

La comunicación en un centro educativo juega un papel fundamental forma parte del “currículo oculto”, no existe la “no comunicación”.

La comunicación verbal utiliza códigos lingüísticos y la no verbal son códigos no lingüísticos, aprendidos dentro de una cultura, idea que tenemos que tener en cuenta en una escuela inclusiva e intercultural. Lenguaje no verbal como el lenguaje corporal, espacios interiores del aula, elementos comunicativos llamados “el tercer maestro”, término que acuñó Malaguzzi (1960) inspirador de la metodología de las escuelas de Reggio Emilia.

2. MÉTODO

Optamos por una investigación con mirada etnográfica porque nos permite ver lo que hay detrás de lo aparente. Cada aula “...ha construido sus propias realidades culturales, para comprenderlas hemos de penetrar en sus fronteras y observarlas desde el interior” (Woods 1995, p.19), nos permite utilizar herramientas como entrevistas, historias de vida, (de familias) y desde lo observado explicar la realidad teniendo en cuenta el contexto escolar.

2.1. Procedimiento

Nuestro objetivo es: describir y analizar de qué manera la diversidad familiar influye en la práctica docente de las aulas de Infantil y en la relación que se establece entre la familia y el centro con “*un procedimiento por el cual recogemos información para la investigación. Es el acto de mirar algo sin modificarlo con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello*” (Puebla,2010, p.10)

Investigación organizada en distintas fases: -Revisión bibliográfica. -Planificación del estudio: objetivos e hipótesis. -Trabajo de campo. - Redacción del informe final.

2.2. Participantes

Dos colegios públicos, uno de tres líneas (CA) y el otro de dos líneas (CB), ambos con las líneas distribuidas según la lengua vehicular, valenciano o castellano.

Tabla 1 Participantes CA educación Infantil 5 años

Maestras		Familias		Comedor		Dirección
M. Cast	M. Valen	Castellano	Valenciano	Coord. CC		Directora
Maestra	Maestra	(lengua	(lengua	(Coordinador de		(Dirección
Castellano	Valenciano	vehicular)	vehicular)	Comedor)		Centro)
		F. Cast.	F. Val.	Mt. Cast.	Mt. Val.	
		(Familia	(Familia	(Monitor	(Monitor	
		línea	línea	comedor	comedor	
		castellano)	valenciano)	castellano)	valenciano)	
		F. Cast.	F. Val.			
			F. Val			

Tabla 2 Participantes CB Educación Infantil 5 años

Maestras		Familias		Comedor		Dirección
M.	M.	F.	F. Val	Coordinadora:		Directora
Cast.	Val.	Cast.		CC.		
		F.	F.	Mt.	Mt.	
		Cast.	Val.	Cast.	Val.	
			F.			
			Val.			

Ambos centros han sido elegidos porque acogen en sus aulas diversidad familiar, predisposición de los equipos docentes para dar acceso a la investigadora, Ubicados en zonas residenciales con población extranjera y local. Profesorado estable, comedor escolar, profesorado de apoyo: logopeda, educador/a, psicólogo, asociación de madres/padres activas y participantes. Centros que no dieron autorización para grabar y fotografiar las aulas.

2.3. Medidas

Observación sistemática que puede ser participante y no participante, en nuestro estudio, con una participación pasiva presencial, pero, sin interactuar por expreso deseo de las tutoras. Dentro

y fuera de las aulas, así como sobre la organización del centro. Realizando entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes incidiendo en las categorías teóricas de: diversidad familiar, comunicación, participación y colaboración.

2.4. Diseño

Acordado con los participantes del estudio el tipo de observación que vamos a realizar, intentaremos responder desde el punto de vista de la observadora a:

- A) ¿Qué?, centraremos la información en aquellos aspectos que nos pueden ayudar a dar respuesta al objetivo general: la diversidad familiar y su relación con la escuela.
- B) ¿Cómo?, con entrevistas a las maestras, familias, dirección y responsables del funcionamiento del comedor escolar, las aulas, paneles informativos, pasillos, patios y entradas. Sin la posibilidad de obtener vídeos ni imágenes fotográficas, por la negativa de las maestras, justificándose con la supuesta negativa de las familias
- C) ¿Dónde? En los distintos espacios de los centros: clases, aula del equipo de Infantil o el despacho de la dirección.
- D) ¿Cuándo? durante un trimestre en las sesiones de mañana y tarde, pero, sin poder asistir a las reuniones de coordinación de las aulas de 5 años.
- E) ¿Por qué? Para encontrar la respuesta a dos cuestiones planteadas como objetivo, en nuestro estudio que son: 1ª. ¿Se reconoce la diversidad familiar en las aulas de Infantil? y, 2ª. ¿La diversidad familiar influye en la práctica docente?

La entrevista según (Lace, 1999, p.21), es como una conversación que la llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Las preguntas de las entrevistas las hemos agrupado en distintas categorías o bloques temáticos siguiendo los marcos teóricos de participación que proponen Epstein y Vogels (2002) según a quien van dirigidas.

Bloques temáticos referidos a:

- *Maestras* son: a) ambiente de aprendizaje, b) diversidad familiar, c) programación, y d) centro escolar.
- *A las Familias*: a) familia, b) crianza, c) comunicación, d) voluntariado, e) aprendizaje en casa, f) toma de decisiones y, g) colaboración con el entorno.
- *Comedor*: a) definición, b) organización, c) familias y, d) personal.
- *Respecto a la Dirección*: a) estructura física del centro, b) personal del centro, c) órganos de toma de decisión, d) etapas, e) información, f) diversidad familiar y, g) el centro y el barrio.

Un análisis documental nos ofrece un conocimiento sobre el modelo educativo formal y en la práctica educativa. Los documentos analizados han sido aquellos que concretan la programación general de los horarios y la programación educativa: 1) criterios para la elaboración del horario del alumnado, 2) el plan de actividades complementarias, 3) la matrícula del curso, programas y servicios del centro, 4) libros de texto, 5) situación del diseño particular del programa de educación bilingüe, 6) aspectos organizativos del calendario de reuniones y entrevistas con los padres y madres, 7) plan de potenciación lectora, 8) programación general anual (PGA), 9) proyecto de formación en centros, 10) proyecto educativo de centro (PEC).

Dichos documentos, nos permite, hacer un análisis comparativo entre los documentos presentados a la Administración con las prácticas docentes centrándonos en la etapa Infantil y la aparición o no, de la colaboración y participación en la escuela, la actividad cotidiana.

3. RESULTADOS

Los primeros resultados nos muestran que, *NO* son coincidentes en las instalaciones exteriores, uno comparte el espacio del patio Infantil y Primaria y el otro separa una zona para el alumnado de 3 años. Si nos centramos en la práctica educativa tampoco son coincidentes, uno trabaja con libros de texto y el otro sí que utiliza los libros de texto.

SI coinciden, al opinar sobre la comunicación con las familias desde la puerta del aula o en el patio. Cuentan con biblioteca, aula de música, salón de actos, gimnasio. Con la línea plurilingüe. Carecen de

coordinación Infantil-Primaria. Cuentan con una tarde de formación en centros: CEFIRE y un nivel socio-económico similar. Ambos se comunican con las familias por medio de página Web y <Mestre en casa>, paneles informativos, aunque, según los docentes no reciben la respuesta esperada.

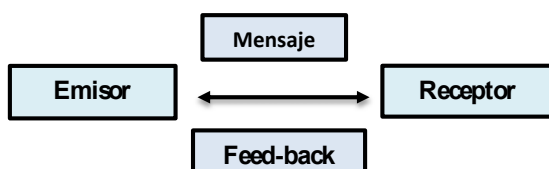
Repuestas coincidentes respecto al sistema de información como queda reflejado en la siguiente figura:

Figura 5 Respuestas coincidentes



Surge la necesidad de repensar, transformar y, o, modificar el sistema de información por parte del centro escolar a las familias y conseguir la comunicación deseada produciéndose el efecto de retorno o Feed-back, como vemos en la siguiente figura.

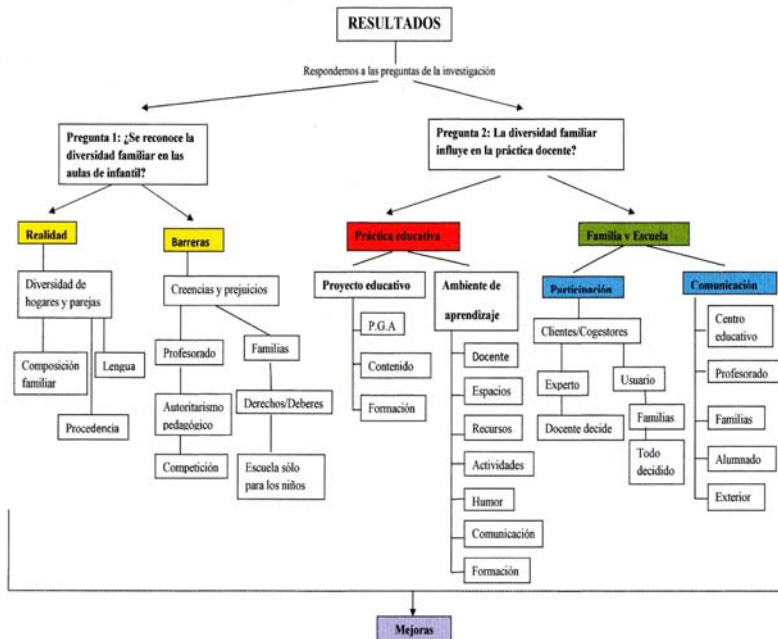
Figura 6. Comunicación



Para el profesorado la mayor barrera para reconocer la diversidad familiar se encuentra en el “autoritarismo pedagógico”, actitud que manifiestan algunos docentes cuando postulan principios como los que Bohoslavsky (1997) concreta diciendo que el profesorado:

- Sabe más que el alumno. Aprende de, no con.
- determina los intereses del alumno
- define comunicación siempre unidireccional
- debe proteger a los alumnos de cometer errores, aunque error \neq fracaso. Sin ensayo error no hay aprendizaje, Piaget (1979)
- puede y debe juzgar a los alumnos

Figura 7 Mapa conceptual de los resultados



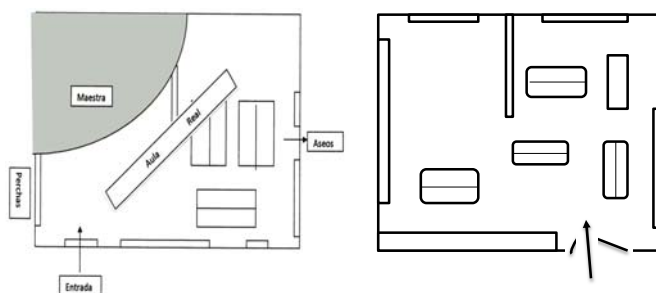
Estas manifestaciones consideran al alumno como una tabla rasa, las personas aprendemos desde el mismo momento de nacer. Como afirma Vygotsky (1979) el aprendizaje es socio-cultural o, como Bandura (1997) que habla del aprendizaje vicario. La educación ha de ser una tarea compartida, una educación inclusiva es un proceso de búsqueda interminable, la mejor manera de responder a la diversidad, Ainscow (2009)

3.1. Ambiente de aprendizaje

Al entrar y cruzar el patio durante una jornada laboral, advertimos que en el ambiente se percibe cierta agitación y no es otra cosa que la sensación de estar ante una organización viva diversa donde conviven muchas personas, no siempre por decisión propia, durante muchas horas al día (Beltrán, et.al.,2003).

El ambiente de aprendizaje de las aulas que se percibe desde la puerta del aula, tiene dos versiones, en uno con las aulas abarrotadas sin posibilidad de desplazamiento y el otro hay posibilidad de desplazamiento libre, pero carece de material educativo a su alcance.

Figura 8. Plano de la distribución del mobiliario de las aulas. Elaboración propia



La primera función del ambiente de aprendizaje es hacer sentirse bien en el aula y el espacio tiene la función de “facilitar el movimiento físico, los agrupamientos y las acciones de los alumnos. Los alumnos observan, construyen, dibujan, miden” Loughin y Suina (1990, p.31-34) por lo que un espacio ha de disponer de recursos materiales que poder manipular e incorporarlos a su experiencia de aprendizaje, también, el mobiliario.

Si preguntásemos a los niños/as cómo distribuirían los muebles del aula o qué les gustaría tener, el resultado nos sorprendería por la carga emocional que produce el sentir un espacio como propio y con un gesto tan sencillo como que los docentes se sitúen a la altura de la visión de los niños/as.

3.2. Mejoras desde los participantes

Desde los participantes, maestras, familias, monitores del comedor y dirección se proponen unas mejoras en su hacer cotidiano dentro del centro escolar.

Después de la observación y ante la contundencia de algunas respuestas por parte de las maestras “*mañana tengo un taller por la tarde para que participen los familiares, los aniversarios*” pero con talante de autoritarismo añade “*y, si alguna familia se quiere descolgar, no la dejo*” o, por parte de las familias “*...pienso que este colegio, no nos deja entrar*” o, “*participamos, pues autorizando a los niños a ir de excursión pero...*” y, sobre el Consejo Escolar “*las cosas están muy marcadas*”. por tanto, la participación voluntaria que propone Epstein (2002) se aleja, y el modelo que siguen las familias es la de consumidores y clientes (Vogels 2002).

Figura 9. Mejoras planteadas por los dos centros



3.3. Diversidad familiar y práctica docente

La diversidad familiar es algo que no podemos negar, pero donde hemos realizado el estudio, se ha vivido como un problema y se ha optado por obviar dicha diversidad. Olvidan que la escuela está rodeada de un contexto y que ha de ser “espejo y ventana” (López, Díez,

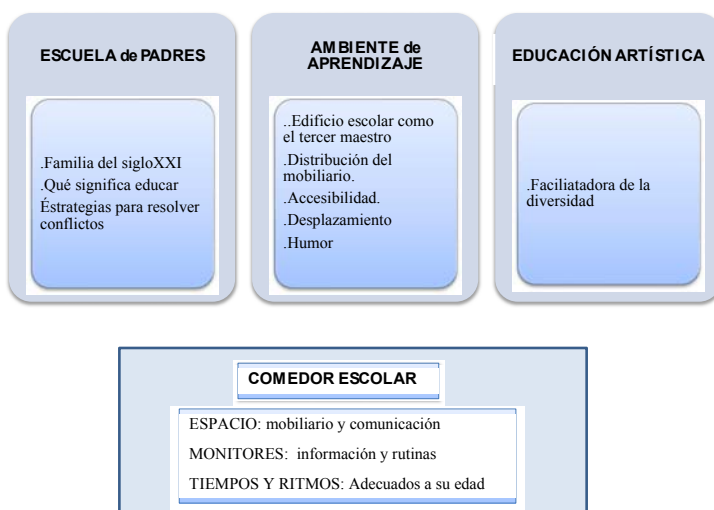
Morgado y González, 2008) de aquello que le envuelve y en estas cuatro aulas la relación con el barrio que les rodea es mínima.

Diversidad y práctica docente da como resultado en ambos centros, una disparidad de criterio entre lo presentado a las demandas de la Administración y lo que realmente se lleva a cabo en el aula, como se deduce al referirse a la coordinación de ciclos.

3.4. Mejoras después de la observación

Participo del postulado que sobre la evaluación hace Santos Guerra (2008) al decir que fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas, que están en marcha y de otros que se pondrán en marcha, por tanto, el objetivo de una evaluación es el propiciar mejoras, si no es así, no hace falta una evaluación.

Figura 10. Propuestas de mejora desde la observación. Elaboración propia



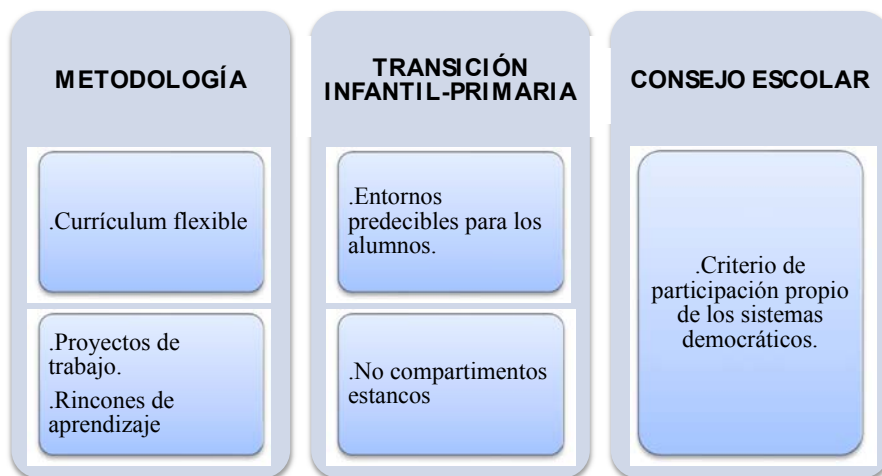
Llama la atención fuertemente el caso de la educación artística, que no aparece en las aulas.

Tan sólo mencionaré la opinión de Henderson y Lashley (2014) sobre la incorporación del arte como danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la

medida en que permite al alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias, permitiendo además la adquisición de la mayoría de los componentes básicos que refleja el currículo de educación infantil.

A la vista de los resultados proponemos para los dos centros unas propuestas de mejora dirigidas a:

Figura 11. Propuestas de mejora desde la observación. Elaboración propia



4. DISCUSIÓN

Somos conscientes que nuestro trabajo como investigación etnográfica, con una participación de dos centros, los resultados no se pueden generalizar. Pero nos ha permitido detectar lo que está cambiando el ambiente escolar sobre todo por las opiniones de las familias y por la introducción de la tecnología en infantil que deshumaniza la relación personal. Sería éste un motivo para próximas investigaciones.

4.1. Limitaciones del estudio

- La diversidad familiar se obvia
- La organización de las aulas está en función del espacio y el número de alumnos

- Metodología independiente de la diversidad familiar y alumnado
- Comunicación deficiente
- Competición entre docentes y familias
- Paso a Primaria condicionado por la lecto-escritura

4.2. ¿Qué aporta el estudio?

- Reafirma la necesidad de entender el contexto
- Desconcierto de familias y docentes debido a los constantes cambios del sistema educativo por decisiones políticas
- La necesidad de un equipo educativo aceptado y capaz de coordinar las distintas etapas para evitar zonas estancas
- La necesidad de democratizar los centros: Consejo Escolar
- Una necesaria formación permanente del profesorado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M, y Miles, S. (2009) La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (p161-170) Barcelona: Horsori
- Arendt, Hannah (1997). The crisis of education. Between post and future. Nueva York. Penguin (p173-196)
- Bandura, A. (1997). Social Learning Theory. Prentice Hall Inc. Englewood'Cliff.
- Bolivar, A. (2016). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Universidad de Granada. Revista de educación 339, (p119-146).
- Brofenbremer, S. (2012) Brofenbremer y la teoría del modelo ecológico y sus sistemas. Teorías del desarrollo Humano. Word press.com 2012/04 dibujo. j. p. g. psicopedagogía-aprendizaje ucfile.
- Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J. A. (2013) La participación de las familias en los centros de Primaria. Revista de Investigación Educativa. Vol 31(2) 499-516.

- Labuiga Tomás, I. (2011) La adaptación escolar en Educación Infantil de los niños adoptados. Propuestas Inclusivas e interculturales. Departamento de Educación. Universidad Jaume I. Castellón.
- L.A.C.E. Hum 109 (1999) Laboratorio para el análisis del Cambio Educativo Facultad de CC de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (1990). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Col. Educ. Infantil y Primaria. Madrid: Morata, S.A. y MEC.
- Santos Guerra, M.A. (2008). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid. Ed. Akal S.A.
- Teixidó i Saballs, J. (1999). La comunicación en los centros educativos. UOC (Universitat Oberta de Catalunya) Universidad de Girona.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Ed. Crítica.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS INCLUSIVOS DE PERSONAS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Gemma López Pascual¹, Carmen Carmona Rodríguez² y Manuel López Torrijo²

gemmalopas@gmail.com

1. IES Isabel de Villena, España, 2. Universitat de València, España

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio pretendemos analizar y comprender la situación de personas adultas con parálisis cerebral en relación con los procesos inclusivos, entendidos de forma ecológica como procesos educativos y sociolaborales. Para ello es esencial evaluar el entorno de las personas, ya que desde el modelo social de la diversidad funcional el entorno es la mayor barrera. Así, según Echeíta (2004) la discapacidad no es una cuestión individual, sino social, ya que es el resultado de la interacción de la persona con el entorno en el que se desenvuelve. Compartimos con dicho autor que la discapacidad se “diluye” cuando el entorno social se torna accesible y respetuoso con la diferencia.

Por tanto, en esta investigación ponemos el foco de atención en el entorno como factor principal de análisis en el proceso de evaluación de la inclusión de las personas con parálisis cerebral (en adelante personas con PC).

Por otra parte, hacemos hincapié en el estudio de los procesos inclusivos desde una perspectiva holística, considerando que la inclusión engloba procesos educativos, sociales y laborales.

La inclusión se entiende, pues, como un proceso holístico en el que cada factor social influye activamente en la inclusión final. Entendemos como factor social cada elemento que afecta directa o indirectamente a la propia persona con PC: su familia, los mecanismos ideológicos, la conciencia social, los recursos disponibles y las barreras que se derivan de la relación de la persona con PC con el entorno, entre otros muchos factores. A este respecto, Ainscow et al. (2012, p. 2) proponen un enfoque holístico y ecológico, que definen como “ecología

de la equidad”, la cual depende de numerosos procesos interactivos, entre ellos los enumerados anteriormente. De esta forma, las personas con PC sufren actualmente graves barreras que hacen que su calidad de vida se vea afectada. Estas barreras no son solo físicas, sino también invisibles, y pueden influir especialmente en multitud de aspectos de la vida de las PC e impedir que se desarrollen de forma completa.

Este enfoque de la discapacidad, considerada como un “producto social”, que pone el énfasis en las barreras del entorno es el sustentado en el Informe Olivenza del Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED, 2022). Es precisamente la influencia de dichas barreras invisibles la que nos lleva a analizar en profundidad el contexto social en el que todas las personas nos desenvolvemos, a fin de conocer de manera específica qué elementos provocan mayores impedimentos en el desarrollo integral de las personas con PC.

Al poner el énfasis en estas barreras invisibles pretendemos analizar exhaustivamente el contexto social en el que todos los ciudadanos se desenvuelven, para así poder conocer qué elementos provocan mayores impedimentos para el desarrollo íntegro de las personas con PC. Por ello, es necesario reflexionar sobre el enfoque de las investigaciones que se han llevado a cabo en relación con la inserción laboral de personas con PC, ya que, en gran medida, se han ceñido en describir la tasa de empleo de este colectivo en comparación con las personas sin diversidad funcional, sin tener en cuenta otras variables tan determinantes como la modalidad educativa cursada, las relaciones sociales, los recursos del entorno o la influencia de la familia.

2. MÉTODO

Se ha utilizado una metodología mixta a partir de un cuestionario y entrevista siguiendo a Tashakkori y Teddlie (2002). El muestreo fue no probabilístico y de tipología bola de nieve dada la dificultad de acceso a esta muestra.

2.1. Procedimiento

Tras una revisión de la literatura, se seleccionó un instrumento de recogida de información que permitiese analizar la calidad del entorno de las personas con PC. Además, debido a las limitaciones del tipo de respuesta del cuestionario (escala Likert), se consideró esencial

complementar esta información con datos cualitativos recogidos mediante entrevistas.

Por tanto, se decidió que el instrumento que se ajustaba mejor a las características del estudio, a las dimensiones propuestas y a los objetivos de investigación era el *Measure of the Quality of the Environment* (MQE: versión 2.0) (MQE: version 2.0, Noreau et al., 1999).

2.2. Participantes

Según la Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia. 2020 (INE, 2020) en España hay 65.300 personas diagnosticadas con PC. La muestra final del estudio consistió en 25 personas con PC, residentes en España: 9 son mujeres y 16 hombres. La media de sus edades es 36,68 y la $DT=9,63$. Del total de la muestra, 19 han participado en la parte cuantitativa de la investigación, contestando el cuestionario, 2 participantes solo en la parte cualitativa mediante la entrevista semi-estructurada y 4 en ambas.

2.3. Medidas

Cuestionario Measure of the Quality of the Environment (MQE: 2.0)-Escala de Medida de la Calidad del Entorno (MCE: 2.0)

En la parte cuantitativa de la investigación el instrumento de recogida de información ha sido el MQE. Las dimensiones analizadas del cuestionario son las siguientes: 1) Apoyo y actitudes de la familia (14 ítems), 2) Ingresos y empleo (14 ítems), 3) Entorno físico y accesibilidad (38 ítems), 4) Tecnología (5 ítems) y 5) Igualdad de oportunidades y orientaciones políticas (10 ítems).

El cuestionario utiliza una escala tipo Likert de (-3) gran obstáculo a (3) gran facilitador. La persona evaluada debe seleccionar la respuesta en función de si el factor especificado le supone un obstáculo (-3, -2, -1), no ejerce influencia en su vida diaria (0) o bien es un facilitador (1, 2, 3).

Para validar el instrumento, se realizó la traducción del inglés al español. Para ello se firmó un contrato con la *International Network on the Disability Creation Process* (INDCP), organización canadiense sin ánimo de lucro que posee los derechos de autoría del instrumento.

A partir de la prueba de Alfa de Cronbach se analizó la fiabilidad del instrumento y sus dimensiones, las cuales miden la calidad del entorno, y alcanzaron valores elevados que oscilaron entre 0,92 y 0,98.

El resultado global de la prueba Alfa con los 109 ítems fue de 0,98, por tanto, se trata de un valor que permite afirmar que la consistencia interna del cuestionario es muy alta.

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa SPSS y el PSPP.

Entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada es el instrumento de recogida de información que se utilizó complementariamente al cuestionario MQE 2.0.

Para asegurar la validez de la parte cualitativa de la investigación, se utilizó la triangulación múltiple. Por una parte, la triangulación de datos definida como “el uso de diferentes fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación” (Kimchi, et al., 1991, p. 1). Por otra parte, la triangulación metodológica o entre métodos (*betwen-methods o across methods*), utilizada en esta investigación al combinar enfoques cuantitativos y cualitativos referidos al “estudio de una misma unidad empírica o varias” (Arias Valencia, 2000, p. 7).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis estadísticos

El análisis cuantitativo ha aportado información sustancial para analizar la realidad de las personas con PC, señalando la importancia de la calidad de su entorno.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos para cada Dimensión analizada

	<i>Estadísticos descriptivos</i>					
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Std</i>	<i>Varianza</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
D1.Apoyo_actitudes_familia	23	.89	1.37	1.87	-2.64	2.07
D2.Ingresos_empleo	23	-.37	.95	.91	-3.00	1.20
D3.Accesibilidad	23	-.41	1.15	1.33	-2.39	2.68
D4.Tecnología	23	.50	1.43	2.03	-3.00	2.40
D5.Igualdad_política	23	-.50	1.20	1.44	-3.00	2.00

En la dimensión 1, “Apoyo y actitudes de la familia”, se observa una media de 0.89. Es la dimensión mejor valorada por los participantes. En concreto, el ítem 12, que mide las actitudes de desconocidos hacia la persona con PC”, representa la media más baja de la dimensión (0.30). El ítem 4, que valora “el apoyo de los vecinos”, obtiene una media baja (0.35). A su vez, el ítem 14 alcanza una media de 0, lo que implica la no influencia de las creencias religiosas de la comunidad en las personas con PC participantes.

En la dimensión 2 “Ingresos y empleo” se alcanza una media de -0.37. Esto supone que los participantes han valorado esta dimensión como “obstáculo”. En este caso el ítem con la media más baja (-0.65) es el ítem 17, que evalúa “los criterios de contratación y las pruebas de selección”. También son significativamente bajas (-0.61) las medias de los ítems 16, que mide “la disponibilidad de trabajos”, y el ítem 23, que evalúa “los ingresos personales”,

En la dimensión 3 “Entorno físico y accesibilidad” se obtiene una media de -0.41. Cabe destacar que la media más baja de esta dimensión (-2.09) se halla en el ítem 80, que hace referencia al tiempo que la persona tarda en llevar a cabo una tarea. Las valoraciones más positivas y facilitadoras de esta dimensión las obtienen el ítem 90, que evalúa “los teléfonos”, con una media de 1.22, y el ítem 93, que valora “los ordenadores”, con un valor de 1.96.

La dimensión 4 “Tecnología” obtuvo una media de 0.50. Ello indica que los participantes están satisfechos con la tecnología y ayudas técnicas.

Por último, la dimensión 5 “Igualdad de oportunidades y orientaciones políticas” obtuvo una media de -0.50. Este ámbito es el peor valorado por las personas con PC. Destacamos la media más baja en esta dimensión (-1.57), obtenida en el ítem 109, referido a los procedimientos administrativos (burocracia, formularios, etc.).

3.2. Análisis de los datos cualitativos

Para realizar el análisis de los datos cualitativos se llevaron a cabo los procesos propuestos por Miles y Huberman (1994, p.10): a) Reducción de los datos; b) Exposición de los datos; y c) Conclusiones de los datos y verificación.

Estos tres procesos no son lineales, sino que forman “flujos” interactivos, de forma que “los tres tipos de actividad de análisis y la propia actividad de recogida de datos forman un proceso cíclico interactivo” (p. 12).

En primer lugar, en el proceso de reducción de datos se utilizó el método de “de-contextualización” y “re-contextualización” establecido por Tesch (1990).

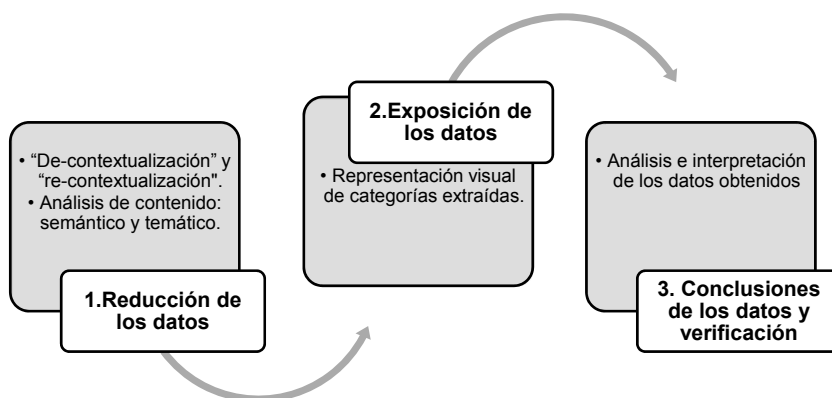
Se empleó una técnica de codificación deductiva al obtener las categorías de las dimensiones establecidas previamente y se añadieron las nuevas categorías surgidas en los datos cualitativos.

Además, se analizaron las frecuencias de utilización de palabras en cada categoría y subcategoría, a través del análisis temático.

Por tanto, en este primer proceso de reducción de datos se realizó un análisis de contenido semántico y temático siguiendo a Krippendorff (1980, citado por Porta y Silva, 2003, p. 8).

En segundo lugar, en la parte de exposición de los datos se han utilizado las tablas para representar de forma visual las categorías extraídas.

Figura 1. Proceso de análisis cualitativo realizado



Por último, en el proceso final de conclusiones y verificación de los datos se ha realizado un análisis e interpretación en cada categoría.

La Figura 1 muestra la secuenciación de los tres procesos llevados a cabo en el análisis cualitativo.

3.3. Resultados del análisis cualitativo

En relación con los resultados obtenidos a partir de los datos cualitativos, se han hallado las siguientes dimensiones: inclusión educativa, inclusión social, inclusión laboral, accesibilidad, Movimiento Asociativo y apoyos. La **Tabla 2** muestra una síntesis de las frecuencias del análisis temático en cada dimensión.

Tabla 2. Frecuencias en el Análisis Temático

	Personas con PC
Inclusión educativa	34,19 %
Inclusión social	29,18%
Inclusión laboral	14,06%
Accesibilidad	11, 45%
Movimiento Asociativo	5,56 %
Apoyos	5,56 %

Las personas con PC participantes han centrado en mayor medida sus discursos en la inclusión educativa. En sus valoraciones se observa una mejora considerable con respecto a la década en la que estuvieron escolarizadas. Así lo manifiestan los siguientes ejemplos:

La parálisis cerebral no se conocía entonces [...]. Mi día a día en el colegio: me daban un trozo de plastilina y estaba ahí, pero aislado del resto¹ (P1-CEE-M52)²

Buenos pues igual, yo lo recuerdo muy normal igual que todos los niños, mi madre me llevaba en autobús y durante el colegio, las clases era normal (P3-CO-F38)

A continuación, se realizó una comparativa entre las dimensiones comunes en los cuatro actores sociales participantes en relación con el análisis semántico aplicado.

Inclusión educativa: El nivel de satisfacción de las personas con PC respecto a sus experiencias educativas es bajo.

Inclusión social: Las situaciones de rechazo en los ámbitos educativo y social están presentes en todos los discursos y las experiencias de las personas con PC. Las declaraciones de los participantes manifiestan que el rechazo social continúa vigente, siendo esta psicológica en unos casos y física en otros.

Inclusión laboral: La inclusión laboral ha sido una dimensión en la que los participantes han mostrado un escaso interés, ya que consideran que no tienen posibilidad de integrarse laboralmente debido a su alto nivel de dependencia y las dificultades de acceso al mercado laboral.

Accesibilidad: Los participantes son críticos respecto a esta dimensión y manifiestan un nivel de satisfacción bajo. Las personas con PC indican que la accesibilidad de zonas o municipios con menor número de habitantes es muy limitada. Del mismo modo, la adaptación del transporte público no garantiza su utilización equitativa.

Igualmente, valoran de forma positiva los avances que se han alcanzado con el paso de los años. Según sus declaraciones, actualmente existen menos barreras arquitectónicas. No obstante, consideran que existen numerosas áreas que mejorar en la adaptación de medios de transporte, vías públicas, establecimientos y tiendas, especialmente en el ámbito del ocio.

Movimiento Asociativo: El Movimiento Asociativo se ha valorado positivamente. Estiman que la calidad de vida de las personas con PC mejora gracias a los recursos y servicios que ofrecen las Asociaciones.

Los participantes recomiendan que las acciones de las Asociaciones deben centrarse más en la persona con PC, que en las familias. Así mismo, han de ofrecer respuestas con mayor diversificación para diferentes perfiles de PC.

En cuanto a la inserción laboral, los encuestados manifiestan que la labor del Movimiento Asociativo en el desarrollo de estrategias de inserción laboral debe mejorar.

Apoyos: Los apoyos son una subcategoría inmersa en varias categorías: inclusión educativa, inclusión laboral e inclusión social.

A nivel educativo las personas con PC muestran un nivel de satisfacción aceptable en su valoración de los apoyos personales y

materiales disponibles. Sin embargo, destacan la escasez de apoyos personales y materiales en el ámbito educativo. Esta carencia aumenta en las etapas educativas superiores y tiene numerosas dificultades en estudios técnicos, como la formación profesional. Estas dificultades están relacionadas, no solo con la escasa dotación de apoyos personales y materiales, sino también con la limitada accesibilidad de los centros educativos.

En el ámbito laboral los apoyos también son insuficientes, según las declaraciones de las personas con PC. Tales carencias afectan principalmente al asesoramiento en el proceso de búsqueda de empleo, la falta de adaptación de los medios de transporte de acceso al trabajo y la falta de provisión de apoyos personales que garanticen la autonomía de las personas con PC durante toda la jornada laboral.

Por último, en el área social se han analizado los apoyos referidos al ámbito familiar. Los apoyos personales los realizan habitualmente los propios familiares. Ello repercute emocional y físicamente en las familias, a la par que limita o dificulta a las personas con PC en el desarrollo de su trabajo, así como en sus aficiones, relaciones personales, etc.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que las personas con PC tienen una visión negativa de su inclusión socio-laboral. Las puntuaciones del cuestionario han mostrado que numerosas dimensiones del entorno son consideradas como obstáculos por ellas para su desarrollo. En la parte cualitativa de la investigación los participantes destacan numerosas barreras a las que han de enfrentarse las personas con PC y sus familias para lograr la inclusión socio-laboral. En concreto, se observa una insatisfacción generalizada referida a diversos ámbitos: accesibilidad, apoyos, inserción laboral, etc.

5. NOTAS

¹Las declaraciones de los participantes están transcritas literalmente.

² Se indica en cada declaración el identificador de los participantes (persona-tipo de centro-sexo-edad): CEE = Centro de Educación Especial; CO = Centro Ordinario. Sexo: M=Masculino, F=Femenino.

6. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17.485
- Arias Valencia M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones [Methodological triangulation: its principles, scope and limitations] *Nursing Research*. 18(1), 13-26.
- Domínguez Garrido, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Editorial Universitas.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- I.N.E. (2020) *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*. Descargado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&idp=1254735573175
- Kimchi, J., Polivka, B., y Stevenson, J. B. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366.
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Noreau, L., Fougereyrollas, P., y Boschen, K. (1999). *The measure of quality of environment. Version 2.0*. INCDP.
- OED (2022). Informe Olivenza sobre la situación de la discapacidad en España. <https://www.rpdiscapacidad.gob.es/>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. Descargado de <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/viewFile/3211/1792>

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types & software tools*. The Falmer Press.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL PROGRAMA MENTES ÚNICAS: ESTUDIANDO EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

Silvia López Larrosa y Ana Gómez García

silvia.lopez.larrosa@udc.es

Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Mentes Únicas es un programa psicoeducativo y multifamiliar (López Larrosa y González Seijas, 2017; López Larrosa et al., 2017). En él, alumnado de 4º a 6º de primaria con problemas en lectura, escritura y/o matemáticas, y sus familias trabajan juntos en un formato psicoeducativo. El programa tiene ocho sesiones, una periodicidad semanal y una duración de 90-100 minutos. Se abordan las dificultades de aprendizaje como diferencias de aprendizaje (sesión 1), los procesos mentales que se ponen en marcha para realizar las tareas escolares (sesión 2), las inteligencias múltiples (sesión 3), la externalización de las dificultades (sesión 4), la solución de problemas (sesiones 5 y 6), la relación familia-escuela (sesiones 7 y 8) y la despedida (sesión 8).

El programa tiene la particularidad y la dificultad de trabajar conjuntamente con los niños/as y sus familias, de realizar un abordaje sistémico y familiar de las dificultades de aprendizaje y de centrarse en la mejora socioemocional de niños y familias, una dimensión que no suele trabajarse cuando hay dificultades de aprendizaje, porque las intervenciones se ocupan habitualmente solo del niño/a y fundamentalmente de sus procesos cognitivos más que los socio-emocionales.

En Mentes Únicas los responsables de dirigir las sesiones son dos profesionales.

El proceso de traducción y adaptación de Mentes Únicas ha sido explicado en una publicación previa (López Larrosa et al., 2017). En esta ocasión el foco se sitúa en el proceso de las sesiones, en concreto en la respuesta de los participantes, que es una dimensión de la

implementación de programas que suele ser poco estudiada (Byrne et al., 2023). Se considerarán la alianza terapéutica y el “enganche”, que es una traducción del término “engagement”, al que sería más correcto referirse como compromiso.

La alianza terapéutica es un constructo relativo a la relación entre el terapeuta y sus clientes (Bordin, 1979). Surgió en el ámbito de la terapia individual y, con el tiempo, se ha ampliado a la terapia de pareja y a la terapia familiar (Pinsof et al., 2008). El estudio de la alianza terapéutica en el ámbito de la intervención familiar es complejo puesto que se trabaja con personas en momentos evolutivos diferentes, con diferentes motivaciones con respecto a la intervención y que pueden estar en conflicto entre sí (las motivaciones y las personas) (Friedlander et al., 2008). Estas mismas dificultades se encuentran cuando la intervención es multifamiliar, como sucede en el programa *Mentes Únicas*.

La alianza terapéutica (Friedlander et al., 2009) consta de cuatro dimensiones, el engache (engagement) o compromiso en el proceso terapéutico, la conexión emocional con el terapeuta, la seguridad y el sentido de compartir el propósito de la terapia. El enganche o compromiso se refiere a que el cliente vea sentido al tratamiento y sienta que está trabajando de forma coordinada con el terapeuta. La conexión emocional tiene que ver con una relación de confianza, afecto e interés de cliente y terapeuta. La seguridad implica que el cliente sienta que puede expresarse y estar abierto a arriesgarse. El sentido de compartir el propósito de la terapia implica que los miembros de la familia trabajen colaborativamente para lograr sus objetivos.

La alianza en la terapia individual y familiar se ha relacionado con su éxito (Álvarez et al., 2020; Friedlander et al., 2008). El estudio de la alianza terapéutica en el ámbito de la intervención multifamiliar era el siguiente paso.

En 2017, López Larrosa et al. emplearon el Instrumento de Evaluación del Proceso (IEP) basado en el modelo de alianza de Friedlander et al. (2009). IEP consta de cuatro preguntas en las que los participantes evalúan su participación en la sesión (enganche), cómo de seguros se han sentido (seguridad), si se han sentido comprendidos (conexión emocional) y si se han ayudado unos a otros (sentido de compartir una meta). El instrumento parte de considerar que, en las

intervenciones multifamiliares, no solo la relación con el terapeuta, o los líderes de las sesiones es importante, sino también la relación que se establece con los otros asistentes ajenos a la propia familia y la relación con los propios miembros de la familia.

No obstante, el principal inconveniente de una evaluación auto-informada es la deseabilidad social y el sesgo de una única forma de medida (Friedlander et al., 2008). Por ello, se trató de identificar un instrumento de evaluación observacional. Álvarez et al. (2020) usaron el SOFTA, un instrumento observacional de evaluación de la alianza en terapia familiar (<https://softa-soatif.com/es/soatif>) que parte del modelo de Friedlander et al. (2009), para que los profesionales en intervenciones familiares grupales evaluaran el enganche, la conexión emocional, la seguridad y el sentido de compartir el propósito de los participantes. SOFTA no permite la evaluación de las relaciones que se establecen entre los asistentes de diferentes familias. Por ello, se recurrió al Group Engagement Measure (GEM-27) de Macgowan (1997, 2006), que evalúa la asistencia, la contribución, la relación con el profesional, la relación con los otros miembros del grupo, el contrato, el trabajo en los propios problemas y el trabajo en los problemas de los demás.

Comparando el IEP y el GEM-27, conceptualmente, la asistencia sería exclusivamente una dimensión de enganche dentro del modelo de Macgowan (2006). La contribución se equipararía al enganche en el modelo de alianza de Friedlander et al. (2009). La relación con el profesional se equipararía con la conexión emocional en el modelo de alianza de Friedlander et al. (2009). La relación con los otros miembros sería una dimensión exclusiva de GEM. El contrato se encuadraría en el enganche del modelo de Friedlander et al. (2009). Trabajar en los propios problemas y en los de los demás se podría corresponder con el sentido de compartir una meta en el modelo de Friedlander et al. (2009). Finalmente, en el modelo de Friedlander et al. (2009), la seguridad es una dimensión muy relevante que no se contempla en el modelo de Macgowan (2006).

El objetivo de este trabajo eran analizar las relaciones entre las dimensiones de alianza y enganche.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 12 asistentes al programa Mentes Únicas: cinco niños con dificultades de aprendizaje, en concreto, cuatro niños y una niña, con una media de edad de 9 años ($DT = 0.70$), y tres madres y cuatro padres de estos mismos niños. La media de edad de los adultos era de 42.67 ($DT = 2.51$).

2.2. Medidas

El Instrumento de Evaluación del Proceso (IEP) es una escala de autoevaluación de la alianza terapéutica (López Larrosa et al., 2017). Consta de cuatro preguntas que exploran la participación, la seguridad percibida en la sesión, si se han sentido comprendidos y si se han ayudado unos a otros. Para responder se usa una escala tipo Likert de cinco puntos con valores de 1 (*poco*) a 5 (*mucho*). La consistencia interna de la dimensión de participación fue $\alpha = .79$, en sentirse comprendido fue $\alpha = .90$, en seguridad fue $\alpha = .78$ y en ayuda fue $\alpha = .78$. La consistencia interna de la escala de alianza total fue $\alpha = .91$.

El Group Engagement Measure (GEM-27) de Macgowan (1997, 2006) es una escala observacional que evalúa la asistencia (por ejemplo, llega a tiempo, no tiene prisa por irse), la contribución (por ejemplo, participa, responde con consideración a los demás), la relación con el profesional (por ejemplo, sigue la guía del profesional, apoya su trabajo), la relación con los otros miembros del grupo (por ejemplo, le gustan, les ayuda), el contrato (por ejemplo, aprueba las reuniones o lo que se hace), el trabajo en los propios problemas (por ejemplo, divide los problemas en partes, hace esfuerzos por conseguir sus metas), y el trabajo en los problemas de los demás (por ejemplo, ayuda a los otros, habla con ellos). A partir de estos datos se calcula el enganche total. GEM consta de 27 ítems repartidos en estas siete dimensiones. Se evalúan usando una escala tipo Likert con valores de 1 (*nunca o casi nunca*), 2 (*pocas veces*), 3 (*alguna vez*), 4 (*una buena parte del tiempo*) a 5 (*todo el tiempo*). Permite una evaluación del enganche o compromiso de cada uno de los asistentes.

En el presente estudio, la consistencia interna de la asistencia fue $\alpha = .58$, la de contribución fue $\alpha = .83$, la de relación con el profesional

fue $\alpha = .83$, la de relación con otros fue $\alpha = .79$, en contrato fue $\alpha = .63$, fue $\alpha = .73$ en trabajar en los propios problemas, fue $\alpha = .83$ en trabajar en los problemas de los demás y fue $\alpha = .88$ para la escala total.

2.3. Procedimiento

Los niños participantes acudían a un servicio psicopedagógico por sus dificultades de aprendizaje. Como parte de dicho servicio, se ofreció a sus familias la oportunidad de participar en *Mentes Únicas*. Fueron informados de que la participación era voluntaria, sus datos confidenciales y se usarían anónimamente para investigación. Aquellas familias que aceptaron formaron parte del grupo de intervención. Dieron el consentimiento para su participación y la de sus hijos y para que las sesiones fueran grabadas. El programa no tuvo ningún coste adicional. Tanto si las familias aceptaban participar como si no, sus hijos/as seguían recibiendo el tratamiento habitual en el gabinete psicopedagógico.

El programa se llevó a cabo en las dependencias de la Universidad da Coruña. En cada sesión hay una parte introductoria, se trata el tema central de la sesión, se hace un resumen, se entrega y se recoge el IEP una vez cubierto.

En cuanto al procedimiento de codificación usando GEM-27 (Macgowan, 2006), dos codificadores independientes previamente entrenados evaluaron todas las sesiones grabadas. Para este estudio, se determinó que debía ser una sesión en la parte central del programa para que los participantes hubiesen tenido tiempo de conocerse y estuviesen adaptados a la dinámica de la intervención.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa IBM SPSS versión 22. En las evaluaciones de GEM-27 de los dos codificadores, se calculó la correlación intraclase para el acuerdo absoluto en la primera sesión. La correlación intraclase fue de .85. Las puntuaciones de cada participante en cada sesión se calcularon haciendo la media de las evaluaciones de los evaluadores independientes. Para este estudio se usaron las respuestas a IEP y las puntuaciones medias de los codificadores de GEM-27 en la quinta sesión. Para responder al objetivo de la investigación, se realizaron análisis de correlación de

Spearman para relacionar las dimensiones de enganche y las dimensiones de alianza.

3. RESULTADOS

Por lo que respecta a las relaciones entre las dimensiones de alianza y las de enganche (Tabla 1), la participación se relacionó con la contribución, con la relación con el profesional y con el trabajo en los problemas de otros. Ni la seguridad ni sentirse comprendido se relacionaron significativamente con ninguna dimensión de enganche. La ayuda se relacionó con la contribución, con el trabajo en los propios problemas y en los de los demás. La alianza total se relacionó con el trabajo en los problemas de otros. El enganche y la alianza totales estaban significativamente correlacionados.

Tabla 1 Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de alianza y las de enganche (compromiso)

S.5	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9	10.	11.	12.
1	-											
2	.74**	-										
3	.54	.81**	-									
4	.49	.12	.15	-								
5					-							
6	.63*	.32	.21	.66*		-						
7	.70*	.30	.15	.29		.41	-					
8	.56	.42	.25	.46		.34	.57	-				
9									-			
10	.50	.04	-.03	.45		.65*	.64*	.45		-		
11	.80**	.57	.48	.62*		.81**	.49	.59*		.53	-	
12	.81**	.46	.33	.65*		.80**	.74**	.74**		.78**	.88**	-
13	.93**	.84**	.79**	.49		.56	.55	.53		.35	.82**	.75**

Nota. 1 = participado, 2 = seguro, 3 = comprendido, 4 = ayudado unos a otros, 5 = asistencia, 6 = contribución, 7 = relación con el profesional, 8 = relación con otros, 9 = contrato, 10 = trabajar en los propios problemas, 11 = trabajar en los problemas de los demás, 12 = enganche total, 13 = alianza total.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación de la implementación es una buena práctica en las investigaciones basadas en la evidencia (Byrne et al, 2023; Rodrigo et al., 2021). En el presente trabajo se pretendía ahondar en el análisis de la implementación del programa Mentes Únicas. La investigación ha

puesto de relieve que el enganche en el proceso de la intervención y la alianza terapéutica son claves a la hora de explicar los resultados de las intervenciones. No obstante, la evaluación de ambas dimensiones cuando las intervenciones son grupales es compleja por el mayor número de asistentes, por los procesos que se ponen en marcha entre los asistentes no solo dentro de la familia, sino entre las familias y sus miembros, y por el mayor número de relaciones entre los profesionales y los asistentes.

El objetivo del estudio era relacionar dos dimensiones conceptualmente relacionadas, como son el enganche y la alianza terapéutica. Se planteaba en la introducción que la contribución y el contrato se relacionarían con el enganche (compromiso) en el modelo de alianza de Friedlander et al. (2008). Los resultados mostraron que la contribución se relacionó significativamente con la participación, que en el IEP mediría efectivamente enganche. Además, la participación, que se equipara a enganche en el modelo de alianza, correlacionó significativamente con la medida de enganche (o compromiso) total de GEM-27. No obstante, el contrato no se relacionó significativamente con ninguna variable y, por tanto, tampoco con la participación. Se encontraron relaciones no esperadas como la relación entre la participación y la relación con el profesional y el trabajar problemas de otros. La seguridad, que se planteaba que sería única del modelo de alianza, efectivamente no se correlacionó con ninguna dimensión de enganche. La conexión emocional del modelo de Friedlander et al. (2008), que en IEP se denominó sentirse comprendido, tampoco correlacionó con ninguna dimensión de enganche de GEM-27. Seguridad y sentirse comprendido son posiblemente las dos dimensiones más personales y menos observaciones de las cuatro medidas de IEP, lo cual podría explicar esta ausencia de relaciones significativas. Finalmente, según se suponía desde el punto de vista conceptual, ayudarse unos a otros se relacionó significativamente con el trabajo en los problemas de los otros, y, además, aunque no se suponía que podría ocurrir, con la contribución y el enganche total.

Una limitación tiene que ver con que no se han combinado los datos con la evaluación que realizan los profesionales encargados de liderar la sesión. Por otro lado, se trata de datos preliminares de un estudio que requiere considerar la recurrencia de las relaciones entre las

dimensiones de enganche y alianza a lo largo de las sesiones, el análisis diferencial de padres, madres e hijos/as, además de las variaciones en ambas dimensiones a lo largo de las sesiones y su relación con los resultados de los participantes. No obstante, los datos apuntan a la necesaria complementariedad conceptual de enganche y alianza, así como la complementariedad metodológica para la evaluación del proceso de implementación al considerar tanto los auto-informes como las medidas observacionales.

Por otro lado, se incide en la importancia de adoptar una perspectiva transdisciplinar al tomar términos y conceptos del ámbito terapéutico y aplicarlos a intervenciones que, aun encuadrándose en el ámbito psicoeducativo, precisan, por sus propias características, de la salida del ámbito estrictamente educativo. En cualquier caso, los datos permiten incidir en la importancia de formar a los profesionales que trabajan con familias y niños en formatos multifamiliares en las competencias y destrezas necesarias para forjar una relación de alianza y enganche (compromiso) con las familias. Esta relación efectivamente depende de estas, pero depende mucho de la actuación del propio profesional, que debe contar con habilidades comunicativas, de escucha, de empatía, para involucrar a los participantes en el proceso y aliarse con ellos para lograr su propia mejora (Rodrigo et al., 2021).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I., Herrero, M., Martínez-Pampliega, A., & Escudero, V. (2020). Measuring Perceptions of the Therapeutic Alliance in Individual, Family, and Group Therapy from a Systemic Perspective: Structural Validity of the SOFTA-s. *Family Process*, 60, 302–315. <https://doi.org/10.1111/famp.12565>
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 16, 252–260.
- Byrne, S., López-Larrosa, S., Martín, J.C., Calleja, E., Máiquez, M.L., & Rodrigo, M.J. (2023). Context, Process, and Participant Response in the Implementation of Family Support Programmes

- in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 25-33.
<https://doi.org/10.5093/psed2022a8>
- Friedlander, M.L., Lambert, J.E., & Muñoz de la Peña, C. (2008). A step toward disentangling the Alliance/Improvement cycle in family therapy. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 118-124.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.55.1.118>
- Friedlander, M.L., Escudero, V. & Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica y en la terapia familiar y de pareja*. Paidós.
- López Larrosa, S. y González Seijas, R.M. (2017). *Programa MUPO. Mentes Únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- López-Larrosa, S., González-Seijas, R.M. y Carpenter, J.S.W. (2017). Adapting the Unique Minds Program: exploring the feasibility of a multiple family intervention for children with learning disabilities in the context of Spain. *Family Process*, 56(2), 423-435. <https://doi.org/10.1111/famp.12215>
- Macgowan, M.J. (1997). A measure of engagement for social group work: The Groupwork Engagement Measure (GEM). *Journal of Social Service Research*, 23(2), 17-37.
- Macgowan, M.J. (2006). The Group Engagement Measure. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 1(2), 33-52.
http://dx.doi.org/10.1300/J384v01n02_04
- Pinsolf, W., Zinbarg, R., & Knobloch-Fedders, I. (2008). Factorial and construct validity of the revised short form Integrative Psychotherapy Alliance. Scales for family, couple, and individual therapy. *Family Process*, 47,281–301.
- Rodrigo, M.J. et al. (2021). *Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva. Un recurso para enriquecer y consolidar las buenas prácticas en la atención a la Infancia, Adolescencia y Familias*. FEMP.

PROYECTO DE ASESORAMIENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UN MODELO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA BASADO EN EL TRABAJO EN RED

Isabel López-Verdugo¹, Pilar Ridao¹, Belén López-Chica², Rosario Moreno-González², Rocío Roldán-Juez

ilopez@us.es

1. Universidad de Sevilla, 2. Ayuntamiento de Cabra

1. INTRODUCCIÓN

La consideración de un trabajo de colaboración en red de los agentes implicados en el bienestar de la infancia y adolescencia cada vez se hace más patente y necesario, sobre todo en situaciones de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva se realiza un proyecto colaborativo entre la Universidad de Sevilla y el Ayuntamiento de Cabra (Córdoba), con la finalidad de consolidar un modelo de trabajo en red en la atención a la infancia y la adolescencia basado en el principio del interés superior de los menores.

1.1. La garantía del bienestar en la infancia y en la adolescencia

El cuidado de la infancia y de la adolescencia es un derecho para los menores y una obligación pública. Crecer sin acceso a los recursos necesarios para un desarrollo adecuado, compromete el bienestar presente y futuro de las personas, y aboca a la inclusión en un ciclo de desventaja y exclusión (Miranda, 2021). Las políticas sociales deben focalizarse en trancar esta dinámica, tanto por justicia social, como por la eficiencia de las mismas (Cantó y González, 2023).

Según el último informe elaborado por la European Anti-Poverty Network sobre el estado de la pobreza en España (Llano et al., 2022), los hogares con niños, niñas y adolescentes (NNA) presentan un mayor riesgo de entrar en un ciclo de vulnerabilidad, encontrándose una sobrerrepresentación de esta población respecto del total. Respecto a Europa, España se sitúa por encima de la media en indicadores de

pobreza, exclusión y desigualdad, y Andalucía es uno de los territorios con mayor riesgo.

Estos datos requieren una respuesta gubernamental que blinde y promueva el bienestar de NNA. Teniendo como horizonte la agenda 2030, la Unión Europea se plantea romper con el ciclo de desventaja y exclusión de NNA, desarrollando una herramienta común para conseguir este objetivo: la Garantía Infantil Europea. Siguiendo esta recomendación del Consejo Europeo, España ha aprobado el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030). Entre las funciones de este plan, se recoge la necesidad de posibilitar e impulsar la coordinación y trabajo conjunto entre los distintos agentes implicados, desde los más generales a nivel gubernamental y autonómico, a los más cercanos, corporaciones provinciales y municipales, así como entidades del tercer sector y asociaciones.

1.2. La colaboración Universidad-Comunidad para la consolidación del trabajo en red

En esta propuesta, se apuesta por un enfoque que aúne los recursos del ámbito científico y los de la entidad local, impulsando el trabajo en red de los activos con los que cuenta la localidad de Cabra (Andalucía).

Una de las funciones más trascendentes de la Universidad es la transferencia del conocimiento a la comunidad, tendiendo puentes a los agentes sociales y favoreciendo el desarrollo de los entornos locales (European Commission, 2017; Bär-Kwast et al., 2021; Mancila y Habegger-Lardoyet, 2023). Desde este marco, se apuesta por una investigación “con” la comunidad y no solo “sobre” la comunidad, en el que la Investigación Acción Participativa (IAP) se convierte en herramienta imprescindible.

El contexto municipal, por su parte, constituye una pieza esencial para promover sinergias y colaboraciones en el cuidado del bienestar infantil y juvenil, por su privilegiada situación entre los niveles macrosistémicos (avances científicos o políticas gubernamentales) y los microsistémicos (las familias o los propios NNA), abriendo la puerta a la participación activa de todos sus protagonistas con el respaldo y apoyo político e institucional.

La Universidad en colaboración con el Ilmo. Ayuntamiento de Cabra, apuesta por la activación y consolidación de un trabajo en red, en el que participen activamente los principales agentes locales educativos, sanitarios, jurídicos, servicios sociales, etc. Con la finalidad de hacer converger en una localidad determinada, las directrices y políticas globales, con la implementación de prácticas locales y ancladas en realidades concretas, aprovechando los recursos o activos disponibles para una mejor promoción del buen trato a NNA.

El trabajo en red en el ámbito social, educativo y comunitario supone un instrumento fundamental por su eficacia y eficiencia. Permite construir una óptica compartida por la comunidad sobre la infancia y la adolescencia, así como sobre sus opciones de intervención. Estas intervenciones se entienden como procesos constructivos, innovadores, abiertos y flexibles (Martínez et al. 2018). Esta interconexión requiere, además de la coordinación entre todos los agentes y protagonistas, la construcción de una identidad o proyecto común, sin jerarquías entre sus miembros, con relaciones horizontales y con un fuerte compromiso.

Las Mesas intersectoriales constituyen una buena herramienta para la consolidación de este trabajo en red, como muestran experiencias previas en contextos similares (por ejemplo, la Mesa local por el buen trato a la infancia del ayuntamiento de Puente Genil, Córdoba). Estas Mesas sirven tanto como instrumentos de trabajo como finalidades en sí mismas en la gestión de políticas públicas (Castell-Florit y Gispert, 2009), facilitando la incorporación de todos los activos municipales, tanto en la evaluación de la situación como en el diseño e implementación de intervenciones dirigidas a mejorar la calidad de vida de un segmento de la población (Cunill-Grau, 2013).

Desde este enfoque teórico-metodológico se proponen los siguientes objetivos: (1) Recoger la voz de los principales agentes para valorar los recursos o activos del municipio en la promoción del bienestar de NNA (2) Activar y consolidar el trabajo en red de estos agentes locales a través de la constitución de una Mesa intersectorial que promueva el buen trato a la infancia y adolescencia.

2. MÉTODO

Desde una perspectiva intersectorial y multidisciplinar, en la que han participado las distintas entidades locales que atienden a NNA, un equipo investigador de la Universidad de Sevilla ha realizado el asesoramiento para la activación del trabajo en red de dichos agentes, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de NNA en el municipio. Se ha desarrollado bajo un contrato de asesoramiento entre la Asociación para el estudio y apoyo a las familias (ESAFAM) y el Ilmo. Ayuntamiento de Cabra (Córdoba), cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) dentro del Programa Operativo Pluriregional de España 2014-2020.

2.1. Procedimiento

El enfoque metodológico adoptado es la IAP, avalado para abordar fenómenos complejos, que implican la coordinación y colaboración de distintos agentes (Alonso, 2023), con la finalidad de valorar los recursos locales y articular una propuesta de intervención colaborativa e integrada.

2.2. Participantes

Se ha contado con el trabajo colaborativo del equipo investigador de la Universidad, responsables en política social, profesionales y voluntariado implicado en movimientos asociativos relacionados con NNA en el municipio. La Universidad ha desarrollado un rol dinamizador y de asesoramiento; los y las responsables en política social han prestado la cobertura institucional implicándose activamente en todo el proceso; los y las profesionales y las asociaciones han sido las voces protagonistas de este proyecto.

2.3. Medidas

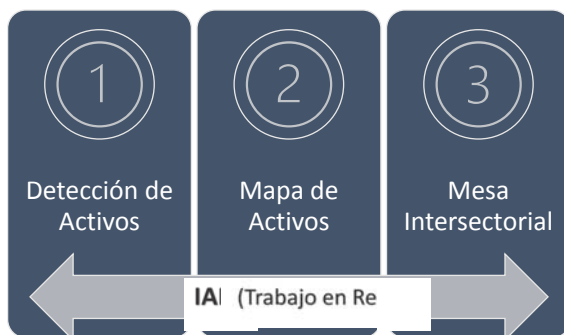
Detección de activos y necesidades en la atención a la infancia y adolescencia (entrevista semiestructurada elaborada ad hoc). Recoge información sobre las necesidades de NNA en la localidad, las respuestas que ofrece el municipio y el grado de coordinación de los distintos sectores implicados.

Activos para la atención de la infancia y la adolescencia (ficha de recogida de información ad hoc). Para cada recurso se recoge información sobre: quién lo ofrece, finalidad, necesidades, población diana, contenidos y grado de coordinación con otros agentes locales.

Guion para grupos de trabajo en jornadas participativas (ad hoc). Cada grupo de trabajo o sector del municipio relacionado con la atención a la infancia y adolescencia debate sobre los activos del municipio, la necesidad de creación de una Mesa intersectorial y los integrantes de la misma.

2.4. Diseño

El diseño del trabajo de IAP se ha desglosado en diferentes



momentos que se recogen en la Figura 1.

Figura 1 Momentos del IAP para la consolidación de un trabajo en red en la atención a la infancia y adolescencia en el municipio de Cabra.

En primer lugar se evaluaron los activos y necesidades del municipio en la atención a la infancia y la adolescencia. Para ello, se organizó un equipo de trabajo formado por: responsables del Servicio de Prevención de la Delegación Territorial Igualdad y Políticas Sociales y Conciliación de Córdoba; investigadores expertos en el diseño y evaluación de programas dirigidos a las familias y las personas menores

de edad; integrantes del Equipo de Tratamiento Familiar de Cabra (psicóloga, trabajadora social y educadora social); la coordinación del Patronato Municipal de Bienestar Social; y personal municipal responsable de los fondos EDUSI.

A través del análisis documental, la entrevista semiestructurada y la ficha de recogida de información, se obtuvo información de los principales activos presentes en el municipio. Los informantes fueron agentes educativos, sanitarios, sociales, políticos, etc. de la comunidad. Al mismo tiempo, se realizaron contactos y encuentros públicos para incentivar e impulsar la participación del máximo de agentes y profesionales.

En un segundo momento, se establecieron sinergias y compromisos, y se realizó un mapa de activos de la localidad. Con el objetivo de impulsar el trabajo en red y el compromiso de todos los sectores, se celebró una Jornada Participativa en el municipio de Cabra, dentro del marco de proyectos EDUSI financiado con fondos europeos en este municipio, incluido en la Estrategia de desarrollo urbano sostenible e integrado CABRA + CIUDAD. Este encuentro permitió una aproximación a los activos del municipio y la activación del trabajo conjunto de los principales agentes de la localidad, iniciándose las primeras propuestas de detección de necesidades y de intervención a través de la proposición de constitución de una Mesa intersectorial de buen trato a la infancia y adolescencia en el municipio.

Finalmente, se trabajó en la constitución de la Mesa intersectorial y en su puesta en marcha. Concretamente, se realizó una propuesta con la composición de la Mesa y sus normas de funcionamiento.

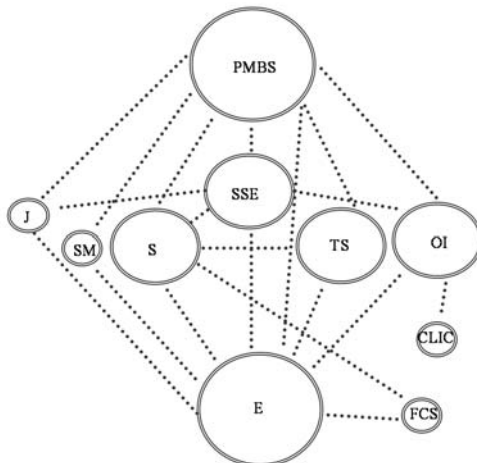
3. RESULTADOS

3.1. Los activos para la promoción del bienestar de NNA desde la voz de los principales agentes locales

Se identificaron 10 activos en el municipio. (1) Patronato de Bienestar Social (PBS): atiende problemas económicos, formación en competencias parentales, desajustes psicológicos, absentismo escolar, adicciones y programas promocionales. (2) Servicios Municipales (SM): responde a demandas relacionadas con hábitos saludables y deportes, respeto a la autoridad, dificultades familiares, tecnologías,

programas europeos e información juvenil y asesoramiento afectivo sexual. (3) Servicios Sociales Especializados (SSE): atiende demandas de protección de menores en situación de desamparo, prevención y coordinación de programas de atención a la infancia, desarrollo del plan de infancia y de fomento de la participación infantil. (4) Tercer Sector (TS): cubre necesidades educativas especiales, asesoramiento familiar, subsistencia económica e integración de la población inmigrante. (5) Salud (S): ofrece respuesta a desajustes psicológicos, trastornos alimentarios, problemas de salud y asistencia social. (6) Educación (E): responde a necesidades de promoción del bienestar de los menores, dificultades educativas, conductuales y emocionales, necesidades asistenciales, conciliación familiar, problemas de conducta disruptiva, violenta al límite de lo delictivo/judicial en Secundaria. (7) Observatorio de la Infancia (OI): atiende la participación de los menores de edad en la comunidad y la problemática de la infancia en Cabra. (8) Consejo Local de la Infancia de Cabra (CLIC): da respuesta a temas relacionados con deporte y participación, educación, cuidado de mascotas, nuevas tecnologías, infraestructuras de la ciudad y tráfico y seguridad vial. (9) Justicia (J): se detecta como activo pero no se recoge información sobre las necesidades específicas que atiende. (10) Fuerzas y cuerpos de seguridad (FCS): atiende aspectos relacionados con la seguridad y vigilancia de tráfico, educación vial y atención en comisaría a mujeres con menores en situación de urgencia.

Figura 2 Representación gráfica del mapa de activos de atención a la infancia y adolescencia en el municipio de Cabra y sus relaciones de coordinación.



Se elaboró un mapa de activos con las coordinaciones que se establecen entre estos sectores. Los sectores con mayor protagonismo son el PMBS y el sector educativo, seguidos de los SSE, sanidad, el OI y las asociaciones y organizaciones vinculadas con la atención a esta población. Estableciéndose mayores lazos de coordinación entre estos sectores (Figura 2).

3.2. El trabajo en red de los agentes locales: Mesa intersectorial del buen trato a la infancia y adolescencia.

Los propios agentes locales señalan una serie de demandas que aún quedan por cubrir para velar por el bienestar de NNA. La mayoría relacionadas con nuevas problemáticas al hilo de los cambios sociales, como la formación en competencias parentales y en gestión socioemocional en el ámbito educativo; el cuidado de la juventud vulnerable y la población inmigrante desde las asociaciones desde el tercer sector; la atención a situaciones de urgencia con menores y familias desde los ámbitos sanitario, judicial y fuerzas de seguridad; y el impulso del trabajo en red o la atención al ocio juvenil desde los SSE y el PMBS.

De forma directa o indirecta, todos los sectores señalan la necesidad de crear un espacio de trabajo en red que optimice los recursos detectados y atiende de forma más eficiente las demandas de la población diana. Por lo que se decide constituir la Mesa intersectorial con un doble objetivo, activar el trabajo coordinado de todos los activos y consolidar el modelo de trabajo en red.

Para ello, se realiza una propuesta de participantes y se elabora un primer borrador de reglamento. Para consolidar estas actuaciones, se programa una Jornada de constitución oficial de la Mesa. Por sectores, la Mesa estará integrada por: representantes políticos municipales, el Servicio de Prevención de la Junta de Andalucía, los Servicios Municipales (Juventud, Cultura y Deporte), el PMBS (Servicios Sociales, Centro de Información de la Mujer, Infancia...), educación, las fuerzas y cuerpos de seguridad, el OI (incluyendo el CLIC), salud, justicia, las asociaciones y fundaciones (Tercer Sector), y el SPM.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a las recomendaciones del Consejo Europeo y, por tanto, del Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030), puede afirmarse que el municipio de Cabra ha iniciado líneas de actuación en este sentido. La detección de activos en la atención a NNA refleja que el municipio cuenta con una importante red de recursos para atender a las necesidades de esta población, que incluye tanto sectores políticos y gubernamentales, como distintos sectores profesionales y ciudadanos. Además, estos activos permiten la atención de una gama variada de demandas: necesidades básicas, ajuste psicosocial y comunitario, educativas, familiares y de seguridad ciudadana.

Sin embargo, la información recabada a través de la IAP también apunta algunas sugerencias de mejora que contribuirían a optimizar estos recursos. Aunque el trabajo conjunto de la Universidad y de agentes del municipio ha impulsado el trabajo en red, contribuyendo al cumplimiento de estándares de calidad en la atención a NNA (Jiménez e Hidalgo, 2016), también ha quedado patente la necesidad de crear una herramienta que articule el trabajo colaborativo. Actualmente, se tiende hacia intervenciones que combinen un amplio abanico de sectores especializados con la construcción de un sólido trabajo en red, sin fisuras, que consolide propuestas y supervisiones conjuntas (Consejo de Europa, 2006; World Health Organization, 2018).

La constitución de una Mesa intersectorial facilita esta participación especializada e interconectada, sobre todo, desde una perspectiva de IAP, en la que se combina el conocimiento científico y la práctica profesional.

Además, la Mesa intersectorial constituye un producto con visibilidad hacia otras localidades que compartan necesidades comunes, facilitando el contagio en la implementación de este tipo de intervenciones y, en último término, la participación de la comunidad en el cuidado y bienestar de la infancia y adolescencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I., Martínez, B. y Darretxe, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 399-424. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.18375>
- Bär-Kwast, B., Campo-Cano, L. y Rubio-Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Cantó, O. y González, L. (2023). *El coste de la pobreza infantil en España*. Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/el-coste-de-la-pobreza-infantil-en-esp%C3%B1a>
- Castell-Florit, P. y Gispert, E. A. (2009). La intersectorialidad y el desarrollo de la Salud Pública en Cuba. *Revista Cubana Salud Pública*, 35, 823-833. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000500015&lng=es
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. <http://familiasenpositivo.org/system/files/informerecomendacion.pdf>
- Cunill-Grau, N (2013). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, 23(1), 5-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792014000100001
- European Commission (2017). *Communication on a renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels: Commission of the European Communities, COM. M. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&rid=4>

- Jiménez, L. e Hidalgo, V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3, monográfico sobre Intervención y Mediación Familiar), 91-100. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista>
- LLano, J.C., Alguacil, A., Ariza, J. y Quiroga, D. (2022). *XII Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2021*. EAPN. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-2022-compilado.pdf>
- Mancila, I. y Habegger-Lardoyet, S. (2023). Los proyectos colaborativos Universidad-territorio: principios y prácticas de educación-investigación-acción necesarias para la transformación social. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(74). <http://dx.doi.org/10.6018/red.544991>
- Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I., y Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21–42. <https://doi.org/10.6018/j/332991>
- Miranda, Á. (2021). Una garantía infantil europea. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 49, 14-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8348735>
- Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea. 2022-2030. Gobierno de España. https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/PlanAccion_MAS_220706_104155.pdf
- World Health Organization (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>

RELACIÓN ENTRE CONDUCTAS PARENTALES Y ACTIVIDADES DE ALFABETIZACIÓN REALIZADAS EN EL HOGAR DURANTE LA INFANCIA

Carmen López-Escribano¹ Cristina Orío-Aparicio²

carmenle@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características distintivas de los seres humanos es su desarrollo extraordinariamente lento. Nacemos indefensos y pasamos por una prolongada fase de infancia y adolescencia antes de alcanzar la madurez al cabo de varias décadas. Como consecuencia, los niños y jóvenes humanos dependen durante un largo periodo de tiempo de sus progenitores. La crianza de los hijos se refiere a todo lo que los padres hacen para apoyar su desarrollo, desde lo más básico, como ofrecerles comida y cobijo, hasta la guía emocional y el desarrollo intelectual.

La crianza representa para los progenitores una inversión intensiva y a largo plazo, caracterizada por el compromiso, la responsabilidad y la afectividad (Bornstein, 2015; Bornstein y Putnick, 2015). Uno de los modelos de crianza más estudiados es el de Baumrind (1966), que hace referencia a los modos en los que los progenitores apoyan, se responsabilizan y controlan a sus hijos. El modelo de Baumrind, publicado en la década de los sesenta, hace referencia a tres estilos de crianza: (1) *Autoritario* (El estilo parental es rígido y controlador. Los progenitores fijan expectativas muy altas para sus hijos y hacen que se cumplan con poca flexibilidad). (2) *Permisivo* (Los progenitores permisivos son indulgentes y complacientes. Los niños en hogares permisivos toman sus propias decisiones, pero también carecen de orientación y estructura). (3) *Democrático* (El estilo democrático se caracteriza por progenitores firmes, pero también receptivos a las necesidades de sus hijos. Los padres fijan expectativas claras para sus hijos, pero también les proporcionan apoyo y orientación). La investigación en los países occidentales muestra que el estilo democrático, que integra la responsabilidad parental, el control y el

apoyo, es beneficioso para el desarrollo de los niños (e.g., Gauvain et al., 2013; Park & Bauer, 2002).

El modelo utilizado en este estudio, el Modelo del Pentágono Parental (MPP) recoge las ideas de Baumrind y las elabora y amplía a la unidad familiar (Aram et al., 2022; Meoded Karabanov et al., 2021). Este modelo se enfoca en los comportamientos de los padres más que en sus creencias y percepciones. Se especifican cinco constructos de comportamientos parentales: (1) La *colaboración* entre los progenitores hace referencia a los comportamientos de apoyo mutuo de los cuidadores, usualmente los padres, como la división de roles, la resolución de disputas y presentar una imagen de unidad y un frente común ante el niño. (2) El *liderazgo* parental se refiere a la determinación por parte de los padres de los valores y estilo de vida en el hogar, organizando y supervisando las actividades diarias y asumiendo la responsabilidad de las decisiones relativas a sus hijos. (3) El *amor* hace referencia a los comportamientos afectivos de los progenitores, incluyendo expresiones y gestos verbales y físicos, comportamientos de cuidado como la escucha, sensibilidad, motivación, empatía, tiempo y juego compartido. (4) El fomento de la *independencia* se refiere a la medida en que los progenitores son conscientes del desarrollo de sus hijos y les animan a realizar tareas adecuadas a su edad. Y por último, (5) el cumplimiento de *las normas* consiste en el modo en que los padres crean un marco estructurado de reglas y normas en casa y las aplican con determinación y coherencia.

Durante la infancia, las responsabilidades de las familias son amplias y se refieren a múltiples aspectos del bienestar de los niños: su supervivencia, salud, seguridad emocional, cuidados, oportunidades de juegos, aprendizaje y libertad de expresión (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2005). Asimismo, un estilo de crianza positivo que incida favorablemente en el desarrollo infantil durante los primeros años escolares es crítico para asentar las bases del aprendizaje y futura habilidad lectora (Sonnenschein et al., 2016) porque la habilidad lectora que los niños manifiesten durante sus primeros años escolares predicen sus habilidades académicas según avanzan en la escuela (Serpell et al., 2005).

Los objetivos de este estudio son: (1) Presentar las características de los comportamientos que los progenitores manifiestan a diario con

sus hijos pequeños. (2) Estudiar la frecuencia de las actividades de alfabetización que los padres o cuidadores realizan con sus hijos en el hogar. Y por último, (3) explorar la relación existente entre comportamientos de crianza positivos y beneficiosos y la frecuencia de actividades conjuntas de alfabetización que los progenitores realizan con sus hijos en el hogar.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos fueron recogidos a través de una encuesta online distribuida por las investigadoras en redes sociales utilizando la técnica “bola de nieve”.

2.2. Participantes

Los participantes fueron un total de 144 progenitores con hijos de edades comprendidas entre los 2 y 8 años (90% madres y 10% padres)

2.3. Medidas

Cuestionario de comportamientos parentales diarios en el hogar (Aram et al., 2022): Cuestionario de autoinforme (34 ítems), basado en el Modelo parental Pentágono (MPP), para evaluar las conductas parentales cotidianas beneficiosas de los progenitores. El modelo especifica cinco constructos que las familias valoraron en una escala de seis puntos de (1)=nunca a (6)=siempre en función de sus comportamientos:

- (1) Colaboración (8 ítems): se refiere a los comportamientos de colaboración de los padres o cuidadores, por ejemplo “*Apoyo a mi pareja en sus decisiones hacia el niño*” (α de Cronbach = 0,87).
- (2) Liderazgo (8 ítems): se refiere a los comportamientos que enfatizan el papel de los progenitores como líderes familiares que organizan la vida familiar, por ejemplo, “*Me comporto de acuerdo a los objetivos que tengo en relación con la educación de mi hijo*” (α de Cronbach = 0,80).

- (3) Amor (8 ítems): hace referencia a las expresiones físicas y verbales de amor, por ejemplo, "*Me interesa lo que siente mi hijo*" (α de Cronbach = 0,92).
- (4) Independencia (5 ítems): se refiere a animar al niño a realizar de forma independiente tareas acordes con su edad y sus capacidades, por ejemplo, "*Animo a mi hijo a ser independiente en sus actividades diarias*" (α de Cronbach = 0,79).
- (5) Normas (5 ítems) se refiere al cumplimiento por parte de los padres de las normas y rutinas del hogar, por ejemplo, "*Le recuerdo a mi hijo las normas de la casa*" (α de Cronbach = .80).

La fiabilidad global del índice MPP fue de α de Cronbach = .95.

Cuestionario de actividades de alfabetización en el hogar (Aram & Levin, 2014): Cuestionario de autoinforme (17 ítems). Se pidió a los padres que informaran de la frecuencia de las actividades en una escala de cinco puntos de (1)=nunca a (5)=muy frecuentemente. Las actividades a las que se hacía referencia son de alfabetización tradicionales (14 ítems), por ejemplo, *jugar a juegos del alfabeto* (α de Cronbach = .87).

Actividades de alfabetización digital (3 ítems), por ejemplo, *escribir y leer con dispositivos digitales* (α de Cronbach = .81).

2.4. Diseño

La metodología para la consecución de los objetivos propuestos se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo, comparativo y correlacional según sus diferentes fases (Ato, 2013).

3. RESULTADOS

Tabla 1. Descriptivos de los constructos del MPP en los participantes (N=144)

Colaboración		Liderazgo		Amor		Independencia		Normas	
M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
5,06	0,7	5,24	0,43	5,69	0,47	5,31	0,50	5,25	0,51

M: Media. DT: Desviación Típica.

Con respecto a las características de los comportamientos parentales diarios en el hogar basados en el MPP los referidos al *Amor* fueron los más frecuentes y los menos frecuentes los de *Colaboración* (Ver Tabla 1)

En relación a las actividades de alfabetización realizadas en el hogar, las actividades de lectura y escritura tradicionales se realizaron con más frecuencia (M=3,22; DT=0,71) que las actividades de alfabetización digital (M=2,89; DT=0,93). Entre las actividades de lectura y escritura tradicional la realizada con más frecuencia fue *la lectura de cuentos con el niño* (M=4,41; DT=0,82), la realizada con menos frecuencia fue *crear una historia basada en algún cuento o película* (M=2,90; DT=1,17). En cuanto a las actividades de alfabetización digital, la más realizada fue *escuchar canciones o historias en dispositivos digitales* (M=3,54; DT=1,07) y la menos frecuente *leer libros digitales* (M=2,22; DT=1,25).

Encontramos una correlación positiva entre los cinco constructos de comportamientos parentales beneficiosas y las actividades conjuntas de alfabetización realizadas en el hogar de padres e hijos controlando por edad (Ver Tabla 2).

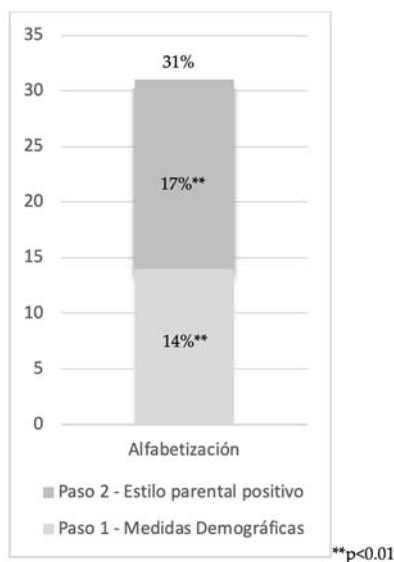
Tabla 2. Correlaciones entre la frecuencias de actividades de alfabetización realizadas en el hogar y los cinco constructos de comportamientos parentales según el MPP controlando por edad (N=144)

	Actividades de alfabetización
1. Colaboración	0,35**
2. Liderazgo	0,39**
3. Amor	0,31**
4. Independencia	0,32**
5. Normas	0,43**

**p<0.01

Los análisis de regresión realizados mostraron que el estilo parental positivo o las conductas beneficiosas de los padres contribuyen significativamente a la frecuencia de las actividades de alfabetización realizadas conjuntamente en el hogar con sus hijos, más que la edad y el género del niño y la educación de los progenitores (Ver Gráfico 1)

Gráfico 1. Análisis de regresión para predecir las actividades de alfabetización compartidas en el hogar progenitor-niño (N=144)



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio presentan una visión global de la crianza de los niños pequeños. Los progenitores señalaron las conductas de amor como las más destacadas, expresando el reconocimiento de su protagonismo en la crianza. Los comportamientos de colaboración entre los padres o cuidadores fueron los menos frecuentes, lo que sugiere que la colaboración entre los cónyuges o parejas en la crianza de los hijos es lo más difícil.

En cuanto a actividades de alfabetización realizadas en el hogar, las más frecuentes siguen siendo actividades tradicionales como la lectura de cuentos, la lectura de etiquetas o marcas, la copia de letras y palabras, etc. y, en menor medida, las actividades de alfabetización digital. En este sentido cabe destacar que según un estudio reciente (López-Escribano et al., 2021) la utilización de libros digitales, cuando se seleccionan y utilizan adecuadamente, desarrollan capacidades de lectura y escritura igual o incluso mejor que los libros impresos. El libro digital, debido a sus únicas características de elementos multimedia que

los niños pueden utilizar de modo independiente, proporcionan numerosas oportunidades para el desarrollo de la alfabetización emergente.

Para fomentar el desarrollo de la alfabetización en el hogar es recomendable que los progenitores lean a los niños desde una edad temprana para desarrollar su vocabulario, su capacidad de escucha y su interés por la lectura. También se recomienda proporcionar un entorno rico en material impreso en casa colocando libros, revistas y periódicos en lugares accesibles. Además los progenitores pueden animar a sus hijos a escribir y dibujar y exponer sus trabajos.

Los niños aprenden observando a sus padres, por lo que es importante que éstos den ejemplo de buenos hábitos de lectura. Pueden leer delante de sus hijos y hablar sobre lo que están leyendo. Las familias pueden apoyar a sus hijos ayudándoles con los deberes, animándoles a leer y dándoles su opinión sobre lo que escriben. Por último, una buena selección de libros digitales es muy recomendable para el desarrollo de la alfabetización emergente.

Los progenitores son los primeros maestros de sus hijos y su participación activa en la educación de estos puede mejorar considerablemente sus capacidades de lectura y escritura.

Por otro lado, nuestro estudio estresa la importancia que tiene un estilo parental positivo para promover la educación y las actividades de alfabetización en el hogar con los niños. Los análisis realizados muestran que el estilo parental predice mejor la frecuencia de actividades de alfabetización que se realizan en el hogar con los más pequeños, que incluso otras variables demográficas como la educación de los padres o la edad y género de los niños.

El MPP, con sus cinco constructos, se muestra, según los resultados obtenidos de correlación y regresión, como un modelo válido de crianza. Los análisis de correlación manifiestan que cuanto más colaboración exista entre los progenitores o cuidadores del niño, mejor capacidad de liderazgo de los padres o cuidadores, más demostraciones de amor y afecto, más fomento de la independencia y un adecuado establecimiento de normas está relacionado con una mayor frecuencia de actividades de alfabetización compartidas con los niños en casa. Los resultados del análisis de regresión ponen de relieve que el estilo

parental predice mejor la frecuencia de actividades de alfabetización realizadas en el hogar que incluso la educación de los padres y otras variables demográficas relativas al niño.

En general, la crianza beneficiosa basada en el MPP y en el fomento de la lectura en el hogar puede proporcionar a los niños una base sólida en la alfabetización que les servirá durante toda su vida. Según los resultados obtenidos en este estudio sería interesante la elaboración de programas destinados a familias basados en el MPP adaptables a diferentes contextos y estructuras familiares y edades de los hijos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aram, D., Asaf, M., Meoded Karabanov, G., Ziv, M., Sonnenschein, S., Stites, M., Shtereva, K., & López-Escribano, C. (2022). A Cross-Cultural Study during a Pandemic. In Eds J. Pattnaik & M. Renck Jalongo. *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: International Perspectives, Challenges, and Responses*. (pp. 215-237). Springer

Aram, D., & Levin, I. (2014). *Promoting early literacy: The differential effects of parent-child joint writing and joint storybook reading interventions*. In R. Chen (Ed.), *Psychology research progress. Cognitive development: Theories, stages and processes and challenges* (pp. 189–212). Nova Science Publishers.

Ato, M., López-García, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–78). Wiley.

Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2015). Mothering and fathering daughters and sons in low-and middle-income countries. Gender in low-and middle-income countries. *Monograph of the Society*

for Research in Child Development, 81(1) 60-77.
<https://doi.org/10.1111/mono.12226>

Gauvain, M., Perez, S. M., & Beebe, H. (2013). Authoritative parenting and parental support for children's cognitive development. In R. E. Larzelere, A. Sheffield Morris & A. W. Harrist (Eds), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 211–233). American Psychological Association.

López Escribano, C., Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergence literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 6510.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>

Meoded Karabanov, G., Ziv, M., Asaf, M., & Aram, D. (2021). Parental behaviors and involvement in children's digital activities among Israeli Jewish and Arab families during the COVID-19 lockdown. *Early Education and Development*, 32(6), 881-902,
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1882810>

Serpell R, Baker L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming Literate in the City: The Baltimore Early Childhood Project*. Cambridge University Press.

Sonnenschein, S., Metzger, S.R., & Thompson, J.A. (2016). Low-income parents' socialization of their preschoolers' early reading and math skills. *Research in Human Development* 13, 207–224.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194707>

Park, H. S., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 23, 386–396.
<https://doi.org/10.1177/01430343022340>

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2005). General Comment No. 7 (2005): Implementing child rights in early childhood (UN/CRC/GC/7). United Nations.
<https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>

EL PERFIL DE IMPULSIVIDAD E HISTORIAL DE CONSUMO Y SU RELACIÓN CON LA RESPUESTA AL TRATAMIENTO DEL TABAQUISMO TRAS 12 MESES.

Raquel Martín-Ríos¹ y Francisca López-Torrecillas²

raquel.martin.rios@ui1.es

1. Universidad Isabel I, Facultad de Psicología; 2. Universidad de Granada, Facultad de Psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

1. INTRODUCCIÓN

El tabaquismo representa una de las mayores epidemias mundiales cuya prevalencia sigue aumentando a pesar de las múltiples evidencias que señalan las repercusiones negativas que acarrea para la salud. Además, en todo el territorio europeo, el tabaco constituye una de las drogas legales más accesibles potenciando así un aumento potencial en el riesgo de consumo entre adolescentes (Inglés et al., 2007). Esta facilidad en la disponibilidad de la sustancia junto con la aceptación social del tabaco ha contribuido a que las tasas de consumo continúen elevadas en nuestra sociedad.

Uno de los aspectos clave que señala la evidencia científica es el hecho de que el tabaquismo representa un hábito que se favorece por imitación de comportamientos entre familia y grupos de iguales (CidMonckton y Pedrão, 2011; Sánchez-Queija et al., 2015). En este sentido, el grupo familiar asume un importante papel puesto que puede constituir un factor de riesgo o prevención (Becoña et al., 2012; Fernández et al., 2013). Por este motivo la prevención entre los colectivos más vulnerables continúa siendo un objetivo primordial en cualquier sistema sanitario. Sin embargo, a pesar de los arduos esfuerzos en materia prevención, las cifras de consumo de nicotina se han mantenido estables, aunque incrementándose en algunos colectivos debido a la comercialización de los cigarrillos eléctricos. Por lo que surge la necesidad de seguir indagando en variables inherentes al historial de consumo que pueden resultar claves en el mantenimiento del hábito.

Por su parte, el nivel de impulsividad representa otro de los antecedentes más destacados por la evidencia científica. En concreto, la impulsividad constituye factor estrechamente relacionado con el uso de sustancias a largo plazo (Verdejo et al., 2008). Además, la impulsividad parece afectar tanto a los esfuerzos por abstenerse a fumar como a la capacidad de controlar el consumo en fumadores (Balevich et al., 2013). En base a lo expuesto, resulta pertinente indagar en los factores que obstaculizan la cesación tabáquica a largo plazo. El objetivo de este estudio pretende examinar la relación entre la respuesta al tratamiento a los 12 meses y su relación con el consumo e impulsividad.

2. MÉTODO

2.1 Procedimiento

Los participantes fueron reclutados al participar en un servicio de salud laboral de la Universidad de Granada, que ofrece un tratamiento para dejar de fumar que incluye componentes farmacológicos (vareniclina) y de cambio de conducta. El programa comienza con unas primeras sesiones en donde se administran diferentes medidas. Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento por escrito. Además, el estudio fue aprobado por el comité de ética en investigación humana de la Universidad de Granada (España) y se adhirió a los principios de la Declaración de Helsinki.

2.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 162 fumadores, con un rango de edad entre 20 y 58 años ($M=47,44$; $DT=8,48$), que se encontraban bajo seguimiento clínico tras un tratamiento cognitivo-conductual de deshabitación tabáquica. Los criterios de inclusión de la muestra fueron: 1) ser mayor de edad; 2) tener una puntuación igual o superior a 3 puntos en el Test de Fagerström de dependencia de la nicotina (Fagerström Test for Nicotine Dependence, FTND; Fagerstrom y Schneider, 1989). Mientras que entre los criterios de exclusión se tuvieron en consideración: 1) la ausencia de patología neuropsiquiátrica; 2) estar actualmente bajo medicación para sintomatología psiquiátrica y/o tener una dependencia concurrente de otras sustancias (cocaína, heroína, alcohol, etc.).

2.3 Medidas

Test de Fagerström de dependencia de la nicotina (Fagerström Test for Nicotine Dependence, FTND; Fagerstrom y Schneider, 1989), versión adaptada al español por Becoña y Vázquez (1998). Esta prueba fue diseñada para evaluar la dependencia de la nicotina. Contiene seis ítems que evalúan tanto la cantidad de consumo de cigarrillos como la compulsión y la dependencia.

“Escala de impulsividad de Barratt” (Barratt Impulsiveness Scales, BIS-11; Patton et al., 1995) versión adaptada al español por Oquendo et al. (2001). Es un test autoadministrado de 30 preguntas que se puntúan de 0 a 4. Los ítems se puntúan en función de la percepción de frecuencia de patrones de comportamiento. La suma total de las respuestas muestra el nivel de impulsividad para cada una de las tres subescalas: impulsividad motora (se refiere a una tendencia a actuar sin pensar), impulsividad cognitiva (se relaciona con una propensión a tomar decisiones rápidamente) e impulsividad no planificada (se identifica con una tendencia a no trazar planes y realizar tareas de forma descuidada).

“Entrevista semiestructurada para fumadores” (López-Torrecillas, 1996). Esta entrevista recopila información sociodemográfica, historia familiar, años de adicción, número de cigarrillos por día e historial de consumo en la primera sesión del tratamiento.

“Cooxímetro”. Instrumento clínico para detectar la pérdida en la capacidad de oxigenación de la hemoglobina consistente en la cuantificación del nivel monóxido de carbono en el aire espirado. Niveles de 10 ó más ppm de CO en el aire espirado corresponden a sujetos fumadores. Niveles de 6 a 10 ppm a fumadores esporádicos, y cifras por debajo de 6 ppm a no fumadores. Las tasas de abstinencia se determinaron a través de autoinforme confirmado por los niveles de monóxido de carbono en la cooximetría.

2.4 Diseño

El análisis estadístico se realizó mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.0. Se utilizaron estadísticas descriptivas para caracterizar a los participantes y correlaciones de Pearson para evaluar las relaciones entre variables con un criterio de significación de $p < 0,05$. Además, se realizó una comparación de muestras

independientes para examinar los fumadores que permanecieron abstinentes a los 12 meses frente a los fumadores en recaída.

3. RESULTADOS

A continuación se especifican algunas características de la muestra (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra

	Estado	Media	Desv.Típica
Impulsividad cognitiva	Abstinentes	12,00	4,41
	Fumando	16,58	7,75
Impulsividad motora	Abstinentes	12,01	5,51
	Fumando	17,01	6,11
Impulsividad no planeada	Abstinentes	13,33	6,09
	Fumando	17,93	6,99
Número de cigarrillos al día	Abstinentes	17,58	9,77
	Fumando	20,40	9,42
Nivel nicotina	Abstinentes	1,0038	0,14
	Fumando	1,0043	0,14
Años de adicción	Abstinentes	26,54	8,71
	Fumando	30,15	10,47
Intentos de abandono	Abstinentes	1,18	1,11
	Fumando	1,37	1,73
Test de Fagerström	Abstinentes	4,47	2,42
	Fumando	4,77	2,36
Número de recaídas	Abstinentes	0,21	0,61
	Fumando	0,99	0,54

Nota: n=162; Abstinentes= 72; Fumando=90

Tras la comparación de los grupos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en impulsividad cognitiva ($t(158) = -4,415$; $p < 0,001$; $DM = -4,577$), motora ($t(158) = -5,352$; $p < 0,001$; $DM = -4,996$) y no planeada ($t(158) = -4,370$; $p < 0,001$; $DM = -4,604$). Además, también se encontraron diferencias en aspectos del historial tabáquico previo tanto en los años de adicción ($t(158) = -2,420$; $p < 0,001$; $DM = -3,614$) como en el número de recaídas previas ($t(158) = -8,895$; $p < 0,001$; $DM = -0,784$) entre fumadores abstinentes y fumadores reincidentes tras 12 meses de seguimiento clínico (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de grupos.

Variable	t	gl	Sig.	DM	SE	Inferior	Superior
Impulsividad cognitiva	-4,415	158	0,000	-4,578	1,037	-6,626	-2,529
Impulsividad motora	-5,352	158	0,000	-4,997	,934	-6,841	-3,153
Impulsividad no planeada	-4,370	158	0,000	-4,605	1,054	-6,686	-2,523
Número de cigarrillos al día	-1,918	169	0,057	-2,821	1,471	-5,725	0,083
Años de adicción	-2,420	168	0,017	-3,614	1,493	-6,561	-0,666
Número de intentos de abandono	-0,818	169	0,414	-,186	0,228	-0,635	0,263
Puntuación en test de Fagerström	-0,817	169	0,415	-,300	0,367	-1,024	0,425

DM= Diferencia de medias; SE: Error estándar.

4. DISCUSIÓN

Estos resultados preliminares sugieren que algunos aspectos del historial de tabaquismo y la impulsividad auto-informada deben considerarse a la hora de diseñar intervenciones a fin asegurar una mayor adherencia.

En primer lugar, la impulsividad parece funcionar como un determinante y una consecuencia derivada del consumo de drogas lo que a su vez puede afectar a la capacidad de abstenerse en personas que intentar controlar el consumo. En nuestra muestra, los fumadores mostraban mayores tasas de impulsividad autoinformada, concretamente cognitiva y motora. Estos hallazgos se encuentra en consonancia con estudios previos que afirmaban que los fumadores tenían mayores tasas de impulsividad autoinformada frente a los no fumadores. Sin embargo, no encontraron diferencias entre los fumadores y no fumadores en tareas conductuales de impulsividad (Balevich et al., 2013). Asimismo, un reciente meta-análisis realizado por Conti et al. (2019) encontró que específicamente los fumadores presentaban mayor nivel de impulsividad cognitiva respecto a los no fumadores.

Por otro lado, aspectos específicos del historial de consumo parecen comprometer el éxito y la adherencia a los tratamiento de deshabituación el tabaquismo. Específicamente, los años de adicción representa una variable importante que no sólo adquiere relevancia en aspectos clínicos del propio fumador sino que puede condicionar su entorno puesto que el tabaquismo encarna un hábito que se favorece por

imitación. Tomados en conjunto estos hallazgos, cabe destacar que el conocimiento de estas variables puede guiar acciones preventivas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Balevich, E. C., Wein, N. D. y Flory, J. D. (2013). Cigarette smoking and measures of impulsivity in a college sample. *10.1080/08897077.2012.763082 Substance Abuse*, 34(3), 256-262.
- Becoña, E. y Vázquez, F. L. (1998). The Fagerström Test for Nicotine Dependence in a Spanish sample. *Psychological reports*, 83(3 Pt 2), 1455–1458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.83.3f.1455>
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., y Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 19, 1-10. [doi:10.3109/09687637.2011.631060](https://doi.org/10.3109/09687637.2011.631060)
- Carver, C.S., White, T.L. (1994). Behavioral Inhibition, Behavioral Activation, and Affective Responses to Impending Reward and Punishment: The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 67, 319-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319>
- Cid-Monckton, P., & Pedrão, L. J. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, 738-745.
- Conti, A.A., McLean, L., Tolomeo, S., Steele, J.D., Baldacchino, A. (2019). Chronic tobacco smoking and neuropsychological impairments: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 96, 143-154. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.017>
- Dinh-Williams, L., Mendrek, A., Dumais, A., Bourque, J., Potvin, S. (2014). Executive-affective connectivity in smokers viewing anti-smoking images: An fMRI study. *Psychiatry Research - Neuroimaging* 224, 262-268. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2014.10.018>

- Fagerstrom, K.O., Schneider, N.G. (1989). Measuring nicotine dependence: a review of the Fagerstrom Tolerance Questionnaire. *Journal of behavioral medicine* 12, 159-82. <https://doi.org/10.1007/BF00846549>
- Fernández Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Ayán Pérez, C., Bueno Cavanillas, A., Cancela Carral, J. M., Capelo Álvarez, R., ... & Martín Sánchez, V. (2013). Proyecto UNIHCOs: cohorte dinámica de estudiantes universitarios para el estudio del consumo de drogas y otras adicciones. *Revista Española de Salud Pública*, 87, 575-585.
- Harvanko, A.M., Strickland, J.C., Slone, S.A., Shelton, B.J., Reynolds, B.A. (2019). Dimensions of impulsive behavior: Predicting contingency management treatment outcomes for adolescent smokers. *Addictive Behaviors* 90, 334-340. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.11.031>
- Inglés, C.J., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M.S., Espada, J.P., García-Fernández, J.M., Hidalgo, M.D., y García-López, L.J. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 403-420
- López-Torrecillas, F., (1996). Estrés, afrontamiento, variables de personalidad y consumo de drogas. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Lösel, F., y Farrington, D.P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventing Medicine*, 43(2), 8-23.
- Martín, A. B. B., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., Fuentes, M. D. C. P., Jurado, M. D. M. M., y Linares, J. J. G. (2016). Consumo de tabaco y alcohol en adolescentes y relación con la familia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(1), 49-61.
- Mateo-Crisóstomo, Y., Rivas-Acuña, V., González-Suárez, M., Ramírez, G. H., y Victorino-Barra, A. (2018). Funcionalidad y satisfacción familiar en el consumo de alcohol y tabaco en los adolescentes. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 18(2).

- Oquendo, M., Baca-García, E., Graver, R., Morales, M., Montalvan, V., Mann, J., 2001. Spanish adaptation of the Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11). *European Journal of Psychiatry* 15, 147-155. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.07.002>
- Patton, J.H., Stanford, M.S., Barratt, E.S., 1995. Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *J Clin Psychol* 51: 768-774. *Journal of clinical psychology* 51, 768-774. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:63.0.CO;2-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:63.0.CO;2-1)
- Rodríguez, J., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2013). Relación entre el estilo educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 301-318. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.52
- Sánchez-Queija, I., Moreno, C., Rivera, F., y Ramos, P. (2015). Tendencias en el consumo de alcohol en los adolescentes escolarizados españoles a lo largo de la primera década del siglo XXI. *Gaceta Sanitaria*, 29(3), 184-189.
- Sheffield, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., y Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 316-388. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>.
- Waters, A.J., Shiffman, S., Bradley, B.P., Mogg, K., 2003. Attentional shifts to smoking cues in smokers. *Addiction* 98, 1409-1417. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2003.00465.x>
- Wanner B, Vitaro F, Landuceur R, Tremblay R. Joint trajectories of gambling, alcohol and marijuana use during adolescence: a person- and variable-centered developmental approach. *Addictive Behaviors*. 2006; 31(4): p. 566-580
- Verdejo-García, A., Lawrence, A. J., & Clark, L. (2008). Impulsivity as a vulnerability marker for substance-use disorders: review of findings from high-risk research, problem gamblers and genetic association studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(4), 777-810.

Zarrindast, M.-R., Khakpai, F., 2019. The modulatory role of nicotine on cognitive and non-cognitive functions. *Brain Research* 1710, 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2018.12.002>

EL ACOGIMIENTO EN FAMILIA EXTENSA: RETOS E IMPLICACIONES DESDE EL CONTEXTO ACTUAL

**Concepción Martínez Vázquez¹, Piedad M^a Sahuquillo Mateo²,
Esther Ciscar Cuñat²**

cmvmanco@gmail.com

1. EEIIA Mancomunidad Camp de Túria, España, 2. Universidad de Valencia, España

El dinamismo y la creciente complejidad de la sociedad actual nos sitúa en un contexto en el que se suceden constantes y a veces vertiginosos cambios que afectan, especialmente, a la infancia y la adolescencia por ser etapas esenciales, vulnerables y críticas en el desarrollo del ser humano, a la par que necesitadas de protección por parte de las personas adultas responsables. Al respecto, especial relevancia tiene el derecho a crecer en familias que sean capaces de responder, evolutiva y adaptativamente a las necesidades cambiantes, en un contexto social donde se evidencian las enormes brechas que numerosas familias experimentan, a distintos niveles, a la hora de poder construir un contexto de bienestar y cómo esto afecta a los menores que están a su cargo.

Si bien es cierto que la aprobación y entrada en vigor de distintas normas y avances legislativos sobre protección de menores en nuestro país ha de valorarse positivamente, queda mucho camino por recorrer en aras a reflexionar sobre las aportaciones implementadas, pero también sobre las importantes carencias que el sistema y los procesos implicados en la protección a la infancia continúan presentando y que, dudosamente, contribuyen al bienestar de niños, niñas y adolescentes.

La prevención e identificación temprana de dificultades en la satisfacción de las necesidades físicas, emocionales, educativas, sociales y afectivas de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNyA), así como cualquier forma de maltrato, se convierte en un objetivo prioritario para las Administraciones Públicas, debiendo estas ofrecer recursos específicos, tal como garantiza la legislación vigente para que, siempre que sea posible y los factores de riesgo existentes no amenacen su seguridad y desarrollo, permanezcan en su entorno familiar. Tanto en este caso

de la preservación, como cuando es necesaria la aplicación de una medida de protección y se ha de dirigir la intervención hacia la reunificación familiar o retorno del NNyA a su núcleo de origen, en la Comunidad Valenciana la existencia de servicios de intervención como los Equipos Específicos de Intervención con Infancia y Adolescencia (EIIAA) se convierten en una gran oportunidad para apoyar en el desempeño de una parentalidad bientratante a los adultos responsables de su cuidado y crianza, así como para la promoción de sus propias capacidades (Martínez y Ciscar, 2022, p. 490).

En este sentido, autores como Ballester et al. (2016) y Nicolás (2017) inciden en la especial importancia de trabajar por el desarrollo integral de los jóvenes que se encuentran en el marco del sistema de protección. Así pues, se trata de perfeccionar y poner en marcha procesos que favorezcan el desarrollo integral de los más jóvenes, sobre todo de quienes presentan mayor vulnerabilidad, riesgo o desamparo. Junto a esto también remarcan la necesidad de políticas públicas, estrategias, planes, programas, proyectos que favorezcan su desarrollo en plenitud desde la igualdad de oportunidades.

De modo concreto, en relación con el caso que nos ocupa, cabe señalar que la guarda se puede llevar a cabo mediante acogimiento familiar o acogimiento residencial (Acedo y Riquelme, 2022):

El acogimiento familiar es aquel en que la guarda se ejerce por parte de una familia o persona que asume las obligaciones de velar por ella, tenerla en su compañía, alimentarla, educarla y procurarle una formación integral y comunitaria durante el tiempo que dure el acogimiento, todo ello en los términos descritos en el artículo 125 de la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia y el artículo 3 del Decreto 35/2021, de 26 de febrero, del Consell de regulació del acogimiento familiar.

Es importante señalar que existen distintos tipos de acogimiento familiar atendiendo a diferentes criterios. A continuación, tratamos de sintetizarlos con el fin de clarificar las posibilidades que existen al respecto en nuestro entorno más cercano para las personas que se encuentran en el sistema de protección en situación de desamparo.

Por una parte, en función de la *duración y finalidad*, se diferencia entre:

- Acogimiento familiar de urgencia-diagnóstico: con duración máxima de seis meses al objeto de determinar las circunstancias que permitan decidir la medida de protección más adecuada para personas, principalmente, menores de seis años.
- Acogimiento familiar temporal: de carácter transitorio, bien porque se prevea la reintegración de la persona menor de edad en su propia familia o bien en tanto se adopte una medida de protección más estable, con duración máxima de dos años, salvo que el interés superior de la persona menor de edad aconseje la prórroga de la medida (no más de un año de prórroga).
- Acogimiento familiar permanente: se constituye bien al finalizar el acogimiento temporal por no ser posible la reintegración familiar, o bien directamente en casos de personas menores de edad con necesidades especiales o cuando sus circunstancias y las de su familia así lo aconsejen.

Por otra parte, atendiendo a las características particulares o específicas de la persona acogida y de la familia acogedora, el acogimiento familiar puede ser:

- Especializado: familias en la que alguno de sus miembros dispone de cualificación, experiencia y formación específica respecto de menores con necesidades o circunstancias especiales con plena disponibilidad y percibiendo por ello la correspondiente compensación económica, sin suponer la existencia de relación laboral entre familia y la entidad pública.
- Profesionalizado: igual que el especializado, pero en este caso sí existe una relación laboral entre la familia acogedora y la entidad pública.

Del mismo modo, también es importante recoger aquí las diferentes modalidades de familia acogedora que existen:

- Extensas: familia que tenga vínculo de parentesco con la persona menor de edad o que se encuentren unidas a ella por relación afectiva previa y positiva a la de parentesco.
- Educadoras o ajenas: familia que no tenga un vínculo de parentesco con la persona menor de edad acogida o relación afectiva previa referida.

En nuestro caso, nos centramos en el Acogimiento en familia extensa dada su enorme complejidad y sin embargo la escasez de estudios realizados, pese a que existe un amplio consenso, y así lo promulga la legislación actual, de que se trata de la medida más adecuada para cubrir las necesidades de los NNyA en desamparo. Algunos de los pocos estudios realizados sobre este tipo de acogimientos como el realizado por Bernedo y Fuentes (2010), han puesto de manifiesto que dicha modalidad de medida de protección se caracteriza por recibir menos apoyo que otros tipos de acogimiento pese a que sus necesidades son, en muchas ocasiones, más complejas y difíciles de atender. Señalan las autoras que uno de los temas destacados en los estudios internacionales sobre los acogimientos con familia extensa ha sido la necesidad de apoyo que presentan los abuelos (figura familiar más frecuente) debido a los cambios que se producen en sus vidas tras el acogimiento de sus nietos/as de diferente tipo (social, económico, psi-cológico y físico) y que afectan en mayor o menor medida a estas familias. Por otra parte, las posibles interferencias que puedan darse por parte de los progenitores del NNA y su dificultad para ser gestionadas por los acogedores (sean estos abuelos, tíos u otro familiar) al existir vinculación afectiva, así como las dificultades para abordar cuestiones educativas y de crianza sobre todo al llegar a la etapa de la adolescencia debido al impacto del trauma por el maltrato recibido, entre otras, son objetivo de intervención frecuente en los planes de intervención. Urge, sin lugar a duda, la reflexión y la acción de todas las partes implicadas para apoyar a las familias de acogida, pero, sobre todo, para garantizar el bienestar de las personas menores de edad en el establecimiento y mantenimiento de vínculos seguros.

Son algunas las propuestas que en la actualidad se formulan para dar respuesta a los retos que implica la intervención en este tipo de acogimiento, como las expuestas en el modelo de Rodríguez et al. (2021), que de forma resumida señalamos:

- *Reto 1: La inclusión de la familia biológica en el sistema de protección.* El acogimiento no puede implicar suplantar o negar la familia de origen del menor, siendo necesario que se le acompañe en la comprensión de la situación de su familia de origen para, posteriormente, tomar las decisiones que considere sobre la relación que quiere tener con ella; el sistema de protección debe garantizar la posibilidad de participación de las

familias (biológicas, acogedoras, adoptivas) en la toma de decisiones.

- *Reto 2: Una protección a la infancia comunitaria, ligada y pegada al entorno afectivo, familiar, social, cultural y a la comunidad.* Los recursos de la comunidad deben ser aprovechados para garantizar la protección de los niños, incorporando figuras más allá del núcleo familiar. Además, es importante evitar el desarraigo, promoviendo sistemas de protección de proximidad, centrados en lo local, tratando de garantizar la estabilidad de las nuevas figuras vinculares, evitando las separaciones sistemáticas.
- *Reto 3: La necesidad de contribuir a que el sistema se abra al exterior evitando la exclusión social que el mismo sistema genera.* Es importante abrir el sistema de protección en todos sus ámbitos tratando de evitar la exclusión social y favoreciendo relaciones no solo con personas de dicho sistema de protección, primando las relaciones afectivas dentro y fuera del mismo, contribuyendo a las transiciones suaves, progresivas y eficaces de la protección a la emancipación, y también en los pasos de unas medidas a otras.
- *Reto 4: La calidez emocional del sistema de protección.* Es fundamental integrar el entorno donde se vive o trabaja como variable fundamental de crianza y educación, favoreciendo el cuidado a quienes cuidan para contribuir a generar entornos seguros y protectores. La consciencia de los adultos responsables (profesionales o no) es lo que transforma el entorno en protector y dicho entorno no podrá ser seguro si no es cálido a nivel emocional (iluminación, amplitud de espacios, personalización de estos, contacto con la naturaleza, etc.).
- *Reto 5: El desarrollo continuo de la consciencia en cada profesional.* El sistema tiene la obligación de cuidar a quienes cuidan para garantizar el proceso de consciencia, posibilitando disponer de espacio de trabajo personal, en equipo, formación, acompañamiento, mentoría y supervisión. La afectividad consciente es una competencia profesional básica que favorece la generación de contextos seguros y protectores, garantizando la calidad técnica y la consciencia de los distintos adultos implicados.

- *Reto 6: La sistematización y mejora de los procesos de toma de decisiones.* Legitimar el sistema de protección pasa por tener presente el “para qué” de sus acciones y no tanto el “por qué”. La toma de decisiones sistematizada, fundamentada y enmarcada en los plazos correspondientes se ha de incorporar al sistema de protección como elemento fundamental.
- *Reto 7: Construir una intervención profesional de calidez y calidad.* Este séptimo reto viene a recoger, desde una perspectiva integradora que contempla asimismo todos los retos anteriores, la necesidad de generar indicadores de calidad y calidez en relación con la intervención en el marco del sistema de protección que garantice una buena práctica en acogimiento familiar. Pare ello se plantean algunas propuestas como las siguientes:
 - incorporar en las prácticas profesionales cotidianas los marcos epistemológicos de los buenos tratos, vínculo afectivo, trauma, resiliencia y derechos del niño
 - comprender la intervención como un todo reparador
 - dar su lugar a las distintas personas implicadas (familias biológicas, acogedoras y adoptivas y a otros vínculos afectivos relevantes como docentes, médicos, personal de ocio y tiempo libre, actividades deportivas o artísticas, etc.)
 - escuchar a los NNA y a las familias
 - aprender de las buenas prácticas y las referencias ya probadas
 - incorporar estrategias de intervención centradas en la vida cotidiana y en el ámbito local y comunitario
 - eliminar las pequeñas exclusiones cotidianas
 - utilizar un lenguaje humano y comprensible, sin frialdad y formalismo técnico.

Desde el Modelo Reflexivo-competencial de Intervención Familiar, sumándonos a las propuestas desde este reto integrador planteado por Rodríguez et al. (2021), se pretende contribuir en la mejora de la atención en acogimiento familiar en familia extensa. Desde dicho Modelo, cuyo objetivo principal radica en apoyar la parentalidad competente, basada en el buen trato, a través de prácticas de cuidado,

se pretende contribuir a la transformación y mejora de la realidad de la infancia y la adolescencia desde el análisis crítico y sistemático, pero también de las propias familias (de origen y de acogida) y de los profesionales implicados, mediante procedimientos basados en los aportes científicos.

Tabla 1. Criterios generales de una buena práctica en la intervención.

Criterios generales de una buena práctica en la protección a la infancia	Criterios generales de una buena práctica en acogimiento familiar
<ul style="list-style-type: none">- Contempla en todo momento el principio del “interés superior del niño” como punto central de referencia.- Incide claramente en la cobertura de la demanda, responde a sus necesidades.- Incluye la participación de los diferentes implicados en todas las fases del proyecto.- Sirve de guía en la práctica diaria.- Garantiza la obtención de los resultados esperados, de forma eficaz y eficiente.- Es clara en su aplicación.- Aporta seguridad a los equipos de profesionales del proyecto.- Obliga al cuidado de los equipos de profesionales, garantizando espacios para la formación, reciclaje, supervisión experta, investigación, etc.- Equilibra recursos / tareas.- Aporta rigor al proceso y proyecta al exterior ese rigor.- Su valor permanece en el tiempo y es transferible.- Es evaluable y busca la excelencia.	<ul style="list-style-type: none">- Cubre de forma integral las necesidades particulares de cada niño y de cada niña.- Evalúa de forma permanente su situación personal, familiar y social.- Apoya al niño, niña y a la familia en cada momento.- Garantiza la protección efectiva ante la inestabilidad derivada de la ruptura familiar.- Preserva los vínculos afectivos y las relaciones familiares.- Asegura la participación e implicación de las personas interesadas.- Da continuidad y estabilidad en la atención.- Prevé las contingencias y/o alternativas.- Establece y respeta cronologías adecuadas.- Garantiza la confidencialidad.- Exige la participación social.- Es transparente en sus actuaciones.

Elaboración propia a partir de Cruz Roja (2010)

Como premisa fundamental entendemos que cualquier tipo de propuesta y/o intervención práctica con las familias y la infancia-adolescencia debe ser estudiada y diseñada con fundamentación epistemológica y técnica, implementando tareas previas de investigación y reflexión colaborativa e interdisciplinar, tratando de no dejar cabida a la improvisación o al ensayo y error, especialmente

cuando nos referimos a personas que se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad. FAMPI (2022) reclama, en este sentido, la urgencia de capacitación de los profesionales (Murray, 2012) y de recursos especializados dada la vulnerabilidad de los menores, sobre todo de aquellos que se encuentran en situaciones de tutela. Aspectos parecidos se recogen en el Manual de Buena Prácticas en Acogimiento Familiar que propone Cruz Roja (2010) donde aspectos como la evaluación, el rigor, el cuidado de los equipos de intervención, la participación de las personas interesadas, entre otros, cobra especial relevancia (Tabla1).

Nuestra mirada, pretende ir mucho más allá de la mera implementación de la medida del acogimiento familiar, tratando de aprovechar todo el potencial educativo que encierra y para el que se hace indispensable el compromiso coordinado de trabajo en red y la puesta en marcha de distintas acciones en beneficio de los NNyA como verdaderos protagonistas de estos procesos. Se hace necesario un replanteamiento de las intervenciones que garantice su protección y bienestar, lo cual requiere de protocolos de actuación que orienten las intervenciones profesionales. Para ello, algunas de las acciones iniciales a llevar a cabo son:

- realizar un análisis de la realidad que permita profundizar en la actualización y clarificación de factores de riesgo, pero también factores de protección, de forma que podamos favorecer la implementación del enfoque de buenos tratos, sistémico-ecológico, de resiliencia y parentalidad positiva que defendemos
- diseñar herramientas especializadas de estudio desde el enfoque planteado
- implementar procesos de formación especializada a partir de las necesidades detectadas (sobre distintos aspectos fundamentales como: buenos tratos, resiliencia, parentalidad positiva, competencias parentales, co-implicación, coordinación, participación, indicadores para la detección, estrategias y técnicas para la atención, estrategias de prevención, etc.) dirigida tanto a los profesionales que están en contacto con las personas menores de edad como a las propias familias.

Así pues, se pretende integrar la mirada de intervención socioeducativa con fines resolutivos para disminuir la prevalencia de situaciones o conductas problemáticas, pero también preventivos para

evitar la aparición de problemáticas y desarrollar aprendizajes más eficientes a largo plazo por parte de los distintos colectivos implicados. Sin duda, las familias son espacios privilegiados para implementar este tipo de propuestas, especialmente aquellas donde hay menores que están o pueden estar implicados en procesos de acogimiento familiar.

En definitiva, consideramos necesario trabajar los aspectos antes señalados, elaborando una serie de protocolos de actuación específicos que guíen y faciliten las actuaciones profesionales. La importancia de vínculos estables, seguros y sanos para el bienestar de NNyA requiere de una adecuada idoneidad, también, en el caso de que haya sido necesaria la aplicación de una medida de protección como es el acogimiento familiar. La formación, el estudio, y la aplicación de dichos protocolos que posibiliten garantizar durante todo el proceso, desde la valoración de aptitud de la familia extensa, hasta el retorno de la persona menor de edad, se torna en una imperativa responsabilidad jurídico y social ante la que el sistema de protección ha de dar respuesta.

BIBLIOGRAFIA

- Acedo, A. y Riquelme, V. (2022). Acogimiento residencial como medida de protección a la infancia. En P. Sahuquillo; V. Riquelme; P. Cánovas (Coord) *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 591-610). Tirant lo blanch.
- Ballester, Ll., Caride, J. A., Melendro, M. I. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Servizo Publicacións e Intercambio Científico Campus vida.
- Bernedo , I. M., Fuentes, M. J. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 26(1), 95–103. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92011>
- Cruz Roja Española. (2010). *Manual de buena práctica en acogimiento familiar*. Madrid.
- FAMPI (2022). *Necesitamos un replanteamiento del sistema que garantice la protección y el bienestar de las personas menores de edad*. <https://ecpat-spain.org/necesitamos-un-replanteamiento->

del-sistema-que-realmente-garantice-la-proteccion-y-el-bienestar-de-las-personas-menores-de-edad/

- Martínez, C. y Ciscar, E. (2022). Los equipos específicos de intervención con infancia y adolescencia (EEIIA's) de la Comunidad Valenciana. En P. Sahuquillo; Riquelme, V.; Cánovas, P. (Coord), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 489-525). Tirant lo blanch.
- Generalitat Valenciana (2021). Decreto 35/2021, de 26 de febrero, del Consell de regulació del acogimiento familiar.
- Generalitat Valenciana. (2018). Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.
- Murray, L. (2012) *Quemar la noche*. Aguilar.
- Nicolás, P. (2017). *Jóvenes que construyen futuro: de la exclusión a la inclusión social*. 6, pp.130-135.
- Rodríguez, A., Múgica, J., Ferrandis, A., Horno, P., Llauradó, M., Romeo F. J., y Romeu, F. J. (2021). *Renovando desde dentro. Siete retos y propuestas de mejora del sistema de protección de la infancia en España*. Recuperado de <https://renovandodentro.wordpress.com/>.

CALIDAD EN PROGRAMAS DE PARENTALIDAD POSITIVA IMPLEMENTADOS EN ESPAÑA

Raquel-Amaya Martínez González¹, M^a Ángeles Espinosa Bayal²

ramaya@uniovi.es, mangleles.espinosa@uam.es

1. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España; 2. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

La dificultad que encierra el adecuado cuidado y educación de los hijos e hijas ha puesto de manifiesto la relevancia de apoyar a las familias para que ejerzan una parentalidad positiva que procure el bienestar infantil y el de las y los adolescentes (Barrera et al., 2017; Dolan et al., 2019; McGregor, 2020). Partiendo de esta premisa, se presentan resultados de un estudio (Rodrigo et al., 2023) enmarcado en las directrices del Consejo de Europa sobre Parentalidad Positiva (Consejo de Europa, 2006), y en la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet), que incluye 34 países, financiada por el Programa COST, ([EurofamNet: The European Family Support Network | EurofamNet](https://eurofamnet.eu)).

2. Objetivos y Método

El objetivo del equipo español dentro de la Red ha sido analizar programas de parentalidad positiva que se están implementando en nuestro país para valorar el grado en que se está desarrollando esta línea de intervención con infancia y familias (Almeida et al., 2022; Fives et al., 2017; Hidalgo et al., 2023; Rodrigo, 2016).

Han colaborado entidades estatales (<https://familiasenpositivo.org/>), regionales y locales aportando información sobre los diferentes programas que están desarrollando. Los datos se han recogido con un instrumento diseñado específicamente para esta investigación que aporta indicadores de calidad en cuatro dimensiones diferentes, pero al mismo tiempo complementarias: 1) Diseño y características técnicas, 2) Implementación, 3) Evaluación, e 4) Impacto. Se han identificado 57 programas con indicadores de

calidad en las cuatro dimensiones mencionadas. Los datos obtenidos se analizaron con técnicas descriptivas.

3. Resultados

Respecto al diseño, hay diversidad en su alcance geográfico y en las entidades que los implementan; la mayoría se dirigen a familias con riesgo psicosocial, aunque algunos otros son de carácter preventivo. En ambos casos el objetivo es fortalecer las competencias parentales, bien para prevenir problemas específicos, o para intervenir directamente sobre ellos. Muchos programas (ver algunos ejemplos en cuadro 1) se implementan en contextos diversos con una perspectiva multisectorial por parte de profesionales con perfiles formativos complementarios (psicología, pedagogía, educación social, trabajo social), dando respuesta a necesidades diferentes de las familias; si bien, predominan las de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Para evaluarlos, la mayoría incluyen procedimientos variados de recogida de información, tanto cuantitativa como cualitativa; pero pocos incorporan el seguimiento sobre la estabilidad de los resultados. El análisis del impacto arroja resultados positivos en los destinatarios; es mayor en los programas más sistematizados y en los que están más difundidos y cuentan con más apoyo institucional.

4.- Conclusiones

Se puede concluir que en España hay un número relevante de programas de parentalidad positiva con calidad para apoyar a los padres y madres y promover el bienestar infantil y adolescente (Rodrigo, 2023). La mayoría cumplen con indicadores de calidad, como estar basados en modelos teóricos; diseñados desde un enfoque multidisciplinar; sistematizados, incluyendo objetivos, contenidos, número de sesiones y temporalización. Están ejecutados, sobre todo, desde organismos públicos, dinamizados por profesionales de la psicología y orientados básicamente a familias en situación de vulnerabilidad. Todo ello en línea con lo propuesto por García et al. (2019).

Cuadro 1. Algunos Programas en España con indicadores de calidad en Parentalidad Positiva

<i>Título y Autoría</i>	<i>Objetivos</i>
<p>Apego</p> <p>Palacios, J., Moreno, M. C., González, M. M., Oliva, A., Hidalgo, V., Jiménez, J., Antolín, L., Jiménez, L., & Román, M.</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover competencias en los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Promover habilidades escolares y rendimiento</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p> <p>Promover el desarrollo comunitario</p>
<p>Aprender juntos, crecer en familia</p> <p>Amorós, P., Fuente, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C., & Guerra, M.</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover relaciones de pareja positivas</p> <p>Reducir el estilo parental negligente o abusivo</p> <p>Promover competencias en los niños y niñas</p> <p>Promover habilidades escolares y rendimiento</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p>
<p>Caminar en Familia</p> <p>Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Mateo, M. I., Parra, B., Torralba, J. M., Mundet, A., Urrea, A., Ciurana, A. Navajas, A., & Vázquez, N</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Reducir el estilo parental negligente o abusivo</p> <p>Promover competencias en los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p>
<p>Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela</p> <p>García, F. J. Versión traducida y adaptada de Communication Cooperative between Home and School (Dean, C.)</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover competencias en niños y niñas</p> <p>Promover habilidades escolares y rendimiento</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p> <p>Reducir problemas de conducta infantil</p> <p>Desarrollo comunitario</p>
<p>Descubre tu potencial para educar a tus hijos e hijas</p> <p>Arranz-Freijo, E. B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Barreto-Zarza, F. B., Roncallo, C. P., Sánchez, M., Rezagorri, J., & García, D.</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover relaciones de pareja positivas</p> <p>Promover competencias en niños y niñas</p> <p>Promover habilidades escolares y rendimiento</p>
<p>Formación y apoyo familiar (FAF)</p> <p>Hidalgo, V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L.</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover relaciones de pareja positivas</p> <p>Promover competencias en niños, niñas y adolescentes</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p> <p>Desarrollo comunitario</p>
<p>Ganar salud y bienestar de 0 a 3 años</p> <p>Rodrigo, M. J., Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., Rodríguez, E., Padilla, S., Suárez, A., & García, C.</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover relaciones de pareja positivas</p> <p>Reducir el estilo parental negligente o abusivo</p> <p>Promover competencias en niños y niñas</p> <p>Promover habilidades escolares y rendimiento</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p> <p>Reducir problemas de conducta infantil</p>
<p>Programa-Guía para Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales</p> <p>Martínez González, R.A</p>	<p>Promover la parentalidad positiva</p> <p>Promover competencias en los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Promover bienestar físico y emocional</p> <p>Promover el desarrollo comunitario</p>

Conviene seguir avanzando en aspectos que mejorarían más su calidad, como incluir la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes en su diseño; garantizar que sean de acceso universal; asegurar que se basen en el modelo de parentalidad positiva y no en el del “déficit”, predominante todavía en la actualidad; y aumentar los perfiles profesionales que participan en ellos para dotarles de mayor complementariedad (Amussen y Brims, 2018).

5. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A., Cruz, O., Canário, A. C., Milani, P., & Serbati, S. (2022). Evidencebased family support evaluation strategies: The position of EurofamNet. EurofamNet
- Asmussen, K., & Brims, L. (2018). What works to enhance the effectiveness of the healthy child programme: An evidence update. Early Intervention Foundation.
- Barrera, M., Jr., Berkel, C., & Castro, F. G. (2017). Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement, and sustainability. *Prevention Science*, 18(6), 640-648. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0705-9>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Informe Explicativo. Consejo de Europa.
- Dolan, P., Zegarac, N., & Arsic, J. (2019). Family Support as a right of the child. *Social Work and Social Sciences Review*, 21(2), 8-26. <https://doi.org/10.1921/swssr.v21i2.1417>
- Fives, A., Canavan, J., & Dolan, P. (2017). Evaluation study design – a pluralist approach to evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 153-170. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266227>
- García A. R., DeNard, C., Morones, S. M., & Eldeeb, N. (2019). Mitigating barriers to implementing evidence-based interventions in child welfare: Lessons learned from scholars and agency

- directors. *Child and Youth Services Review*, 100, 313-331. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.005>
- Hidalgo, V.; Rodríguez-Ruiz, B., García Bacete, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I. and Jiménez, L. (2023). The evaluation of family support programmes in Spain. An analysis of their quality standards. *Psicología Educativa*. 29(1) 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- McGregor, C., Canavan, J., & Gabhainn, S. N. (2020). A critical consideration of the relationship between professional and public understandings of family support: Towards greater public awareness and discursive coherence in concept and delivery. *Children and Youth Services Review*, 113(C), Article 104952. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104952>
- Rodrigo, M. J. (2023). **Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue.** *Special issue on "Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain"*. *Psicología Educativa*. 29(1) 1-13. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M., and Jiménez, L. (2023). Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1 - 13. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>

ESTADO DE LA CUESTIÓN EN RELACIÓN A LOS PROGRAMAS DE APOYO A LA EMANCIPACIÓN DE JÓVENES EX-TUTELADOS EN LAS ISLAS BALEARES

¹Josep Lluís Oliver Torelló, ²Albert Cabellos Vidal, ²Victoria Quesada Serra

josep.lluis.oliver@uib.es, albert.cabellos@uib.es, victoria.quesada@uib.es

1. *Universitat de les Illes Balears (PA)*, 2. *Universitat de les Illes Balears (CO)*

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de la investigación de la presente comunicación reside en la determinación del estado de la cuestión en relación a los programas de transición a la vida adulta de los jóvenes que han sido protegidos por la administración en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.

En este territorio, existen dos Decretos y un Plan estratégico que regulan este ámbito. La inminente revisión de estas normas, así como algunos aspectos en los que se cree mejorable el conjunto de acciones al respecto, recomiendan evaluar el estado de la cuestión en lo que respecta a los mencionados programas.

2. MÉTODO

Nos interesaba recoger una valoración cualificada al respecto, con lo cual se optó por una metodología evaluativa de corte cualitativo. Se recogió la opinión de los/las responsables de todos los programas de transición en relación a una serie de dimensiones que detallaremos más adelante.

2.1. Procedimiento.

Se usó la técnica de grupos focales para recoger los testimonios de los/las participantes. Se recogió información sobre las siguientes dimensiones:

- 1.- Autopercepción de la eficacia de los programas.
- 2.-Grado de cobertura de necesidades de los programas actuales.

- 3.-Cambios cualitativos en el conjunto de variables que definen los programas.
- 4.-Financiación de los programas.
- 5.-Percepción de la necesidad de introducir modificaciones en la normativa reguladora.
- 6.-Percepción de la necesidad de introducir cambios en el diseño de los programas o, en su caso, cambios organizativos en los programas de transición.
- 7.-Propuestas de mejora en las siguientes dimensiones:
 - 7.1.-Dimensión Legislativa e Institucional.
 - 7.2.-Dimensión de Vivienda.
 - 7.3.-Dimensión de Economía.
 - 7.4.-Dimensión de Formación.
 - 7.5.-Dimensión Laboral.
 - 7.6.-Dimensión de Autonomía personal.
 - 7.7.-Dimensión Socioemocional.
 - 7.8.-Dimensión de Redes de Apoyo y Relaciones Sociales

La discusión se pautó a partir de preguntas que formaban parte de un guion semiestructurado que interpelaba en relación a las dimensiones expuestas. Se registró la sesión en audio de alta definición (AIFF).

El análisis de la transcripción se ha realizado mediante el programa MAXQDA 2020.

2.2. Participantes

Fundación AMÉS, Fundación Aldaba, Fundación Amaranta, Fundación Diagrama, Fundación PROIDEBA, GREC, INTRESS y Natzareth.

3. RESULTADOS

3.1. En relación a la adecuación a las características de los jóvenes.

1.-El perfil de los jóvenes determina en gran medida la eficacia de los programas. Este ha cambiado y no se llega a todos los perfiles.: “...el 80% son jóvenes extranjeros no acompañados. Sus objetivos son muy diferentes a los jóvenes del otro piso, que son estudiantes, aunque algunos ya trabajan”.

2.-El nivel de autonomía de cada joven determina en gran medida las actuaciones a realizar con ellos/as.

3.-La atención a la salud mental de los jóvenes es un gran motivo de preocupación de todas las entidades. El paso de vivir en un centro a hacerlo fuera del circuito de protección de menores hace que en muchas ocasiones desaparezca el apoyo o tratamiento psicológico que pudiera prestárseles desde el contexto residencial: “Yo incidiría también en que la figura del psicólogo/a es vital. Teniendo en cuenta que esa figura ha estado presente durante su paso por protección, pasan a emancipación y se encuentran totalmente desasistidos, o tienen que esperar mucho tiempo para que les atiendan en la salud pública”.

Esa atención se da desde los servicios públicos de salud, sin embargo, “...hay jóvenes que perfectamente podrían acudir al servicio público, hay otros que por la mochila que llevan encima necesitarían una continuidad de la terapia, que en su momento la recibían cuando estaban en protección, pero al cumplir la mayoría de edad la pierden”.

También existen dificultades con la identificación de las necesidades de salud mental del/de la joven: “Al ser menores, no tienen la edad suficiente para ser diagnosticados y todo se complica. Muchas veces hacemos una valoración junto con la psiquiatra que tenemos en el hogar e intentamos enlazar con el servicio público para que, al cumplir los 18, estén conectados con el hospital.”

3.2. En relación a la regulación normativa

4.-Se modificaría el requisito de haber tenido que estar tutelado/a durante el periodo mínimo de un año para poder entrar en el circuito de emancipación o haber estado acogido en un programa residencial. Se considera que debiera ser suficiente la existencia de un informe proveniente del servicio de protección de menores que considere que

el/la joven necesita ese recurso. También habría que contemplar en la ley la necesidad de que los programas de emancipación pudieran empezar antes del cumplimiento de la mayoría de edad: “Es importante recalcar que acciones se hacen, pero a nivel normativo debería estar previsto. Porque atendemos a jóvenes que no son altas, atendemos a jóvenes que aún no tienen los 18 años... Y esas acciones al final se hacen estirando una subvención, o a veces sin que estén financiadas... Pero si eso estuviese contemplado en el Decreto, sería un servicio que las entidades podríamos ofrecer... Ya fue un gran paso el Decreto que permitió este programa, pero es necesario seguir avanzando”; “En nuestro caso trabajamos con jóvenes de alta intensidad educativa, y la mayoría de estos chicos, cuando cumplen los 18 años, no son aptos para entrar en pisos de emancipación porque no tienen la suficiente autonomía o porque no cumplen con los requisitos... y en muchos casos quedan en una situación totalmente de desprotección y de calle, porque no hay recursos suficientes”.

5.-La existencia de un Plan de emancipación autonómico se valora muy positivamente y se piensa que debe orientar el futuro de las actuaciones al respecto: “La Dirección General de Infancia y Familia ha intentado hacer estas reuniones interdepartamentales desde el inicio del plan. A raíz de esto, se han empezado a producir cosas que hasta ahora no se producían. Por ejemplo, a finales de 2022 conseguimos que el SOIB sacase una convocatoria de trabajos donde se discrimina de manera positiva a la población ex tutelada.”

3.3. En relación a la planificación por parte de la administración pública

6.-Los objetivos de los programas debieran actualizarse en relación a los iniciales del año 2017. Es necesario incidir más en la formación de los/las jóvenes: “Yo creo que la dimensión formativa necesita mejorar. Facilitaría la formación para aquellas personas que no tienen documentación. Es cierto que se pueden encontrar en procesos judiciales que les impiden acceder a una regularización, pero sí que les abriría la oportunidad de hacer formaciones...por su perfil, donde nos encajarían más jóvenes es en programas de Formación dual.”

7.-Entre la situación de internamiento y los programas de emancipación, falta un paso intermedio: "Aunque tengan que ser dos administraciones diferentes hay que crear alguna forma de coordinación

que permita ese traspaso”. Esa tarea previa debe preparar a los/las jóvenes para poder aprovechar los programas de emancipación. En algunos casos la única “solución posible” es ir prorrogando el periodo de acogimiento residencial más allá de los 18 años y seguir intentando prepararles: “A nivel cualitativo se necesita un vínculo más firme entre protección y emancipación. Creo que antes había más acciones con los jóvenes antes de los 18 años, y ahora da la sensación que se ha creado un espacio: hasta aquí protección y aquí emancipación... esa falta de continuidad es de lo que más se quejan los jóvenes. Les preocupa. Es decir: *¿y ahora cuando cumpla los 18 qué haré?*”; “Les crea angustia. Y algunos brotan y tienen conductas y experiencias que luego hacen que no puedan acceder a un piso“.

8.-Las actuaciones centralizadas, generan problemas de índole burocrática y administrativa. Aunque hay ayudas económicas para los jóvenes, existen determinados problemas que dificultan su eficacia. “Solo pueden optar a la renta si no pueden cobrar el Ingreso Mínimo Vital (IMV). No es una decisión del joven”. La renta de emancipación “...sí daba respuesta al objetivo que tenía...pero cuando ha tenido que convivir con el IMV ha habido dificultades”; “Ahora con el IMV hemos tenido casos de meses esperando, que no pueden acceder a la renta de emancipación y no pueden acceder al propio IMV porque no hay respuesta o porque después falta un requisito”; “Para poder tener acceso a la renta de emancipación, ahora hay que tener la negativa del IMV y éste tiene sus plazos, etc., y hay jóvenes que llevan meses esperando. Durante este tiempo no pueden tener acceso a la renta. Y con la renta se hizo el esfuerzo para que fuese relativamente ágil, y creo que se había conseguido, pero con el IMV esta agilidad se ha perdido.“

9.-La transición de la Renta de emancipación al Ingreso mínimo vital también ha generado una pérdida de recursos y posibilidades educativas, “...Así como la renta estaba pensada y diseñada para animar a los jóvenes a cumplir un plan de trabajo para poder disponer de ella, el IMV no está ligado a ningún objetivo en concreto”; “Para cumplir con los objetivos con los jóvenes, la renta funcionaba como contraprestación: obtienes la renta a cambio de cumplir con tu proyecto educativo. Además, habíamos llegado a conseguir una agilidad donde el joven, durante el curso escolar, estudiaba y cobraba la renta y, durante los meses de verano, trabajaba y la renta se congelaba. Al acabar el

verano y dejar el trabajo, volvía a recuperarla. Eso permitía que los jóvenes pudiesen estudiar y trabajar e ir ahorrando algo. Ahora eso se ha complicado. Los chicos y chicas nos dicen: *no voy a trabajar dos meses, para después estar cuatro o cinco esperando a que me den el IMV*".

10.-Las cuantías de las ayudas (Ingreso mínimo vital o Renta de emancipación) dan para "pura subsistencia". En la actualidad son de unos 560€.

11. Se valoran de forma muy positiva las acciones de coordinación entre administraciones: "...hay reuniones conjuntas entre IMAS, Govern y FEIAB. Se llama Comisión técnica de derivación y evaluación. Nosotros pensamos que es el camino, pero aún falta hacer más acciones para poder concretar en cada área y en las diversas líneas lo que hay que mejorar"; "...cada dos/tres meses tenemos la Comisión de emancipación con las entidades de la FEIAB. Nosotros podemos identificar necesidades, pero hay que hacer un análisis de necesidades, hay que hacer una propuesta metodológica de cómo darías respuesta a esa necesidad... No ser reactivo, sino proactivo".

12.-Hay que incluir la perspectiva de género en todos los procesos de emancipación y tener en cuenta a población con diversidad sexual: "...Es un punto importante el hecho de tener que mandar a una chica a un piso donde hay cinco o seis chicos. Es complicado poder gestionarlo emocionalmente, ya que tienen muchas dificultades para relacionarse con el sexo opuesto. Eso genera un estrés y una ansiedad que se suma a la que ya llevan consigo."

13.-Es necesario un plan de formación permanente. "...con la población migrante, ya nos hemos habituado con los temas de extranjería. Nos lo sabemos de memoria. Pero eran trabajos que no estaban planteados en los objetivos del programa. Hemos tenido que formarnos en estos temas. Lo mismo pasará con los casos de identidad de género."

3.4. En relación a la dotación de recursos para la emancipación

Vivienda

14.- "Hay una limitación de plazas, en viviendas sobre todo, que hacen que los procesos queden retrasados..."; "...puedes estar mucho

tiempo trabajando la convivencia, la autonomía... pero luego no tienes dónde ir, porque no hay vivienda. Es decir, no hay ese puente hacia la vivienda normalizada"; "Yo creo que el tema de vivienda es primordial. Nos encontramos con muchos chicos que tienen un proceso muy positivo, que tienen trabajo, que están para salir del servicio de emancipación porque ya no les hace falta, pero no encuentran una vivienda para poder salir. Y si lo encuentran es en un piso en condiciones infrahumanas"; "...El objetivo, a la finalización del proceso de emancipación de los jóvenes es, conseguir un trabajo y un hogar donde vivir. Todo el circuito está trastocado, porque la salida final es difícil debido al mercado inmobiliario balear y los recursos que tienen nuestros jóvenes"; "...En caso de conseguir un trabajo, más o menos estable, dar ese paso final y conseguir donde vivir...se ve dificultado por los precios bestiales del mercado inmobiliario. Esto no solo lastra el proceso de emancipación de un joven en concreto, sino que lastra todo el sistema, ya que hace que los servicios estén sobreocupados por jóvenes ex tutelados y se sigan necesitando más plazas para los que van a cumplir la mayoría de edad y salen de protección".

15.-El elevado número de casos a los que hay que atender en los pisos de emancipación, dificulta el éxito de los diferentes procesos individuales: "aunque sé que es difícil, que los pisos de emancipación fuesen con las menores plazas posibles. Hay pisos en los que llevar un proceso de emancipación con otros diez jóvenes es muy difícil."

16.-La tipología disponible de pisos para la emancipación presenta dificultades. Con una mayor dotación de recursos humanos se podría atender a perfiles de chicos y chicas muy diversos sin tener que fragmentar las tipologías de centros: "...En lugar de separar, porque es lo que se hace cuando tienes menos recursos, porqué tienes que hacerlo de alguna manera y no lo puedes hacer todo y no puedes atender a la individualidad... pero si tú lo dotas de recursos, sí que te lo puedes permitir, y creo que es más normalizador".

Recursos humanos

17.-La dotación de recursos humanos en los programas de transición a la vida adulta es insuficiente y afecta a la calidad del trabajo: "Estamos hablando de que para un piso de cuatro jóvenes no tenemos ni media jornada"; "Esta dotación insuficiente hace que se

pierda calidad en el trabajo. A veces tienes que acompañar a jóvenes a hacer gestiones que, teóricamente, solo tendrías que explicarles cómo hacerlas. Al hacer ese acompañamiento hay otras tareas que se quedan sin hacer. Esas cosas del día a día, que no están previstas, hacen que el servicio pierda calidad y no puedas dar atención a otros jóvenes que también lo necesitan“

18.-También en los servicios de acompañamiento no residenciales hace falta mayor dotación de recursos humanos: “...Ahora mismo, de hecho, tenemos 17/18 casos por cada profesional. Con casos de salud mental, con casos de migración, con todo.”

19.-La organización de los tiempos y momentos de atención individualizada a los/las jóvenes es importante, ya que las intervenciones se producen en cualquier momento del día. Estas intervenciones están condicionadas por la dotación de recursos humanos: “...tú tienes cuatro chicos y media jornada de trabajo, y citas a un chico a tutoría. Pero es que el trabajo no lo hacemos en tutoría, el trabajo lo hacemos cuando se está preparando las tostadas por la mañana, cuando está recogiendo su habitación... es en otros espacios y no tenemos 24 horas al día de jornada. O trabajamos mucho por WhatsApp, y eso está fuera de horas... Esa atención individual...eso se hace muy complicado con las jornadas que están imputadas en función de las ratios.”

20.-Un problema de las entidades es la de conseguir estabilizar a las plantillas de educadores/as. Existe mucha rotación de profesionales: “No se llega a tener equipos consolidados y suficientemente formados y con experiencia.”

Recursos económicos

21.- Los presupuestos de los programas son muy ajustados y la gestión de los ingresos económicos es complicada: “... dado que el IMV tarda tanto en concederse y los jóvenes tienen que colaborar en determinados gastos cotidianos, al no estar cobrando nada, esos gastos tienen que asumirlos las entidades”.

En algunos recursos, hay dificultades con la gestión de las plazas ocupadas, especialmente cuando obedecen a perfiles de mucha necesidad: “Nosotros en el programa de vivienda de emancipación tenemos dos plazas para mujeres jóvenes con hijos... las plazas del piso

de madres jóvenes, no siempre están cubiertas. Eso significa que el personal y la vivienda la hemos tenido y la hemos pagado, pero no hay precio de reserva para plaza no ocupada... y eso nos ha destrozado el presupuesto.”

Recursos comunitarios

22.-Es necesario fomentar redes de apoyo a medio-largo plazo. Este debiera ser un objetivo prioritario: “Esto nos falla, sobre todo con la población migrante. Por ejemplo, en el centro de X solo tenemos marroquíes y argelinos. No salen de su círculo y no son capaces de crear red”; “En el servicio de acompañamiento con jóvenes que no tienen apoyo familiar es fundamental”.

4.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión y evaluación continuada de los programas exige una agilidad que afecta a todos los niveles: normativo, planificador, gestor, etc. Los programas de transición a la emancipación en Baleares presentan un nivel de reflexión que permite orientarlos hacia cotas de mayor eficacia futura. En ese sentido, partir de lo ya conseguido y detectar nuevos retos es esencial para la eficacia de los programas. Actuaciones sobre el acceso a la vivienda, la formación y el trabajo, y la salud mental son esenciales, así como también la creación de redes de apoyo, y la mejora de todo el proceso administrativo de gestión de ayudas. A nivel institucional, las relacionadas con la articulación del sistema de protección y emancipación, la formación a los educadores y otros profesionales en intervención con perspectiva de género, la consideración del perfil de los jóvenes y el incremento de la eficiencia de la actuación administrativa forman parte de los retos del futuro a corto y medio plazo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Decreto 40/2017, de 25 de agosto, sobre los criterios de autorización y acreditación de los servicios para jóvenes en proceso de emancipación, y de regulación de la renta de autonomía personal para jóvenes que han estado sometidos a medidas de justicia juvenil. *BOIB núm. 105 de 26 de Agosto de 2017.*
<https://intranet.caib.es/eboibfront/es/2023/10701>

Decreto 41/2019, de 24 de mayo, de modificación del Decreto 52/2016, de 5 de agosto, de la renta para personas en proceso de autonomía personal que han estado sometidas a medidas administrativas de protección de menores. *BOIB NÚM. Núm. 70 de 25 de mayo de 2019.*

<https://www.caib.es/sites/abintestatos/f/320762>

Conselleria d'Afers Socials i Esports (2019). *II Plan estratégico de autonomía personal de las personas jóvenes extuteladas de las Illes Balears 2021-2025.*

<https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4690208&coduo=196&lang=es>

VICTIMIZACIÓN INTRAFAMILIAR EN LA INFANCIA: VÍCTIMAS, POLIVÍCTIMAS Y DESARROLLO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES EN ADOLESCENTES

Beatriz Ortega, María Verónica Jimeno y José Miguel Latorre

Universidad de Castilla-La Mancha

1. Introducción

Los menores pueden experimentar en los primeros años de vida diferentes procesos de victimización que aumentan la probabilidad de desarrollar dificultades de adaptación psicosocial en edades posteriores (Cyr et al., 2017; Finkelhor et al., 2011; Lee & Feng, 2021; Norman et al., 2012). La victimización infantil es una realidad que ocurre en todas las sociedades y culturas (Pereda, 2019). Diferentes investigaciones han mostrado tasas elevadas de victimización en diferentes partes del planeta (Aho et al., 2016; Dong et al., 2013; Finkelhor et al., 2009; Pinto-Cortez et al., 2022). En España, se han hallado cifras que varían entre un 83% (Pereda et al., 2014) y un 90% (Indias García & De Paúl Ochotorena, 2017) de adolescentes que han experimentado algún tipo de victimización en su infancia y adolescencia. Además, en ocasiones los menores experimentan múltiples tipos de victimizaciones dando lugar a una acumulación de estas experiencias conocida como polivictimización (Finkelhor et al., 2005), pudiendo ser un importante factor de riesgo para el adecuado ajuste psicológico y social de niños y adolescentes (Ellonen & Salmi, 2011; Ford et al., 2010; Turner et al., 2016).

La adolescencia es una etapa de desarrollo de alta vulnerabilidad para involucrarse en este tipo de conductas antisociales y/o delictivas. Esto se debe a los cambios a nivel madurativo propios de esta etapa, que provocan una mayor búsqueda de sensaciones e influyen en la conducta (Steinberg, 2008). No obstante, determinadas conductas antisociales, como es el abuso de sustancias, podrían llevarse a cabo como método de afrontamiento ante experiencias de victimización pasadas, como es el caso de la victimización por cuidadores principales o la victimización indirecta (DeHart & Moran, 2015). En este sentido,

se ha observado que las experiencias previas de victimización infantil, como es el maltrato infantil (Braga et al., 2017; Degli Esposti et al., 2020; Tonmyr et al., 2010), tienen una asociación significativa con la conducta antisocial y/o delictiva tanto a corto como a largo plazo. El metaanálisis llevado a cabo por Braga et al., (2017) muestra que el maltrato infantil se asocia con mayores tasas de conducta antisocial entre adolescentes, siendo el abuso físico y sexual las victimizaciones que más se asocian a la agresión, y la negligencia a la conducta antisocial en general.

Con el presente estudio perseguimos un doble objetivo. En primer lugar, explorar la prevalencia de la victimización infantil directa (p.e. maltrato infantil) e indirecta (ser testigo de violencia) experimentada a lo largo de la vida, así como las conductas antisociales llevadas a cabo en los últimos 12 meses por un grupo de adolescentes de población general. En segundo lugar, analizar la relación entre la victimización experimentada por los adolescentes y el desarrollo de conductas antisociales.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 459 adolescentes de 12 a 18 años ($M = 14.13$; $SD = 1.56$), de los cuales un 53,8% fueron mujeres, un 43,8% fueron hombres y un 2,4% prefirió no especificar su sexo. Los criterios de inclusión fueron: (a) tener entre 12 y 18 años y b) no presentar ninguna dificultad de aprendizaje que dificulte o impida realizar de manera autónoma los cuestionarios autoinformados.

2.2. Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos. Se elaboró *ad hoc* un cuestionario para recoger aquellos datos considerados relevantes para la investigación. Entre otros, se preguntó por la edad, el sexo, el curso, el tipo de familia, si habían recibido partes disciplinarios o si habían sido expulsados del centro.

Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ, Finkelhor et al., 2005). Para evaluar las victimizaciones sufridas a lo largo de la infancia y la adolescencia, se utilizó la versión española del cuestionario (Pereda et

al., 2018) que consta de 36 ítems correspondientes a diferentes victimizaciones que se pueden clasificar en seis módulos: delitos comunes, victimización por parte de cuidadores principales, victimización por pares y/o hermanos, victimización sexual, victimización indirecta y/o ser testigo de violencia, y victimización electrónica. Los adolescentes deben responder no (0) o sí (1) a cada ítem según sus experiencias.

Cuestionario de Conductas Antisociales (CCA, Luengo et al., 1999). Se midieron las conductas antisociales llevadas a cabo por los adolescentes durante los últimos 12 meses. Para ello se aplicó la versión corta del cuestionario (dos Santos et al., 2019) que consta de 20 ítems referentes a diferentes conductas antisociales, y que se pueden clasificar en distintas dimensiones: Agresión, vandalismo, robo, conductas contra normas y drogas. Los adolescentes deben responder a una escala tipo Likert de cuatro puntos según el número de veces que hayan realizado la conducta (1 = nunca; 2 = unas pocas veces (1 a 5 veces); 3 = muchas veces (6 a 10 veces); 4 = frecuentemente (más de 10 veces)). Para este estudio se ha dicotomizado la variable con el fin de conocer si han llevado a cabo o no dicha conducta, por lo que aquellos que han respondido “nunca” se considera no (0) y aquellos que han contestado alguna de las otras opciones se considera sí (1).

2.3. Procedimiento

Se solicitaron los permisos a la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deporte, así como al centro educativo. Una vez aceptados los permisos, se envió una carta informativa a los familiares y a los alumnos. En la carta se informaba de los objetivos del estudio y de la confidencialidad de los resultados y se incluía una solicitud de consentimiento informado. La participación de los menores fue voluntari. La recogida de datos se produjo en el curso académico 2021/2022, durante el horario de tutoría y en las fechas acordadas con el profesor de cada aula. Cada sesión duró aproximadamente 50 minutos.

2.4. Cuestiones Éticas

La investigación fue aprobada por el Comité Ético de Investigación con Medicamentos del Área de Atención Integrada de Albacete [2021-

62] y cumple con los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Sigue las directrices éticas para la investigación con seres humanos publicadas por el Colegio Oficial de Psicólogos y aprobadas al amparo de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de investigación biomédica. El tratamiento de los datos personales requeridos se rige por la legislación aplicable en materia de protección de datos, en concreto el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de España, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (GDPR), y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

2.5. Análisis de Datos

Los datos han sido analizados con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 25.0 (IBM, Armonk, NY, USA). El criterio para la significación estadística se estableció en $p \leq .05$. Se realizaron análisis descriptivos. Se estimaron coeficientes de correlación de Pearson para explorar la asociación entre los diferentes tipos de victimización infantil y adolescente y las conductas antisociales.

3. Resultados

Un 93,1% de la muestra ha experimentado algún tipo de victimización a lo largo de sus vidas, siendo la media de victimizaciones sufridas de 6.66 ($SD = 4.70$). Dentro de esta victimización, se observa que un 80% son víctimas que han experimentado de 1 a 12 victimizaciones diferentes a lo largo de sus vidas. El 13,1% restante son polivíctimas que han sufrido de 13 a 27 victimizaciones distintas. Respecto a los diferentes tipos de victimización, un 79,1% de la muestra ha experimentado algún delito común, un 46,8% ha sufrido victimización por parte de cuidadores principales, un 76,5% victimización por pares y/o hermanos, un 24,8% ha experimentado victimización sexual, un 69,5% ha sufrido victimización indirecta o ha sido testigo de violencia, y un 32% ha experimentado victimización electrónica.

Respecto a la victimización por cuidadores principales, en la Tabla 1 se muestran la prevalencia de cada victimización específica.

En cuanto a las conductas antisociales, casi la mitad de la muestra (49,2%) ha llevado a cabo alguna conducta antisocial durante los últimos 12 meses ($M = 1.50$, $SD = 2.42$). Un 29,8% de los adolescentes se ha involucrado en alguna conducta de agresión, un 18,7% en vandalismo, un 11,3% en robo, un 22,2% ha llevado a cabo conductas contra normas y un 49,2% se ha involucrado en conductas relacionadas con drogas. En la Tabla 2 se muestran las prevalencias de aquellos adolescentes que han experimentado victimización por parte de cuidadores principales y que han llevado a cabo conductas antisociales.

Tabla 1. Resultados descriptivos de la victimización por cuidadores principales

	Total		Víctimas		Polivíctimas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Victimización por cuidadores principales	215	46.8	158	34.4	57	12.4
Abuso físico	85	18.5	55	12	30	6.5
Abuso psicológico/emocional	192	41.8	137	19.8	55	12
Negligencia	10	2.2	3	0.7	7	1.5
Interferencia en la custodia o secuestro familiar	14	3.1	4	0.9	10	2.2

Tabla 2. Resultados descriptivos de las conductas antisociales

	Victimización por cuidadores principales	
	<i>Sí (%)</i>	<i>No (%)</i>
Agresión	17.9***	12***
Vandalismo	11.1*	7.6*
Robo	7.4**	3.9**
Conductas contra normas	10.5**	6.3**
Drogas	16.1***	6.1***

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados correlacionales muestran asociaciones estadísticamente significativas entre la victimización infantil total sufrida por los adolescentes y las conductas antisociales totales ($r = .52$, $p \leq .01$). Si nos centramos específicamente en la victimización por cuidadores principales, también se observan asociaciones positivas y estadísticamente significativas (ver Tabla 3). No obstante, los resultados muestran que las mayores asociaciones con las conductas antisociales se producen con la victimización indirecta o ser testigo de violencia ($r = .44$, $p \leq .01$) y con la victimización sexual ($r = .42$, $p \leq .01$).

Tabla 3. Resultados correlaciones entre la victimización por cuidadores principales y las conductas antisociales

	1	2	3	4	5	6
1. Victimización por cuidadores principales	-					
2. Agresión	.189**	-				
3. Vandalismo	.155**	.410**	-			
4. Robo	.145**	.254**	.595**	-		
5. Conductas contra normas	.117*	.326**	.419**	.493**	-	
6. Drogas	.225**	.196**	.345**	.355**	.490**	-
7. Conductas antisociales totales	.248**	.532**	.717**	.646**	.730**	.829**

4. Discusión/Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran elevadas tasas de victimización infantil y adolescente, detectándose un 80% de victimización y un 13,1% de polivictimización. De los diferentes tipos de victimización, la más prevalente es la de delitos comunes (79,1%), seguida por victimización por pares y/hermanos (76,5%) y victimización indirecta y/o ser testigo de violencia (69,5%). Todos estos resultados evidencian que la violencia contra la infancia no se produce únicamente en el contexto familiar, si no que el riesgo de victimización está presente en los diferentes contextos de desarrollo. No obstante, si nos centramos en la victimización que se produce dentro del entorno familiar, cerca de la mitad de los adolescentes ha experimentado alguna vez este tipo de violencia. Existen diversos estudios que resaltan la influencia de la violencia intrafamiliar o victimización por parte de cuidadores principales en el ajuste psicosocial de los adolescentes, como es el desarrollo de conducta antisociales y/o delictivas (Braga et al., 2017; Braga et al., 2018; Degli Esposti et al., 2020; Tonmyr et al., 2010). Sin embargo, nuestros resultados reflejan que la victimización que sufren niños y adolescentes en otros contextos posee incluso mayor influencia en el ajuste social que la sufrida en el contexto intrafamiliar, como lo hace la victimización indirecta o ser testigo de violencia (Farrell & Zimmerman, 2017; Pittman & Farrell, 2022).

5. BIBLIOGRAFÍA

Aho, N., Gren-Landell, M., & Svedin, C. G. (2016). The Prevalence of Potentially Victimizing Events, Poly-Victimization, and Its

- Association to Sociodemographic Factors: A Swedish Youth Survey. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(4), 620–651. <https://doi.org/10.1177/0886260514556105>
- Braga, T., Cunha, O., & Maia, Â. (2018). The enduring effect of maltreatment on antisocial behavior: A meta-analysis of longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 40, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.003>
- Braga, T., Gonçalves, L. C., Basto-Pereira, M., & Maia, Â. (2017). Unraveling the link between maltreatment and juvenile antisocial behavior: A meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.006>
- Cudmore, R. M., Cuevas, C. A., & Sabina, C. (2017). The Impact of Polyvictimization on Delinquency Among Latino Adolescents: A General Strain Theory Perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2647–2667. <https://doi.org/10.1177/0886260515593544>
- Cyr, K., Chamberland, C., Clément, M.-È., Wemmers, J.-A., Collin-Vézina, D., Lessard, G., Gagné, M.-H., & Damant, D. (2017). The Impact of Lifetime Victimization and Polyvictimization on Adolescents in Québec: Mental Health Symptoms and Gender Differences. *Violence and Victims*, 32(1), 3–21. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00020>
- Degli Esposti, M., Pinto Pereira, S. M., Humphreys, D. K., Sale, R. D., & Bowes, L. (2020). Child maltreatment and the risk of antisocial behaviour: A population-based cohort study spanning 50 years. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104281. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104281>
- DeHart, D. D., & Moran, R. (2015). Poly-Victimization Among Girls in the Justice System: Trajectories of Risk and Associations to Juvenile Offending. *Violence Against Women*, 21(3), 291–312. <https://doi.org/10.1177/1077801214568355>
- Dong, F., Cao, F., Cheng, P., Cui, N., & Li, Y. (2013). Prevalence and associated factors of poly-victimization in Chinese adolescents.

- Scandinavian Journal of Psychology*, 54(5), 415–422.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12059>
- dos Santos, W. S. dos, Holanda, L. C., Meneses, G. D. O., Luengo, M. A., & Gomez-Fraguela, J. A. (2019). Antisocial Behaviour: A Unidimensional or Multidimensional Construct? *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(1), 13.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5105>
- Ellonen, N., & Salmi, V. (2011). Poly-Victimization as a Life Condition: Correlates of Poly-Victimization among Finnish Children. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 12(1), 20–44.
<https://doi.org/10.1080/14043858.2011.561621>
- Fagan, A. A., Wright, E. M., & Pinchevsky, G. M. (2014). The Protective Effects of Neighborhood Collective Efficacy on Adolescent Substance Use and Violence Following Exposure to Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1498–1512.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0049-8>
- Farrell, C., & Zimmerman, G. M. (2017). Does offending intensify as exposure to violence aggregates? Reconsidering the effects of repeat victimization, types of exposure to violence, and poly-victimization on property crime, violent offending, and substance use. *Journal of Criminal Justice*, 53, 25–33.
<https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.09.004>
- Finkelhor, D., Hamby, S. L., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse & Neglect*, 29(4), 383–412.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.11.001>
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 33(7), 403–411.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.012>
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2005). Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1297–1312.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.005>

- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2011). Polyvictimization in Developmental Context. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(4), 291–300. <https://doi.org/10.1080/19361521.2011.610432>
- Ford, J. D., Elhai, J. D., Connor, D. F., & Frueh, B. C. (2010). Poly-Victimization and Risk of Posttraumatic, Depressive, and Substance Use Disorders and Involvement in Delinquency in a National Sample of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.212>
- Indias García, S., & De Paúl Ochotorena, J. (2017). Lifetime victimization among Spanish adolescents. *Psicothema*, 29.3, 378–383. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.342>
- Jackson, C. L., Hanson, R. F., Amstadter, A. B., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G. (2013). The Longitudinal Relation Between Peer Violent Victimization and Delinquency: Results From a National Representative Sample of U.S. Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(8), 1596–1616. <https://doi.org/10.1177/0886260512468328>
- Lee, C., & Feng, J. (2021). From childhood victimization to internalizing and externalizing behavior problems through self-esteem in adolescence. *Research in Nursing & Health*, 44(6), 931–944. <https://doi.org/10.1002/nur.22188>
- Lo, C. C., & Cheng, T. C. (2007). The Impact of Childhood Maltreatment on Young Adults' Substance Abuse. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 33(1), 139–146. <https://doi.org/10.1080/00952990601091119>
- Luengo, M. Á., Otero, J. M., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., & Tavares-Filho, E. T. (1999). *Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: Un estudio transcultural*. 16.
- Miller, B. A., & Mancuso, R. F. (2004). Connecting Childhood Victimization to Later Alcohol/Drug Problems: Implications for Prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 149–169. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042387.04080.7b>
- Nelon, J. L., De Pedro, K. T., Gilreath, T. D., Patterson, M. S., Holden, C. B., & Esquivel, C. H. (2019). A latent class analysis of the co-

- occurrence of sexual violence, substance use, and mental health in youth. *Substance Use & Misuse*, 54(12), 1938–1944. <https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1618337>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS Medicine*, 9(11), e1001349. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- Pereda Beltran, N. & Universidad de Barcelona. (2018). ¿Cuánta violencia es demasiada? Evaluación de la polivictimización en la infancia y la adolescencia. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 40(1). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2892>
- Pereda, N., Gallardo-Pujol, D., & Guilera, G. (2018). Good practices in the assessment of victimization: The Spanish adaptation of the Juvenile Victimization Questionnaire. *Psychology of Violence*, 8(1), 76–86. <https://doi.org/10.1037/vio0000075>
- Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 640–649. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019>
- Pinto-Cortez, C., Guerra Vio, C., Barocas, B., & Pereda, N. (2022). Victimization and Poly-victimization in a National Representative Sample of Children and Youth: The Case of Chile. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1796873>
- Pittman, S. K., & Farrell, A. D. (2022). Patterns of community violence exposure among urban adolescents and their associations with adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 70(3–4), 265–277. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12598>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Tonmyr, L., Thornton, T., Draca, J., & Wekerle, C. (2010). A Review of Childhood Maltreatment and Adolescent Substance Use

- Relationship. *Current Psychiatry Reviews*, 6(3), 223–234.
<https://doi.org/10.2174/157340010791792581>
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2016). Polyvictimization and Youth Violence Exposure Across Contexts. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 208–214.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.021>

PREOCUPACIONES DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD CON RESPECTO A SUS HIJOS

Graziano Pellegrino¹, Juan Carlos Martín-Quintana² y Estefanía de los Dolores Gil García³

pellegrino.gra@gmail.com

1. *Universidad de Turín, Italia*, 2. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*, 3. *Universidad de La Laguna, España*

1. INTRODUCCIÓN

En 2022, la población carcelaria italiana alcanzaba las 56.605 personas (Ministero della Giustizia, 2023). De estos/estas, cerca de la mitad eran progenitores/as, por lo que se estima que, actualmente 60.000 niños, niñas y adolescentes tienen al menos una figura parental en prisión (Associazione Antigone, 2022). Estos datos reflejan la gran cantidad de personas que comparten la experiencia de tener una relación filio-parental en el contexto penitenciario italiano, donde el desafío para muchos/as consiste en conservar y cuidar dicha relación (Venema et al., 2021). En consecuencia, diversos estudios afirman que cometer un delito no sólo tiene consecuencias para la persona que lo realiza. Si bien la responsabilidad del delito recae en el individuo, sus efectos negativos se extienden a nivel sistémico, afectando a la familia (Bartlett, 2019; Carretero-Trigo et al., 2021; Robertson, 2007).

Norman y Enebrink (2020), sostienen que el encarcelamiento condiciona tanto el desarrollo y comportamiento de los/las hijos/as como el ejercicio de la parentalidad. Esto puede deberse a que, durante este periodo, los/las internos/as no sólo deben lidiar con las barreras físicas, las cuales deterioran la frecuencia y calidad del contacto con los/las hijos/as, sino que también se enfrentan al estigma asociado a su condición (Besemer et al., 2018). Así, ejercer la parentalidad desde prisión puede generar en las figuras parentales sentimientos de pérdida, fracaso y arrepentimiento al no poder estar presentes como les gustaría en la vida de sus hijos/as (Pellegrino y Martín, 2022a). Por ello, este estudio pretende conocer cuáles son las principales preocupaciones de las figuras parentales encarceladas con respecto a sus hijos/as.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para difundir el instrumento desarrollado para este estudio, se solicitó una autorización al organismo competente a nivel regional de la administración penitenciaria italiana. Esta entidad aprobó el acceso a todos los módulos de prisión. Además, cabe mencionar que, previo a difundir el cuestionario vía papel y lápiz, se hizo un pilotaje para validar la calidad de la traducción al italiano, siguiéndose las directrices de la Comisión Internacional de Tests (Hernández et al., 2020). Posteriormente, se formó a un equipo de investigadores/as para proceder a suministrar el instrumento de forma individual cara a cara (1 entrevistador/a – 1 entrevistado/a), según criterios compartidos.

2.2. Participantes

Participaron voluntariamente 122 padres (80.3%) y madres (19.7%), pertenecientes a dos Centros Penitenciarios del norte de Italia entre los 24 y 75 años ($M=45.63$. $DT=11.10$). El 66.4% posee estudios básicos. El 58.2% indicó estar trabajando de forma regular antes de ingresar en prisión. El 63.6% declaró ser reincidente. En cuanto a si los/las hijos/as está informados/as sobre la condición de privación de libertad de la figura parental, el 77.9% afirma que estos/estas conocen el lugar donde se encuentra su padre o madre, mientras que tan sólo el 56.2% ha sido informado/a sobre la causa del delito. Además, el 54.7% refiere no recibir visitas de sus hijos/as mientras cumplen su condena.

2.3. Medidas

Se diseñó un cuestionario estructurado en dos partes. En primer lugar, se exploraron cuestiones sociodemográficas y de relación con el entorno familiar de la figura parental privado/a de libertad. En segundo lugar, se suministró la Escala tipo Likert (1-nada a 6-muchísimo) de preocupaciones de un padre privado de libertad (Pellegrino y Martín, 2022b), compuesta por 20 ítems, la cual fue traducida al italiano.

2.4. Diseño

Para la validación de la escala de preocupaciones de un padre privado de libertad, se determinó la normalidad de los datos (asimetría y curtosis); se halló la estructura factorial, utilizándose la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio, ESEM

(método de rotación geomin ortogonal) (Asparouhov y Muthén, 2009); se analizó la fiabilidad (alfa ordinal) y las diferencias entre los factores, así como la correlación entre estos. Por último, se verificó la validez concurrente de los factores obtenidos y variables sociodemográficas mediante pruebas no paramétricas para muestras independientes (Kruskal-Wallis), dado que no se cumplieron los supuestos de normalidad.

Los análisis se llevaron a cabo utilizando los programas Mplus 6.11 y el SPSS V.26.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Para determinar la estructura factorial se llevaron a cabo varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. El modelo factorial escogido fue el conformado por tres factores, al coincidir el número de factores con al menos tres ítems significativos e interpretables en un único factor.

Tras el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la escala de Pellegrino y Martín (2022b) compuesta por 20 ítems, se redujo a 18 donde los pesos factoriales oscilaron entre .473 y .99 (ver tabla 1). En concreto, con respecto a la escala original, los ítems “que no me tenga presente en su vida” y “que le pueda pasar algo en la calle” fueron eliminados, al presentar cargas factoriales inferiores a .40.

Esta escala presenta unos índices de ajuste adecuados, tales como: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation):.041; CFI (Comparative Fit Index):.99; TLI (Tucker-Lewis Index):.99; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual):.05. Además, se evidencia una alta fiabilidad total de la escala ($\alpha=.95$) y de cada uno de los factores que la componen. El primer factor (F1) mide el grado de preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as con tres ítems ($\alpha=.67$); el segundo factor (F2) mide el temor a que los/las hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta y miedo a no poder protegerlos/as con ocho ítems ($\alpha=.85$); el tercer factor (F3) mide el miedo a perder la relación con los/las hijos/as con siete ítems ($\alpha=.95$).

Tabla 1 Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Factor/Ítems	Cargas factoriales		
	F1	F2	F3
F1: Preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as			
que crezca sin mi	0.617	0.543	-0.008
que algunas personas le cuenten cosas de mí que no sean ciertas	0.74	-0.023	0.213
que esté triste por estar sin su padre	0.545	0.337	0.071
F2: Temor a que los/las hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta y miedo a no poder protegerlos/as			
que no pueda protegerlo de las malas amistades o malas influencias	0.419	0.637	-0.095
que sufra por lo que le puedan decir amistades u otras personas por tener un padre en la cárcel	0.301	0.473	0.218
que caiga en el consumo de sustancias tóxicas	0.115	0.808	0.003
que no aprenda valores	0.043	0.788	0.132
que deje de estudiar o no encuentre un trabajo	-0.08	0.732	0.229
que un día pueda acabar también en la cárcel	-0.008	0.813	0.088
que lo esté pasando mal por estar yo en la cárcel	0.404	0.488	0.003
que tenga mal comportamiento por no tener un padre/madre que lo eduque	0.331	0.424	0.221
F3: Miedo a perder la relación con los/las hijos/as			
que nuestra relación se enfríe	0.416	0.018	0.638
que no me quiera por estar yo en la cárcel	0.021	-0.102	0.99
que deje de hablarme y pase de mí	-0.03	-0.027	0.969
que piense que he sido un mal ejemplo	-0.283	0.275	0.672
que no me reconozca como su padre	0.005	0.165	0.856
que su madre o padre le hable mal de mí	0.019	-0.252	0.958
que no me respete como padre	-0.055	0.129	0.855

3.2. Promedio de cada factor

Con respecto a la asimetría, el rango osciló entre -1.072 y 1.030, mientras que la curtosis fue de -1.203 y -.334, aceptándose la hipótesis de normalidad en la distribución de los ítems que componen el instrumento (Curran et al., 1996). Además, atendiendo a las medias, los/las participantes informaron de una mayor preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as, seguido por el temor a que puedan desarrollar problemas de conducta y miedo a no protegerlos/as y perder la relación (ver tabla 2).

Tabla 2 Media de los factores

Factor	n	M	SD	Asimetría	Curtosis
F1: Preocupación a que los hijos se sientan abandonados y/o decepcionados	89	4.81	1.29	-1.072	.551
F2: Temor a que los hijos puedan desarrollar problemas de conducta y miedo a no protegerlos	89	3.88	1.48	-.109	-1.203
F3: Miedo a perder la relación con los hijos	89	2.47	1.59	1.030	-.334

Cabe destacar que se encontraron diferencias significativas entre todos los factores que conforma la escala ($F_{(2,87)}=96.12$; $p=.000$), con un tamaño del efecto grande ($\eta^2=6.9$). Además, según la prueba de diferencias dos a dos (análisis de media para muestras relacionadas), se encontraron diferencias significativas entre el F1 con el F2 ($t_{(88)}= 6.28$; $p=.000^{***}$) y el F3 ($t_{(88)} =13.52$; $p=.000^{***}$). Asimismo, se encontraron diferencias entre el F2 y el F3 ($t_{(88)}=10.43$; $p=.000^{***}$).

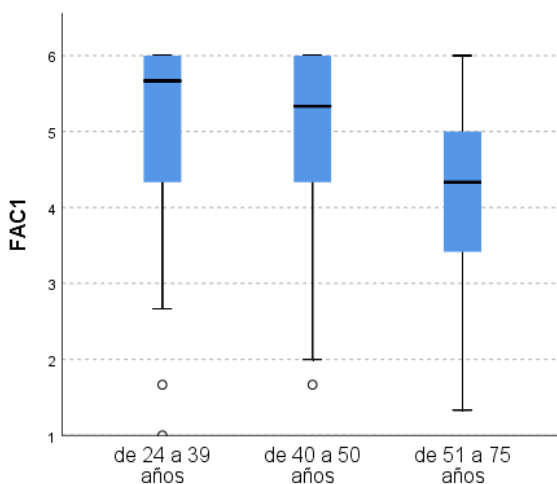
Las pruebas no paramétricas para muestras independientes encontraron diferencias significativas según la edad del padre o la madre; cuando los/las hijos/as conocen si se encuentran en prisión y/o el motivo del encarcelamiento y según la calidad de la relación que mantienen con los/las hijos/as durante la condena. También se observaron diferencias significativas cuando mantienen contacto telefónico. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas según sexo, reincidencia y años de encarcelamiento. Tampoco se encontraron diferencias según la calidad de la relación que mantienen con el/la adulto/a que en el exterior está ejerciendo la función parental, ni cuando reciben visita de los/las hijos/as en prisión.

Según la edad, se encuentran diferencias significativas en cuanto a la preocupación que los padres y madres encarcelados/as tienen acerca de que sus hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as (F1) ($K=10.19$; $p=.006^{**}$) (ver figura 1). En concreto, se observa que a medida que aumenta la edad esta preocupación disminuye. Así, las pruebas post-hoc indican que los padres y madres de entre 51 y 75 años

informan de una menor preocupación en comparación con aquellos/as que tienen entre 24 y 39 años ($K=21.06$; $p=.001^{***}$).

En relación con si los/las hijos/as conocen donde se encuentra su padre o madre, se muestran diferencias significativas con respecto al miedo a perder la relación (F3) ($K=10.06$; $p=.007^{**}$) (ver figura 2). Especificadamente, las pruebas post-hoc indican que aquellos/as que han logrado informar a todos/as los/las hijos/as sobre su paradero, a diferencia de los/las que no han informado a ninguno/a, experimentan un menor miedo a perder la relación ($K=22.00$; $p=.002^{**}$)

Figura 1 Preocupación a que los hijos/as se sientan abandonados y/o decepcionados según la edad del/la padre/madre encarcelado/a



Con respecto a si los/las hijos/as conocen el motivo por el que su padre o madre está en prisión existen diferencias significativas en relación con la preocupación a que estos/estas se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as (F1) ($K=16.02$; $p=.000^{***}$) (ver figura 3). En las pruebas post-hoc, se observa que aquellos/as que han logrado informar a todos/as sus hijos/as sobre el motivo del encarcelamiento, a diferencia de los/las que no se lo han comentado a ninguno/a, informan de un menor miedo a que se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as ($K=22.51$; $p=.000^{***}$). Igualmente, se encontraron diferencias entre quienes informaron a

alguno/a y a otros/as no y entre quienes informaron a todos/as los/las hijos/as ($K=16.59$; $p=.035^*$).

Figura 2 Preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as según estos/estas conozcan dónde se encuentra su padre o madre

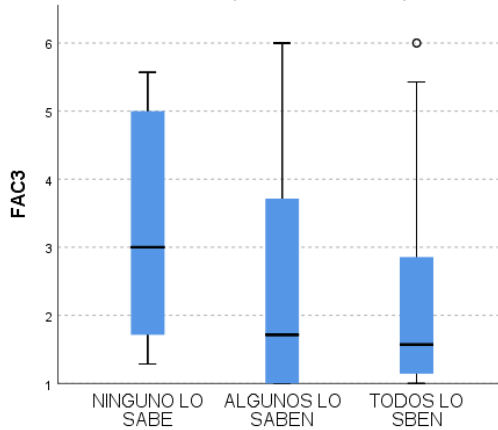
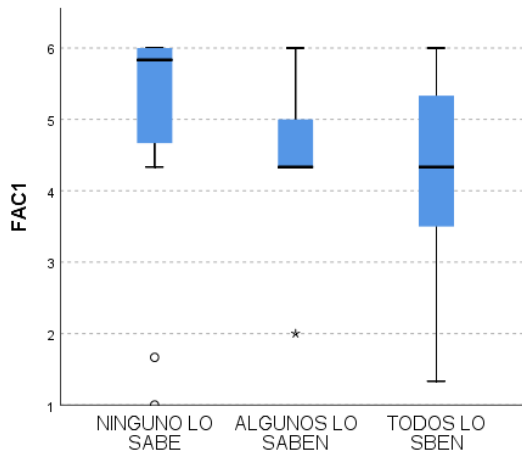


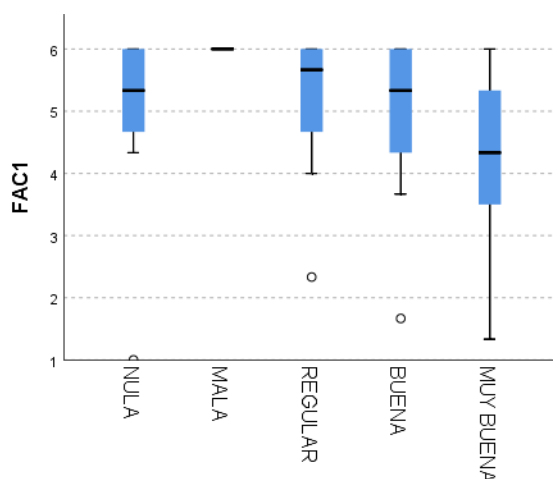
Figura 3 Preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as según estos/estas conozcan el motivo por el que su padre o madre está en prisión



Atendiendo a la calidad de la relación con los/las hijos/as durante la condena existen diferencias significativas con respecto a la preocupación a que estos/estas se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as (F1) ($K=10.54$; $p=.032^*$) (ver figura 4) y el miedo a

perder la relación ($K=14.18$; $p=.007^{**}$) (ver figura 5). En concreto, en las pruebas post hoc, se observa que aquellos/as que han logrado mantener una muy buena relación con los/las hijos/as sienten un menor miedo a que estos/estas se sientan abandonados/as y/o decepcionados/as, respecto a aquellos/as que refieren una mala relación o regular ($K=37.32$; $p=.038$ y $K=17.80$; $p=.009$ respectivamente). Así mismo aquellos/as que tienen muy buena relación con los/las hijos/as, a diferencias de aquellos/as que tienen una nula, mala o regular relación informan de un menor miedo a perder la relación ($K=23.24$; $p=.008$. $K=38.30$; $p=.038$ y $K=17.72$; $p=.011$ respectivamente).

Figura 4 Preocupación a que los/las hijos/as se sientan abandonado/as y/o decepcionados/as según la calidad de la relación con estos/estas durante la condena



Por último, se observan diferencias significativas con respecto al miedo a perder la relación con los/las hijos/as según si mantienen contacto telefónico ($K=7.51$; $p=.023^*$) (ver figura 6). En las pruebas post-hoc, se observa que aquellos/as que han logrado mantener un contacto con todos/as los/las hijos/as sienten un menor miedo a perder la relación, mientras que el miedo es superior en aquellos/as que no mantienen ningún contacto ($K=16.84$; $p=.007^{**}$).

Figura 5 Preocupación a perder la relación con los/las hijos/as según la calidad de la relación con estos/estas durante la condena

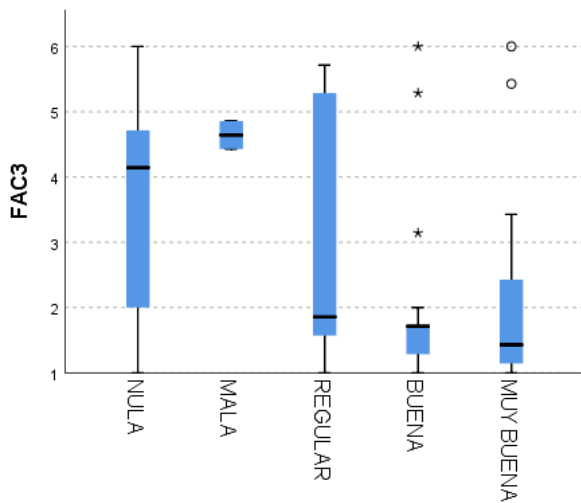
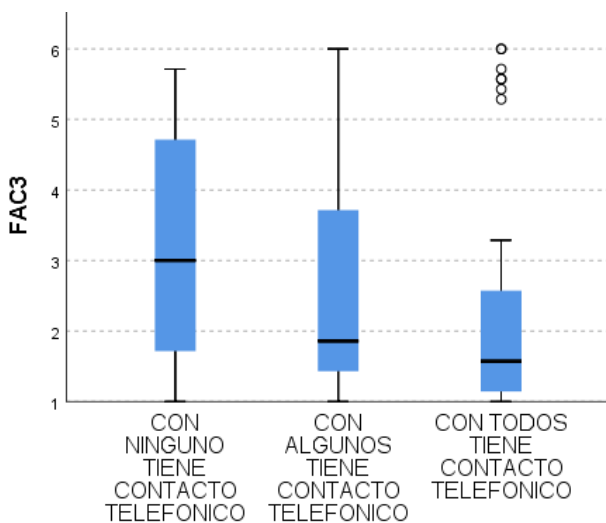


Figura 6 Preocupación a perder la relación con los/las hijos/as según si mantienen contacto telefónico



4. DISCUSION Y CONCLUSIÓN

Es una experiencia común que las figuras parentales posean ciertas preocupaciones acerca del bienestar de sus hijos/as, independientemente de su condición. Sin embargo, en el contexto penitenciario, la percepción de falta de control sobre la propia vida, unida a la frustración por no poder intervenir en el exterior como se quisiera contribuye a la agudización de las preocupaciones por parte de las figuras parentales privados/as de libertad. Estos hallazgos sugieren que el encarcelamiento contribuye al deterioro de la calidad percibida de la relación filio-parental (Venema et al., 2021; Martín y Pellegrino, 2020; Norman y Enebrink, 2020). De aquí la importancia, para los padres y madres privados/as de libertad, de mantener una comunicación abierta y honesta con los/las hijos/as, informándoles sobre su paradero y el motivo del encarcelamiento. Esta información se les debería proporcionar de forma adaptada a su edad y con el apoyo del resto de familiares y figuras que se ocupan de sus cuidados. Proporcionar esta información contribuiría a la disminución de la angustia y preocupaciones de los padres y madres. Asimismo, este hecho también beneficiaría a los/las hijos/as quienes se verían respetados/as en su derecho a ser informados/as y acompañados/as. En esta línea, investigaciones recientes coinciden en la necesidad de ofrecer programas penitenciarios dirigidos a mejorar la comunicación entre las figuras parentales encarceladas e hijos/as (Aguar y Leavell, 2017; Henson, 2020; Purvis, 2013).

Futuras investigaciones deberían priorizar la oferta de programas de educación parental principalmente dirigido a padres y madres jóvenes, puesto que según Meek (2011), en ellos/as está más presente la motivación de un rescate personal, queriendo proporcionar cuidados mejores de los que recibieron y así evitar que sus hijos/as tengan que cursar con las dificultades con las que tropezaron en su propia infancia.

Finalmente, cabe destacar la importancia de mantener el contacto filio-parental durante la etapa de encarcelamiento, a través de las modalidades permitidas, ya que es fundamental para salvaguardar los siguientes derechos básicos: que los/las niños/as puedan tener un desarrollo sano, manteniendo el contacto con sus figuras parentales y que las personas privadas de libertad puedan seguir ejerciendo su función parental.

5. FINANCIACIÓN

Financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo [TESIS2020010062].

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, C. M. y Leavell, S. (2017). A statewide parenting alternative sentencing program: description and preliminary outcomes. *Smith College Studies In Social Work*, 87(1), 78–93. <https://doi.org/10.1080/00377317.2017.1248629>
- Asparouhov, T. y Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 397–438
- Associazione Antigone. (2022). *Il carcere visto da dentro. XVIII rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. <https://lc.cx/TU8t34>
- Bartlett, T. S. (2019). Supporting incarcerated fathers: An exploration of research and practice in Victoria, Australia. *Probation Journal*, 66(2), 201–218. <https://doi.org/10.1177/0264550518820115>
- Besemer, K. L., Van de Weijer, S. G. A. y Dennison, S. M. (2018). Risk marker or risk mechanism? the effect of family. Household and parental imprisonment on children and adults' social support and mental health. *Criminal Justice and Behavior*, 45(8), 1154–1173. <https://doi.org/10.1177/0093854818782711>
- Carretero-Trigo, M., Carcedo, R. J. y Fernández-Rouco, N. (2021). Correlates of a positive parenting experience in prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 626. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020626>
- Curran, P. J., West, S. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. [10.1037/1082-989X.1.1.16](https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16)

- Henson, A. (2020). Meet them where they are: The importance of contextual relevance in prison-based parenting programs. *Prison Journal*, 100(4), 468–487. <https://doi.org/10.1177/0032885520939294>
- Martín, J. C. y Pellegrino, G. (2020). Quando si è genitori in carcere Quali sono le paure e le sfide perché la genitorialità non si interrompa. *Edizioni Centro Studi Erickson _ L' Integrazione Scolastica e Sociale*. 19, 63–74. <https://doi.org/10.14605/ISS1922008>
- Meek, R. (2011). The possible selves of young fathers in prison. *Journal of Adolescence*, 34(5), 941–949. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.12.005>
- Ministero della Giustizia. (31 de marzo 2023). *Detenuti italiani e stranieri presenti e capienze per istituto - aggiornamento al 31 marzo 2023*. https://www.giustizia.it/Giustizia/It/Mg_1_14_1.Page?ContentId=SST423466&previousPage=mg_1_14
- Norman, A. y Enebrin, P. (2020). Evaluation of the for our children's sake intervention. parental support in prison to influence positive parenting: study protocol for a controlled trial. *BMJ Open*, 10(6). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-034834>
- Pellegrino, G. y Martín, J. C. (2022a). Padres y madres privados de libertad: el reto de mantener el contacto con los/as hijos/as. En F.T. Añaños, M. García-Vita y A. Amaro (Eds.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Medio penitenciario y contextos delictivos* (pp. 273-282). Ediciones Piramide.
- Pellegrino, G. y Martín, J. C. (2022b). Preocupaciones de los padres y madres privados de libertad según grado de comunicación con los hijos e hijas. En F.T. Añaños, M. García-Vita y A. Amaro (Eds.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Medio penitenciario y contextos delictivos* (pp. 283-291). Ediciones Piramide.
- Purvis, M. (2013). Paternal incarceration and parenting programs in prison: a review paper. *Psychiatry, Psychology and Law*, 20(1), 9-28. <https://doi.org/10.1080/13218719.2011.615822>

Robertson, O. (2007). *El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor(a) tiene sobre sus hijos*. [PDF]. www.quno.org

Venema, S. D., Haan, M. Blaauw, E. y Veenstra, R. (2021). Paternal imprisonment and father–child relationships: a systematic review. *Criminal Justice and Behavior*, 49(4), 492–512. <https://doi.org/10.1177/00938548211033636>

SALUD SEXUAL, DERECHOS REPRODUCTIVOS Y FAMILIA: UNA REVISIÓN SOBRE ESTOS DERECHOS DESDE LA REALIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Patricia Pérez-Curiel¹, Eva Vicente¹, Lucía Morán² y Laura E. Gómez²

531111@unizar.es

1. *Departamento de Psicología y Sociología. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza,* 2. *Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo*

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación y ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (cdpd; naciones unidas, 2006), el compromiso internacional con la igualdad, la dignidad y la libertad de las personas con discapacidad ha sido evidente. Esto no solo ha creado un nuevo discurso en el ámbito de los derechos, sino que ha provocado un cambio de paradigma (gómez et al., 2021a).

El objetivo de este capítulo es presentar y discutir las principales conclusiones de la reciente revisión sistemática realizada por pérez-curiel et al. (2023) que, siguiendo las indicaciones de prisma-p (page et al., 2021), trata de sintetizar la evidencia científica existente en relación con los artículos de la cdpd sobre hogar y familia (artículo 23) y sobre salud sexual y reproductiva (artículo 25) en personas con discapacidad intelectual (di). Más concretamente, trataremos de responder a la pregunta: ¿se respeta el derecho al hogar, la familia, la salud sexual y la reproducción de las personas con di?

La sexualidad, la salud reproductiva y la formación de una familia son derechos humanos que deberían estar garantizados para todos los ciudadanos. Sin embargo, cuando se conjuga sexualidad y DI, con frecuencia se observa incomodidad e incluso, a veces, un muro de silencio (Melero, 2018).

Tradicionalmente las personas con DI son percibidas como asexuadas, no aptas para la libre expresión de su sexualidad por diversos motivos. Entre ellos, dar por hecho que requieren ser protegidas o que son incapaces de controlar sus impulsos y presentarán, inevitablemente, conductas sexuales inadecuadas (Díaz-Rodríguez et al., 2014).

1.1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de sexualidad?

La sexualidad forma parte del ser humano sin importar su condición física, intelectual, social, sexo o religión (Gil-Llario et al., 2014). La realización de la persona pasa, junto a otras cosas, por la realización de su sexualidad. La definición que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS; citado en Organización Mundial de la Salud, 2018) lleva a entender la sexualidad como un valor humano primordial.

1.2. La sexualidad y la educación sexual como parte de la salud

Gracias al avance en el conocimiento acerca de la sexualidad humana, la educación afectivo-sexual es hoy parte indiscutible del ámbito de la salud. La OMS (2006; citado en OMS, 2018), define la salud sexual como “un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es meramente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad”. Pone énfasis además en que es esencial el “acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia”. La OMS incide en que para el logro y mantenimiento de la salud sexual es mandatorio el respeto y protección de los derechos sexuales de todas las personas.

1.3. La sexualidad de las personas con DI

A pesar de la importancia de la sexualidad, todavía es frecuente observar importantes limitaciones y barreras en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las personas con DI. Este déficit tiene costes importantes en la calidad de vida y en las relaciones sociales a lo largo de la vida (González y Gonzalo, 2014; citado en Berástegui y González, 2017).

Cuando hablamos de calidad de vida y derechos en personas con DI, destaca por encima de otras propuestas el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Gómez et al., 2021a, 2021b; Morán et al., 2023; Verdugo et al., 2021). Dentro de éste, Schalock y Verdugo (2010) proponen ocho dimensiones de calidad de vida que son importantes para todas las personas y que se operativizan a través de indicadores centrales que son sensibles a la cultura. Las relaciones afectivas y la sexualidad están presentes en varias de sus dimensiones, especialmente en las relacionadas con el bienestar físico, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales. La educación sexual, por su parte, también podría formar parte de dimensiones como desarrollo personal.

2. MÉTODO

2.1. Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión

Tal y como recogen las indicaciones de PRISMA-P (Page et al., 2021), se llevó a cabo un proceso de búsqueda en diversas bases de datos (Word of Science, Scopus y ProQuest) a través de descriptores relacionados con los objetivos perseguidos por la propia revisión (Pérez-Curiel et al., 2023).

Tras la identificación de los estudios potencialmente relevantes y siguiendo los criterios de inclusión acordados, un total de 151 artículos fueron incluidos para su revisión. Dado el gran número de estudios incluidos, se consideró apropiado categorizarlos para poder analizarlos.

2.2. Categorización de los artículos encontrados

De dicha categorización surgieron seis temas principales con sus respectivos subtemas. En las siguientes páginas se sintetizan las temáticas y subtemáticas que tienen una estrecha relación con el derecho a formar una familia (Tabla 1); entendiendo este término más allá de tener descendencia sino como el ámbito donde la persona se siente cuidada y querida.

Tabla 3. Temas y subtemas abordados en la presente comunicación

Temáticas	Subtemáticas
Relaciones interpersonales	Deseos; Barreras y facilitadores; Matrimonio
Salud Sexual y Reproductiva	Métodos anticonceptivos; Esterilización
Embarazo	Perfil de las mujeres con DI; Salud pre, peri y post natal; Barreras y facilitadores; Resultados de los nacimientos

3. RESULTADOS

3.1. Relaciones interpersonales

Los resultados mostraron que hasta el 50% de las personas con DI se sienten solas a pesar de que reconocen el amor como un elemento esencial para su bienestar (Giesbers et al., 2019). Las relaciones románticas y tener pareja se vinculan con una sensación de normalidad y sentirse un miembro ordinario de la sociedad (O'Shea et al., 2020).

Entre las barreras que las personas con DI encuentran al iniciar o mantener relaciones afectivas con otras personas, subrayan que sienten que son tratadas como niñas (Bane et al., 2012); la falta de comprensión, orientación y apoyo por parte de sus familias, y barreras organizacionales como actitudes y creencias negativas (por ejemplo, asexualidad, niños eternos o más vulnerables al abuso) dan lugar a comportamientos restrictivos (Lines et al., 2021).

En relación con los artículos cuya temática abordaba el matrimonio de las personas con DI, se pudieron diferenciar dos grandes temáticas: (a) visiones y creencias sobre el derecho al matrimonio de las personas con DI; y (b) preocupaciones sobre los matrimonios forzados.

En cuanto al estado civil se constató que las mujeres con DI encuentran muchas barreras sociales ante la posibilidad de contraer matrimonio. De hecho, tienen el doble de probabilidades de permanecer solteras en comparación con las mujeres sin DI (Savage y McConnell, 2016).

Por otro lado, las personas con DI tienen un mayor riesgo de experimentar matrimonios forzados, especialmente en determinados contextos culturales (Pan y Ye, 2012). También se encontró que los padres eran partidarios de estos matrimonios como un medio de cuidado

alternativo (sobre todo para sus hijas con DI). En este sentido, aunque se considera que es una problemática que afecta predominantemente a mujeres jóvenes, los datos recientes sugieren que los hombres con DI tienen la misma probabilidad de verse obligados a casarse (Clawson et al., 2020).

3.2. Salud Sexual y Reproductiva (SSR)

La mayoría de las participantes indicaron que tenían diferentes niveles de control con respecto a su sexualidad y decisiones de salud reproductiva (Dotson et al., 2003). En esta línea, apuntaron que era habitual ir acompañadas a las citas médicas por personal de apoyo o por sus madres. Sentían que las decisiones importantes sobre el uso de anticonceptivos son tomadas por otros (Wu et al., 2018). Los factores culturales, religiosos y socioeconómicos tenían un papel muy relevante en la elección del método anticonceptivo.

Por lo general, las mujeres con DI comenzaban a tomar anticonceptivos antes de ser sexualmente activas, principalmente por dos razones: controlar la menstruación y evitar el riesgo de embarazos no deseados (Wiseman y Ferrie, 2020).

Además, se encontró que las mujeres con DI tenían un mayor riesgo de sufrir una esterilización forzada o no consentida. La histerectomía no terapéutica es un procedimiento común, especialmente realizado en mujeres con DI jóvenes, con menor nivel educativo, bajos ingresos y solteras (Máquez-González y Valdez-Martínez, 2021). Estos autores también recogen que, generalmente, esta intervención se explicaba a las familias como un procedimiento quirúrgico seguro para mejorar la calidad de vida y prevenir el abuso sexual. De hecho, los obstetras y ginecólogos que participaron en los diversos estudios expresaron opiniones firmes que justificaban, bajo su punto de vista, la necesidad de garantizar la realización de este procedimiento, tanto a hombres como a mujeres con DI (Agaronnik et al., 2020).

3.3. Embarazo

Las mujeres con DI embarazadas tendían a compartir las siguientes características: menores de 20 años, solteras, que vivían en barrios de bajos ingresos o zonas rurales, negras o hispanas y sin seguro médico (Clements et al., 2020).

Se encontró, además, que las mujeres con DI generalmente recibían atención prenatal inadecuada (Horner-Johnson et al., 2019), en muchas ocasiones porque tenían dificultades para identificar los signos del embarazo y transcurría el primer trimestre sin saber que estaban embarazadas (Shin et al., 2020).

También se encontró que las mujeres con DI tendían a presentar factores de riesgo para el embarazo y el bebé tales como consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Ha y Martínez, 2021).

Sus condiciones de salud y las complicaciones asociadas explican, en parte, las elevadas cifras de inducción al trabajo de parto y cesáreas apuntadas entre las mujeres con DI. Sin embargo, los estudios también hallaron un patrón de partos por cesárea que no parecían tener una indicación médica (Rubenstein et al., 2020).

Las mujeres con DI también tenían un riesgo particularmente alto de perder la custodia de sus bebés recién nacidos (Höglund et al., 2012). De hecho, 1 de cada 20 recién nacidos fueron entregados a los servicios sociales de protección infantil después del parto (Wickström et al., 2017).

Las barreras citadas con mayor frecuencia por las mujeres con DI incluyeron: actitudes y juicios negativos sobre su embarazo; barreras de comunicación especialmente relacionadas con la jerga médica empleada; presión percibida para demostrar constantemente que tienen competencias y habilidades para ser buenas madres (Rubenstein et al., 2020; Tarasoff et al., 2020). Entre los facilitadores las participantes con DI señalaron: encontrar apoyo y actitudes positivas entre el personal sanitario; tener una adecuada red de apoyo; y mejorar sus conocimientos tanto en contenido, como en cantidad y accesibilidad (Malouf et al., 2017).

4. DISCUSIÓN

Esta revisión pone de manifiesto que las personas con DI, como las personas sin discapacidad, quieren y necesitan sentirse vinculadas emocionalmente con otras personas (Carter et al., 2021). Sin embargo, las personas con DI siguen enfrentándose a múltiples barreras que les dificulta el establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y la formación de una familia. El personal de apoyo, por ejemplo,

reconoce que, aunque estiman como positivo que las personas con DI tengan relaciones afectivas, cuando las tienen, temen por su seguridad (Wiegerink et al., 2012).

Constatamos también que la salud sexual y reproductiva, a pesar de ser un tema de gran relevancia para las personas con DI, a menudo es descuidado y estigmatizado. Se observan barreras en el acceso a la atención médica en todas las etapas de su ciclo vital (Eastgate, 2011), barreras que podemos categorizar en función de su relación con características individuales (i.e., sexo, factores socioeconómicos, creencias y principios personales, y severidad de la discapacidad) y contextuales (i.e., barreras arquitectónicas y actitudes del personal sanitario hacia las personas con DI).

Uno de los hallazgos principales de esta revisión es que las mujeres con DI encuentran mayores obstáculos en el acceso a la SSR. Muchas creen que los profesionales de la salud subestiman sus habilidades y capacidades, especialmente cuando se trata de tomar decisiones sobre anticoncepción o planificación familiar, sintiéndose excluidas del proceso (Mavromaras et al., 2018).

El prejuicio y la discriminación contra las niñas y las mujeres con DI sigue teniendo como resultado la negación generalizada de su derecho a experimentar su sexualidad, tener relaciones afectivas y sexuales, así como fundar y mantener una familia. A las mujeres y niñas con DI se les ha negado estos derechos a través de la esterilización forzosa (Human Rights Watch, 2011).

En relación con el embarazo, la maternidad y la paternidad, en la mayoría de los estudios revisados, se considera a las mujeres con DI como un grupo de riesgo, en muchos casos por actitudes o estigmas negativos preconcebidos (Goldacre et al., 2015). Lamentablemente, la vivencia de la maternidad y paternidad es todavía para muchas personas con DI difícil de imaginar, como también lo es para la sociedad en general ver con naturalidad a un persona con DI en el centro de la vida familiar, desempeñando el papel de cuidador principal (Höglund y Larsson, 2013). Los padres con DI a menudo se encuentran con un sistema que no está preparado para apoyarlos y sienten que tienen que demostrar constantemente que pueden ser o son buenos progenitores. En esta línea, estudios recientes han encontrado que las medidas del cociente intelectual siguen ocupando un lugar destacado en la decisión

de retiro de la custodia (Sigurjónsdóttir y Rice, 2018), pese a que este factor por sí solo no tiene capacidad predictiva suficiente de la capacidad de crianza. Las personas con DI pueden cuidar con éxito a sus hijos si reciben el apoyo adecuado (Feldman et al., 2012). Sin embargo, los profesionales describen el apoyo que reciben las personas con DI en relación a su maternidad y paternidad como incidental y sin mucha consideración a los principios de igualdad y no discriminación que se encuentran en la CDPD (Stefánsdóttir et al., 2022).

5. CONCLUSIONES

La sexualidad es una dimensión personal que se mantiene desde el instante de la concepción hasta la muerte. A pesar de los cambios legislativos derivados tras la ratificación de la CDPD y el creciente interés por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, las personas con DI siguen enfrentándose a numerosas restricciones y discriminaciones en la vivencia de su sexualidad, salud sexual y reproductiva, maternidad y paternidad. Las barreras se encuentran a muchos niveles: en el propio ámbito familiar y en el contexto social, especialmente, en el ámbito clínico. Por ello, es fundamental seguir realizando avances sobre estos derechos en el ámbito social, clínico y científico.

Un cambio de actitud hacia las personas con DI, sus capacidades y sus necesidades es fundamental para que tengan las mismas oportunidades que los demás para hacer efectivos los derechos tratados a lo largo de este artículo. La CDPD solo puede definir las metas y los resultados deseados. Depende de los responsables de la formulación de políticas y leyes, y de las personas de apoyo que estos objetivos se cumplan en la práctica. El Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Gómez et al., 2021a, 2021b; Verdugo et al., 2021) y su enfoque en derechos (Morán et al., 2023) es el marco conceptual idóneo para facilitar estos logros.

6. NOTAS

¹Todas las obras que aparecen citadas en el apartado de resultados se han incluido para facilitar la consulta del artículo correspondiente en caso de interés. Puesto que todas estas obras están incluidas en la

revisión sistemática Pérez-Curiel et al. (2023), objeto de esta comunicación, no se incluyen en este apartado.

7. BIBLIOGRAFÍA¹

- Berástegui, A. y González, M. D. (2017). Educación afectivo-sexual de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 372, 24-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i372.y2017.004>
- Carter, A., Strnadová, I., Watfern, C., Pebdani, R., Bateson, D., Loblinzk, J., Guy, R. y Newman, C. (2021). The sexual and reproductive health and rights of young people with intellectual disability: A scoping review. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00549-y>
- Díaz-Rodríguez, I. M., Gil-Llario, M^a. D., Ballester-Arnal, R., Morell-Mengual, V. y Molero-Mañes, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 415-422. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.519>
- Eastgate, G. (2011). Sex and intellectual disability: dealing with sexual health issues. *Australian family physician*, 40(4), 188-191. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342008000800019>
- Feldman, M., Cruz, V., Hay, J. y McConnell, D., (2012). A Right to Parent: Supports for Parents with Intellectual Disability and their Children. En Tardiff-Williams, C., Griffiths, D. y Watson, S. L. (Eds.), *Rights Agenda: An Action Plan to Advance the Rights of Persons with Intellectual Disabilities* (169-182). NADD Press
- Gil-Llario, M.^a. D., Díaz-Rodríguez, I., Ceccato, R., Ballester Arnal, R. y Giménez García, C. (2014) Conocimiento, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y abusos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 397-406. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.455>
- Goldacre, A. D., Gray, R. y Goldacre, M. J. (2015). Childbirth in women with intellectual disability: characteristics of their

- pregnancies and outcomes in an archived epidemiological dataset. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 653-663. <https://doi.org/10.1111/jir.12169>
- Gómez, L. E., Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2021a). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385>
- Gómez, L. E., Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2021b). A Quality of Life Supports Model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104112. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104112>
- Höglund, B. y Larsson, M. (2013). Struggling for motherhood with an intellectual disability—a qualitative study of women's experiences in Sweden. *Midwifery*, 29(6), 698-704. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2012.06.014>
- Human Rights Watch. (2011). Sterilization of women and girls with disabilities: A briefing paper. <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/sterilization-women-and-girls-disabilities-0>
- Mavromaras, K., Moskos, M., Mahuteau, S., Isherwood, L., Goode, A., Walton, H., Walton, H.; Smith, Ll., Wie, Z. y Flavel, J. (2018). Evaluation of the NDIS. <https://apo.org.au/node/143516>
- Melero, J.C. (2018) Educación afectivo-sexual: superar tabús para disfrutar en igualdad. *Haurdanik*, 39, 4-5. Recuperado de: http://centrodocumental.avaim.org/wpcontent/uploads/2019/07/haurdanik39_BAJA_9.pdf
- Morán, L., Gómez, L. E., Verdugo M. A. y Schalock, R. L. (2023). The Quality of Life Supports Model as vehicle for implementing rights. *Behavioral Sciences*, 13(5), 365. <https://doi.org/10.3390/bs13050365>
- Naciones Unidas. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Tammy, C., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, ... y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Pérez-Curiel, P., Vicente, E., Morán, L. y Gómez, L. E. (2023). The right to sexuality, reproductive health and parenthood for people with intellectual disability: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), e1587. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021587>
- Sigurjónsdóttir, H. B. y Rice, J. G. (2018). Evidence of Neglect as a Form of Structural Violence: Parents with Intellectual Disabilities and Custody Deprivation. *Social inclusion*, (6)2, 66-73. <https://doi.org/10.17645/si.v6i2.1344>
- Stefánsdóttir, S., Rice, J., Aunos, M. y McConnell, D., 2022. Appropriate Measures? Supporting Parents with ID in the Context of the CRPD. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), p.29–41. <https://doi.org/10.16993/sjdr.820>
- Verdugo, M. Á. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El Modelo de Calidad de Vida y Apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Wiegerink, D. J., Stam, H. J., Ketelaar, M., Cohen-Kettenis, P. T. y Roebroek, M. E. (2012). Personal and environmental factors

contributing to participation in romantic relationships and sexual activity of young adults with cerebral palsy. *Disability and rehabilitation*, 34(17), 1481-1487.
<https://doi.org/10.3109/09638288.2011.648002>

Wiseman, P. y Ferrie, J. (2020). Reproductive (in) justice and inequality in the lives of women with intellectual disabilities in Scotland. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 318-329.
<https://doi.org/10.16993/sjdr.677>

EL CONTEXTO FAMILIAR DEL HOGAR EN LOS MODELOS TEÓRICOS DE ESCRITURA

Patricia Robledo¹, Laura Algorri², Vanesa García²

probr@unileon.es

1. Profesora contratada Doctora, 2. Estudiante de Doctorado

Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La escritura constituye una de las dimensiones básicas de la competencia comunicativa y, como tal, se entiende que su adquisición puede producirse a través de la interacción entre la persona y el exterior, en situaciones formales e informales y gracias a las interacciones interpersonales (Aram y Levin, 2011). De este modo, la enseñanza de la escritura en contextos escolares puede reforzarse desde entornos educativos informales y con mayor carácter comunicativo y aplicado, como es el familiar (Hofslundsengen et al., 2019).

En línea con esto, las aportaciones teóricas sociocognitivas actuales sostienen que la adquisición de la competencia escrita depende simultáneamente de las características del escritor y de los contextos en los que se aprende (Hayes, 2012; Graham, 2018). De este modo, el contexto familiar podría erigirse como un entorno clave para facilitar el aprendizaje escritor del alumnado, al ofrecerle oportunidades naturales para escribir, disponibilidad de herramientas para practicar la escritura o interacciones con modelos expertos que demuestren los usos funcionales y cotidianos de la escritura (Gerde et al., 2012; Graham, 2018).

Cabe preguntarse, no obstante, si desde el punto de vista de los modelos teóricos que fundamentan la escritura desde perspectivas psicológicas, tiene cabida el contexto del hogar como elemento estimulador del aprendizaje y motivación escritora en el alumnado, tal y como parece apuntar la emergente investigación desarrollada en el campo de la alfabetización familiar y la escritura infantil Hofslundsengen et al., 2019). Así pues, el objetivo del presente estudio es analizar los modelos teóricos psicológicos explicativos de la escritura en busca de

elementos que permitan corroborar si el contexto familiar tiene cabida entre los elementos que subyacen al dominio de la competencia escrita infantil.

2. METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN

Se ha llevado a cabo una revisión de los principales modelos teóricos psicológicos explicativos de la escritura. Concretamente, se han analizado modelos pioneros descriptivos del proceso de escritura manifestado por escritores expertos, como es el modelo de Hayes y Flower (1980) y sus reconceptualizaciones posteriores; pasando por modelos desarrollados desde perspectivas evolutivas, basados en la evolución del proceso escritor y variables psicológicas asociadas (Bereiter y Scardamalia 1987; Berninger y Amtmann, 2003; Kellog, 1996) y algunas de sus reconceptualizaciones posteriores, en las que se integran de manera explícita perspectivas cognitivas y socioculturales (Berninger, & Winn, 2006); se concluye el análisis con la revisión del modelo teórico más reciente desarrollado en este ámbito (Graham, 2018).

Todos los modelos se han analizado sistemáticamente por parte de dos revisores independientes. El análisis se ha centrado en identificar, en cada modelo, la presencia de elementos o variables que, de manera directa o indirecta, evidencian el posible papel del entorno familiar como elemento contextual susceptible de contribuir a la explicación de la adquisición y/o aprendizaje de la escritura en el alumnado.

3. RESULTADOS DE LA REVISIÓN

3.1. *El contexto familiar en el modelo de Hayes y colaboradores*

El modelo pionero de Hayes y Flower (1980) apuesta por un enfoque orientado al dominio de los procesos cognitivos implicados en la escritura, dejando poco margen a la posible influencia del contexto familiar sobre la competencia escrita de la persona; si bien la investigación en alfabetización familiar confirma el potencial parental para favorecer, durante tareas de escritura conjunta, aspectos relacionados con procesos de transcripción (Aram & Besser, 2017;

Bindman et al, 2014) o planificación y revisión textual en el alumnado (Robledo & García, 2013). En 1996 Hayes propone una revisión del modelo distinguiendo dos dimensiones: i) *Individual*, que comprende procesos cognitivos y motivación y ii) *Contextual* que incluye el contexto físico y social, aludiendo en el último caso a la audiencia y los posibles escritores colaboradores. En el 2001, Chenoweth y Hayes reorganizan de nuevo el modelo en tres niveles de análisis: i) *Recursos* (conocimientos previos y habilidades del escritor, ii) *Control* (objetivos y el “esquema” de la tarea) y iii) *Proceso*, que incluye el *contexto interno* (procesos cognitivos de escritura) y *externo* de la tarea de escritura (anteriores componentes físicos y sociales). Años más tarde, Hayes (2012) remodela ligeramente la propuesta incluyendo de manera destacada la motivación y a los colaboradores o críticos, pudiendo participar de esta forma los progenitores y niños en tareas cotidianas de escritura (Aram et al. 2008), favoreciendo el aprendizaje contextualizado de la escritura. A nivel motivacional, la oferta de mediaciones o apoyos por parte de los progenitores, incrementan la motivación del alumnado hacia las prácticas de escritura y contribuyen positivamente el desarrollo de sus destrezas alfabetizadoras (Aram, et al., 2014). Por lo tanto, el modelo de Hayes progresivamente va incorporando elementos de carácter motivacional y contextual, dónde la influencia familiar puede manifestarse con mayor prevalencia, además de sobre el dominio de los propios procesos cognitivos subyacentes a la escritura.

3.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia y contexto alfabetizador del hogar

Uno de los aspectos que consideran Bereiter y Scardamalia (1987) como parte fundamental del proceso de aprendizaje de la escritura es la influencia que tiene crecer en entornos alfabetizados. Esto se debe a que el individuo está expuesto a la literatura y al lenguaje escrito de su entorno desde temprana edad, comprendiendo así lo que se espera de ellos y el valor que se le otorga a la lecto-escritura. De este modo, el entorno favorece que los individuos posean una idea más clara de cómo el dominio de la escritura puede impactar positivamente en sus vidas, tanto en términos académicos, como en su propia capacidad para comunicarse y participar en la sociedad. Es por esto, que el entorno familiar tiene un papel decisivo en la adquisición de habilidades de

lectura y escritura en el alumnado, creando activamente un ambiente enriquecedor de lenguaje (Teberosky y Soler, 2003).

3.3. Modelo de Berninger y Amtmann y entorno familiar

En este modelo se menciona explícitamente a la familia que, junto a los docentes, deben tener una serie de aspectos en cuenta a la hora de valorar si el uso de la tecnología durante el aprendizaje de la escritura facilitará o dificultará la tarea. Entre estos aspectos se destaca el nivel de desarrollo del alumnado, y en concreto el de su escritura, además de sus habilidades académicas (Berninger y Amtmann, 2003). Por otro lado, Berninger y Amtmann (2003), tras años de trabajo de investigación, afirman que una pronta intervención repercutirá significativamente en la reducción o eliminación de las dificultades de escritura de los niños, siendo el entorno familiar fundamental para una intervención compartida entre escuela-familia, ya que gracias a ella se obtendrán mejores resultados (Giné et al., 2009). La familia nos permitirá potenciar los recursos necesarios, creando un contexto de aprendizaje significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (Perpiñan, 2009).

3.4. Modelo de Kellogg y estimulación lingüística familiar

El modelo de Kellogg (1996) vincula los distintos componentes de la memoria de trabajo con los procesos sustantivos implicados en la escritura. El autor propone tres sistemas de escritura: la formulación y expresión de ideas (planificación y textualización), la ejecución motora, referida al propio acto de escribir (transcripción y ejecución); y la monitorización (lectura y edición). En este modelo se señala, aunque de forma implícita, que la escritura demanda la activación de conocimientos previos a nivel lingüístico (bucle fonológico), motriz (grafomotricidad), y cierto grado de competencia lectora (revisión). Las investigaciones en el contexto familiar han demostrado que los progenitores aportan grandes beneficios al desarrollo del lenguaje oral o las habilidades fonológicas (Roberts y Rochester, 2021). Por otro lado, las prácticas y ayudas ofertadas por los progenitores durante las tareas de escritura, se relaciona positivamente con el aprendizaje de habilidades de grafomotricidad (Bindman et al., 2014), caligrafía (Gerde et al., 2012) y ortografía en los niños/as (Hofslundsengen et al., 2019).

3.5. *Modelo de Berninger y Winn e interacciones familiares*

El modelo de Berninger y Winn (2006) continúa con la perspectiva cognitiva de los anteriores modelos tradicionales explicativos de la escritura de Hayes y Flower (1980) y Kellogg (1996). Siguiendo a estos autores, se considera clave dominar y automatizar las funciones ejecutivas que intervienen en el proceso de escritura, para activar, simultáneamente, los procesos de alto nivel cognitivo que subyacen a las tareas de escritura. Por otro lado, el modelo sitúa el conocimiento lingüístico y metalingüístico como aspecto clave para desarrollar tareas de escritura, de modo que considera la metacognición como uno de los aspectos involucrados en las tareas de composición escrita. Así pues, el modelo concibe la escritura como un proceso complejo que requiere el dominio de múltiples habilidades cognitivas y que se desarrolla a medida que el individuo interactúa con el entorno.

En este sentido, el entorno familiar puede complementarse con la instrucción de la competencia escrita en el entorno escolar y contribuir a salvar posibles dificultades escritoras en el alumnado; por ejemplo, las prácticas alfabetizadoras del hogar se relacionan positivamente con el desarrollo de las habilidades lingüísticas mostradas por alumnado con dificultades de aprendizaje (Puglisi et al., 2017). Además, otros estudios confirman que la implicación de los progenitores en programas instruccionales de habilidades de transcripción y planificación tiene resultados positivos en las habilidades de escritura del alumnado e incluso la calidad de sus textos (Arrimada, Torrance, & Fidalgo, 2018).

3.6. *Modelo de Graham y comunidad familiar*

El modelo de Graham (2018) combina perspectivas cognitivas y socioculturales y se conoce como *Modelo de Escritura en Comunidad*. Concibe la escritura como una actividad social y altamente compleja que tiene lugar dentro de un contexto específico. Este modelo sugiere que el aprendizaje de la escritura depende simultáneamente de las propias capacidades de los escritores y de las características del contexto comunitario en el que tiene lugar. Bajo este paradigma, se entiende que la adquisición de la escritura es progresiva y se produce en situaciones de interacción interpersonal formales e informales, de modo que, desde este punto de vista, la instrucción en escritura implementada en las escuelas puede beneficiarse de su refuerzo desde

contextos de aprendizaje con mayor carácter comunicativo y aplicado, como es el familiar (Hofslundsengen et al., 2019).

Siguiendo la propuesta de Graham, la comunidad de escritores se compone de distintos miembros: escritores y colaboradores. En este sentido, la familia se contemplaría como un mentor para el alumnado, que puede contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas y proporcionar las herramientas o estrategias necesarias para lograr un aprendizaje eficaz de la escritura (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). Así pues, los progenitores pueden promover la expresión escrita en el hogar proporcionando oportunidades de escritura a través de recursos y situaciones cotidianas significativas y desarrollando en los niños actitudes positivas hacia las tareas de escritura.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era analizar los modelos teóricos explicativos de la escritura en busca de elementos que clarifiquen si el contexto familiar, o algunas de sus dimensiones o componentes, es susceptible de ser considerado como elemento explicativo o con efecto posible sobre el aprendizaje y dominio de la competencia escrita infantil. En base a los resultados de la revisión de los modelos realizada, se aprecia un incremento progresivo de las perspectivas teóricas de corte sociocultural en el campo de la psicología de la escritura, en base a las cuales se reconoce que la adquisición de la competencia escrita está modulada por variables contextuales, entre las que tiene cabida la familia. Por lo tanto, se concluye que los elementos que actúan como catalizadores para la adquisición del dominio escritor del alumnado, según los modelos teóricos más representativos de este campo de estudio, incluyen, además de sus propias características intrínsecas y de los procedimientos instruccionales formales escolares, abundantes elementos contextuales que pueden hacerse operativos en el contexto familiar (Gerde et al., 2012; Graham, 2018).

Así, por ejemplo, podemos destacar que los progenitores ofrecen al alumnado diferentes experiencias relacionadas con tareas de escritura, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas específicas de la competencia escrita, reconocidas como habilidades claves por modelos como el de Hayes y colaboradores, funciones ejecutivas demandadas por la tarea de escritura, destacadas en el modelo de Kellogg, o de las

habilidades lingüísticas, subrayadas por Bereiter y Scardamalia o Berninger y Winn. En esta línea, se destaca el papel de la familia para contribuir a la creación de un entorno lingüístico enriquecedor y significativo para el alumnado, necesario si entendemos la escritura como una actividad social, de acuerdo con la propuesta de Graham. Por otro lado, la participación familiar en la educación del alumnado, podría prevenir o eliminar las posibles dificultades en lectoescritura, en el contexto de la propuesta de Berninger y Amtmann, aprovechando el potencial de la familia para, en colaboración con la escuela, desarrollar programas de prevención y detección precoz de las dificultades de aprendizaje del alumnado. Por último, existe una relación directa entre la colaboración de la familia y la alta motivación del alumnado ante tareas de escritura, variable destacada por Graham (2018) y Hayes (2012), ya que la implicación parental en este tipo de tareas afecta tanto a la calidad como a la extensión del producto textual.

Por todo ello, se concluye que el contexto familiar es una variable que encaja en las diferentes propuestas teóricas explicativas del dominio escritor de la persona; por lo que se trata de un elemento susceptible de ser considerado en la enseñanza de la competencia comunicativa escrita al alumnado. No obstante, se hace necesario continuar realizando investigaciones sobre la alfabetización familiar en el campo concreto de la escritura, ya que, la consideración de la familia como agente estimulador de los procesos de aprendizaje de la escritura puede aún experimentar avances relevantes, paralelos a la evolución de los paradigmas del estudio de la escritura. Así pues, continuar la investigación sobre el contexto familiar y el aprendizaje de la escritura, podría contribuir a nivel teórico al refinamiento de las actuales teorías cognitivo-contextuales explicativas de la escritura y a nivel aplicado a la enseñanza de la competencia comunicativa escrita en el alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aram, D., & Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. In S. B. Neuman , & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. 3, pp. 189-199). Guilford Press.

- Aram, D., Most, T., & Ben Simon, A. (2008). Early Literacy of Kindergartners With Hearing Impairment: The Role of Mother-Child Collaborative Writing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/0271121408314627>
- Aram, D., & Besser, S. (2017). Parents' support during different writing tasks: a comparison between parents of precocious readers, preschoolers, and school-age children. *Reading and Writing*, 30, 363–386. Doi: 10.1007/s11145-016-9680-6
- Aram, D., Abiri, L., y Elad, P. (2014). Predicting early spelling: The contribution of children's early literacy, private speech during spelling, behavioral regulation, and parental spelling support. *Reading y Writing*, 27, 685–707. Doi: 10.1007/s11145-013-9466-z
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2018b). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Interventio approach. *Reading and Writing*, 31, 865–891. Doi: 10.1007/s11145-018-9817-x
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30. <https://doi.org/10.2307/1179375>
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345–363). The Guilford Press.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *Handbook of writing research*, 96-114.
- Bindman, S. W., Skibbe, L. E., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood*

- Research Quarterly*, 29, 614–624.
Doi:10.1016/j.ecresq.2014.07.002.
- Chenoweth, N., & Hayes, J. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
<https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Gerde, H., Skibbe, L., Bowles, R., & Martoccio, T. (2012). *Child and home predictors of children's name writing*. *Child Development Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/748532>
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65, 95-113
- Graham, S. (2018). *A Revised Writer (s)-Within-Community Model of Writing*. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, I., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 53(104).
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
<https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvét, B. E. (2019). *Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In M. C. Levy, & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–71). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates
- Perpiñan, S. (2009). *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Nárcea.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Roberts, K. L., & Rochester, S. E. (2021). *Learning through everyday activities: Improving preschool language and literacy outcomes via family workshops*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14687984211005081.
- Robledo, P., & García, J. (2013). Strategy instruction for writing composition at school and at home. *Estudios de Psicología*, 34(2), 161-174.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.

IMPLEMENTACIÓN EN ESPAÑA DEL ENFOQUE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA Y ESTRATEGIAS DE GARANTÍA DE CALIDAD

María José Rodrigo López¹ y Enrique Arranz Freijo²

mjrodri@ull.es

1. *Catedrático de Universidad de la Universidad de La Laguna*, 2. *Catedrático de Universidad de la Universidad del País Vasco, España*

1. GARANTÍA DE CALIDAD EN LA ATENCIÓN A LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y FAMILIAS DESDE EL ENFOQUE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA

El enfoque de la Parentalidad Positiva proviene de la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. La Parentalidad Positiva es un enfoque integrador que permite reflexionar sobre la familia en la sociedad actual y su importante papel en la protección de los derechos de la infancia, al mismo tiempo que desarrolla recomendaciones prácticas sobre cómo articular los apoyos a las familias desde el ámbito del quehacer profesional.

Su impacto creciente en las políticas de familias en España ha sido posible gracias a un esquema de colaboración entre el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias con el apoyo de un grupo de expertos y expertas de siete universidades españolas. El foco actual de esta colaboración está en incrementar la garantía de calidad en la atención prestada a la infancia, la adolescencia y las familias. De ello se hace eco esta contribución presentando el modelo de garantía de calidad y las estrategias que permiten implementarlo, tanto en los servicios y entidades sociales de apoyo a las familias implementados en España, así como los futuros retos que habrá que abordar.

1.1. Implementación en España del enfoque de la Parentalidad Positiva y estrategias de garantía de calidad

La Parentalidad Positiva es un enfoque integrador que define el papel actual de las figuras parentales en la protección de los derechos de la infancia y la corresponsabilidad del estado en el apoyo a su ejercicio, desde un enfoque preventivo, fortalecedor y centrado en el uso de prácticas profesionales basadas en estándares de calidad. Aunque existe acuerdo general sobre dicho enfoque en todas las instancias tanto políticas, investigadoras, como de su aplicación al mundo profesional, poco se conoce sobre en qué consiste el proceso de adopción de dicho enfoque.

Tabla 1. Estrategias de implementación de un sistema de Garantía de Calidad de PBE

<i>Fases</i>	<i>Descripción</i>
1) Guías de buenas prácticas profesionales	Elaborar Guías partiendo de la transferencia de los estándares de calidad de la ciencia consensuados con la experiencia profesional
2) Sensibilización del contexto	Establecer y mantener equipos de implementación que preparen la adopción de las PBE, a través de la coordinación interinstitucional e intersectorial.
3) Infraestructura de la implementación	Desarrollar un soporte institucional que impulse la aplicación de las directrices de la PBE, la formación interprofesional en las competencias requeridas, y la planificación de mejoras en los servicios
4) Reconocimiento de la aplicación de PBE	Promover el Reconocimiento oficial de los esfuerzos realizados por los servicios y los equipos profesionales que practican las PBE
5) Rendición de cuentas de los resultados	Facilitar la presentación de informes de resultados a nivel nacional y de servicios con fines de rendición de cuentas y mejora continua de la calidad
6) Difusión de resultados	Difundir los resultados obtenidos a otros servicios, a las familias y a la sociedad en general

El enfoque de la Parentalidad Positiva enfatiza la necesidad de adoptar el enfoque de las prácticas profesionales basadas en evidencia (PBE), como un principio esencial para el apoyo al cuidado de la infancia, la adolescencia y la familia. La Organización Mundial de la Salud (2021) ha dado pasos firmes en la identificación de las fases y estrategias de implementación requeridas para la adopción de PBE (Tabla 1).

El enfoque de la Parentalidad Positiva enfatiza la necesidad de adoptar el enfoque de las prácticas profesionales basadas en evidencia (PBE), como un principio esencial para el apoyo al cuidado de la infancia, la adolescencia y la familia. La Organización Mundial de la Salud (2021) ha dado pasos firmes en la identificación de las fases y estrategias de implementación requeridas para la adopción de PBE (Tabla 1).

1.2. Implementación en España del enfoque de la Parentalidad Positiva

En España, desde el año 2009, se están aplicando estrategias de garantía de calidad que redundan en los servicios y entidades sociales. Se establecieron tres líneas de trabajo para consolidar la acción política en parentalidad positiva:

- 1) *Establecimiento de una alianza entre agencias nacionales, universidad y profesionales.* El departamento de Familias del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España creó en su día una línea de colaboración con la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), una asociación de ámbito estatal de 7.331 servicios locales de apoyo familiar. Se formó un grupo de personas expertas de siete universidades españolas, igualmente se incorporaron representantes de los profesionales que trabajan en el ámbito, siguiendo iniciativas similares a nivel internacional (Bellamy et al., 2008). Los primeros frutos de esta colaboración (2010-2011) fueron materiales científicos y didácticos para difundir el marco de parentalidad positiva. Posteriormente (2012-2015) se llevó a cabo una identificación y evaluación de programas de parentalidad positiva basados en la evidencia implementados en España.
- 2) *Introducción de una cultura basada en la evidencia para el trabajo profesional.* El trabajo del grupo de personas expertas se dirigió a la implantación del enfoque preventivo con las familias y a introducir la práctica basada en la evidencia (PBE) como modelo de práctica profesional (Barth et al., 2012). En este sentido resultó muy relevante el apoyo formal de las agencias nacionales e instituciones locales, para motivar a los

profesionales para ejecutar los cambios necesarios. También se consideró muy importante desarrollar un consenso profesional sobre el contenido de las buenas prácticas en el trabajo con familias, tales como la implementación de programas de parentalidad que aporten a los equipos profesionales conocimiento en el uso de prácticas respaldadas por la evidencia científica y el consenso profesional. Con ello se promueve la sostenibilidad temporal para garantizar la adaptación del enfoque basado en la evidencia, entre cuyas características esenciales destaca la necesidad de evaluaciones sólidas de los servicios, prácticas y programas (Asmussen, 2012).

- 3) *Creación de una página web para promover las competencias parentales de las familias y mejorar la atención que les prestan los equipos profesionales.* Como producto de las líneas de trabajo expuestas, el grupo de personas expertas elaboró la página Familias en Positivo (<https://familiasenpositivo.org>) cuyo objetivo es promover el ejercicio positivo de la parentalidad y fortalecer su apoyo en las políticas y servicios públicos de los gobiernos locales y en las ONG. La página ofrece un espacio abierto (extranet) donde las familias pueden encontrar información, orientación, motivos de reflexión y, sobre todo, un mensaje positivo que los acompañe en su día a día. También ofrece un espacio restringido (intranet) donde profesionales e investigadores pueden acceder al protocolo online, basado en la Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2015), que les permite autoevaluar sus buenas prácticas profesionales, evaluar las BP en otras instituciones que lo soliciten y diseñar servicios, prácticas profesionales y programas desde el enfoque basado en la evidencia.

En suma, el crecimiento del enfoque de la parentalidad positiva en España en estos últimos años se plasma en la presencia transversal de sus contenidos en diferentes sectores como servicios sociales, educación, sanidad, justicia, así como su presencia en las legislaciones y políticas públicas dirigidas a las familias en los niveles nacional y autonómico de nuestro país. Otro indicador relevante de crecimiento se

halla en las publicaciones y manuales relativos a la parentalidad positiva en España disponibles para profesionales e investigadores (Arranz y Rodrigo, 2018; Rivas-Borrell y Beltramo, 2022). Estamos por tanto en el buen camino de montar los pilares básicos del sistema de garantía de calidad como se verá en las siguientes presentaciones.

2. CONCLUSIONES

Las políticas de familia basadas en la parentalidad positiva en España están promoviendo grandes avances en la calidad de la atención a la infancia, adolescencia y familias. La política europea también sitúa un fuerte énfasis en la adopción del enfoque de prácticas basadas en la evidencia, como principio fundamental para la inversión en este ámbito, la toma de decisiones informada por parte de los responsables políticos y su transferencia hacia las prácticas profesionales.

La tarea no es fácil pues implica un cambio profundo en la mentalidad y la forma en que se actúa para disminuir el impacto de los factores de riesgo e incrementar los factores protectores en la familia y la comunidad. Se debe poner énfasis en la promoción de las capacidades de las figuras parentales, lo que significa avanzar hacia un enfoque de fortalecimiento de las habilidades y fortalezas existentes. Evitar la dependencia excesiva de los servicios, y, por el contrario, promover la confianza de las familias en sí mismas mediante una alianza colaborativa. Y finalmente, debe promoverse la cooperación y coordinación interdisciplinar entre servicios y entidades de diversos sectores, facilitando formas de compartir y trabajar en red.

En este capítulo hemos presentado los avances realizados en la mejora del sistema de calidad en España consistente en la autoevaluación de la calidad de los servicios y entidades sociales, los programas basados en evidencia y la formación del equipo de profesionales. Todo ello está implicando cambios sistémicos en el modo de proporcionar apoyo a las familias que requieren de varias estrategias. Un liderazgo tripartito a nivel nacional establecido entre responsables políticos, expertos y profesionales, la transferencia de las buenas prácticas en forma de guías, el reconocimiento oficial a escala nacional y de comunidades autónomas de la calidad de los servicios y equipos profesionales que aplican dichas guías, la adopción de las

mismas de modo transectorial y la capacitación interprofesional así como la difusión de los resultados alcanzados entre los servicios y la sociedad en general.

No obstante, todavía queda bastante camino que recorrer. En esta línea, brindamos las siguientes recomendaciones prácticas para la implementación exitosa de la garantía de calidad. Primero, incrementar la conciencia nacional sobre la importancia de adoptar las buenas prácticas para preparar el sistema hacia esa transformación. También es importante involucrar a las entidades sociales para que aboguen por la calidad de los servicios y garanticen la participación de la infancia, adolescencia y las familias en el proceso. En segundo lugar, difundir este enfoque en el ámbito social, educativo, de la salud, justicia y comunitario para facilitar el trabajo colaborativo en la atención a la infancia y la familia, así como alcanzar la capacitación interprofesional de acuerdo con estándares de calidad. Tercero, asegurar la sostenibilidad del sistema de garantía de calidad, especialmente en tiempos de crisis económica y sanitaria, para que se mantenga dicho sistema. Finalmente, promover recomendaciones a llevar a cabo en la política europea para fortalecer el apoyo familiar de calidad en todos los países y así superar las desigualdades en el ejercicio de los derechos sociales y de la infancia.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Asmussen, K. (2012). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge.
- Arranz Freijo, E. B., y Rodrigo, M. J. (2018). Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1503-1513. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1501565>
- Barth, R. P., Lee, B. R., Lindsey, M. A., Collins, K. S., Strieder, F., Chorpita, B. F., ... y Sparks, J. A. (2012). Evidence-based practice at a crossroads: The timely emergence of common elements and common factors. *Research on Social Work Practice*, 22(1), 108-119. <https://doi.org/10.1177/1049731511408440>

- Bellamy, J. L., Bledsoe, S. E., Mullen, E. J., Fang, L., y Manuel, J. I. (2008). Agency-university partnership for evidence-based practice in social work. *Journal of Social Work Education, 44*(3), 55-76. https://doi.org/10.1300/J394v03n01_02
- Organización mundial de la salud (2021). *Evidence, policy, impact. WHO guide for evidence-informed decision-making*. World Health Organization.
- Rivas-Borrell, S. R., y Beltramo, C. (2022). *Parentalidad positiva: Una mirada a una nueva época*. Ediciones Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L, Martín, J. C., Martínez, R. A., y Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). https://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf

CONFIANZA PARENTAL Y COMPROMISO COMPORTAMENTAL CON LAS TAREAS PARA CASA. INCIDENCIA A CORTO Y LARGO PLAZO

**Carolina Rodríguez-Llorente¹, Isabel Piñeiro¹ y Susana
Rodríguez¹**

carolina.rodriguez.llorente@udc.es

1. Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)

1. INTRODUCCIÓN

Los deberes escolares o tareas para casa (TPC) constituyen un proceso de aprendizaje complejo debido a que se llevan a cabo fuera del contexto del aula y a que en él participan tres agentes fundamentales: el alumnado que los completa, el profesorado que los asigna y corrige, y la familia que supervisa su realización en el hogar.

Aunque la investigación se ha centrado en el estudio de estas tres figuras, la familia es una de las que más atención ha recibido, quizás porque juega un papel fundamental en la maximización de los efectos positivos las TPC (Colla, 2022). Además, ofrecer ayuda con la realización de estas tareas constituye la forma más típica de implicación parental en los estudios de las niñas y niños (Dumont et al., 2012).

Partiendo de este supuesto, diversos estudios han identificado algunas conductas que las madres y padres adoptan cuando supervisan la ejecución de las TPC por parte de sus hijos e hijas (Locke et al., 2016). Algunos progenitores exhiben confianza en las capacidades de los y las estudiantes para rendir en la escuela o completar con éxito sus tareas en casa (Pomerantz et al., 2007) o muestran interés de manera activa en su trabajo diario en la escuela (Grolnick y Ryan, 1989). También hay progenitores que demostrarían otro tipo de conductas posiblemente menos beneficiosas, como dar refuerzos positivos en forma de recompensas (Ariës y Cabus, 2015).

En general, la participación de la familia afecta positivamente a la ejecución de las TPC y al rendimiento académico (Núñez et al., 2015), aunque también puede acarrear algunos efectos negativos

(Heimgartner-Moroni et al., 2012). Además, la incidencia de las distintas formas de implicación familiar puede mantenerse a largo plazo (Walker et al., 2015).

Entre los beneficios de la participación parental en las TPC destacan los que repercuten sobre el compromiso comportamental del alumnado. El compromiso comportamental o conductual con las TPC hace referencia a la implicación ejecutiva en la realización de estas tareas (Regueiro, 2018). La investigación previa ha señalado que cuando las y los estudiantes se comprometen con las TPC completando la mayor parte de las que les prescribe el profesorado, dedicándoles tiempo y aprovechándolo, su rendimiento académico aumenta (Rosário et al., 2018). Con todo, el grado de implicación del alumnado con las TPC parece disminuir con el paso de los cursos (Valle et al., 2017). En este sentido, las variables del contexto dentro del proceso de deberes, como la implicación familiar, favorecerían el grado de compromiso del estudiantado con las TPC (Trautwein et al., 2006).

Dado que la investigación previa ha destacado el efecto del compromiso comportamental del alumnado con las TPC sobre la calidad de sus resultados, por ejemplo, el rendimiento académico (Fan et al., 2017), es de interés explorar qué tipos de implicación parental favorecen que los y las estudiantes se impliquen más con estas tareas. Por otro lado, conviene evaluar si el efecto de la implicación de la familia en esta dimensión del compromiso es inmediata o si perdura en el tiempo.

Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es explorar el papel de la implicación parental en el compromiso comportamental de los niños y niñas con sus tareas para casa. Aquí hipotetizamos que las alumnas y alumnos que perciben confianza e interés parental completarán más tareas, les dedicarán más tiempo y aprovecharán mejor ese tiempo a corto y largo plazo. En cambio, aquellos y aquellas que digan recibir recompensas de sus madres y padres se esforzarán menos con las TPC.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Tras contactar con los centros participantes y solicitar el consentimiento de las familias y docentes para recoger la información se administró el cuestionario al alumnado durante el horario escolar.

2.2. Participantes

En el estudio participaron un total de 229 estudiantes (52,2% niños) de 5º curso de educación primaria de seis centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), seleccionados mediante muestreo por conveniencia.

2.3. Medidas

Se midió, por un lado, la percepción de la implicación parental de los estudiantes utilizando el Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) (Núñez y González-Pienda, 1994). Esta escala sigue un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 o totalmente falso hasta 5 o totalmente cierto. Se aplicó en un único momento temporal, cuando los estudiantes cursaban 5º de educación primaria. En concreto, se observaron tres dimensiones:

- *Refuerzo*: el alumnado informa sobre su percepción acerca del grado de refuerzo positivo que su familia dispensa en relación a sus logros. Por ejemplo, “Si consigo buenos resultados, mis padres normalmente me dan cosas como regalo” (2 ítems; $\alpha = ,81$).
- *Interés por los progresos*: el alumnado informa sobre su percepción respecto del interés de sus padres y madres sobre su progreso escolar. Por ejemplo, “Cuando vuelvo de la escuela, mis padres quieren saber cosas sobre mis estudios” (2 ítems; $\alpha = ,73$).
- *Confianza*: el alumnado informa sobre su percepción de lo que espera su familia respecto de su capacidad para rendir en la escuela. Por ejemplo, “Mis padres están convencidos de mi capacidad para hacer cualquier cosa que me proponga” (5 ítems; $\alpha = ,70$).

Por otro lado, se midió el compromiso comportamental con las TPC mediante la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (Núñez et al., 2015). Este cuestionario se aplicó en dos momentos temporales: en 5º (T1) y 6º curso (T2) de educación primaria. Las variables observadas fueron las siguientes:

- *Cantidad de TPC completadas*: el alumnado informó de la cantidad de tareas que completa normalmente de las que le prescribe el profesorado. Por ejemplo, “De los deberes que ponen los profesores, ¿cuántos haces normalmente?”. Esta escala sigue un formato Likert con cinco opciones de respuesta de 1 o ninguno a 5 o todos (2 ítems; $\alpha = ,78$ / $\alpha = ,84$).
- *Tiempo dedicado a las TPC*: el alumnado informó de la cantidad de tiempo que invierte en la realización de las tareas desde que las empieza hasta que las termina. Por ejemplo, “Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) cada día de lunes a viernes?”. Esta escala sigue un formato Likert con cinco opciones de respuesta de 1 o menos de 30 minutos a 5 o más de dos horas (3 ítems; $\alpha = ,84$ / $\alpha = ,84$).
- *Aprovechamiento del tiempo*: el alumnado informó del grado de aprovechamiento del tiempo que dicen dedicar a los deberes. Esta variable se midió utilizando un único ítem: “Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes lo desaprovechan porque se distraen con el móvil, se distraen con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿Tú qué haces con el tiempo que dedicas a los deberes?”. Sigue un formato Likert con cinco opciones de respuesta de 1 o lo desaprovecho totalmente (me distraigo con cualquier cosa) a 5 o lo aprovecho totalmente (me concentro en los deberes hasta que los termino).

2.4. Diseño

El diseño de investigación empleado en este estudio ha sido correlacional o selectivo con carácter longitudinal. Para el análisis de los resultados, tras realizar los análisis descriptivos de las variables (de tendencia central, dispersión y distribución) y estudiar el grado de correlación entre las mismas se llevaron a cabo análisis de regresión

lineal incluyendo variables del compromiso comportamental en dos momentos temporales. Como herramienta de soporte se utilizó el software estadístico SPSS (versión 27).

3. RESULTADOS

3.1 Análisis preliminares

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables y la matriz de correlaciones de Pearson. Tal y como se puede observar, la matriz muestra correlaciones estadísticamente significativas entre las variables de la implicación familiar y las del compromiso comportamental del alumnado con las TPC. Por ejemplo, existe una correlación estadísticamente significativa entre el Interés y el Tiempo en el T1 ($r = ,14; p < ,05$) y en el T2 ($r = ,16; p < ,05$). También entre la Confianza y la Cantidad en el T1 ($r = ,23; p < ,01$) y el T2 ($r = ,15; p < ,05$), y el Aprovechamiento en el T1 ($r = ,26; p < ,01$) y en el T2 ($r = ,26; p < ,01$). En el caso del Refuerzo, no se ha encontrado ninguna correlación estadísticamente significativa con las variables del compromiso comportamental con las TPC en el T1 o T2.

Tabla 4 Matriz de correlaciones de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Refuerzo T1	-								
Interés T1	,000	-							
Confianza T1	,000	,000	-						
Cantidad T1	-,081	,082	,230**	-					
Tiempo T1	,066	,140*	,025	,000	-				
Aprovechamiento T1	,061	,095	,258**	,000	,000	-			
Cantidad T2	-,024	0,53	,151*	,428**	,017	,137*	-		
Tiempo T2	,050	,158*	-,109	-,043	,480**	,1	,000	-	
Aprovechamiento T2	,008	0,61	,259**	,074	,069	,533**	,000	,000	-
Media	3,28	4,27	4,58	4,74	2,61	4,24	4,67	2,39	4,08
DE	1,29	0,97	0,55	0,57	0,97	0,80	0,67	0,95	0,78
Asimetría	-0,29	-1,24	-2,11	-2,75	0,41	-1,38	-2,56	0,39	-1,01
Curtosis	-0,97	0,52	7,78	8,52	-0,31	3,32	6,63	-0,36	2,20

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Sí se han observado correlaciones estadísticamente significativas positivas entre las variables del compromiso comportamental con las TPC en el T1 y en el T2, tanto para la Cantidad ($r = ,43; p < ,01$), el Tiempo ($r = ,48; p < ,01$) y el Aprovechamiento ($r = ,53; p < ,01$); y entre el Aprovechamiento en la T1 y la Cantidad en la T2 ($r = ,14; p < ,05$).

3.2. Incidencia de la implicación parental en el compromiso comportamental del alumnado con las TPC

En primer lugar, el análisis de regresión lineal ha revelado que el efecto de la Confianza parental percibida explica la Cantidad de tareas de las prescritas por el profesorado que los y las estudiantes reconocen hacer en el T1 ($\beta = ,15, p \leq ,001$). Además, la Confianza parental percibida por los niños y niñas también explicaría la Cantidad de TPC que completan en el T2 ($\beta = ,15, p \leq ,01$). Por tanto, confiar en la capacidad de los hijos e hijas para realizar con éxito las TPC tendría un efecto a corto y largo plazo en la cantidad de tareas que completan.

En segundo lugar, el efecto de la Confianza explica el Aprovechamiento del tiempo durante la realización de las TPC en el hogar que los y las estudiantes informan tanto en el T1 ($\beta = ,23, p \leq ,001$) como en el T2 ($\beta = ,26, p \leq ,001$). Así, además de tener un efecto sobre la cantidad de TPC que completan, cuando los alumnos y alumnas perciben confianza por parte de su familia en su rendimiento, aprovechan más el tiempo que dedican a realizar las tareas en casa tanto a corto como a largo plazo.

En tercer lugar, el análisis de regresión lineal ha mostrado que el efecto del Interés de las madres y padres que el alumnado percibe explica que dedique más Tiempo a completar las TPC tanto en la T1 ($\beta = ,14, p \leq ,05$) y en el T2 ($\beta = ,16, p \leq ,05$). Entonces, los niños y niñas que perciben que sus progenitores se interesan por su día a día en la escuela dedicarían más tiempo a hacer las TPC en 5º y en 6º.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio que aquí se presenta nos permite observar la incidencia de la implicación parental informada por los y las estudiantes con una perspectiva longitudinal. En este caso, hemos encontrado que la participación de las familias en las TPC informada por el alumnado en 5º de educación primaria incide en la cantidad que completa de las que le asigna el profesorado, el tiempo que les dedica y el aprovechamiento de este tiempo en ese mismo curso así como en 6º.

Más específicamente, la confianza parental en las capacidades de los hijos e hijas es la variable que mejor explica el compromiso comportamental con las TPC. Las niñas y niños que en 5º perciben que

sus padres confían en que son capaces de sacar buenas notas y de completar las TPC hacen una mayor cantidad de tareas y aprovechan mejor el tiempo que les dedican tanto en 5° como en el siguiente curso. En cuanto al interés, aquellos alumnos y alumnas que en 5° dicen percibir el interés de su familia en temas relacionados con la escuela dedican más tiempo a la realización de la TPC en 5° y en 6°. Por último, que la familia ofrezca recompensas por completar las TPC no afectaría al compromiso comportamental del alumnado en ninguno de los dos cursos.

En estudios previos se observaron resultados contradictorios entre la implicación familiar y el compromiso comportamental de las y los estudiantes de educación primaria. Por ejemplo, mientras Gonida y Cortina (2014) encontraron que la implicación de los padres y madres tiene efectos tanto positivos como negativos en la conducta del alumnado con las TPC, Núñez et al. (2015) no hallaron esta relación en el alumnado de esta etapa educativa. Esta investigación aporta datos que muestran que algunos tipos de implicación parental sí tendrían un efecto en la cantidad de TPC completada por los y las estudiantes, en el tiempo que les dedican y en el aprovechamiento de ese tiempo.

Con todo, este efecto no se ha observado entre todas las variables del estudio. Así, se ha apreciado la incidencia del interés en la cantidad de TPC y el aprovechamiento del tiempo, de la confianza en el tiempo dedicado y en ningún caso con la implicación parental mediante refuerzo positivo. De acuerdo con algunos estudios, la relación entre la participación familiar en las TPC y su ejecución estaría mediada por la motivación del alumnado hacia las mismas (Núñez et al., 2019). Por ello, los resultados aquí presentados podrían diferir si se incorporaran a la ecuación aspectos como el interés, la actitud o la ansiedad de los alumnos y alumnas hacia las TPC (Regueiro, 2018).

En conclusión, esta investigación subraya aquellas conductas de las madres y padres del alumnado que inciden en su compromiso comportamental con las TPC. Aunque cuenta con ciertas limitaciones, como el tamaño muestral y que los análisis no permiten explicar relaciones complejas entre las variables, en futuros estudios podría analizarse la interacción conjunta de las distintas formas que tienen las familias de apoyar al alumnado en las TPC. A partir de estos resultados

podrían diseñarse también programas enfocados a mejorar la calidad de la implicación familiar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ariës, R. J. F. J., y Cabus, S. J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 179-199. <https://doi.org/10.1002/rev3.3055>
- Colla, V. (2022) Don't complain and do it properly: "Pedagogicalized parents" and the morality of doing homework. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 211-228. <https://doi.org/10.36253/rief10579>
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Gonida, E. N., y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Heimgartner-Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2012). More chameleon effects in homework research: how the choice of instruments affects the associations between family background, parental homework involvement, and reading achievement. En H. Dumont (Ed.), *Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten: Eine Untersuchung* (pp. 75-100). University of Tübingen.

- Locke, J. Y., Kavanagh, D. J., y Campbell, M. A. (2016). Overparenting and homework: the student's task, but everyone's responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.29>
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Servicio de publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., y Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168-180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2),

- 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Walker, S. C., Bishop, A. S., Pullmann, M. D., y Bauer, G. (2015). A research framework for understanding the practical impact of family involvement in the juvenile justice system: the juvenile justice family involvement model. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4), 408-421. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9755-6>

¿CÓMO INFLUYEN LOS ESTILOS PARENTALES DE LOS PROGENITORES EN LOS PROBLEMAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS? UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Rosa María Ruiz-Ortiz

rosamaria.ruiz@uca.es

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos familiares más influyentes en el desarrollo de los hijos y en su ajuste escolar son los estilos parentales (Vega Ojeda, 2020). Éstos podrían definirse como el conjunto de actitudes y creencias que los progenitores emplean en la interacción con sus hijos, generando un ambiente emocional que caracteriza la relación paternofamiliar (Darling y Steinberg, 1993). Otros autores lo definen como esquemas de pautas educativas específicas que los progenitores emplean con sus hijos, para conseguir un adecuado desarrollo social (Cantón-Cortés et al., 2014; Solís- Cámara y Díaz, 2007).

Una de las tipologías más usada ha sido la propuesta por Baumrind (1966), que combinando las variables control, comunicación e implicación afectiva identificó tres estilos educativos: estilo autoritario, estilo autoritativo (democrático) y estilo permisivo. El estilo *autoritario* se caracteriza por el establecimiento de normas, la dureza, el uso de castigos y bajos niveles de comunicación y afectividad con los hijos. El estilo *autoritativo* hace referencia a padres que establecen límites y normas pero son comprensivos y afectuosos con sus hijos. Finalmente, el estilo *permisivo* lo representan progenitores altamente afectuosos y comunicativos aunque con escasas exigencias hacia sus hijos. Basándose en Baumrind, Maccoby y Martin (1983) propusieron cuatro tipologías atendiendo también a dos dimensiones: *afecto/sensibilidad* (comprensión y responsividad de los progenitores ante las necesidades de los hijos) y *control/exigencia* (nivel de demandas de los progenitores hacia los hijos). La diferencia fundamental entre estos autores se encuentra en el estilo permisivo, que dividen en dos tipologías concretas: el *estilo indulgente* y el *estilo negligente*. El *estilo indulgente*

caracterizaría a padres que muestran escaso control, baja exigencia, indiferencia ante las conductas del niño, pasividad ante sus manifestaciones y una alta implicación afectiva; y el *estilo negligente*, son progenitores que manifiestan una actitud de indiferencia y nulos niveles de control, apoyo emocional e implicación o compromiso hacia sus hijos.

Los problemas escolares, podrían definirse como aquellas dificultades que presenta el alumnado cuando tiene que responder a las distintas exigencias del contexto educativo, que pueden afectar a los procesos de atención, memoria, lenguaje, sensopercepción... haciendo compleja la adquisición de las habilidades académicas básicas (Álvarez y Conde-Guzón, 2009; Castillo et al., 2019).

Varias investigaciones han observado relaciones de influencia entre los estilos parentales y el ajuste escolar de los hijos (Bonifacci et al., 2016; Vega Ojeda, 2020). Así, los estilos autoritativos se han relacionado positivamente con habilidades académica (lectura, matemáticas...), mientras que los estilos autoritarios, negligentes o permisivos han mostrado efectos menos favorables en el rendimiento académico (Castillo et al., 2019; Pinquart, 2016; Vega Ojeda, 2020). Sin embargo, estos resultados parecen variar según la geografía y la cultura (Gracia et al., 2008; Pinquart y Kauser, 2018). Estudios realizados en Estados Unidos, han observado que los estilos permisivos o negligentes influyen negativamente en el desarrollo de los niños (problemas de conducta, bajo rendimiento académico...); mientras en otros lugares como Turquía o incluso el sur de Europa, estos mismo estilos han tenido efectos favorables sobre el desarrollo de los menores (Akcinar y Baydar, 2014; Gracia et al., 2008). En consecuencia, el objetivo de este estudio es analizar la influencia de los estilos parentales de madres y padres sobre los problemas escolares de los niños y niñas.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los centros educativos participantes fueron seleccionados mediante un muestreo incidental y se concertaron reuniones para solicitar su consentimiento informado y el de las familias. Luego, se recogieron los datos mediante la cumplimentación del cuestionario sociodemográfico y el cuestionario de estilos de crianza (PSDQ) por la

familia, y el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-T2) por el profesorado. Finalmente, se codificaron y analizaron los datos utilizando el programas estadístico IBM SPSS 22.0.

2.2. Participantes

Participaron 203 sujetos, 96 niños (47.3%) y 107 niñas (52.7%), de 7 y 8 años de edad de la provincia de Cádiz (Andalucía). La mayoría eran familias biparentales con dos o tres hijos/as (76.3%); sólo un 3.4% eran familias monoparentales. La edad media de los progenitores era 38.79 años (DT=4.45; madres) y 40.41 años (DT= 4.71;padres). El nivel educativo era medio, el 47.3% de las madres y el 47.7% de los padres poseían estudios superiores de Bachiller o Formación profesional. Un 74.4% de los padres estaban en activo, frente al 39.9% de las madres.

2.3. Medidas

Cuestionario de datos sociodemográficos (ad hoc)

Este cuestionario elaborado ad hoc estaba compuesto por 6 ítems: número de miembros que componen la familia, la edad de cada miembro de la familia y el nivel de estudios, la categoría profesional, el grupo profesional y la situación laboral del progenitor.

Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (PSDQ)

Se uso una versión abreviada del Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ; Robinson et al., 2001), que evalúa los estilos parentales siguiendo la clasificación de Baumrind (1966). Se compone de 32 ítems con una escala Likert (1) “nunca” y (4) “siempre”. Los ítems se distribuyen en tres dimensiones compuestas por diversas subescalas:

- Dimensión 1: Estilo autoritativo (α de Cronbach= .80 y .82, para madres y padres respectivamente). Incluye las subescalas Calidez e implicación (α de Cronbach= .63 madres y .72 padres); Razonamiento/Deducción (α de Cronbach= .76 y .65, madres y padres respectivamente); y Tolerancia.

- Dimensión 2: Estilo autoritario (α de Cronbach = .70 madres y .71 padres). Incluye las subescalas Hostilidad verbal (α de Cronbach = .67 y .54, madres y padres respectivamente); Castigo corporal (α de Cronbach = .65 madres y .64 padres); y Estrategias punitivas (α de Cronbach = .48 para ambos progenitores).

- Dimensión 3: Estilo permisivo (α de Cronbach = .70 y .44, madres y padres respectivamente). Incluye las subescalas Falta de seguimiento (α de Cronbach = 0.57 madres y .53 padres); Inseguridad (falta de confianza en la disciplina aplicada; α de Cronbach = .61 madres y .56 padres); y Ignorar el mal comportamiento.

Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-T2).

Se utilizó la versión del profesorado (T-2) del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 2004; adaptación española, González et al., 2004) para evaluar la conducta del sujeto. Incluía 149 ítems con una escala Likert (A) “nunca” a (D) “casi siempre”. En este estudio se empleó únicamente, la dimensión global Problemas escolares (α de Cronbach .93), que incluye problemas de atención y de aprendizaje del alumnado.

2.4. Diseño

Las dimensiones de primer orden del instrumento PSDQ han mostrado buena fiabilidad en los estudios utilizados (alfas de Cronbach según el autor para autoritativo .91, autoritario .86 y permisivo .75). Sin embargo, en el presente estudio, el alfa de Cronbach de la dimensión Estilo permisivo de los padres fue sólo de .44. Asimismo, otras investigaciones realizadas en el sur de Europa sobre las relaciones entre las dimensiones de primer orden y el ajuste psicológico de niños, han obtenido resultados poco coincidentes con los alcanzados en investigaciones desarrolladas en zonas de habla inglesa (Di Maggio y Zappulla, 2014; Fuentes et al., 2015; Gracia et al. 2012). Por ello, se realizó un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax con Kaiser, ajustando estas dimensiones a nuestra muestra. Se obtuvieron cinco factores que explicaban un 78.04% y un 77.82% de la varianza para madres y padres, respectivamente (Tablas 1 y 2). Cada factor incluyó las subescalas con un peso factorial superior a .65. Las subescalas de la dimensión permisiva se organizaron en dos factores

diferentes (inconsistencia e indulgencia). El primer factor, *Calidez/Inducción*, explicó el 32.60% y el 33.97% de la varianza (madres y padres respectivamente); el segundo factor *Inconsistencia* explicaba el 17.19% (madres) y el 14.66% (padres) de la varianza; el tercer factor, *Hostilidad*, explicó el 11.78% y 11.98% de la varianza (madres y padres respectivamente); el cuarto factor, *Coerción*, explicó el 9.09% (madre) y el 8.84% (padres) de la varianza; y el quinto factor *Indulgencia* explicó un 7.38% de la varianza para madres y el 8.37% para padres.

Tabla 1. Análisis de Componentes Principales PSDQ Madre

	Componentes				
	Calidez/ Inducción	Inconsis- tencia	Hostili- dad	Coerción	Indulgen- cia
Calidez	.843	-.080	-.054	-.024	-.156
Tolerancia	.821	-.161	-.043	.046	.054
Razonamiento	.799	-.056	-.060	-.172	.005
Falta de seguimiento	-.037	.844	.093	.221	.127
Inseguridad	-.290	.689	.277	.057	-.010
Hostilidad	-.040	.390	.794	-.133	.039
Castigo Físico	-.114	.026	.759	.485	-.011
Punición	-.082	.224	.076	.882	.128
Ignorar mal comportamiento	-.059	.093	.017	.112	.980

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

Seguidamente se realizaron los análisis correlacionales y Anovas; y finalmente se efectuó un análisis de regresión jerárquica múltiple siguiendo el procedimiento de Aiken y West (1991) y Lengua (2008), analizando los efectos interactivos entre estilos parentales, sexo y problemas escolares.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis preliminares

Se observó una relación negativa entre los *problemas escolares* y las variables *sexo*, *estudios padre* y *edad padre* (Tabla 3). En cambio, esta variable criterio se asoció positivamente con la *coerción materna* y *paterna*. Tanto las variables sociodemográficas de cada progenitor

(estudios, edad y situación laboral) como los estilos parentales de madres y padres correlacionaron entre ellos.

Tabla 2. Análisis de Componentes Principales PSDQ Padre

	Componentes				
	Calidez /Inducción	Inconsistencia	Hostilidad	Coerción	Indulgencia
Calidez	.834	-.109	-.120	-.208	.066
Tolerancia	.789	-.252	-.036	-.233	.109
Razonamiento	.731	.007	-.190	.330	-.271
Falta de seguimiento	-.012	.838	.234	.144	-.019
Inseguridad	-.356	.695	.059	.050	.211
Hostilidad	-.111	.213	.830	-.040	.276
Castigo Físico	-.182	.128	.710	.421	-.206
Punición	-.136	.149	.139	.855	.178
Ignorar el mal comportamiento	.014	.106	.078	.130	.914

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

Se observaron diferencias sexuales en la *calidez paterna* ($F(1, 186) = 5.200, p = .024$; Tabla 4) y en la *hostilidad materna* ($F(1, 186) = 4.634, p = .033$) en ambos casos a favor de los hijos. No se encontraron diferencias sexuales significativas en la variable *problemas escolares*.

Tabla 4. Diferencias sexuales

	Niño		Niña		F
	M	(DT)	M	(DT)	
Calidez/Inducción madre	-.071	(1.040)	.061	(.937)	.831
Inconsistencia madre	-.021	(.940)	.040	(1.074)	.165
Hostilidad madre	.159	(1.146)	-.149	(.795)	4.634*
Coerción madre	-.023	(.899)	-.027	(1.082)	.001
Indulgencia madre	.104	(1.180)	-.051	(.818)	1.102
Calidez/Inducción padre	.175	(.943)	-.159	(1.039)	5.200*
Inconsistencia padre	.053	(1.073)	-.063	(.938)	.609
Hostilidad padre	.118	(1.116)	-.085	(.889)	1.892
Coerción padre	.006	(1.088)	-.023	(.929)	.038
Indulgencia padre	-.058	(1.078)	.058	(.897)	.646
Problemas escolares ^a	110.26		94.59	-	4343.5 ^t

Nota. M Puntuación media; DT Desviación típica

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

^a Calculado con U de Mann-Whitney

^t $p = .057$

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre estilos parentales y problemas escolares (BASC-T2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
S	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)
EM	.14 (.06)	-															
EP	-.05 (.48)	.33 (.00)	-														
EdM	-.06 (.44)	.06 (.40)	.13 (.07)	-													
EdP	-.08 (.30)	.16 (.03)	.16 (.00)	.79 (.00)	-												
SLM	.10 (.18)	.13 (.08)	-.04 (.59)	-.04 (.63)	-.04 (.59)	-											
SLP	.07 (.13)	.11 (.04)	.12 (.01)	.08 (.46)	.03 (.84)	.16 (.03)	-										
CIM	.03 (.69)	-.02 (.80)	-.11 (.13)	-.03 (.70)	-.04 (.56)	-.01 (.88)	-.02 (.78)	-									
IM	-.16 (.03)	-.07 (.35)	.01 (.92)	-.06 (.46)	-.02 (.76)	-.16 (.03)	-.10 (.17)	.04 (.59)	-								
HSM	-.00 (.98)	-.08 (.30)	-.21 (.00)	-.01 (.85)	-.03 (.70)	.10 (.17)	.03 (.67)	-.01 (.88)	-.00 (.96)	-.01 (.93)	-						
INM	-.08 (.30)	-.23 (.00)	-.10 (.16)	-.10 (.16)	-.08 (.30)	-.08 (.26)	-.22 (.00)	.00 (.73)	.00 (.96)	.00 (.99)	.02 (.84)	-					
CIP	-.17 (.02)	.21 (.01)	.09 (.22)	.06 (.41)	.15 (.04)	-.02 (.82)	-.21 (.00)	.46 (.00)	-.12 (.10)	.02 (.80)	-.03 (.71)	.02 (.79)	-				
IP	-.06 (.44)	.04 (.57)	-.02 (.79)	-.06 (.44)	-.00 (.98)	.06 (.38)	.01 (.95)	-.02 (.78)	.38 (.00)	.06 (.40)	-.01 (.91)	.14 (.06)	.00 (.10)	-			
HSP	-.10 (.17)	.03 (.73)	-.04 (.64)	-.05 (.52)	-.07 (.32)	-.14 (.07)	-.00 (.99)	.02 (.78)	.10 (.20)	.39 (.00)	-.03 (.68)	.03 (.68)	.00 (.10)	.01 (.95)	-		
COP	-.01 (.85)	-.04 (.63)	-.09 (.21)	-.09 (.75)	.02 (.63)	-.05 (.51)	-.20 (.01)	.03 (.70)	-.04 (.57)	.15 (.05)	.34 (.00)	.05 (.51)	-.00 (.96)	-.00 (.98)	.01 (.94)	-	
INP	.06 (.42)	.01 (.91)	-.01 (.86)	.07 (.19)	.06 (.36)	.06 (.44)	.01 (.94)	.13 (.08)	.02 (.78)	-.04 (.61)	-.14 (.06)	.24 (.01)	.01 (.95)	-.00 (.85)	-.00 (.95)	.01 (.87)	-
PES	-.15 (.05)	-.11 (.12)	-.15 (.04)	-.05 (.48)	-.17 (.02)	-.05 (.53)	-.05 (.53)	.13 (.08)	.08 (.25)	.05 (.54)	.16 (.03)	-.02 (.78)	.05 (.51)	.03 (.68)	.10 (.18)	.16 (.03)	.12 (.12)

Notas. Sexo Dummy 0= niño, 1=niña; β = valor de significación estadística; S= Sexo; EM= Estudios madre; EP= Estudios padre; EdM= Edad madre; EdP= Edad padre; SLM= Situación laboral madre; SLP= Situación laboral padre; CIM= Calidez/inducción madre; CIP= Calidez/inducción padre; IM= Inconsistencia madre; IP= Inconsistencia padre; HSM= Hostilidad madre; HSP= Hostilidad padre; COM= Coerción madre; COP= Coerción padre; INM= Indulgencia madre; INP= Indulgencia padre; PES= Problemas escolares

3.2. *Análisis principales.*

Tabla 5. *Estilos parentales y Problemas escolares en niños y niñas*

	<i>B</i>	<i>ES B.</i>	β	ΔR^2
(Constante)	65.817	6.467		
Paso 1 Sexo	-3.541	1.466	-.175*	.021*
Paso 2 Estudios padre	-.733	.521	-.103	.051**
Edad padre	-.360	.157	-.170*	
Paso 3 Calidez/Inducción madre	-.264	1.203	-.026	.093*
Inconsistencia madre	.719	1.268	.072	
Hostilidad madre	-.959	1.068	-.093	
Coerción madre	-.627	1.254	-.062	
Indulgencia madre	-2.090	.971	-.207*	
Calidez/Inducción padre	1.359	1.309	.135	
Inconsistencia padre	-1.040	1.080	-.103	
Hostilidad padre	.533	1.152	.053	
Coerción padre	2.412	1.037	.239*	
Indulgencia padre	1.780	1.085	.173	
Paso 4 Calidez/Inducción madre x Sexo	3.456	1.681	.233*	.079
Inconsistencia madre x Sexo	-.681	1.636	-.053	
Hostilidad madre x Sexo	1.944	1.682	.112	
Coerción madre x Sexo	2.796	1.582	.217	
Indulgencia madre x Sexo	2.389	1.543	.140	
Calidez/Inducción padre x Sexo	-2.388	1.709	-.179	
Inconsistencia padre x Sexo	2.281	1.577	.154	
Hostilidad padre x Sexo	1.275	1.605	.082	
Coerción padre x Sexo	-2.586	1.561	-.173	
Indulgencia padre x Sexo	-.146	1.538	-.009	

Nota. Modelo de Regresión final ($F= 2.283$, $p= .002$, $R^2= .245$); utilizando la técnica bootstrapping;

Categoría de referencia: Niños

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La *edad* y el *estilo coercitivo* del padre mostraron un efecto directo sobre los *problemas escolares* ($\beta = -.360$, $p = .023$ y $\beta = 2.412$, $p = .021$, respectivamente; Tabla 5). Se observó un efecto directo de la *indulgencia materna* sobre los *problemas escolares* ($\beta = -2.090$, $p = .033$); mientras que el efecto de la *calidez materna* sobre esta variable fue moderado por el *sexo* ($\beta = 3.456$, $p = .041$), reflejándose en las niñas

($\beta = 3.199$, $p = .006$) pero no en los niños ($\beta = -.205$, $p = .874$). No hubo efectos moderadores por el sexo en los padres.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diferencias sexuales detectadas, parecen coincidir con otros estudios que han observado en las madres comportamientos más estrictos y exigentes con los hijos que con las hijas (Endendijk et al., 2016). Además, que los padres muestren mayor calidez hacia sus hijos varones que hacia sus hijas, coincide parcialmente con lo expuesto por otros autores (Moon y Hoffman 2008; Leavell et al., 2012). Posiblemente, este comportamiento paterno esté influenciado por los roles de género y los miedos transmitidos socialmente sobre la mujer, siendo más exigentes y estrictos con sus hijas.

Por otro lado, la edad paterna presentó un efecto directo sobre los problemas escolares. Es posible que los padres más jóvenes posean mayor formación académica, asesoren más adecuadamente a sus hijos y otorguen mayor importancia a la educación, dadas las características socioeconómicas de la sociedad actual.

También, tanto la coerción paterna como la indulgencia materna reflejaron una influencia directa sobre los problemas escolares. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que han observado la influencia negativa de los estilos autoritarios, negligentes o permisivos sobre el desarrollo de los niños y su desarrollo académico (Braza et al., 2015; Castillo et al., 2019; Di Maggio y Zappulla, 2014; Pinguart, 2016; Vega Ojeda, 2020). Así, el empleo de castigo no físico (ejemplo, retirada de privilegios) por parte de los padres y la ausencia de atención y seguimiento por parte de las madres, podría generar en los menores mayor inseguridad en ellos mismos, afectando a su desarrollo escolar.

Finalmente, el efecto de la calidez materna sobre los problemas escolares fue moderado por el sexo, afectando sólo a las hijas. Estos resultados apoyan otras investigaciones donde el estilo autoritativo se ha relacionado favorablemente con el desarrollo de los menores (Malti et al., 2013). No obstante, es importante subrayar que en el presente estudio, el estilo cálido, incluye las conductas tolerancia, razonamiento y afecto de la progenitora hacia sus hijas, no especificándose el nivel de exigencia y control mostrado por las madres, lo que podría explicar que

esta calidez influya negativamente sobre los problemas escolares (de atención y aprendizaje) informados por el profesorado. Que esta relación se haya dado sólo en las madres, podría explicarse por la mayor implicación de éstas en la crianza de los hijos, pues aunque se ha evolucionado, las madres aún son consideradas las principales cuidadoras (Cantón-Cortés et al., 2014). Que dicho efecto se haya observado sólo en las chicas, podría deberse a su mayor sensibilidad para inferir las señales del clima emocional e incluso a aspectos temperamentales (Meyers-Levy y Loken, 2015).

Estos resultados constatan la influencia de los estilos parentales coercitivos, indulgentes e incluso cálidos sobre los problemas escolares de los hijos, reflejando además diferencias sexuales. Aumentar el conocimiento de estas relaciones permitiría orientar a las familias en el uso de estilos parentales más adecuados, promoviendo un mejor ajuste escolar en los niños y niñas.

El presente estudio no está exento de limitaciones, pues se trata de un estudio de exploratorio de corte transversal, por lo que los resultados debe ser interpretados con cautela. Además, la muestra participante presentaba niveles medios de problemas escolares bastante normativos ($M= 47.06$, $DT= 10.03$; mínimo=36.00 – máximo=84.00).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L. A., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Álvarez Arenal, T., & Conde-Guzón, P. A. (2009). Formación de subtipos de niños con problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica, capacidades cognitivas y comportamiento. *Clínica y salud*, 20(1), 19-41.
- Akcinar, B., & Baydar, N. (2014). Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 118-127. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025413513701>

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi:10.2307/1126611
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological wellbeing and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., & Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847-856. doi:10.1007/s10826-013-9893-0.
- Cantón-Cortés, D.C., Castillo, M. A. R., & Duarte, J. C. (2014). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza/Moderator role of sex in rearing practices. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 275-284. ISSN: 0214-9877
- Castillo, K. M., Chávez, P. G., & Zoller, M. J. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *Academo (Asunción)*, 6(2), 124-134.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487
- Di Maggio, R., & Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 567-580. doi:10.1007/s10826-013-9721-6
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PLoS One*, 11(7), 1-33. doi:10.1371/journal.pone.0159193

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents//Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.10876
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. & Santamaría, P. (2004). *Adaptación española de sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighbourhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021. doi:10.1002/jcop.21512
- Gracia, E., García, F., & Lila, M. (2008). What is best for your children? Authoritative vs. indulgent parenting styles and psychological adjustment of Spanish adolescents. En F. Erkmán (Ed.), *Acceptance: The essence of peace*. Selected paper from the first international congress on interpersonal acceptance and rejection (pp. 113–129). Turkish Psychology Association.
- Leavell, A. S., Tamis-LeMonda, C. S., Ruble, D. N., Zosuls, K. M., & Cabrera, N. J. (2012). African American, white and Latino fathers' activities with their sons and daughters in early childhood. *Sex Roles*, 66(1-2), 53-65. doi:10.1007/s11199-011-0080-8.
- Lengua, L.J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment problems in middle-childhood. *Social Development*, 17(3), 554-577. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00438.x
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (Vol.4, 4ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion

- attributions, and moral reasoning: The role of parental support. *Social Development*, 22(4), 773-793. doi:10.1111/sode.12031
- Meyers-Levy, J., & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. *Journal of Consumer Psychology*, 25(1), 129-149. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2014.06.003
- Moon, M., & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and fathers' differential expectancies and behaviors: Parent X child gender effects. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(3), 261-279. doi:10.3200/GNTP.169.3.261-280.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 475-493. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100. http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000149
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children* (2^a ed.). American Guidance Service.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En J., Touliatos, B., Perlmutter, y M.A., Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*, (2^a ed., Vol.3, pp.319-321). Sage.
- Solís-Cámara, P. & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2), 177-184. ISSN:1695- 2294
- Vega Ojeda, M. F. (2020). Estilos de crianza parental en el rendimiento académico. *Podium*, 37, 89-106. doi:10.31095/podium.2020.37.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS ESTILOS PARENTALES DE PADRES Y MADRES Y LOS PROBLEMAS DE DEPRESIÓN EN LA NIÑEZ.

Rosa María Ruiz-Ortiz

rosamaria.ruiz@uca.es

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Entre los factores familiares, los estilos parentales parecen predecir, entre otros aspectos, los problemas internalizantes como la ansiedad o la depresión de los menores (Feng et al., 2008, 2011; Kok et al., 2013; Lee & Bokowski, 2012). Los estilos parentales son entendidos como el conjunto de conductas y creencias que los progenitores aplican en los procesos de interacción con sus hijos, creando un ambiente emocional que caracteriza la relación padres-hijos (Darling y Steinberg, 1993). También puede entenderse como el conjunto de pautas educativas específicas empleadas por los progenitores con sus hijos, para lograr un adecuado desarrollo social en ellos (Cantón-Cortés et al., 2014; Solís- Cámara y Díaz, 2007). La clasificación más empleada es la propuesta por Baumrind (1966), quien combinando las variables control, comunicación e implicación afectiva propuso tres tipologías parentales: estilo autoritario, estilo autoritativo (democrático) y estilo permisivo. El estilo *autoritario* caracteriza a padres que establecen normas, muestran dureza y exigencia, emplean el castigo y reflejan niveles bajos de comunicación y afecto hacia los hijos. El estilo *autoritativo* se caracteriza por el establecimiento límites y normas combinados con la comprensión y afectividad parental hacia los hijos. El estilo *permisivo* lo reflejan progenitores excesivamente afectuosos y comunicativos, pero con escaso nivel de exigencia hacia sus hijos. Maccoby y Martin (1983) tomando como base la propuesta de Baumrind, plantearon cuatro tipologías parentales. La diferencia principal entre estos autores y Baumrind, se centra en el estilo permisivo, que dividen en dos estilos diferentes: el *estilo indulgente* y

el *estilo negligente*. El *estilo indulgente* lo presentan padres que manifiestan escasos niveles de control y exigencia, actitudes de indiferencia y pasividad ante las conductas del niño junto a una elevada afectividad; y el *estilo negligente*, se caracteriza por una ausencia total de control, implicación, compromiso y apoyo emocional hacia sus hijos, junto a una actitud de indiferencia.

Los comportamientos internalizantes, pueden describirse como síntomas de ansiedad, depresión, somatización, obsesión, conductas de retraimiento y problemas de estrés que afectan a la salud mental del sujeto (Bongers et al., 2003; Costantini et al. 2020). Su prevalencia (destacando la depresión) es elevada tanto en la niñez como en la adolescencia aunque han recibido menos atención que los problemas de conducta (Wang et al., 2018).

Algunos estudios han observado relaciones entre los estilos parentales positivos (calidez) y un menor índice de problemas de internalizantes en niños y adolescentes (Lee & Bokowski, 2012), mientras que los estilos más negativos (control, autoridad, permisividad) parecen potenciar estos problemas de salud mental (Feng et al., 2008, 2011). Los resultados varían en función del estilo empleado por cada progenitor y del propio sexo del sujeto (Allmann et al., 2022). Este estudio pretende analizar las relaciones de influencia entre los estilos parentales de padres y madres y los problemas de depresión en niños y niñas.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Se realizó un muestreo incidental para seleccionar a los centros educativos participantes. Seguidamente, se acordaron diferentes reuniones para solicitar su consentimiento informado y el de las familias. Posteriormente, se procedió a la recogida de datos; las familias completaron el cuestionario sociodemográfico y el cuestionario de estilos de crianza (PSDQ); mientras que los participantes, completaron el Autoinforme de personalidad del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-S2). Finalmente, se llevó a cabo la codificación y el análisis de los datos, utilizando el programa estadístico IBM SPSS 22.0.

2.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 203 sujetos, 96 niños (47.3%) y 107 niñas (52.7%) de 7 y 8 años de edad procedentes de la provincia de Cádiz (Andalucía). Mayormente pertenecían a familias biparentales con dos o tres hijos/as (76.3%) y sólo el 3.4% eran familias monoparentales. Los progenitores tenían una edad media de 38.79 años (DT=4.45; madres) y 40.41 años (DT= 4.71; padres). El nivel educativo de las familias era medio (47.3% de las madres y el 47.7% de los padres poseían estudios superiores de Bachiller o Formación profesional media o superior). Mas del 70% de los padres se encontraban laboralmente en activo, frente al 39.9% de las madres.

2.3. Medidas

Cuestionario de datos sociodemográficos (ad hoc)

Este cuestionario elaborado ad hoc incluía 6 ítems: número de miembros que componen la familia, la edad de cada miembro de la familia, y el nivel de estudios, la categoría profesional, el grupo profesional y la situación laboral de los progenitores.

Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (PSDQ)

Se utilizó una versión abreviada del Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ; Robinson et al., 2001), que informa sobre los estilos parentales siguiendo la clasificación de Baumrind (1966). Está compuesto por 32 ítems con una escala Likert (1) “nunca” y (4) “siempre”. Los ítems se clasifican en tres dimensiones compuestas por diferentes subescalas:

- Dimensión 1 “Estilo democrático o autoritativo” (α de Cronbach= .80 y .82, madres y padres respectivamente). Agrupa las subescalas: Calidez e implicación (α de Cronbach= .63 madres y .72 padres); Razonamiento/Deducción (α de Cronbach= .76 y .65, madres y padres respectivamente); y Tolerancia.

- Dimensión 2 “Estilo autoritario” (α de Cronbach = .70 madres y .71 padres). Incluye las subescalas: Hostilidad verbal (α de Cronbach = .67 y .54, madres y padres respectivamente); Castigo corporal (α de Cronbach = .65 madres y .64 padres); y Estrategias punitivas (α de Cronbach = .48 para ambos progenitores).

- Dimensión 3 “Estilo permisivo” (α de Cronbach = .70 y .44, madres y padres respectivamente). Reúne las subescalas: Falta de seguimiento (α de Cronbach = 0.57 madres y .53 padres); Inseguridad (falta de confianza en la disciplina aplicada; α de Cronbach = .61 madres y .56 padres); y Ignorar el mal comportamiento.

Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-S2).

Los sujetos completaron el Autoinforme de personalidad (S-2) del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 2004; adaptación española, González et al., 2004). Se compone de 146 ítems con una escala de (V) “Verdadero” o (F) “Falso”. En la presente investigación se usó únicamente la escala clínica Depresión (α de Cronbach .86), que evalúa los sentimientos de tristeza, soledad y ausencia de disfrute de la vida.

2.4. Diseño

Aunque en otros estudios, las dimensiones de primer orden del instrumento PSDQ han mostrado una buena fiabilidad (α de Cronbach autoritativo .91, autoritario .86 y permisivo .75, según el autor), en el presente estudio, el alfa de Cronbach de la dimensión de estilo permisivo de los padres fue solo de .44. Además, otras investigaciones desarrolladas en el sur de Europa sobre las relaciones entre estas dimensiones y el desarrollo psicológico de los niños, han obtenido resultados que discrepan de los alcanzados en zonas de habla inglesa (Di Maggio y Zappulla, 2014; Fuentes et al., 2015; Gracia et al. 2012). En consecuencia, se realizó un Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax con Kaiser para ajustar estas dimensiones a la muestra de estudio. Resultaron cinco factores que explicaban un 78.04% y un 77.82% de la varianza para madres y padres respectivamente (Tablas 1 y 2). Cada factor incorpora las subescalas con un peso factorial superior a .65. Las subescalas de la dimensión permisiva se distribuyeron en dos factores distintos (inconsistencia e indulgencia). El factor 1, *Calidez/Inducción*, explicó el 32.60% y el 33.97% de la varianza (madres y padres respectivamente); el factor 2, *Inconsistencia* explicaba el 17.19% para madres y el 14.66% de la varianza para padres; el factor 3, *Hostilidad*, explicó el 11.78% y 11.98% de la varianza (madres y padres respectivamente); el factor 4, *Coerción*, explicaba el 9.09% y el 8.84% de la varianza para madres y

padres, respectivamente; y el factor 5, *Indulgencia* explicó un 7.38% de la varianza para madres y el 8.37% para padres.

Tabla 1. *Análisis de Componentes Principales PSDQ Madre*

	Componentes				
	Calidez /Inducción	Inconsistencia	Hostilidad	Coerción	Indulgencia
Calidez	.843	-.080	-.054	-.024	-.156
Tolerancia	.821	-.161	-.043	.046	.054
Razonamiento	.799	-.056	-.060	-.172	.005
Falta de seguimiento	-.037	.844	.093	.221	.127
Inseguridad	-.290	.689	.277	.057	-.010
Hostilidad	-.040	.390	.794	-.133	.039
Castigo Físico	-.114	.026	.759	.485	-.011
Punición	-.082	.224	.076	.882	.128
Ignorar mal comportamiento	-.059	.093	.017	.112	.980

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

Tabla 2. *Análisis de Componentes Principales PSDQ Padre*

	Componentes				
	Calidez /Inducción	Inconsistencia	Hostilidad	Coerción	Indulgencia
Calidez	.834	-.109	-.120	-.208	.066
Tolerancia	.789	-.252	-.036	-.233	.109
Razonamiento	.731	.007	-.190	.330	-.271
Falta de seguimiento	-.012	.838	.234	.144	-.019
Inseguridad	-.356	.695	.059	.050	.211
Hostilidad	-.111	.213	.830	-.040	.276
Castigo Físico	-.182	.128	.710	.421	-.206
Punición	-.136	.149	.139	.855	.178
Ignorar mal comportamiento	.014	.106	.078	.130	.914

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

Posteriormente, se efectuaron los análisis correlacionales y Anovas (diferencias sexuales), así como un análisis de regresión jerárquica múltiple, siguiendo el procedimiento propuesto por Aiken y West (1991) y Lengua (2008), para estudiar los efectos interactivos entre los estilos parentales y el sexo sobre la depresión en niños y niñas.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis preliminares

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre estilos parentales y depresión sujeto (BASC-S2)

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)	(p)
EM	-.14 (.06)																
EP	-.05 (.48)	.33 (.00)															
EdM	-.06 (.44)	.06 (.40)	.13 (.07)														
EdP	-.08 (.30)	-.05 (.52)	.16 (.03)	.79 (.00)													
SLM	.10 (.18)	.13 (.08)	-.04 (.59)	-.04 (.63)	-.04 (.59)												
SLP	-.11 (.13)	-.15 (.04)	-.06 (.46)	-.06 (.84)	-.02 (.84)	.16 (.03)											
CIM	.07 (.36)	.11 (.14)	.12 (.11)	.08 (.28)	.03 (.67)	-.10 (.19)	-.21 (.00)										
IM	.03 (.69)	-.02 (.80)	-.11 (.13)	-.03 (.70)	-.04 (.56)	.01 (.88)	.02 (.78)	-.03 (.72)									
HSM	-.16 (.03)	-.07 (.35)	-.01 (.92)	-.06 (.46)	-.02 (.76)	-.16 (.03)	-.10 (.17)	.03 (.69)	.04 (.59)								
COM	-.00 (.98)	-.08 (.30)	-.21 (.00)	-.01 (.85)	-.03 (.70)	.10 (.17)	.03 (.67)	-.01 (.88)	-.00 (.93)	-.01 (.93)							
INM	-.08 (.30)	-.23 (.00)	-.10 (.16)	-.10 (.16)	-.08 (.30)	-.08 (.26)	-.22 (.00)	.03 (.73)	.00 (.99)	.00 (.99)	.02 (.84)						
CIP	-.17 (.02)	.21 (.01)	.09 (.22)	.06 (.41)	.15 (.04)	-.02 (.82)	-.21 (.00)	-.46 (.00)	-.12 (.10)	.02 (.80)	-.03 (.71)	.02 (.79)					
IP	-.06 (.44)	-.04 (.57)	-.06 (.79)	-.06 (.44)	-.06 (.38)	.00 (.98)	.01 (.95)	-.02 (.78)	.06 (.40)	.06 (.91)	.14 (.06)	.00 (.10)	.00 (.10)				
HSP	-.10 (.17)	.03 (.73)	-.04 (.64)	-.05 (.52)	-.07 (.32)	-.14 (.07)	-.00 (.99)	.02 (.78)	.10 (.20)	.03 (.68)	.03 (.68)	.00 (.10)	.00 (.95)	.01 (.95)			
COP	-.01 (.85)	-.04 (.63)	-.09 (.21)	.02 (.75)	.04 (.63)	-.05 (.51)	-.20 (.01)	.03 (.70)	-.04 (.57)	-.04 (.05)	.34 (.00)	.05 (.51)	.00 (.96)	.01 (.98)	.01 (.94)		
INP	.06 (.42)	-.01 (.91)	-.01 (.86)	.10 (.19)	.07 (.36)	.06 (.44)	.01 (.94)	.13 (.08)	.02 (.78)	-.04 (.61)	-.14 (.06)	.24 (.01)	.01 (.95)	-.01 (.85)	.00 (.95)	.01 (.87)	
DEP	-.15 (.04)	.02 (.83)	.02 (.60)	-.06 (.46)	-.02 (.75)	.10 (.17)	.08 (.30)	-.02 (.75)	.06 (.44)	-.01 (.95)	-.07 (.36)	.03 (.66)	.02 (.78)	.18 (.01)	-.03 (.72)	-.13 (.07)	-.06 (.46)

Notas. Sexo Dummy 0= niño, 1=niña; *p*= valor de significación estadística; S= Sexo; EM= Estudios padre; EP= Estudios madre; EdM= Edad padre; EdP= Edad madre; SLM= Situación laboral madre; SLP= Situación laboral padre; CIM= Calidez/inducción madre; CIP= Calidez/inducción padre; IM= Inconsistencia madre; IP= Inconsistencia padre; HSM= Hostilidad madre; HSP= Hostilidad padre; COM= Coerción madre; COP= Coerción padre; INM= Indulgencia madre; INP= Indulgencia padre; DEP= Depresión sujeto

Se observó una relación negativa entre la variable depresión y la variable sexo (Tabla 3); y una relación positiva entre depresión e la inconsistencia paterna. Igualmente, las variables sociodemográficas de los progenitores (estudios, edad y situación laboral) así como los estilos parentales de madres y padres correlacionaron entre ellos.

Se detectaron diferencias sexuales tanto en la *calidez paterna* como en la *hostilidad de la madre* (Tabla 4), mostrando ser empleadas mayormente con los hijos que con las hijas ($F(1, 186) = 5.200, p = .024$ y $F(1, 186) = 4.634, p = .033$, respectivamente). No se encontraron diferencias sexuales significativas en la variable criterio *depresión* ($p = .113$).

Tabla 4. Diferencias sexuales en las variables de estudio

	Niño		Niña		F
	M	(DT)	M	(DT)	
Calidez/Inducción madre	-.071	(1.040)	.061	(.937)	.831
Inconsistencia madre	-.021	(.940)	.040	(1.074)	.165
Hostilidad madre	.159	(1.146)	-.149	(.795)	4.634*
Coerción madre	-.023	(.899)	-.027	(1.082)	.001
Indulgencia madre	.104	(1.180)	-.051	(.818)	1.102
Calidez/Inducción padre	.175	(.943)	-.159	(1.039)	5.200*
Inconsistencia padre	.053	(1.073)	-.063	(.938)	.609
Hostilidad padre	.118	(1.116)	-.085	(.889)	1.892
Coerción padre	.006	(1.088)	-.023	(.929)	.038
Indulgencia padre	-.058	(1.078)	.058	(.897)	.646
Depresión ^a	108.21		94.43		4539.5

Nota. M Puntuación media; DT Desviación típica

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

^a Calculado con U de Mann-Whitney

3.2. Análisis principales

La inconsistencia del padre mostró un efecto directo sobre la depresión ($\beta = 1.131, p = .016$; Tabla 5).

El efecto del *estilo indulgente* materno y paterno sobre la *depresión*, estuvo moderado por el *sexo* ($\beta = 1.149, p = .030$ y $\beta = -1.346, p = .043$, respectivamente), mostrando en ambos casos, una tendencia a la significación estadística sólo en el caso de las niñas ($\beta = .845, p = .062$ y $\beta = -.785, p = .057$), no siendo significativo en el caso de los varones ($\beta = -.604, p = .205$ y $\beta = .561, p = .290$,

respectivamente).

Tabla 5. Estilos parentales y Depresión informados por el alumnado en niños y niñas

		B	ES B.	β	ΔR^2
	(Constante)	46.584	.459		
Paso 1	Sexo	-1.141	.628	-.136	.022*
Paso 2	Calidez/Inducción madre	-.312	.515	-.074	.054*
	Inconsistencia madre	.016	.538	.004	
	Hostilidad madre	.318	.459	.075	
	Coerción madre	-.770	.536	-.184	
	Indulgencia madre	-.604	.417	-.145	
	Calidez/Inducción padre	.645	.561	.155	
	Inconsistencia padre	1.131	.465	.271*	
	Hostilidad padre	-.579	.493	-.139	
	Coerción padre	-.730	.445	-.175	
	Indulgencia padre	.561	.465	.132	
Paso 4	Calidez/Inducción madre x Sexo	.530	.721	.086	.095
	Inconsistencia madre x Sexo	-.186	.689	-.035	
	Hostilidad madre x Sexo	-.248	.720	-.035	
	Coerción madre x Sexo	.882	.679	.166	
	Indulgencia madre x Sexo	1.449	.663	.206*	
	Calidez/Inducción padre x Sexo	-.1317	.731	-.239	
	Inconsistencia padre x Sexo	-.1088	.677	-.178	
	Hostilidad padre x Sexo	1.038	.690	.161	
	Coerción padre x Sexo	.166	.666	.027	
	Indulgencia padre x Sexo	-.1346	.660	-.210*	

Nota. Resultados del Modelo de Regresión final ($F= 1.613$, $p= .052$, $R^2= .171$); utilizando la técnica de bootstrapping; Categoría de referencia: Niños

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados sobre la relación negativa entre la depresión y el sexo, coincide con los obtenidos por otras investigaciones en las que se ha observado mayor prevalencia de los problemas internalizantes en el sexo femenino (Wang et al., 2018).

Las diferencias sexuales observadas en la *calidez paterna* coinciden con otros estudios que han señalado que los padres parecen interactuar más con sus hijos varones (Moon y Hoffman 2008; Leavell et al., 2012). Igualmente, que las madres se muestre más exigentes y

hostiles con sus hijos que con sus hijas, también ha sido observado en otras investigaciones (Endendijk et al., 2016).

Además, los resultados sobre el efecto directo de la inconsistencia sobre la depresión en los menores, parecen apoyar los obtenidos por otros estudios que han mostrado una relación entre los estilos parentales negativos y los problemas internalizantes como la depresión y la ansiedad (Feng et al., 2008, 2011). Probablemente estos estilos generan mayor inseguridad en los hijos llevándoles a presentar un menor bienestar psicológico.

Por otro lado, el efecto del estilo indulgente de ambos progenitores sobre la depresión fue moderado por el sexo, reflejando cierta influencia negativa de la indulgencia paterna en las niñas y de la indulgencia materna en los niños. Posiblemente la razón sea la mayor sensibilidad de las chicas frente a los varones, para captar el clima emocional (Meyers-Levy y Loken, 2015). En cualquier caso, son muchos los estudios que han puesto de manifiesto los efectos negativos de un estilo parental indulgente donde los hijos e hijas no reciben atención por parte de sus progenitores, lo que les puede llevar a desarrollar una baja autoestima y autoconcepto, generando síntomas de depresión en ellos (de Minzi, 2006).

Estos resultados constatan la influencia de los estilos parentales negativos e indulgentes sobre los problemas internalizantes de los hijos, concretamente en la depresión. Por tanto, es importante que futuras investigaciones se centren en el análisis de esta sintomatología a pesar de que sean menos visibles que los problemas externalizantes de comportamiento, afectando directamente al estado de bienestar del menor.

No obstante, el presente estudio no está exento de limitaciones. Es un estudio exploratorio de corte transversal, por lo que las relaciones causales deben ser interpretadas con prudencia. Igualmente, participantes no mostraban excesivos niveles de depresión, siendo una muestra bastante normativa ($M= 46.01$, $DT= 4.30$; mínimo=43.00 – máximo=67.00).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L. A., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Allmann, A. E., Klein, D. N., & Kopala-Sibley, D. C. (2022). Bidirectional and transactional relationships between parenting styles and child symptoms of ADHD, ODD, depression, and anxiety over 6 years. *Development and psychopathology*, 34(4), 1400-1411. doi:10.1017/S0954579421000201
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi:10.2307/1126611
- Bongers I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192. doi:10.1037/0021-843X.112.2.179.
- Cantón-Cortés, D.C., Castillo, M. A. R., & Duarte, J. C. (2014). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza/Moderator role of sex in rearing practices. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 275-284. ISSN: 0214-9877
- Costantini, I., Paul, E., Caldwell, D. M., López-López, J. A., & Pearson, R. M. (2020). Protocol for a systematic review and network meta-analysis of randomised controlled trials examining the effectiveness of early parenting interventions in preventing internalising problems in children and adolescents. *Systematic Reviews*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01500-9>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- de Minzi, M. C. R. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of genetic psychology*, 167(2), 189-210.
- Di Maggio, R., & Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction:

- Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 567-580. doi:10.1007/s10826-013-9721-6
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PLoS One*, 11(7), 1-33. doi:10.1371/journal.pone.0159193
- Feng, X., Shaw, D. S., Moilanen, K. L. (2011). Parental negative control moderates the shyness- emotion regulation pathway to school-age internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 425-436. doi: 10.1007/s10802-010-9469-z
- Feng, X., Shaw, D. S., Silk, J. S. (2008). Developmental trajectories of anxiety symptoms among boys across early and middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 32-47. doi: 10.1037/0021-843X.117.1.32
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents//Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.10876
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. & Santamaría, P. (2004). *Adaptación española de sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighbourhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021. doi:10.1002/jcop.21512
- Kok, R., Linting, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., . . . Tiemeier, H. (2013). Maternal sensitivity and internalizing problems: evidence from two longitudinal studies in early childhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 751-765. doi:10.1007/s10578-013-0369-7.

- Leavell, A. S., Tamis-LeMonda, C. S., Ruble, D. N., Zosuls, K. M., & Cabrera, N. J. (2012). African American, white and Latino fathers' activities with their sons and daughters in early childhood. *Sex Roles, 66*(1-2), 53-65. doi:10.1007/s11199-011-0080-8.
- Lee, E. J., & Bukowski, W. M. (2012). Co-development of internalizing and externalizing problem behaviors: Causal direction and common vulnerability. *Journal of Adolescence, 35*, 713-729. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.008.
- Lengua, L.J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment problems in middle-childhood. *Social Development, 17*(3), 554-577. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00438.x
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (Vol.4, 4ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Meyers-Levy, J., & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. *Journal of Consumer Psychology, 25*(1), 129-149. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2014.06.003
- Moon, M., & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and fathers' differential expectancies and behaviors: Parent X child gender effects. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(3), 261-279. doi:10.3200/GNTP.169.3.261-280.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children* (2ª ed.). American Guidance Service.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En J., Touliatos, B., Perlmutter, y M.A., Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*, (2ª ed., Vol.3, pp.319-321). Sage.

- Solís-Cámara, P. & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2), 177-184. ISSN:1695- 2294
- Wang, C., Williams, K. E., Shahaieian, A., & Harrison, L. J. (2018). Early predictors of escalating internalizing problems across middle childhood. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 200-212. <https://doi.org/10.1037/spq0000218>

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS UNIDADES DE DÍA SOBRE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

José Sánchez, Lucía Jiménez, Rosario Cubero, Victoria Hidalgo

js@us.es

Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

En un esfuerzo por ofrecer recursos adaptados a las necesidades de las familias en situación de riesgo psicosocial, y con el fin de preservar el bienestar de los menores que viven en esos hogares, el ayuntamiento de Sevilla cuenta en la actualidad con nueve unidades de día para la infancia y adolescencia en situación o riesgo de exclusión social.

Estas unidades de día de menores (udm) tienen como objetivo principal cubrir las necesidades para el desarrollo de los menores en situación de riesgo o exclusión social entre 3 y 15 años, evitando su desprotección y la separación de su familia de origen. Las udm, por tanto, pretenden proporcionar un tratamiento temporal en un entorno seguro, estimulador y participativo procurando, al mismo tiempo, la mejora de las competencias parentales de las madres y los padres.

La población infantil y juvenil atendida en la udm son menores entre 3 y 15 años, en situación o riesgo de exclusión social, que conviven en contextos socio-familiares en dificultad o conflictividad, que presentan deficiencias psicológicas, educativas y sociales que suponen una situación de riesgo para su desarrollo integral e integración social de carácter reversible.

Cada udm presta servicios de atención diurna, de lunes a viernes, fuera del horario escolar y durante todo el año a 20 menores. Las prestaciones incluyen un espacio de comedor y alimentación, un lugar de descanso y relax, acciones que promuevan salud e higiene personal y tareas de corresponsabilidad con la higiene del espacio.

Las udm son un recurso municipal que se gestiona a través de contratos por servicios. Cada udm cuenta con 4 educadores que son

quienes están en contacto directo con los menores, un coordinador de la udm y un responsable municipal del servicio. Los responsables municipales del servicio son personal del ayuntamiento y, entre otras responsabilidades en el marco de su puesto, son los encargados de gestionar el acceso, la consecución de logros y la salida de los menores de la udm. Los coordinadores de las udm son personal de las empresas adjudicatarias y el enlace entre los responsables municipales y el funcionamiento del recurso. Los coordinadores, junto a los educadores que también son personal de las empresas, elaboran los planes y las estrategias de funcionamiento de las udm y supervisan que se cumplan. Y, finalmente, son los educadores quienes mantienen el contacto cotidiano con los menores.

Desde que en el año 2015 se pusieran en marcha las primeras udm, el diseño de la evaluación ha consistido en la entrega de un informe de seguimiento al finalizar cada anualidad. Esos informes recogen datos sobre el número de usuarios atendidos y las actividades desarrolladas. Sin embargo, en estos años no ha habido una evaluación rigurosa de la calidad del servicio ni del impacto sobre el desarrollo de los menores atendidos. Por otro lado, el ayuntamiento de Sevilla tiene prevista la publicación de unos nuevos pliegos de contratación donde, además de renovar las 9 udm que ya están en funcionamiento, podrá en marcha un mínimo de dos udm más que prestarán servicios en otras zonas de la ciudad.

En este marco, el objetivo de esta comunicación es la evaluación externa del servicio que prestan las udm y aportar evidencias que se mejoren los pliegos de contratación para la renovación y la puesta en marcha de las nuevas udm.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos fueron recogidos utilizando una entrevista semiestructurada en formato de grupo focal. El grupo focal es una técnica utilizada para obtener datos cualitativos de grupos de participantes a través de una entrevista grupal semiestructurada y el diálogo entre el investigador y los participantes (Barbour, 2013; Hamui & Varela, 2013; Stewart & Shamdasani, 2014). El investigador ejercía como moderador del grupo focal planteando las preguntas, reforzando

positivamente las respuestas, pidiendo aclaraciones y asegurándose de la participación de todos los niños y niñas. Las sesiones fueron grabadas en audios para su posterior codificación.

Para el análisis de los datos se desarrolló un sistema de categorías. Las categorías fueron construidas a posteriori, a partir de las manifestaciones de los participantes mediante un proceso de análisis iterativo hasta la saturación (Clarke, 2005).

2.2. Participantes

Se establecieron dos grupos de participantes: por un lado 36 menores atendidos en las UDM y, por otro, los 9 responsables municipales, los 9 coordinadores y 9 educadores de las UDM. Por lo que corresponde a los menores, se entrevistaron a 9 grupos, uno por UDM. Cada grupo de menores estaba formado por 4 participantes mayores de 7 años: 2 niños y 2 niñas. El otro grupo de participantes estuvo compuesto por 3 grupos: uno donde participaron todos los responsables municipales de las UD, otro formado por todos los coordinadores de las UDM y, por último, un grupo formado por un educador de cada una de las UDM.

2.3. Medidas

El equipo de investigación elaboró dos entrevistas semiestructuradas: una para los menores atendidos en las UDM y otra para los responsables municipales, los coordinadores y los educadores de las UDM.

La entrevista para los menores contenía preguntas para explorar siete contenidos:

1. ¿Cuál es el primer recuerdo que tenéis de cuando llegasteis a la UDM?
2. Recordad algo muy bueno que os haya pasado aquí en la unidad de día
3. Pensad en una cosa mala que os haya pasado y que no os haya gustado nada
4. Si tuvierais que contarle a un niño o una niña de fuera de la UDM que es lo que hacéis aquí, ¿qué le contaríais?

5. Imaginad que llega un día en el que os vais de aquí ¿cómo os creéis que os sentiréis? ¿Qué echaríais de menos?

6. ¿Qué cosas de las que hacéis aquí son buenas para tu vida?

7. ¿En qué ha cambiado tu vida después de estar en la unidad de día?

La entrevista para los responsables municipales, coordinadores y educadores estaba formada por preguntas que exploraban 7 contenidos:

1. Nos gustaría que contaseis una experiencia real de vuestra vida que os defina vuestro rol profesional en relación con las unidades de día

2. Ahora nos gustaría que nos contaseis una experiencia, un recuerdo, que os haya resultado especialmente POSITIVO

3. Ahora nos gustaría que nos contaseis una experiencia, un recuerdo, que os haya resultado especialmente NEGATIVO

4. Nos gustaría que nos contaseis una experiencia muy frecuente en vuestro trabajo

5. Nos gustaría que nos contaseis una experiencia poco frecuente vuestro trabajo

6. ¿Qué mantendríais igual en el futuro respecto al trabajo con los niños y niñas, con la familia, y con los compañeros de trabajo?

7. ¿Qué cambiaríais en el futuro respecto al trabajo con los niños y niñas, con la familia, y con los compañeros de trabajo?

3. RESULTADOS

3.1. Grupos focales con menores usuarios de las unidades de día

3.1.1. ¿Cuál es el primer recuerdo que tenéis de cuando llegasteis a la UDM?

(1) Expresión de sentimientos positivos: *Tenía muchas ganas de cambiar las cosas*; (2) Expresión de sentimientos negativos: *Cuando entré estaba nervioso*; (3) Relaciones interpersonales positivas: *Cuando yo llegué fueron muy buenas personas conmigo*; (4) Relaciones interpersonales conflictivas: *La educadora se enfadó mucho porque un*

niño se tiró un pedo; (5) Características positivas de las condiciones del centro: ...estábamos comiendo una tortilla que fue mi favorita; (6) Rutina de conocimiento de la UDM: Me enseñaron la unidad de día.

3.1.2. Recordad algo muy bueno que os haya pasado aquí en la unidad de día

(1) Relaciones interpersonales con los iguales e interacción social: Yo subí, porque hay un tobogán, había un niño, y me cogió, el niño se cayó, y yo caí para atrás; (2) Relaciones interpersonales con adultos UDM: Yo cuando le gané a la maestra en el tres en rayas; (3) Ayuda: Los educadores me ayudan con las tareas escolares; (4) Contexto de seguridad: Me quedo aquí más tranquilo más que en la calle; (5) Actividades desarrolladas en la UDM: Un día fuimos de excursión a ver una exposición de Lego; (6) Instalaciones de la UDM: Me encantaba ver cómo estaba cambiado los baños de los mayores.

3.1.3. Pensad en una cosa mala que os haya pasado y que no os haya gustado nada

(1) Situaciones de conflicto en la relación con los iguales: Me enfadé porque los compañeros me dijeron cosas que no me gustaban; (2) Castigos como consecuencia del incumplimiento de las normas de la UDM: Cuando me castigan sin las excursiones.

3.1.4. Si tuvierais que contarle a un niño o una niña de fuera de la UDM que es lo que hacéis aquí, ¿qué le contaríais?

(1) Definición: Esto es una casa mezclada con un cole; (2) Normas estructurales y rutinas: Te van dando puntos o de uno en uno o de dos en dos hasta llegar a 40, y cuando llegas, puedes pedir una cosa sin dinero; (3) Normas sobre el comportamiento: relaciones, habilidades sociales: Aquí hay unas normas que las tienes que cumplir.

3.1.5. Imaginad que llega un día en el que os vais de aquí ¿cómo os creéis que os sentiréis? ¿Qué echaríais de menos?

(1) Expresión de sentimientos positivos por estar en la unidad: Contento porque habré aprendido a portarme bien; (2) Expresión de sentimientos negativos de rechazo a ese momento: Yo me sentiría triste porque no me gustaría salir de aquí.

3.1.6. ¿Qué cosas de las que hacéis aquí son buenas para tu vida?

(1) Desarrollo social: *Yo he aprendido un poco a respetar a los demás*; (2) Desarrollo de competencias intelectuales: *Me ha ayudado mucho en el estudio*; (3) Desarrollo de competencias lingüístico-cognitivas: *La primera vez que vine, no sabía escribir, no sabía... hablaba muy poco, y cuando vine aquí, también en el otro cole, empecé a hablar mejor*; (4) Desarrollo de valores: *Yo he aprendido un poco a respetar a los demás*; (5) Actividades: *Ayer hicimos un taller de pinturas que lo hacemos con platos, que pintamos con vasos*; (6) Aportación de apoyo y nuevos aprendizajes (instrumental): *Aprender a sumar, multiplicar y dividir para el día de mañana saber manejar el dinero yo solo*.

3.1.7. *¿En qué ha cambiado tu vida después de estar en la unidad de día?*

(1) Mejora bienestar emocional/Satisfacción vital: *Ahora soy como que más feliz que antes*; (2) Mejora en las relaciones interpersonales entre iguales: *Yo he cambiado el comportamiento porque yo antes daba puñetazos*; (3) Mejora en las relaciones parento-filiales: *Yo me llevo mejor con mis padres porque ahora hablo bien*; (4) Éxito académico: *Porque la educadora de la UDM me enseñó a multiplicar, a dividir entre dos y más cosas*; (5) Mejora en la percepción de sí mismo: *Yo pensaba antes que era un desastre y ahora pienso que soy más responsable*; (6) Mejora de hábitos saludables relacionados con la comida: *Antes veía verdura y la apartaba y ahora es que la veo y está ahí y hasta medio me gusta*.

3.2. *Grupo focales con responsables municipales, coordinadores y educadores de las unidades de día*

3.2.1. *Nos gustaría que contaseis una experiencia real de vuestra vida que os defina vuestro rol profesional en relación con las unidades de día*

(1) Organizar tareas internas de la unidad de día: *Funcionamiento del equipo, organización de meriendas, organización de acciones formativas, recopilar información para devolución a las familias, acogida y presentación de la unidad a las familias*; (2) Coordinar con otros agentes educativos y recursos externos a las unidades de día: *Registros y documentos de evaluación*; (3) Burocracia: *Desde los*

profesionales señalan la coordinación con responsables y con las escuelas; desde los responsables, señalan la captación de las familias para el recurso; (4) Contacto directo con el menor: Somos referentes o modelos para los menores, se ofrecen modelos alternativos y vínculos seguros.

3.2.2. Ahora nos gustaría que nos contaseis una experiencia, un recuerdo, que os haya resultado especialmente POSITIVO

(1) Que los chavales vuelvan a contactar con los profesionales: Denota que no se ha perdido el vínculo con los profesionales de la unidad de día; (2) Experiencias de éxitos posteriores: Chicos que mejoran en sus estudios, que encuentran empleo; (3) Vivencias dentro de la unidad de día: Parece que son especialmente sensibles tanto los actos de bienvenida como los momentos de despedidas.

3.2.3. Ahora nos gustaría que nos contaseis una experiencia, un recuerdo, que os haya resultado especialmente NEGATIVO

(1) Burocracia: Las incidencias, tener que dejar constancia, los informes y tener que recabar evidencias; (2) Relacionado con el funcionamiento de la unidad: Acceso de los menores, trabajo incompleto, tiempo de permanencia, incumplimiento de objetivos de las unidades de día; (3) Problemas con recursos: Instalaciones deterioradas, plagas, unidades lejos de donde viven las familias; (4) Falta de coordinación en las metas entre las UDM y otros contextos: Principalmente con las familias y las escuelas; (5) Problemas graves de salud mental: Los problemas graves de conducta, distorsionan mucho al grupo, no hay recursos para atenderlos; (6) Descoordinación con otros agentes de protección: Actuaciones de otros niveles de protección poco sensibles, tardías o ineficaces.

3.2.4. Nos gustaría que nos contaseis una experiencia muy frecuente en vuestro trabajo

(1) Burocracia: Las incidencias, tener que dejar constancia, los informes y tener que recabar evidencias; (2) Tareas de coordinación UDM: Dentro del equipo y del equipo con el responsable de la unidad de día; (3) Tareas con los niños: Tareas escolares y establecimiento de rutinas de autonomía y convivencia.

3.2.5. Nos gustaría que nos contaseis una experiencia poco frecuente vuestro trabajo

(1) Tiempo para los menores: Los coordinadores informan que dedican poco tiempo a los menores porque están en otras responsabilidades; (2) Tiempo para los compañeros: Los educadores necesitan más tiempo para generar buen clima y trato con los compañeros; (3) Tiempo para la coordinación: Los responsables necesitan coordinarse para aunar criterios en torno a las unidades de día.

3.2.6. ¿Qué mantendríais igual en el futuro respecto al trabajo con los niños y niñas, con la familia, y con los compañeros de trabajo?

(1) El equipo: Tanto de los profesionales que componen las unidades de día como la relación con los responsables municipales de las unidades de día; (2) La unidad como recurso: Es un recurso muy positivo ayuda a los menores, en especial como experiencia emocional renovadora.

3.2.7. ¿Qué cambiaríais en el futuro respecto al trabajo con los niños y niñas, con la familia, y con los compañeros de trabajo?

(1) Del equipo municipal: La dotación y la estabilidad en la persona responsable, tener un único interlocutor que conozca todos los casos; (2) Perfil de acceso de los menores: El perfil de daño de los menores debe ajustarse a las posibilidades de trabajo de la unidad; (3) Incorporar a las familias: Incorporar a las familias en unas unidades que compartan modelos teóricos de intervención; (4) Competencias de la psicología: Que las unidades de día cuenten con un profesional de la psicología no sólo para evaluar sino para intervenir dentro de la unidad; (5) Unificar procedimientos: Unificar formatos y procedimientos de comunicación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de los grupos focales con menores pueden concluirse que las unidades son un gran apoyo social, afectivo y académico para los menores. Sin embargo, no hay evidencias que pongan de manifiesto que los menores atribuyan los cambios sociopersonales que están experimentando a la participación en los talleres educativos que se desarrollan en las udm. Una propuesta es que,

durante la asamblea semanal que tienen los menores con los educadores, se practiquen habilidades que fomenten el control y la autogestión del grupo. Además, los resultados han puesto de manifiesto la importancia de establecer rituales para momentos importantes como las acogidas y las despedidas. Y, para finalizar, dos aspectos importantes que son susceptibles de mejora: por un lado, la zanja entre lo que sucede en la unidad de día y lo que sucede en las familias es muy grande y, por tanto, sería necesario favorecer el tránsito de un escenario a otro; y, por otro, que haya menores que no perciben cambios por estar en las unidades de día supone realizar un esfuerzo por la mejora de la atención a las necesidades individuales en el marco de las acciones grupales.

Del análisis de los grupos focales con responsables municipales, coordinadores y educadores de las udm puede concluirse que el recurso está siendo de mucha ayuda para los menores. Sin embargo, deben establecerse mecanismos ágiles y realistas para la coordinación del programa entre todos los agentes implicados que evite excesiva burocracia. Por otro lado, los resultados evidencian la necesidad de establecer un perfil de ingreso de menores en el programa acorde con la dotación de recursos y los objetivos que se persiguen. Se ha puesto de manifiesto por parte de los profesionales que perfiles con afectación psicopatológica no se benefician del recurso y, por tanto, se ha identificado como una necesidad la incorporación de un profesional de la psicología que trabaje dentro de la unidad de día. Para finalizar este análisis, los datos parecen señalar que la ausencia de las familias en las unidades repercute de forma negativa en el trabajo que se hace con los menores en las unidades de día. Las unidades de día deben estar alineadas con otros servicios de apoyos a las familias para alcanzar los objetivos que se persiguen con los menores. En este sentido, los modelos de intervención centrados en la familia, por ejemplo, pueden aportar un marco desde el que incorporar a las familias a las unidades de día para optimizar el desarrollo de los menores.

5. BIBLIOGRAFÍA

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-731-0.

- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=349733230009>
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (2014). *Focus Groups: Theory and Practice*. 3rd Edition, SAGE Publications, Inc., California, CA, 39-139.

DOCENTE Y FAMILIA: UNA RELACIÓN QUE PROMUEVE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Emma Verónica Santana Valencia

emmaveronica.santana@upaep.mx

Profesor investigador, UPAEP universidad

1. INTRODUCCIÓN

Construir procesos inclusivos entre los seres humanos, es un compromiso que conlleva involucrar a todos los miembros de la sociedad. Es una necesidad imperante dar respuesta a las exigencias de la población, desde el ámbito educativo, implicando a dos de los agentes esenciales de este proceso, los docentes y las familias de alumnos con discapacidad. A través del tiempo y diversas investigaciones ha quedado demostrada la importancia que tiene en el desarrollo de las personas con discapacidad, la relación que se establece durante la formación escolar entre la familia y los profesores (Rodríguez, Romeu y Martínez, 2010). Salazar y Chávez (2018) afirman, que el valor esencial que tiene la familia en los procesos inclusivos favorece el cumplimiento de los propósitos educativos.

La familia que enfrenta la discapacidad de un hijo o hija, vive condiciones de estrés elevado, que impactan en la estabilidad y unión familiar, haciendo de esta realidad una forma particular de ver y afrontar la vida (Sánchez, 2017). La familia es el apoyo a través del cual la persona con discapacidad, despliega todo su potencial y puede conocer el mundo, a través de las diversas etapas de su desarrollo evolutivo. Los profesionales que colaboran con ellos y experimentan esta realidad, pueden considerar que son los que más saben de la esencia y naturaleza del hijo o hija, además de que han desarrollado competencias únicas para dar respuesta a sus necesidades (Peralta y Arellano, 2013; Jaén, 2017; Sánchez, 2017). La participación de los padres en los servicios educativos y su involucramiento en las actividades escolares, implicando el enfoque centrado en la familia (ECF) (Peral, Rueda y Atutxa 2022), promueve beneficios tanto para las familias como para los docentes (Sánchez, 2017; Simón, 2021). Por

lo tanto, la existencia de esta relación favorecerá una educación inclusiva (Rodríguez y Álvarez, 2017).

2. MÉTODO

Se realizó con una metodología cualitativa con un alcance descriptivo. El propósito se concentró en analizar las respuestas de los docentes provenientes de diversos niveles educativos con experiencia en el trato de estudiantes con discapacidad en sus aulas. Sus participaciones estuvieron vinculadas a la relación y las acciones que como profesores llevan a cabo, para promover la inclusión en colaboración con las familias de sus alumnos con discapacidad. Se elaboró un cuestionario con doce preguntas, el cual tuvo la validación de dos expertos. Cinco de dichas preguntas se encontraban vinculadas con la temática que describe la relación entre maestros y familias, para promover acciones inclusivas. De manera particular se analizaron las siguientes dos interrogantes: ¿cuál es el papel de la familia en la inclusión educativa de cada estudiante con discapacidad? y ¿cuál es el papel del docente en la interacción con la familia para promover procesos inclusivos?

Tabla 1: Rasgos de la población

Nivel educativo donde labora	TOTAL
MU (Multinivel)	6
EP (Educación preescolar)	6
PR (Primaria),	11
SE (Secundaria),	10
EE (Educación especial),	2
UN (Universitario),	5
EI (Educación inicial).	1

Fuente: elaboración propia

La muestra fue intencional y a conveniencia, como criterio de inclusión se consideró que fueran profesores frente a grupo, los cuales, en su práctica docente hubieran atendido a estudiantes con discapacidad. Se asignó un código para identificarlos, siendo un total de cuarenta y un profesores, los cuales fueron organizados en un primer momento como Profesor femenino (PF), Profesor masculino (PM). De

este criterio se tuvo un total de treinta y una profesoras de género femenino y diez profesores de género masculino, distribuidos en los siguientes niveles educativos.

A partir de sus respuestas se recuperó la información acerca del papel que la familia tiene referente a la inclusión educativa, así como la interacción que deben de propiciar con las mismas. Posteriormente se realizó una codificación abierta, luego el análisis a profundidad de sus respuestas, y se procedió a generar una codificación axial de los datos, obteniendo seis categorías.

3. RESULTADOS

Los docentes reportaron la oportunidad de construir una representación acerca de las implicaciones del trabajo con la discapacidad (Espinoza, 2011; Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013), porque comienzan a construir un espacio a partir del cual toman conciencia del papel que tienen, así como observan el rol que los demás poseen, debido a que el acto educativo no termina en la escuela, requiere de andamios que van más allá del espacio áulico, y forzosamente implica mirar a la familia en la lógica de apoyo.

Lo anterior dispone de nuevos retos, dudas y complejidades para el desarrollo del niño, adolescente o joven universitario, iniciando un recorrido de trabajo colaborativo con los padres de familia, con los cuales se comparte información y se establece un plan. Demostrando así, una actitud sobre el proceso de inclusión educativa. Finalmente, se integró el análisis de ochenta y dos respuestas acorde a las preguntas establecidas con anterioridad, y se determinaron las categorías.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se pudo observar que los docentes en su discurso afirman considerar a las familias como ejes centrales de su práctica. Sostienen que su posición frente al fenómeno que afrontan de la discapacidad en cualquier nivel que laboren, requiere de trabajar colaborativamente. Sus narrativas se encuentran centradas en una serie de afirmaciones colocadas en un alegato verbal, pero sus acciones están posicionadas en un lugar de experto. Desarrollando una relación asimétrica con las familias, donde no se promueve la inclusión.

Categoría 1: Apoyo (familia- docente- escuela)

Es comprendido como el sostén que se brinda desde cada instancia para ayudar a la persona con discapacidad. Para los docentes es muy importante contar con el apoyo de la familia, el cual se refleja en el interés que los padres tienen al solicitar información constantemente acerca de lo que sucede con su hijo o hija en la institución educativa. Si las familias participan de forma efectiva en el proceso educativo, se desarrolla la confianza y se pueden llevar a cabo adecuaciones en las planeaciones a favor de los alumnos. La posición que asuma el docente ante esta demanda de la familia, es determinante para los logros del estudiante con discapacidad (Valdés y Sánchez, 2016).

Paralelamente a lo anterior es necesario reconocer el papel que la familia tiene ante el reto de la demanda de la inclusión educativa. Lo cual implica una relación desdibujada entre el docente que posee el saber y el poder, frente a los padres que no cuentan con él conocimiento y deben colocarse en un lugar pasivo, en el cual reciban indicaciones. Sin embargo, el hecho que los docentes reconozcan verbalmente que el apoyo de la familia es esencial para lograr las metas establecidas en el desarrollo del estudiante con discapacidad, no implica de facto que tengan una relación horizontal. Los docentes admiten el papel de la familia, pero no es clara la relación que deben tener, por ejemplo:

Ayudarlos sobre el trabajo en casa, guiarlos si necesita de otros apoyos (PF24MU)

Categoría 2: Compromiso (familia-docente)

Se entiende como la obligación contraída de manera voluntaria y consciente entre ambas instancias. Los docentes sostienen que este es elemental para alcanzar avances significativos en el desarrollo de los alumnos, en todos los niveles educativos, pero que debe evidenciarse a través de una actitud por parte de los padres hacia la vida educativa. Esto implica que cuando las familias se involucran con la escuela, el capital social se incrementa y los alumnos reciben la atención necesaria (Redding, 2000; Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Efectivamente cuando las familias son incluidas en la escuela, pueden participar y alcanzar metas a favor de la comunidad. Pero en los datos obtenidos, se reconoce que el compromiso de la familia es importante y se traduce en participación, pero esta debe ser de tipo informativo, donde reciben

avisos de actividades, su funcionamiento, así como, las decisiones que ya se han tomado por parte de la escuela y sus maestros. En el siguiente testimonio, se observa que el docente cuenta con el poder en la relación con los padres de familia:

Trabajar en conjunto con el docente para el desarrollo del estudiante (PF29UN)

Categoría 3: Comunicación (docente-familia)

Se comprende cómo hacer partícipe al otro del conjunto de ideas, pensamientos, expectativas, acuerdos, sentimientos y emociones. En este criterio los docentes afirman, que parte del éxito en la inclusión de los estudiantes con discapacidad, radica en las vías de enlace que establezcan con las familias. Desde la posición de los docentes, el compromiso se refleja en la participación familiar ante la educación de sus hijos, la cual comprende aspectos relativos al diálogo con la escuela y el apoyo del aprendizaje en casa. En este sentido se reconoce la mejora en el rendimiento, así como en el éxito escolar (Bochaca, 2015; Valdés y Sánchez, 2016; Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Uno de los ejes elementales de esta relación, depende de la construcción de canales de comunicación, mediante los cuales se pueda favorecer el entendimiento de la realidad de ambas instancias y determinar el acercamiento al estudiante que se encuentra en la mitad del proceso.

La comunicación es un proceso que debe estar dirigido por el docente, afirman que es necesaria pero no es un proceso dialógico, para llegar acuerdos. Es un ejercicio que va en una sola vía, del docente al padre de familia, sin considerar las necesidades, el sentir y la experiencia de la misma. Se observa que la relación es asimétrica, tanto el apoyo, como la colaboración en la lógica del profesional de la educación, está centrada en lo que en el hogar se debe hacer. Lo anterior es parte del trabajo, sin embargo, de lo que no se habla es de generar un diálogo abierto, una charla auténtica en la que se desarrolle una conversación entre iguales, donde se dispongan cauces para la comunicación, a través de los cuales el profesor preste atención y sea sensible a la realidad de la familia, considerando lo posible y alcanzable de manera real. Para los docentes comprender la comunicación y colaboración con los padres de familia, se reduce al conjunto de normas e indicaciones que deben de cumplir, por ejemplo:

Estar al pendiente del proceso educativo del alumno, a través de la constante comunicación con el docente (PF19PR)

Categoría 4: Empatía (acompañamiento-orientación)

Es la capacidad de identificarse con alguien y compartir su sentir. Es una habilidad que los docentes comprometidos y conscientes de su papel deben asumir para involucrar a las familias en el proceso educativo, pues permitirá suscitar fuentes de apoyo, orientación y el manejo de información para el cumplimiento de las acciones establecidas en la escuela. Desde esta postura se observa que el acompañamiento empático, es un ejercicio esencial para el trabajo por parte del docente con las familias. Ahora bien, los profesores reconocen que es una actitud que distinguen, pero no la llevan a la acción. Ellos establecen una relación dispar, pues se colocan en una posición de dominio, donde son dueños del conocimiento. Debido a que les informan de lo que deben hacer, no consideran su pericia, ni los saberes de las familias referentes a sus hijos o hijas, lo cual se aprecia en el siguiente testimonio:

Implica mucha tolerancia y persuasión para orientar a la familia y apoyarla (PF18PR)

Categoría 5: Conocimiento/Información (docente-familia)

Se comprende cómo la posesión de un conjunto de saberes que permiten ampliar datos sobre una materia determinada. Los docentes tienen la función principal de ofrecer a las familias conocimiento e información, pues son los que cuentan con el saber científico, a partir de ello será posible ofrecer empatía y acompañamiento, además de orientación a las familias y alumnos con discapacidad. Este actuar determina el desarrollo de sus actividades formativas en la institución educativa. Por lo tanto, se distingue la concepción que desde la narrativa de los docentes se repite constantemente, debido a que la información que subyace va dirigida a que las familias sean pasivas, sumisas y receptivas a las indicaciones de los “que poseen el saber”, por ejemplo:

Conocimiento de la discapacidad y ser estricto en el cumplimiento de las indicaciones del docente (PM10SE)

Categoría 6: Vivencia de valores (docente-familia)

Es la experiencia y cualidad que se le otorga algunos bienes intangibles, que dotan de sentido a las acciones. En las interacciones entre docentes y padres de familia se pone de manifiesto la importancia de considerar valores como la responsabilidad, la tolerancia, la paciencia, la justicia, la laboriosidad y el amor, los cuales son fuente de procesos inclusivos con los que se pueden realizar actividades con las familias. La experiencia de vivir valores se hace imprescindible para la formación de las personas con discapacidad, particularmente en la escuela. Los docentes afirman que la familia es ignorante, por lo cual es necesario que se desprendan de mitos y dirijan sus acciones hacia las indicaciones y saberes que ellos le proporcionan. También es notorio que los maestros no asumen responsabilidad, esta es exclusiva de los padres, por lo tanto, el papel del profesor es quitarles el velo de la ignorancia y propiciar que la familia se dé cuenta de lo que deben hacer. Por lo tanto, se puede observar cómo queda lejana la promoción de la inclusión educativa, en el siguiente testimonio:

promover que suman la responsabilidad en el proceso de su hijo (PF16PR)

A manera de conclusión se puede afirmar que la discapacidad de un hijo (a) en la familia, es una condición que impacta con todo lo establecido por los padres hasta ese momento. Comienza con una vivencia de sentimientos negativos, pero qué con el tiempo, la narrativa que se repiten, la construcción que hacen en lo cotidiano, la esperanza como motor para continuar, la colaboración y un sentido del humor positivo, van proponiendo las pautas para generar resiliencia familiar, con lo cual toman control de sus vidas, desarrollando tareas a favor de la inclusión.

Cuando el hijo tiene que asistir a la escuela, se recomienda establecer formas de acción desde el ECF, a partir de que el docente tome una actitud y mirada inclusiva, comenzando a poner en práctica estrategias y actividades con las cuales la inclusión educativa permita y promueva el desarrollo del alumno con discapacidad, apoyado en la familia y reconociendo su experiencia. Pero esto no se logra de manera espontánea o asequible, requiere de capacitación, formación, rompimiento de estigmas y vivencia en lo cotidiano. Es una tarea urgente del docente, aprobar los saberes de la familia, debido a que es

la que mejor conoce a su hijo, es la que tiene el mayor interés en que aprenda, la familia en el caso de un hijo con discapacidad es el principal grupo de apoyo para su desarrollo (Hernández et. al, 2009), tiene la capacidad de influir de manera positiva en el contexto educativo y la comunidad, por último, la familia es el mejor aliado del docente para el desarrollo del estudiante.

Finalmente, reconocer que en los procesos familiares y escolares se pueden realizar pequeños avances. Que el docente es pieza clave de este proceso, por ello debe contar con una postura de colaboración con las familias, una actitud de socios y pares que poseen el mismo interés. Esto permitirá que se desprendan de su posición de poder, sabiduría y transiten a un papel más de colaboración con las familias como iguales, desde el ECF.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bochaca, J. G. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/rase/article/view/8762>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. Obtenido de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/RLEI_10,1.pdf
- Espinosa, N. D. L. (2011). La importancia de la familia en el desarrollo del niño discapacitado. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-8. Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csi/csi/revista/pdf/Numero_41/NOEMI_DE_LEON_2.pdf
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

- Hernández, A. F., Valverde, A. L. A., Ramírez, M. A., Valverde, E. M., y Salas, D. M. Q. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista electrónica educare*, 13(2), 17-35.
- Jaén, A. M. B. (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1). Obtenido de <https://infosal.es/wp-content/uploads/2017/10/Dialnet-LaInclusionEducativaDesdeLaVozDeLosPadres-4772626-1.pdf>
- Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. Obtenido de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3638/familia_y_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0
- Peral, M. V., Rueda, N. M., y Atutxa, G. Y. (2022). Enfoque centrado en la familia en las entidades de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: conceptualización y orientaciones para la puesta en práctica. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (76), 47-58. Obtenido de https://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Enfoque_centrado_en_la_familia.pdf
- Redding, S. (2000). Familias y escuelas. Ginebra: Academia Internacional de Educación, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C702.pdf>
- Rodríguez Martín, A., y Álvarez Arregui, E. (2017). Presentación del monográfico Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46.
- Rodríguez, R. B. Romeu, N. I., y Martínez, J. B. (2010). Familia–Escuela–Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/41577473.pdf>
- Salazar, J. y Chávez, M. (2018). Acompañamiento familiar en la inclusión de las personas con discapacidad en las unidades educativas de la comunidad de Playa Prieta, Parroquia Riochico del Cantón Portoviejo

- Sánchez, P. (2017). *Familia y discapacidad*. Capítulo 12. (pp.217-231). *En Familias y crisis: Estrategias de afrontamiento*. México: Clave Editorial
- Simón, C. (2021). Las familias: parte indispensable del proceso hacia una educación más inclusiva. Echeita, G.; Fernández-Blázquez y colaboradores Simón, C., Sandoval. M., y Monarca, H. *En Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recurso audiovisuales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Chile: OEI
- Valdés Cuervo, Á. A., y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115.

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE FACTORES DE RIESGO, GRAVEDAD Y FRECUENCIA DEL MALTRATO INFANTIL EN PERSONAS VINCULADAS AL ÁMBITO EDUCATIVO Y OTROS PERFILES PROFESIONALES

Isabel Silva-Lorente, y Cristina Escribano Barreno,

Isabel.silva@cardenalcisneros.es

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH)

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se revisa el conocimiento y la sensibilización hacia el maltrato infantil de profesionales de la educación en comparación con otros ámbitos. El abordaje del maltrato infantil especialmente en el ámbito escolar supone un desafío por las dificultades que tienen los profesionales educativos para detectar y/o notificar posibles casos (Priegue & Cambeiro, 2016), asimismo investigaciones previas muestran que la formación recibida por profesorado en formación o en activo no es suficiente (Schols et al., 2013). Estudios previos han encontrado que un buen conocimiento sobre el maltrato por parte de las figuras de referencia puede mejorar las habilidades de autoprotección de los menores (Zhang et al., 2013).

Al hablar de maltrato infantil, nos referimos, siguiendo a la World Health Organization (WHO, 2017), a todos aquellos abusos y desatención dirigidos a los menores de 18 años, incluyendo cualquier tipo de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño en la salud de la víctima, dentro de una relación de intimidad, con un desequilibrio de madurez o autoridad. Este maltrato tiene consecuencias físicas, psicológicas y sociales, entre otras, en las personas que lo sufren (Widom et al., 2018; Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017).

Si nos centramos en la frecuencia y gravedad, según el RUMI (Registro Unificado de Maltrato Infantil, 2017), 13.818 niños y niñas sufren maltrato por parte de algún familiar (Save The Children, 2018).

Algunos estudios atribuyen mayor severidad al abuso sexual y al maltrato físico (Mesman et al., 2020; Toros & Tiirik, 2016; Woudstra et al., 2021) mientras que otros, al maltrato psicológico y a la negligencia (Simarra et al., 2002). Además, el maltrato psicológico es difícil de detectar porque muchos comportamientos que podrían considerarse formas de maltrato son prácticas de crianza aceptadas (Cuartas et al., 2019).

En la sociedad la imagen predominante es que el maltrato se explica por variables individuales asociadas a la persona que comete el abuso (Dhooper et al., 1991; Haj-Yahia & Shor, 1995; Korbin et al., 2000; Simarra et al., 2002). También se otorga importancia a variables familiares (Dhooper et al., 1991; Haj-Yahia & Shor, 1995; Korbin et al., 2000; Simarra et al., 2002) o aspectos relacionados con el entorno social, como la pobreza (Korbin et al., 2000; Simarra et al., 2002) para explicar el maltrato.

En esta línea de investigación sobre representaciones sobre el maltrato se han analizado las actitudes de los profesionales de la salud y servicios sociales (Dolan & Raber, 2017; Li et al., 2017) o las actitudes de maestros y otros profesionales de la educación (Vila et al., 2019). Este conocimiento es fundamental porque estas representaciones, por ejemplo, la percepción sobre el comportamiento de los menores o sus atribuciones y expectativas, son predictores de un posible maltrato (Crouch et al., 2010; Rodríguez, 2018).

Para contextualizar mejor los datos, se preguntó a los participantes sobre su formación en materia de protección infantil y se calculó la relación entre conocimiento y sensibilidad ante el maltrato. Asimismo, los objetivos principales de esta investigación fueron:

1. Explorar el conocimiento del profesorado y estudiantes de magisterio acerca de los factores que pueden desencadenar maltrato infantil y su grado de sensibilidad (gravedad y frecuencia percibida) ante el problema en comparación con otras profesiones.
2. Examinar las diferencias en conocimiento y sensibilidad ante el problema según la experiencia de maltrato personal o en el entorno próximo.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaron 878 personas del territorio español (68.3% mujeres) entre 18 y 65 años (media en edad = 34.27, DT= 15.27). El 17.2% eran docentes, un 11.4% estudiantes de magisterio, 41.6% ejercían una profesión distinta a la docencia, y un 26.7% eran estudiantes de otra carrera universitaria diferente a magisterio.

2.2 Instrumentos

A partir del instrumento de evaluación de la percepción de maltrato de Vega & Moro (2013), con una escala Likert de 5 puntos (de 0, totalmente en desacuerdo/nada grave/nada frecuente a 4, totalmente de acuerdo/muy grave/muy frecuente), se evaluó el grado de conocimiento sobre los factores de riesgo que pueden aumentar la probabilidad de aparición de maltrato relacionados con características del menor, factores familiares, socioeconómicos y culturales y factores individuales de la persona que comete el abuso.

También se midió la sensibilidad ante el maltrato mediante la percepción de gravedad y frecuencia de diferentes conductas relacionadas con el maltrato pasivo (negligencia) y el maltrato activo. Mayores puntuaciones indicaban mayor conocimiento y sensibilidad ante el maltrato. Por último, se incluyeron preguntas específicas sobre horas de formación en materia de protección a la infancia y experiencia de maltrato (a nivel personal y en personas conocidas).

2.3 Procedimiento

Los datos se recopilaron a través del procedimiento “bola de nieve” distribuyendo el enlace a un cuestionario *online*. Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS v.25.0; se realizaron correlaciones de Pearson y se compararon las medias entre los grupos.

3. RESULTADOS

El 75.7% de los participantes indicó no haber recibido ninguna formación acerca de maltrato infantil. Teniendo en cuenta el ámbito profesional o formativo (educativo u otro), el porcentaje fue mayor para otras profesiones y carreras universitarias no educativas, aunque entre los docentes y los estudiantes de magisterio, más de un 60% (62.9% y

68%, respectivamente) manifestó no haber recibido formación sobre el tema.

Se observó que un mayor conocimiento sobre los factores de riesgo se relaciona positivamente con una mayor percepción de su frecuencia (con correlaciones que oscilan entre .22 y .33, $p = .001$), pero no de su gravedad.

No se encontraron diferencias significativas en conocimiento y sensibilidad ante el maltrato entre docentes y estudiantes de magisterio, pero sí entre docentes y personas que ejercen otra profesión, obteniendo los docentes mayores puntuaciones.

Tabla 1. Medias (desviaciones típicas) del conocimiento sobre factores de riesgo ante el maltrato y sensibilidad (gravedad y frecuencia otorgada a diferentes conductas de maltrato) según profesión/estudios

	Docentes n = 151	Estudiantes magisterio n = 100	Otras profesiones n = 365	Estudiantes otras carreras n = 234	Total n = 850
Características del menor	2.04 (0.92)	2.23 (0.77)	1.74 (0.90)	2.20 (0.76)	1.98 (0.88)
Factores familiares, socioeconómicos y culturales	2.70 (0.71)	2.66 (0.77)	2.43 (0.90)	2.74 (0.66)	2.59 (0.80)
Factores individuales relacionados con el abusador	2.36 (0.71)	2.44 (0.67)	2.13 (0.74)	2.51 (0.68)	2.31 (0.72)
Nivel de conocimiento general	2.37 (0.55)	2.45 (0.68)	2.10 (0.67)	2.48 (0.52)	2.30 (0.64)
Gravedad otorgada al maltrato activo	3.37 (0.60)	3.40 (0.57)	3.19 (0.70)	3.31 (0.64)	3.28 (0.66)
Gravedad otorgada al maltrato pasivo	3.57 (0.45)	3.64 (0.39)	3.42 (0.58)	3.49 (0.57)	3.49 (0.51)
Frecuencia otorgada al maltrato activo	1.49 (0.69)	1.76 (0.63)	1.40 (0.63)	1.84 (0.68)	1.58 (0.68)
Frecuencia otorgada al maltrato pasivo	1.43 (0.64)	1.62 (0.58)	1.28 (0.58)	1.63 (0.55)	1.44 (0.60)

Nota: entre paréntesis desviación típica. Puntuación mínima = 0; Puntuación máxima= 4;

Se analizaron las diferencias en conocimiento sobre factores de riesgo y sensibilidad ante el maltrato (gravedad y frecuencia percibida) en el área educativa (docentes y estudiantes de magisterio), según profesión (docente u otra profesión) y carrera universitaria (magisterio u otro grado). En relación con el área educativa, no se encontraron

diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas entre docentes y estudiantes de magisterio. Como se observa en la Tabla 1, en todos los casos los docentes obtuvieron mayores puntuaciones al comparar con otras profesiones.

En relación a la influencia de la experiencia personal de maltrato en conocimiento y sensibilidad ante el problema, los resultados indicaron que, en general, las personas que manifestaron alguna experiencia de maltrato obtuvieron puntuaciones más altas, salvo en la gravedad atribuida al maltrato activo.

En relación con la experiencia de maltrato en el entorno próximo, las puntuaciones, en general, fueron más altas en el grupo que indicó conocer/haber conocido a personas que han sufrido maltrato (Tabla 2).

Tabla 2. *Medias y desviaciones típicas del conocimiento sobre factores de riesgo ante el maltrato y sensibilidad (gravedad y frecuencia otorgada a diferentes conductas de maltrato) según experiencia de maltrato a nivel personal y en el entorno próximo (en personas conocidas)*

	“En absoluto” experiencia personal de maltrato n = 510	Alguna experiencia personal de maltrato n = 340	“En absoluto” experiencia de maltrato en el entorno n = 282	Alguna experiencia personal de maltrato en el entorno n = 568
Características del menor	1.89 (.89)	2.10 (.84)	1.77 (.88)	2.08 (.86)
Factores familiares, socioeconómicos y culturales	2.52 (.84)	2.70 (.73)	2.38 (.88)	2.69 (.74)
Factores individuales relacionados con el abusador	2.28 (.74)	2.36 (.71)	2.12 (.69)	2.40 (.69)
Gravedad otorgada al maltrato activo	3.32 (.67)	3.22 (.64)	3.25 (.65)	3.30 (.66)
Gravedad otorgada al maltrato pasivo	3.51 (.52)	3.47 (.51)	3.49 (.55)	3.49 (.49)
Frecuencia otorgada al maltrato activo	1.49 (.67)	1.71 (.67)	1.36 (.63)	1.69 (.68)
Frecuencia otorgada al maltrato pasivo	1.39 (.60)	1.51 (.60)	1.27 (.53)	1.52 (.62)

Nota: entre paréntesis desviación típica. Puntuación mínima =0; Puntuación máxima=4;

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece que un mayor conocimiento acerca de los factores que pueden aumentar la probabilidad de maltrato se relaciona con una percepción más realista de la frecuencia con la que se produce, aunque llama la atención que un mayor conocimiento no derive también en una percepción más ajustada de la gravedad; parece, por tanto, necesario mejorar la formación específica sobre las consecuencias que tiene el maltrato infantil (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017; Widom et al., 2018).

Aunque en el contexto educativo existen dificultades para la detección del maltrato por la falta de formación (Schols et al., 2013; Vila et al., 2019), esta investigación muestra que los docentes están más preparados que la población general para su detección, puesto que poseen un mayor conocimiento de los factores de riesgo y una mayor sensibilidad ante la frecuencia y gravedad del maltrato. Aunque este dato es esperanzador, al analizar las puntuaciones se observa que, en general, no hay puntuaciones extremas, es decir, los docentes no parecen posicionarse de manera firme acerca de sus creencias o percepciones, aspecto que está en línea con investigaciones previas en las que se observan dudas en la identificación de algunos casos de maltrato (Toros & Tiirik, 2016; Winston & Milligan-LeCroy, 2020).

Los resultados de este estudio muestran que las personas que han experimentado algún episodio de maltrato parecen tener un mayor conocimiento de la mayor parte de factores de riesgo; sin embargo, investigaciones previas apuntan en la dirección contraria, mostrando que se puede normalizar el maltrato al haberlo vivido (Vega & Moro, 2013).

También aquellas personas que señalan haber observado alguna experiencia de maltrato en su entorno parecen estar más sensibilizadas y tener un conocimiento más ajustado de los factores de riesgo (tanto aquellos factores individuales, como familiares y culturales), y de la frecuencia con que se produce, pero no de la gravedad. Podríamos pensar que la experiencia, tanto personal como en personas cercanas, lleva a ser más conscientes de la realidad del maltrato. El hecho de que no exista una percepción ajustada de la gravedad del maltrato deriva de

nuevo en la necesidad de formación específica, como señalan investigaciones previas (Schols et al., 2013; Zhang et al., 2013).

De estos datos podemos concluir que, en general, existe poca formación en materia de maltrato infantil, puesto que más del 75% de los participantes indicó no haber recibido formación sobre el tema. Por otro lado, un mayor conocimiento acerca de los factores que pueden desencadenar maltrato se asocia con una mayor sensibilidad ante el mismo, lo que denota la importancia de la formación en ese ámbito para facilitar la detección. Los docentes tienen un papel fundamental ante el maltrato y es necesario promover espacios para la formación puesto que ésta ha demostrado influir en su capacidad para detectar un posible caso. Este tipo de programas preventivos deberían planificarse atendiendo al tipo de población al que están dirigidos para ajustarse a las necesidades y percepciones de cada colectivo que han mostrado ser diversas. Futuras investigaciones podrían analizar cómo esas creencias y percepciones influyen en las propias conductas de los participantes en su relación e interacción con los menores.

Este trabajo ofrece una primera aproximación acerca del papel que se puede ejercer desde el ámbito profesional ante la detección de un posible caso y alienta a seguir profundizando en la búsqueda y análisis de distintas variables que pueden determinar la percepción acerca del maltrato.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Rey-Guerra, C., Britto, P. R., Beatriz, E., & Salhi, C. (2019). Early childhood exposure to non-violent discipline and physical and psychological aggression in low- and middle-income countries: National, regional, and global prevalence estimates. *Child abuse & neglect*, 92, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.021>

- Crouch, J. L., Risser, H. J., Skowronski, J. J., Milner, J. S., Farc, M. M., & Irwin, L. M. (2010). Does accessibility of positive and negative schema vary by child physical abuse risk? *Child Abuse & Neglect*, *34*, 886–895. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.05.005>
- Dhooper, S. S. Royse, D. D., & Wolfe, L. C. (1991). A statewide study of the public attitudes toward child abuse, *Child Abuse & Neglect*, *15* (1-2), 37-44. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90088-U](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90088-U)
- Dolan, C. M., & Raber, M. S. (2017). Responding to child sexual abuse disclosure. *The Nurse practitioner*, *42*(12), 18–26. <https://doi.org/10.1097/01.NPR.0000526762.68595.a1>
- Haj-Yahia, M. & Shor, R. (1995). Child maltreatment as perceived by Arab students of social science in the West Bank. *Child Abuse & Neglect*, *19*, 1209-1219.
- Korbin, J., Coulton, C., Lindstrom-Ufuti, H., & Spilsbury, J. (2000). Neighborhood views on the definition and etiology of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, *24*, 1509-1527.
- Li, X., Yue, Q., Wang, S., Wang, H., Jiang, J., Gong, L., Liu, W., Huang, X., & Xu, T. (2017). Knowledge, attitudes, and behaviours of healthcare professionals regarding child maltreatment in China. *Child: Care, Health and Development*, *43*, 869–875. <https://doi.org/10.1111/cch.12503>
- Ministerio de Sanidad (Observatorio de la Infancia). (2017). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2015)* (Registro Unificado de casos de Sospecha de Maltrato Infantil (RUMI) No. Boletín número 18). Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia. <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletnproteccion18provisionalcorrecto.pdf>
- Mesman, J., Branger, M., Woudstra, M., Emmen, R., Asanjarani, F., Carcamo, R., Hsiao, C., Mels, C., Selcuk, B., Soares, I., Ginkel, J., Wang, L., Yazuv, M., & Alink, L. (2020). Crossing boundaries: A pilot study of maternal attitudes about child maltreatment in nine countries. *Child Abuse & Neglect*, *99*, 104257. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104257>

- Priegue, D., & Cambeiro, M. (2016). Los conocimientos acerca del maltrato infantil de los futuros profesionales de la educación: un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1003-1019.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47152
- Rodriguez, C. M. (2018). Predicting parent-child aggression risk: Cognitive factors and their interaction with anger. *Journal of Interpersonal Violence*, 33, 359–378.
<https://doi.org/10.1177/0886260516629386>
- Save the Children (2018). *Más me duele a mí. La violencia que se ejerce en casa*.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_me_duele_a_mi.pdf
- Schols, M. W. A., de Ruiter, C., & Ory, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health*, 13, 807.
- Simarra, J., De Paúl, J., & San Juan, C. (2002). Malos tratos infantiles: Representaciones sociales de la población general y de los profesionales del ámbito de la infancia en el caribe colombiano. *Child Abuse & Neglect*, 26, 815-831.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00355-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00355-1)
- Toros, K., & Tiirik, R. (2016). Preschool teachers' perceptions about and experience with child abuse and neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44, 21–30. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0675-0>
- Vega, M. T., & Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention* (22), 7-14. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a2>
- Vila, R., Greco, A., Loinaz, I., & Pereda, N. (2019). El profesorado español ante el maltrato infantil. Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17, 1-25.

- World Health Organization (WHO) (2017) *Responding to children and adolescents who have been sexually abused: WHO clinical guidelines*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259270/9789241550147-eng.pdf>
- Widom, C. S., Czaja, S. J., Kozakowski, S. S., & Chauhan, P. (2018). Does adult attachment style mediate the relationship between childhood maltreatment and mental and physical health outcomes? *Child Abuse & Neglect*, *76*, 533–545. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.002>
- Winston, C., & Milligan-LeCroy, S. (2020). Public perceptions of child maltreatment: A national convenience sample. *Children and Youth Services Review*, *119*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105677>
- Woudstra, M. J., Emmen, R., Alink, L., Wang, L., Branger, M., & Mesman, J. (2021). Attitudes about child maltreatment in China and the Netherlands. *Child Abuse & Neglect*, *112*, 104900. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104900>
- Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Zhao, X., & Luo, X. (2013). Young children's knowledge and skills related to sexual abuse prevention: a pilot study in Beijing, China. *Child Abuse Neglect*, *37*(9), 623–630. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.04.018>

INTERACCIÓN TEMPRANA MATERNO INFANTIL Y DESARROLLO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

Rosa M. Trenado, M. Ángeles Cerezo y Gemma Pons-Salvador

rosa.m.trenado@uv.es

Unidad de Investigación “Agresión y Familia”. Universidad de Valencia. España

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida se constituyen en un período sensible en el que el cerebro cambia rápidamente y crea una ventana de oportunidad durante la cual las experiencias pueden ejercer grandes efectos. Entre estas experiencias, una de las más influyentes es la calidad de la interacción temprana materno infantil. La relación que se establece entre un bebé y aquellas personas que interactúan con él en su ambiente más inmediato, madre, padre o cuidador principal, influye sobre su desarrollo bio-psico-social (Eshel et al., 2006; Perea et al., 2011).

Numerosos estudios han demostrado la importancia de la calidad de la relación entre la madre y el niño, haciendo hincapié en la necesidad de promover comportamientos adaptativos y recíprocos que promuevan una interacción adaptada a las necesidades del bebé en el tiempo y el espacio (ver Cerezo, et al., 2021).

Los estudios de revisión, que relacionan la calidad de la interacción temprana maternos infantil y el desarrollo, subrayan la importancia de diferentes tipos de conductas. La sensibilidad, considerada adecuada, se relaciona positivamente con el óptimo desarrollo infantil. Sin embargo, las conductas más intrusivas o punitivas, consideradas inadecuadas, limitan las interacciones y las oportunidades de conductas sensibles por parte de los interactores (Mooney-Leber & Brummelte, 2017).

El desarrollo del bebé durante el primer año de vida se ve altamente influido por las características de la interacción que los cuidadores principales establecen con su bebé (Soares, et al., 2018), especialmente en el lenguaje, la cognición y las capacidades sociales (Rocha, et al., 2020).

En relación al desarrollo del primer lenguaje, uno de los hallazgos más consistentes fueron los efectos positivos de la sensibilidad materna, la capacidad de respuesta y la estimulación verbal. Por ejemplo, la edad del bebé influye en las interacciones verbales que tienen sus interactores, las madres hablan más a los bebés más mayores (Page, et al., 2010).

Por lo que respecta al desarrollo psicomotor, relaciona pensamiento y movimiento, uniendo lo cognitivo, las emociones y el cuerpo (González, 2019, ctdo. en Chamba-Carpio, et al., 2020). En el presente estudio nos centraremos en el desarrollo de la motricidad fina a partir del segundo semestre de vida. Dentro del dominio de los movimientos, que tiene lugar en el primer año de vida, resulta de vital importancia para el desarrollo cognoscitivo del niño el proceso que conduce a la acción prensil. Este comienza alrededor del tercer mes de vida y se perfecciona en el segundo semestre con el movimiento de la mano hacia el objeto, la posibilidad realizar el movimiento de pinza digital y la coordinación óculo manual (ver Figueroa, 2016). El desarrollo de la motricidad en los primeros años depende en buena parte del conjunto de experiencias perceptivas, cognoscitivas y socio afectivas alcanzado (Cabrera et al., 2019). Sin embargo, las conclusiones sobre los factores que influyen sobre el desarrollo de la psicomotricidad son discordantes y se subraya la necesidad de continuar investigando (ver Rocha, et al., 2020).

Múltiples estudios han destacado la influencia de la interacción temprana materno infantil en el desarrollo del bebé. Sin embargo, ni en las visitas médicas ni en aquellas centradas en la valoración del desarrollo infantil se incluye la evaluación de la interacción. En este sentido, esta investigación es innovadora por contar con una muestra de 85 díadas madre-bebé que han asistido a un programa comunitario, en el que se evalúa la interacción y el desarrollo infantil.

El objetivo del presente trabajo preliminar y exploratorio se centra en estudiar la relación entre variables relacionadas con la interacción temprana materno infantil en el primer año de vida y el desarrollo del lenguaje y la motricidad fina.

En primer lugar se describe la la interacción temprana materno infantil y se espera una mayor tasa y proporción de conductas maternas

sensibles como respuesta a la conducta infantil interaccional y no interaccional.

En segundo lugar se analiza la relación entre interacción y desarrollo, se espera que las tasas y proporción de respuestas maternas, sensible, intrusiva y protectora-intrusiva, estén relacionadas con el cociente evolutivo en motricidad fina y lenguaje de los menores a partir del segundo semestre de vida.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los participantes del estudio proceden de un programa comunitario para apoyar a la familia y asentar las bases de una mejor crianza durante los dos primeros años de vida de su bebé (ver Cerezo & Pons-Salvador, 1999; Pons-Salvador, et al., 2014). En el presente estudio se seleccionaron díadas que por diferentes causas no completaron todo el calendario de visitas y no se había podido producir el efecto intervención. Entre estas díadas además se consideraron como criterios de inclusión que tuvieran completa una de las evaluaciones de la interacción de juego, que se hubiera evaluado la prueba de desarrollo a partir del segundo semestre (evaluados por las Escalas de Desarrollo de Knobloch y colaboradores, 1980) y que los progenitores dieran su consentimiento expreso para la investigación.

Teniendo en cuenta estos criterios, se seleccionaron 85 díadas. Con este grupo total se calcularon los cuatro cuartiles en relación a las variables de desarrollo, motricidad fina y lenguaje. Los cuartiles 1 y 2 indican el menor cociente evolutivo y los cuartiles 3 y 5 el mayor.

2.2. Participantes

Los participantes fueron 85 díadas madre-bebé (70.6% niños y 29.4% niñas), cuya interacción se evaluó en una sesión de juego libre a lo largo del primer año de vida del bebé ($M = 34.59$ sem., $DS = 6.24$). Y una segunda sesión ($M = 56.4$ sem., $DS = 12.8$) en la que se evaluó el desarrollo del bebé utilizando las escalas de Desarrollo de Knobloch y colaboradores (1980).

La edad promedio de las madres fue 29,7 años ($DS=5.3$; rango 19-40 años). La mayoría de las madres vivían con el padre del niño

(70.6%). El número de hijos e hijas oscila entre 1 y 5 (el 91.7% tiene uno o dos hijos y el resto son familias numerosas).

En cuanto al nivel educativo de la madre, el 31,7% tenían estudios primarios, el 40% secundaria y formación profesional, el 18.8% estudios de tercer grado y de un 9.5% no se conocen estos datos. Referente a las ocupaciones un 55,3% informaron estar empleadas.

2.3. Instrumentos

- *Sistema de codificación de la Interacción Temprana Materno Infantil, CITMI-R* (Trenado & Cerezo, 2007).

Sistema de Codificación de la Interacción Temprana para niños de 0 a 24 meses, que permite registrar el flujo conductual interactivo en datos observacionales susceptibles de análisis microsociales y secuenciales.

La CITMI-R incluye cuatro categorías para la conducta infantil, una interactiva (aproximación social, A) y tres no interactivas (juego, J, llanto, L y conducta pasiva, Pa) y las categorías para la conducta materna, interactivas (sensible, S, intrusiva, T y protectora-intrusiva, P) y no interactiva (respuesta de indiferencia, F). Todas las conductas interactivas pueden codificarse como positivas, neutras o negativas, excepto la conducta materna "Sensible", que sólo puede ser neutra o positiva. La frecuencia, la duración, la secuencia y la valencia de los intercambios se registraron mediante codificación informática.

CITMI-R ha mostrado buenos estándares en términos de propiedades psicométricas en validez de criterio y validez de contenido (Trenado et al., 2014; 2021).

- *Escalas de desarrollo* (Knobloch, et al., 1980):

Las Escalas de Gesell y Amatruda, adaptadas por Knobloch y colaboradores, permiten evaluar el desarrollo de los menores a partir de las 4 semanas. Mediante una serie de pruebas adaptadas a la edad del bebé, se puede obtener la edad de desarrollo y cociente evolutivo en diferentes áreas: conducta motora gruesa y fina, conducta adaptativa, lenguaje y conducta personal social. Y finalmente un cociente de desarrollo global.

2.4. Variables

Este estudio examinó la interacción temprana materno infantil registrada de las 18 a las 51 semanas de edad de los bebés, a los que posteriormente se les realizó una prueba de desarrollo de la motricidad fina y el lenguaje. En este sentido las variables analizadas fueron:

2.4.1 Variables interaccionales

La codificación de la sesión de juego libre mediante el CITMI-R permitió la obtención de datos observacionales, para evaluar la idoneidad de la respuesta materna a la conducta infantil interaccional y no interaccional. En el presente estudio se utilizaron la proporción de conductas maternas y las tasas de respuesta materna ante conducta infantil,

La proporción se define como la relación de correspondencia entre cada una de las conductas de la madre y el total del perfil interactivo. Se calcula la proporción de respuesta materna sensible frente a las conductas intrusiva y protectora-intrusiva, considerando tanto la conducta infantil interaccional como la no interaccional.

Las tasas se calcularon dividiendo la frecuencia del par, conducta infantil-respuesta materna, por el tiempo que dura la observación de la sesión de juego libre. Y se consideran una medida del ritmo de la interacción relativizada por el tiempo. En concreto, se operacionalizaron las siguientes variables:

Tabla 5 Variables interacción temprana materno infantil

		Conducta materna		
		Sensible	Intrusiva	Protector a- Intrusiva
Conducta infantil	Interaccional	A-S	A-T	A-P
	NO interaccional	J-S	J-T	J-P

2.4.2 Cocientes evolutivos

En el presente trabajo se utilizaron los cocientes evolutivos de dos de las conductas evaluadas en las escalas de desarrollo citadas anteriormente:

- Conducta motora fina: aproximación, presión y manipulación de un objeto.
- Lenguaje: todas las formas de comunicación visible y audible (gestos, movimientos posturales, vocalizaciones y palabras)

2.5. Diseño

Es un estudio exploratorio longitudinal que pretende realizar una descripción de las variables interaccionales y analizar la relación con los cocientes evolutivos del menor, en concreto, motricidad fina y lenguaje.

Para la descripción de las variables interaccionales se utilizaron distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad. El supuesto de homogeneidad se probó calculando la prueba de Kolmogorov-Smirnov y se realizaron pruebas no paramétricas cuando no se cumplía el supuesto de homogeneidad.

Se calcularon pruebas Chi-Cuadrado de bondad de ajuste para determinar si hay diferencias significativas en la distribución del porcentaje de diferentes respuestas maternas ante el comportamiento infantil.

Para comprobar la relación que mantienen las tasas de respuesta materna y las proporciones con los cocientes evolutivos en motricidad fina y lenguaje se utilizó la U de Mann-Whitney.

Los análisis de datos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS v.26.0 para Windows.

3. RESULTADOS

3.1. Estudio descriptivo de la interacción temprana materno infantil

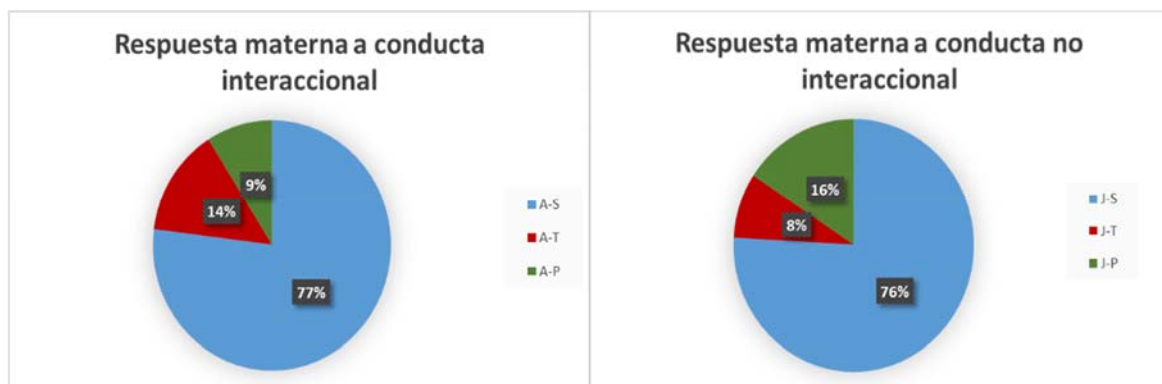
El análisis descriptivo de las variables observacionales permite conocer el patrón de respuesta materna, adecuada (conductas sensibles) vs inadecuada (conductas intrusivas), en una muestra de 85 díadas madre-bebé. La codificación de la sesión de juego libre que realizan la madre y el bebé nos permite obtener datos observacionales de la interacción, utilizando para ello el CITMI-R.

Se considerará que la respuesta sensible (S) a la conducta interaccional (A) y no interaccional (J) del bebé es “adecuada” porque

respetar su tiempo y espacio. Sin embargo las conductas protectora-intrusiva (P) e intrusiva (T) no lo respetan, por ello, se consideran “inadecuadas”.

En la siguiente figura se muestra la distribución de respuestas maternas:

Figura 1: Representación gráfica de la distribución de las respuestas maternas a la



conducta interaccional y no interaccional infantil.

Se observan diferencias significativas en la distribución de respuestas maternas a la conducta interaccional y no interaccional del bebé ($\chi^2 (1) = 59.41, N = 85, p < 0.00001$).

3.2. Interacción temprana y desarrollo infantil

Se realizó el estudio de la relación de las variables conducta infantil-respuesta materna en los diferentes grupos en función de su desarrollo, el grupo 1 corresponde a los cocientes evolutivos menores (cuartiles 1 y 2) y el grupo 2 al nivel de desarrollo más alto (cuartiles 3 y 4).

Es importante subrayar que las familias participan voluntariamente en este programa y la mayor parte de los bebés presentan un adecuado nivel de desarrollo en función de su edad. Por lo tanto, en este estudio no encontramos menores con problemas de desarrollo a nivel global.

A continuación se presentan los resultados para dos de las escalas, motricidad fina y lenguaje.

3.2.1. Motricidad fina

En primer lugar se presenta la tabla resumen de los datos relacionados con la motricidad fina, cuyo rango es de un cociente evolutivo de 55 a 180 (mediana=100) distribuido en 2 grupos, el grupo 1 con un rango de 55 a 100 y el grupo 2 rango 101-180:

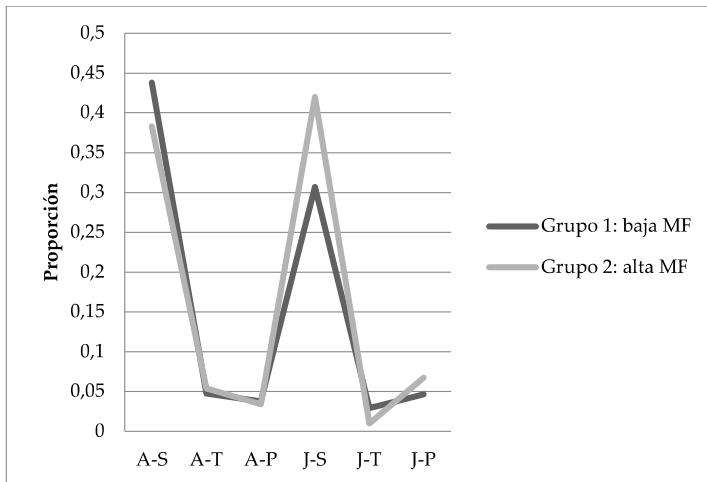
Table 2 Mediana agrupada de las tasas interaccionales en el grupo 1 (baja motricidad fina) y grupo 2 (alta motricidad fina)

	N	A-S	J-S	A-T	J-T	A-P	J-P
Grupo 1	53	,099	,061	,008	,004	,007	,009
Grupo 2	32	,078	,085	,010	,002	,0079	,013

Los resultados indicaron diferencias significativas en la distribución de las variables A-S, (Mann-Whitney $U \approx 591$, $p = .020$ de dos colas); J-S , (Mann-Whitney $U \approx 1067.00$, $p = .047$ de dos colas); J-T , (Mann-Whitney $U \approx 618$, $p = .030$ de dos colas). La distribución del resto de variables es la misma para ambos grupos.

Dados los resultados se consideró de interés ver la proporción de estas variables en cada uno de los grupos, dividiendo cada tasa por el sumatorio de tasas (ver figura 2):

Figura 2: Representación gráfica de la proporción de las variables interaccionales en los grupos en función de su cociente evolutivo en Motricidad Fina.



Los resultados indicaron diferencias significativas en la distribución de la proporción J-S, las medianas en los grupos de menor

y mayor cociente evolutivo en motricidad fina fueron 0.307 y 0.420, (Mann-Whitney $U = 1150.500$, $p = .006$ de dos colas) y J-T, medianas .029 y .010 (Mann-Whitney $U = 613$, $p = .027$ de dos colas). En el resto de proporciones la distribución fue la misma en ambos grupos.

3.2.2. Lenguaje

En segundo lugar se presenta la tabla resumen de los datos relacionados con el desarrollo del primer lenguaje, cuyo rango es de un cociente evolutivo de 52 a 180 (mediana =100) distribuido en 2 grupos, 1 que corresponde al menor nivel de lenguaje (cuartiles 1 y 2, rango 52-100) y 2 las puntuaciones más altas (cuartiles 3 y 4, rango 101-180):

Table 2 Mediana agrupada de las tasas interaccionales en el grupo 1 (menor nivel de lenguaje y grupo 2 (mayor nivel de lenguaje)

	N	A-S	J-S	A-T	J-T	A-P	J-P
Grupo 1	47	0,098	0,061	0,008	0,004	0,008	0,008
Grupo 2	37	0,081	0,077	0.010	0,003	0,007	0,014

Los resultados indicaron que hay diferencias significativas en la distribución A-S, (Mann-Whitney $U = 593.500$, $p = .032$ de dos colas) y la misma distribución en el resto de variables en tasas para ambos grupos de menor y mayor desarrollo del lenguaje.

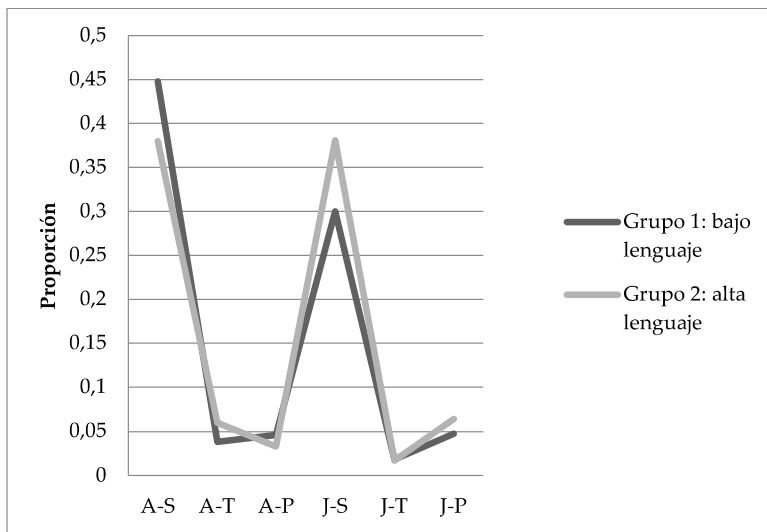
Un aspecto de interés es ver la distribución de estas variables, para ello se calculó la proporción. Los resultados indicaron algunas diferencias significativas en la proporción de respuestas maternas sensibles a la conducta interaccional y no interaccional. La distribución de la proporción de A-S difiere significativamente entre ambos grupos, medianas de los grupos de menor y mayor nivel de lenguaje, 0.44 y 0.38, (Mann-Whitney $U = 593.500$, $p = .013$ de dos colas). Y por lo que respecta a la distribución de la variable J-S, medianas 0.3 y 0.38, (Mann-Whitney $U = 1089.500$, $p = .047$ de dos colas).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, todas la díadas se caracterizan por una mayor proporción de respuestas sensibles, consideradas adecuadas, que de respuestas intrusivas que se han considerado inadecuadas.

A nivel de desarrollo de la motricidad fina, los resultados indican que los bebés, con mejores cocientes evolutivos, cuando están jugando sus madres se aproximan a ellos con respuestas más sensibles y menos intrusivas. Y la distribución de las proporciones de conductas muestran las mismas diferencias entre grupos. Sin embargo, los resultados cuando se analizan las respuestas a las aproximaciones infantiles requieren de mayor investigación.

Figura 3: Representación gráfica de la proporción de las variables interaccionales en los grupos en función de su cociente evolutivo en Lenguaje.



Por lo que respecta al desarrollo del lenguaje los datos indican que las respuestas sensibles influyen en el desarrollo del primer lenguaje y se necesita más investigación al respecto.

En conclusión, una mejor comprensión de los factores que median en la interacción y el desarrollo infantil ayudará a los equipos profesionales que trabajan con bebés a saber qué poblaciones necesitan una evaluación especializada de la interacción temprana materno o paterno infantil.

Algunas de las limitaciones del estudio son el tamaño de la muestra y el nivel de desarrollo de los menores, dado que ningún bebé presenta problemas.

La significación de los primeros años de vida ha llevado a los equipos de investigación a dirigir su atención a la búsqueda de vías que potencien al máximo el desarrollo de los menores. En esta línea se proponen futuras investigaciones ampliando la muestra para estudiar la relación entre el desarrollo y otras variables interaccionales, como por ejemplo la latencia de respuesta.

5. BIBLIOGRAFIA

Cabrera Valdés, Barbarita de la Caridad, & Dupeyrón García, Marilin de las Nieves. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 222-239.

Cerezo, M. A., & Pons-Salvador, G. (1999). Supporting appropriate parenting practices. A preventive approach of infant maltreatment in a community context. *International Journal of Child and Family Welfare*, 99, 42–61.

Cerezo, M., Abdelmaseh, M., Trenado, R., Pons-Salvador, G., & Bohr, Y. (2021, May). The temporal dimension in the understanding of maternal sensitivity in caregiver-infant interactions: The ‘Early Mother-Child Interaction Coding System’. *Infant Behavior and Development*, 63, 101563. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101563>

Chamba-Carpio, I. E., Torres-Palchisaca, Z. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Heredia-León, D. A. (2020). Los tipos de familias y su relación con el desarrollo psicomotriz en niños del nivel inicial. *Polo del Conocimiento*, 5(11), 177-194.

Eshel, N., Daelmans, B., De Mello, M., & Martines, J. (2006). Responsive parenting: interventions and outcomes. *Bull World Health Organ*, 84(12), 991-8. DOI: 10.2471/blt.06.030163

- Figueroa, E. (2016). Desarrollo Motriz. Barcelona: Habilidades del área motriz fina y las actividades de estimulación temprana. *Revista Publicando*, 11(1), 526-537.
- Knobloch, H., Stevens, F., & Malone, A. (1980). *Manual of developmental diagnosis*. New York: NY: Harper and Row.
- Mooney-Leber, S., & Brummelte, S. (2017). Neonatal pain and reduced maternal care: early-life stressors interacting to impact brain and behavioral development. *Neuroscience*(342), 21-36.
- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C., & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social–emotional and cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33(1), 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.12.001>
- Perea, L., Martínez-Fuentes, M., Pérez-López, J., & Díaz-Herrero, Á. (2011). Interacción madre-hijo y desarrollo mental infantil: implicaciones para la atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-529.
- Pons-Salvador, G., Cerezo, M., & Trenado, R. M. (2014). Efecto de la dosis de intervención del Programa de Apoyo Psicológico P/Materno Infantil© sobre las madres y sus bebés. *Anales de psicología*, 30(2), 474-481. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.141192>
- Rocha, N., Silva, F., Dos Santos, M., & Dusing, S. (2020). Impact of mother–infant interaction on development during the first year of life: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 24(3), 365-385. doi:10.1177/1367493519864742
- Soares, H., Barbieri-Figueiredo, M., & Pereira, P. e. (2018). Parents attending to nurse visits and birth age contribute. *Early Human Development*, 122, 15-21.
- Trenado, R. M., & Cerezo, M. A. (2007). *Codificación de la Interacción Temprana Materno Infantil*, CITMI-R. España: Universidad de Valencia.
- Trenado, R. M., Pons-Salvador, G., & Cerezo, M. Á. (2014). Interacción Temprana: Evaluación de la Fiabilidad del Sistema

- Observacional CITMI-R, Versión Inglesa [Early Interaction: Assessment of the Reliability of the CITMI-R Observational System, English Version]. *REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 19(1), 29-42.
- Trenado, R. M., Cerezo, M. A., Sierra-García, P., & Pons-Salvador, G. (2021). Sequential coding of maternal sensitivity: Application of nonlinear dynamic analyses and reliability. *Quality & Quantity*, 55(3), 827-844. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01027-0>

ESTRÉS ACULTURATIVO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES RELACIONALES Y DE SATISFACCIÓN

Isabel Vicario-Molina, Antonio Fuertes Martín, Laura Mañas

ivicario@usal.es

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es una transición ecológica que de alguna manera supone alejarse de lo conocido y predecible y, por otro lado, constituye la llegada a un contexto que puede brindar nuevas oportunidades y desafíos. Las experiencias resultantes, por lo tanto, pueden ser positivas o pueden resultar estresantes y amenazar el bienestar de las personas migrantes (Ben-David y Lavee, 1994; Patiño y Kirchner, 2008; Sam y Berry, 2010). Asimismo, la inmigración y la llegada al nuevo país no es un proceso individual, sino familiar y de pareja (Maiya et al., 2021; Negy et al., 2010), lo que puede hacernos pensar que tras la llegada al nuevo contexto puedan tener lugar reajustes y cambios en los procesos y dinámicas familiares y relacionales.

Desde un enfoque del estrés y afrontamiento de la aculturación psicológica (Masgoret y Ward, 2006), se plantea que el proceso de aculturación y el contacto intercultural puedan suponer la aparición de algunos desafíos para los individuos en el nuevo contexto (e.g. Achotegui, 2009; Ruiz et al., 2011).

Siguiendo la propuesta de Berry (Sam y Berry, 2010), el estrés aculturativo o de aculturación surge del contacto intercultural y de la interacción entre el individuo y la sociedad de asentamiento. Se plantea que las experiencias derivadas del contacto intercultural van a provocar que los individuos se encuentren en diversas situaciones que pueden constituir dificultades u oportunidades. Cuando el nivel de dificultad o conflicto es valorado por el individuo como amenazante o problemático, emergerá el estrés aculturativo. Cuando los estresores son afrontados de manera no exitosa, tendrá lugar la reacción de estrés

en forma de síntomas de salud, pudiendo, a largo plazo provocar la aparición de dificultades de adaptación psicológica.

Los estresores que pueden ser incluidos dentro del estrés aculturativo son muy variados, e incluyen el lenguaje y la comunicación, cambios en los patrones socioculturales, dificultades financieras, desempleo, condiciones de trabajo, discriminación, aislamiento, ausencia de apoyo familiar y social, dificultades administrativas, etcétera (Caplan, 2007; Hovey, 2001; Padilla, 1986). Estos estresores cuando se mantienen en el tiempo o son muy severos pueden afectar a la salud mental (Ahmed et al., 2011; Bernstein, et al., 2011), pero también a la calidad y la estabilidad de la relación de pareja (Hyman, Guruge y Mason, 2008; James et al., 2004; Maiya et al., 2022).

El número de investigaciones que han abordado el estudio del estrés aculturativo y los efectos en la relación de pareja es todavía reducido. Sin embargo, contamos con algunos trabajos como el de Negy et al. (2010), por ejemplo, evaluó el estrés aculturativo y la calidad de la relación una muestra de mujeres hispanas casadas en Estados Unidos. Encontró que el estrés aculturativo se relacionaba con un aumento del malestar en la relación de pareja. Ribeiro (2012), por su parte, encontró una relación positiva y significativa entre el estrés aculturativo y los problemas en la relación de pareja en una muestra de varones inmigrantes mexicanos en situación irregular. Hyman et al. (2008) evaluaron las experiencias de pareja de una muestra de migrantes etíopes. Encontraron que los cambios post-migratorios tenían efectos importantes en las dinámicas relacionales, como: un aumento del conflicto, de la autonomía de la mujer y de la dependencia mutua y la toma de decisiones conjunta, y cambios en la comunicación y la intimidad. Recientemente encontramos algunos trabajos que apuntan en la misma línea. Por ejemplo, el estudio de Maiya y colaboradores (2021) indica la existencia de una relación entre el estrés aculturativo y el compromiso en una muestra de jóvenes adultos latinos/as. Por último, Ogan et al. (2022), con una muestra de adultos latinos han señalado que la discriminación es un estresor que puede afectar al bienestar individual de manera directa e indirecta a través de su relación con la incertidumbre acerca de la relación de pareja.

De cara a avanzar en el conocimiento de los posibles efectos que el estrés aculturativo puede tener en las dinámicas relacionales de las

personas migrantes, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre las dificultades derivadas del proceso de contacto intercultural y algunas dimensiones básicas de la relación de pareja y la satisfacción con la vida.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para acceder a la muestra se contactó con diferentes organizaciones y asociaciones de inmigrantes de las provincias de Salamanca y Madrid, a través de una carta/correo. Asimismo, se contactó directamente con los participantes acudiendo de manera informal a espacios de ocio y reunión. Una vez establecido el contacto se solicitaba su participación en el estudio, explicando los requisitos para participar: ser una persona migrante procedente de un país de habla hispana, tener una relación de pareja en la actualidad, y ser mayor de edad.

2.2. Participantes

La muestra del estudio está formada por 240 personas (120 varones y 120 mujeres) con una edad comprendida entre 23 y 65 años ($M= 41$, $D.T. = 7.74$). Los participantes del estudio proceden de cinco países latinoamericanos: Ecuador, Bolivia, Colombia, Perú y República Dominicana. La mayor parte de los participantes tiene estudios de secundaria (39.2). Un porcentaje elevado de la muestra señala estar trabajando (84.6%).

2.3. Medidas

- Características sociodemográficas: se evaluaron el género, edad, tiempo de relación de pareja, nivel de estudios y de ingresos, y otras variables significativas.
- Estrés aculturativo: Se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por 26 ítems para evaluar diferentes estresores relacionados con el estrés aculturativo. El cuestionario solicita a los/as participantes que señalen en qué medida les han provocado malestar algunas de las experiencias relacionadas con la migración en una escala de respuesta desde 1 (*No me ha sucedido* o *No me ha provocado malestar*) hasta 5 (*Un nivel de malestar muy alto*).

- Intimidad: Para evaluar la intimidad percibida en las relaciones adultas se seleccionó y adaptó la Miller Social Intimacy Scale (MSIS; Miller y Lefcourt, 1982). Compuesta por 17 ítems, valora la frecuencia y la intensidad en una escala de 10 puntos desde el 1 (*muy raramente/no mucho*) a 10 (*casi siempre/mucho*).
- Negociación del conflicto: Se aplicó una adaptación de la *Escala de Manejo del Afecto y las Diferencias (Managing Affect and Differences Scale; MADS; Arellano y Markman, 1995)*, concretamente cinco subescalas de negociación positiva (25 ítems) y las tres subescalas de negociación negativa (12 ítems). Las opciones de respuesta se sitúan a lo largo de un continuo de acuerdo/desacuerdo de 5 puntos.
- Satisfacción con la vida: Se evaluó a través de la *Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener et al., 1985)*. Compuesta por 5 ítems, solicita a los individuos que hagan un juicio global subjetivo de sus circunstancias vitales, indicando su nivel de acuerdo/desacuerdo a lo largo de una escala de siete puntos.

2.4. Diseño

Se trata de un estudio con una metodología selectiva, con un diseño transversal que emplea un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia.

3. RESULTADOS

Los análisis descriptivos de las distintas variables (ver Tabla 1) indican que los varones señalan tener mayores niveles de estrés aculturativo que las mujeres, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$). Asimismo, los varones señalan utilizar en mayor medida estrategias negativas para negociar el conflicto que las mujeres ($p < .001$). Por último, las mujeres tienen puntuaciones más elevadas en satisfacción con la vida que los hombres ($p < .001$).

Para examinar la relación entre el estrés aculturativo y las variables relacionales y la satisfacción con la vida se han obtenido las correlaciones (ver Tabla 2). El estrés aculturativo del varón se relaciona significativamente con las variables relacionales en la dirección

esperada. En este sentido, la correlación es positiva y especialmente elevada con la negociación negativa (ver Tabla 8). La correlación es de signo negativo con la intimidad y la negociación positiva. Este patrón se repite en el caso de las mujeres. Cabe destacar que en algunos casos las correlaciones son muy elevadas, pudiendo generar un problema de multicolinealidad entre las variables.

Tabla 1 Medias y desviaciones típicas de las distintas variables del estudio para varones y mujeres.

Variable	Varones	Mujeres
	N= 120	N= 120
Estrés aculturativo	69.62 (21.49)	63.91 (20.77)
Intimidad	86.04 (25.44)	85.12 (29.28)
Negociación positiva	84.97 (18.33)	84.07 (18.95)
Negociación negativa	30.66 (9.77)	27.47 (9.29)
Satisfacción con la vida	14.87 (5.07)	16.50 (5.01)

Nota. La desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tras la obtención de los coeficientes de determinación, vemos que los niveles de estrés aculturativo y de satisfacción con la vida comparten un 28% de la varianza tanto en varones como en mujeres. El estrés y la intimidad comparten un 28% de la varianza en las mujeres y un 29% en los varones. Por lo que respecta a la negociación del conflicto, la varianza compartida del estrés y las estrategias de negociación positivas es del 25% para las mujeres y del 27% para los varones; y en el caso de las estrategias de negociación negativa es del 41% para las mujeres y del 40% para los varones.

Tabla 2 Correlaciones entre las distintas variables del estudio para varones y mujeres.

	Mujeres	Estrés Ac	Intimidad	Negoc. Positiva	Negoc. Negativa	Satisfacción vida
Varones						
Estrés Ac.			-.530**	-.500**	.644**	-.538**
Intimidad		-.542**		.269**	-.353**	.438**
Negoc. positiva		-.522**	.344**		-.511**	.562**
Negoc. negativa		.633**	-.449**	-.529**		-.701**
Satisfacción vida		-.537**	.445**	.545**	-.644**	

Nota. Las correlaciones de las puntuaciones de las mujeres se presentan encima de la diagonal y las de los varones debajo de la diagonal.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre las dificultades derivadas del proceso de contacto intercultural y algunas dimensiones básicas de la relación de pareja (i.e. intimidad y resolución del conflicto) y la satisfacción con la vida.

En primer lugar, parece que, en la muestra considerada en este trabajo, los varones parecen experimentar niveles más elevados de estrés aculturativo, a diferencia de estudios previos que indican que no hay diferencias de género en los niveles de estrés o que indican que las mujeres sufren más estrés aculturativo (e.g., Hovey, 2000; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Padilla, 1986). Por otro lado, tanto en hombres como en mujeres, el estrés aculturativo se relaciona con la satisfacción con la vida de forma considerable. A pesar de que nuestro trabajo no permite establecer relaciones causales, estos resultados podrían indicar que, efectivamente, las experiencias adversas que tienen que afrontar las personas migrantes, pueden explicar el ajuste psicológico del individuo, tal y como se espera desde el modelo de Berry (Sam y Berry, 2010) y como indican resultados de estudios previos (e.g., Ahmed et al., 2011; Bernstein et al., 2011; Hovey y Magaña, 2000; Maiya et al., 2021; Ogan et al., 2022).

Los estresores experimentados como consecuencia del contacto intercultural también se relacionan con los niveles de intimidad y del uso de estrategias de resolución del conflicto. De nuevo, no podemos considerar la existencia de una relación causal, pero una posible explicación es que, como consecuencia del estrés experimentado, las dinámicas relacionales de intimidad y resolución del conflicto puedan deteriorarse. En este sentido, cabe la posibilidad de que las interacciones íntimas se reduzcan porque los individuos tienen menos tiempo, disponibilidad y recursos para mantener el nivel habitual de intimidad. Algunos autores (e.g., Bodenmann, 2005; Karney y Bradbury, 2005; Randall y Bodenmann, 2009) han señalado que el estrés provocaría un deterioro de la relación de pareja, debido a que se reducen las interacciones y experiencias positivas, el apoyo entre los miembros de la pareja y el tiempo compartido, provocando una disminución de los sentimientos de cercanía e intimidad. Asimismo, como consecuencia del estrés, los conflictos en la pareja podrían incrementar las dificultades para negociar o resolver los conflictos entre

los cónyuges, pudiendo afectar de ese modo a la satisfacción con la relación de pareja (Ledermann et al., 2010). Estos estresores podrían dejar un residuo cognitivo, afectivo y fisiológico de carácter aversivo (Repetti y Wang, 2009) que incrementaría a su vez la hostilidad entre los cónyuges y las dificultades para negociar adecuadamente el conflicto (Randall y Bodenmann, 2009).

A la luz de estos resultados, parece necesario llevar a cabo más estudios que nos permitan conocer qué efecto tienen las experiencias de estrés aculturativo en el bienestar individual y de pareja, y en las dinámicas relacionales. Resultaría necesario además prestar atención a qué elementos o recursos se pueden utilizar para reducir o neutralizar el impacto del estrés, aumentando de este modo la resiliencia de las personas migrantes.

Asimismo, parece necesario que las diferentes intervenciones y actuaciones que se lleven a cabo con personas inmigrantes consideren y evalúen los efectos que la inmigración y los estresores encontrados en el nuevo país pueden tener en su relación de pareja, con el objetivo de prevenir o reducir su impacto y mejorar el bienestar de los individuos. El entrenamiento en habilidades de comunicación y negociación del conflicto sería un aspecto fundamental del que podrían beneficiarse las parejas sometidas a niveles elevados de estrés, sobre todo si al mismo tiempo se promueve un incremento de la cohesión y las experiencias íntimas y positivas en la relación.

Entre las limitaciones del trabajo se pueden destacar las siguientes: la utilización de un método de encuesta para recoger la información, el tamaño de la muestra y el método de muestreo, y la dificultad para garantizar que los participantes hayan respondido de manera sincera.

5. BIBLIOGRAFÍA

Achotegui, J. (2009). Salud mental y migración. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple–Síndrome de Ulises. En J. F. Sánchez Vázquez (coord.), *Psicología e inmigración* (pp. 35-64). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca

- Ahmed, S. R., Kia-Keating, M., y Tsai, K. H. (2011). A structural model of racial discrimination, acculturative stress, and cultural resources among Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology, 48*, 181-192.
- Arellano, C. M., y Markman, H. J. (1995). The Managing Affect and Differences Scale (MADS): A self report measure assessing conflict management in couples. *Journal of Family Psychology, 9*, 319-334.
- Ben-David, A. y Lavee, Y. (1994). Migration and marital distress: The case of Soviet immigrants. *Journal of Divorce and Remarriage, 21*(3/4), 133-146.
- Bernstein, K. S., Park, S.Y., Shin, J., Cho, S., y Park, Y. (2011). Acculturation, discrimination and depressive symptoms among Korean immigrants in New York City. *Community and Mental Health Journal, 47*, 24-34.
- Bodenmann, G. (2005). Dyadic coping and its significance for marital functioning. En T. A. Revenson, K. Kayser y G. Bodenmann (Eds.), *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* (pp. 33-50). Washington DC: American Psychological Association.
- Caplan, S. (2007). Latinos, acculturation, and acculturative stress: A dimensional concept analysis. *Policy, Politics and Nursing Practice, 8*, 93-106.
- Diener, E., y Emmons, R. A. (1985). The Independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1105-1117.
- Hovey, J. D. (2001). *Mental health and substance abuse. Program for the study of immigration and mental health*. The University of Toledo. Recuperado de <http://www.ncfh.org/docs/04%20-%20mental.pdf>
- Hovey, J. D., y Magaña, C. G. (2002). Psychosocial predictors of anxiety among immigrant Mexican migrant farm workers: Implications for prevention and treatment. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 8*, 274-289.

- Hyman, I., Guruge, S., y Mason, R. (2008). The impact of migration on marital relationships: A study of Ethiopian immigrants in Toronto. *Journal of Comparative Family Studies*, 39, 149-163.
- James, S., Hunsley, J., Navara, G. S. y Alles, M. (2004). Marital, psychological, and sociocultural aspects of sojourner adjustment: expanding the field of enquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 111-126.
- Karney, B. R. y Bradbury, T. N. (2005). Contextual influences on marriage: Implications for policy and intervention. *Psychological Science*, 14, 171-174.
- Ledermann, T., Bodenmann, G., Rudaz, M., y Bradbury, T. N. (2010). Stress, communication and marital quality in couples. *Family Relations*, 59, 195-206.
- Liebkind, K., y Jasinskaja-Lahti, I. (2000). The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. *Journal of Community and Applied Psychology*, 10, 1-16.
- Maiya, S., Killoren, S. E., Monk, J.K., Kline, G.C., & Carlos Chavez, F. L. (2021). Latino/a young adults' experiences of acculturative stress, depressive symptoms, and romantic relationship commitment: Ethnic identity as protective. *Journal of Social and Interpersonal Relationships*, 38(5), 1738–1749. <https://doi.org/10.1177/0265407521996472>
- Masgoret, A. M., Ward, C. (2006). Cultural learning approaches to acculturation. En D. L. Sam, y J. W. Berry (Eds.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 58-77). New York: Cambridge University Press.
- Miller, R. S., y Lefcourt, H. M. (1982). The assessment of social intimacy. *Journal of Personality Assessment*, 46, 514-518.
- Negy, C., Hammons, M. E., Reig-Ferrer, A. y Marino Carper, T. (2010). The importance of addressing acculturative stress in marital therapy with Hispanic immigrant women. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, 299-317.

- Ogan, M. A., Monk, J. K., Killoren, S., Rivero, A., Colaner, C., & Carlos Chavez, F. L. (2022). The effects of discrimination and psychological distress on U.S. Latino/a young adults' relational uncertainty and relationship instability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cdp0000567>
- Padilla, A. M. (1986). Acculturation and stress among immigrants and later generation individuals. En F. Dieter (Ed.) *The quality of urban lif*. (pp. 187-223). New York: Walter de Gruyter.
- Patiño, C., y Kirchner, T. (2008). Estrés y coping en inmigrantes latinoamericanos residentes en Barcelona. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 1*, 29-38.
- Randall A. K., y Bodenmann, G. (2009). The role of stress on close relationships and marital satisfaction. *Clinical Psychology Review, 29*, 105-115.
- Repetti, R. L., y Wang, S. (2009). Work-family spillover. En H. T. Reis, y S. K. Sprecher, (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 1694-1697). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ribeiro, D. C. (2012). *Social support as a buffer of acculturative stress: A Study of marital distress among undocumented Mexican immigrant men*. Tesis doctoral. Georgia State University. Recuperado de http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=cps_diss
- Ruiz, J. A., Torrente, G., Rodríguez, A., y Ramírez, M.A. (2011). Acculturative stress in Latin-American Immigrants: An Assessment Proposal. *The Spanish Journal of Psychology, 14*, 227-236.
- Sam, D. L., y Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 472-481.

“NO IMPORTA APRENDER, CUANDO HAGO LAS TAREAS SÓLO PIENSO EN TERMINAR LO ANTES POSIBLE”: LA INCIDENCIA PARENTAL EN EL ENFOQUE DE LAS TAREAS PARA CASA.

Tania Vieites¹, Carolina Rodríguez-Llorente¹ y Antonio Valle¹

t.vieites@udc.es

1. *Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)*

1. INTRODUCCIÓN

La implicación parental constituye un elemento fundamental en los pilares que asientan el contexto educativo, tanto debido a su influencia en el progreso de los estudiantes, como por tratarse de un agente crucial a la hora de colaborar con el centro educativo para alcanzar los mejores resultados (Gonida y Cortina, 2014; Hill y Tyson, 2009). Esta implicación denota aspiraciones, actitudes y creencias en relación a la educación de los hijos/as, y tiene por objeto contribuir a su éxito académico; siendo así que, tradicionalmente, se ha diferenciado una implicación parental más proactiva, a modo de participación en actividades académicas y escolares, y una implicación de carácter más intelectual o cognitiva cuando se promueven actividades con objeto de contribuir a la mejora de habilidades y conocimientos de los hijos/as (Grolnick y Slowiaczek, 1994).

Las estrategias de implicación parental en el hogar refieren el modo en que los padres y madres participan en la realización de los deberes escolares de los hijos/as, pero también en el estudio, en la preparación de exámenes, o las elecciones académicas que estos realizan, y nos permite considerar diferentes estrategias parentales que van desde apoyar la autonomía de los hijos/as, hasta el fomento de su participación cognitiva. Sin embargo, esta implicación parental desde el hogar puede tener también un propósito de control, y puede llegar a suponer una interferencia cuando son los padres quienes directamente, por ejemplo, asumen la responsabilidad de los requerimientos escolares o realizan las tareas que se le prescriben a sus hijos para hacer en casa (Epstein y Van Voorhis, 2001; Regueiro et al., 2014).

Una de las actividades en las que la implicación parental se hace más evidente son los deberes escolares, al tratarse de tareas que se realizan en casa. Algunas investigaciones destacan que el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con los mismos (Balli et al., 1998), mientras que en otras se encontró que los estudiantes cuyos padres están más involucrados en los deberes tienen un menor rendimiento académico (Cooper et al., 2000). Según Dumont et al. (2012), debido a que las diferentes formas de implicación parental pueden producir resultados incluso antagónicos, resulta importante diferenciar distintos tipos de implicación parental y no centrarse solo en la cantidad de implicación. Así, Pomerantz et al. (2005) y Pomerantz et al. (2007) propusieron cuatro dimensiones diferentes, pero cualitativamente relacionadas, de implicación parental en los deberes: apoyo a la autonomía vs control, interés en el proceso vs interés en el resultado, afecto positivo vs afecto negativo y sentimientos positivos vs sentimientos negativos (respecto del potencial del alumno).

Además, dentro de la implicación parental no solo se incluye el apoyo a los hijos sino también el modo de comunicación (feedback parental) y el traslado de las propias expectativas parentales a los hijos/as, la preparación de planes a futuro y aspiraciones ocupacionales, y la discusión del valor y la utilidad de las actividades académicas y estrategias de aprendizaje y estudio. La investigación previa permite suponer que el modelado y el apoyo por parte de padres/madres contribuirá a que los hijos/as puedan convertirse en aprendices autosuficientes y seguros de sí mismos, y que los modos de comunicación padres-hijos coercitivos y controladores estarán asociados a una habilidad autorregulatoria más débil (Martínez-Pons, 2002).

Al centrarnos en la investigación de la implicación de las familias sobre los deberes escolares es fundamental profundizar en los aspectos motivacionales y cognitivos del estudiante y conocer con mayor detalle cómo es el proceso de realización de esos deberes. Por ello, el enfoque de trabajo que adopta el estudiante cuando se enfrenta a las tareas es uno de los aspectos que mayor información nos puede aportar respecto a los motivos y metas que pretende conseguir al hacer los deberes y también sobre las estrategias que pone en marcha para tratar de dar una respuesta lo más ajustada posible a esas metas y motivos.

Con base en las propuestas planteadas hace años por algunos autores (p.e., Biggs, 1988) en las que el enfoque de aprendizaje se concebía como la forma en que un alumno se aproxima a sus tareas académicas y las afronta poniendo en marcha determinadas estrategias de estudio. Así, se han diferenciado dos grandes enfoques de aprendizaje como definitorios de modos distintos de enfrentarse a las tareas académicas: el enfoque profundo y el enfoque superficial. Según Biggs (1987), los alumnos que adoptan un enfoque profundo se caracterizan por que ponen interés en la tarea académica y disfrutan llevarla a cabo, buscan el significado inherente a la misma, la personalizan, la hacen significativa para la propia experiencia y el mundo real, integran aspectos o partes de la tarea en un todo, ven relaciones entre ese todo y el conocimiento previo, intentan teorizar acerca de la tarea, y conforman hipótesis.

Por el contrario, el alumnado que adopta un enfoque superficial concibe la tarea como una demanda para cumplir, una imposición necesaria para alcanzar otras metas; ve los aspectos o partes de la tarea como no relacionados entre sí, se preocupa por la cantidad de tiempo que lleva completar esta tarea, evita significados personales o de otro tipo que la tarea pueda implicar y, por último, depende de la memorización e intenta reproducir sus aspectos superficiales.

En definitiva, el entorno familiar y, más en concreto el apoyo y feedback proporcionado por los padres, constituye un factor de gran importancia para los estudiantes, y, por ello, la dosis adecuada de ayuda y tipo de implicación parental a la hora de realizar los deberes escolares tiene un impacto en el enfoque de aprendizaje de los mismos. Así pues, en este estudio se aborda el papel de la implicación parental en el enfoque superficial de las tareas para casa (TPC).

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Tras contactar con los centros participantes y solicitar el consentimiento de las familias y docentes para recoger la información se administró el cuestionario al alumnado durante el horario escolar.

2.2 Participantes

En el estudio participaron un total de 229 estudiantes (52,2% niños) de 5º curso de educación primaria de seis centros públicos de la

Comunidad Autónoma de Galicia (España), seleccionados mediante muestreo por conveniencia.

2.3 Medidas

Se midió la percepción de la implicación parental de los estudiantes utilizando el Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) (Núñez y González-Pienda, 1994). Esta escala sigue un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 o totalmente falso hasta 5 o totalmente cierto. Se aplicó en un único momento temporal, cuando los estudiantes cursaban 5º de educación primaria. En concreto, se observaron dos dimensiones; interés y esfuerzo.

- Refuerzo: el alumnado informa sobre su percepción acerca del grado de refuerzo positivo que su familia dispensa en relación a sus logros. Por ejemplo, “Si consigo buenos resultados, mis padres normalmente me dan cosas como regalo” (2 ítems; $\alpha = ,81$).

- Interés por los progresos: el alumnado informa sobre su percepción respecto del interés de sus padres y madres sobre su progreso escolar. Por ejemplo, “Cuando vuelvo de la escuela, mis padres quieren saber cosas sobre mis estudios” (2 ítems; $\alpha = ,73$).

Por otro lado, se empleó el Students’ Approaches to Learning Inventory (Rosário et al., 2013) para medir la profundidad con la que se abordan las tareas escolares en el hogar. Concretamente, en este caso se emplean los 6 ítems que refieren el enfoque profundo en el trabajo con los deberes escolares (ítems ejemplo: “Cuando hago los deberes pienso en las diferentes formas de hacerlos, si entiendo lo que hago y si sé aplicarlo a otras tareas similares”; o “Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar” (6 ítems; $\alpha = .78/ \alpha =.80$).

2.4. Diseño

El diseño de investigación empleado en este estudio ha sido correlacional o selectivo con carácter longitudinal. Para el análisis de los resultados, tras realizar los análisis descriptivos de las variables (de tendencia central, dispersión y distribución) y estudiar el grado de correlación entre las mismas se llevaron a cabo análisis de regresión lineal. El estudio de carácter longitudinal permitió observar la incidencia de la implicación parental informada por el estudiante en 4º sobre el compromiso superficial con sus tareas cuando estudian 6º curso de

Educación Primaria. Como herramienta de soporte se utilizó el software estadístico SPSS (versión 27).

3. RESULTADOS

El estudio nos permite observar la incidencia de la implicación parental informada por el estudiante en 4º sobre el compromiso superficial con sus tareas cuando estudian 6º. Los estudiantes que informaban en 4º curso de confianza por parte de sus padres/madres realizan en 6º sus tareas escolares bajo un enfoque profundo, mientras que aquellos que informaban al inicio de la investigación del uso de recompensas por parte de sus padres/madres enfocaban de un modo más superficial el trabajo escolar en el hogar.

3.1. Análisis preliminares

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables y la matriz de correlaciones de Pearson.

Tabla 6 Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de Pearson.

	1	2	3	4	5
Recompensas T1	-				
Interés T1	,000	-			
Confianza T1	,000	,000	-		
Enfoque profundo T3	,102	-,032	,130	-	
Enfoque superficial T3	,133*	-,111	-,251**	-,545**	-
<i>Media</i>	3,58	4,30	4,60	3,72	2,16
<i>DE</i>	1,27	0,89	0,62	0,97	1,03
<i>Asimetría</i>	-0,61	-1,53	-1,56	-0,80	0,80
<i>Curtosis</i>	-0,70	1,94	2,05	0,32	-0,22

* $p < ,05$; ** $p < ,001$

Como se puede apreciar, la matriz muestra algunas correlaciones estadísticamente significativas entre las variables de la implicación familiar y las del enfoque de aprendizaje que adopta el alumnado con las TPC. Por ejemplo, existe una correlación positiva estadísticamente significativa entre el Uso de recompensas en el T1 y el Enfoque superficial en el T3 ($r = ,13$; $p < ,05$). También se ha observado una correlación estadísticamente significativa pero negativa entre la Confianza parental en el T1 y el Enfoque superficial en el T3 ($r = -,25$; $p < ,001$). En el caso del Enfoque profundo, no se ha encontrado

ninguna correlación estadísticamente significativa con las variables de la implicación familiar con las TPC en el T1. Por otro lado, sí se ha encontrado una correlación negativa estadísticamente significativa entre el Enfoque superficial y el Enfoque profundo en el T3 ($r = -.55$; $p < .001$).

3.2. Incidencia de la implicación parental en el enfoque de trabajo del alumnado con las TPC

Por un lado, el análisis de regresión lineal ha revelado que el efecto positivo de las Recompensas parentales en el T1 explica la adopción del Enfoque superficial de aprendizaje con los deberes el T2 ($\beta = .13$, $p \leq .05$). Por tanto, parece que el alumnado que informa del uso de recompensas por parte de sus padres/madres en 4º curso tenderían a enfocar de un modo más superficial el trabajo escolar en el hogar en 6º.

Por otro lado, el efecto de la Confianza en el T1 explica negativamente el Enfoque superficial con las TPC en el hogar que los y las estudiantes informan el T2 ($\beta = -.25$, $p \leq .001$). Así, los alumnos y alumnas que informaban en 4º de confianza por parte de sus padres/madres tendrían menor probabilidad de informar en 6º de un enfoque superficial de sus tareas escolares.

El estudio nos permite observar la incidencia de la implicación parental informada por el alumnado en 4º sobre el enfoque superficial con sus tareas cuando estudian 6º. Los estudiantes que informaban en 4º curso de confianza por parte de sus padres/madres realizan en 6º sus tareas escolares bajo un enfoque profundo, mientras que aquellos que informaban al inicio de la investigación del uso de recompensas por parte de sus padres/madres enfocaban de un modo más superficial el trabajo escolar en el hogar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación, se evalúa la incidencia parental en el enfoque que los estudiantes utilizan a la hora de enfrentarse a los deberes escolares. Concretamente, se ha comprobado que la participación de las familias en las tareas para casa informada por los estudiantes en 4º curso incide en el tipo de enfoque con el cuál se enfrentan a las tareas en 6º curso de Educación Primaria.

La confianza parental en la actividad académica de los hijos e hijas es una de las variables que mejor nos explica que los escolares se

enfrenten a los deberes escolares bajo un enfoque profundo. Los estudiantes que en cuarto curso sienten que sus padres confían en que son capaces de sacar buenas notas, completar las tareas académicas y reciben refuerzo positivo y un clima de confianza a la hora de realizar dichas actividades fuera del horario lectivo abordan la realización de las mismas desde un enfoque más profundo dos cursos más tarde. Mientras que aquellos que informaban al inicio de la investigación del uso de recompensas por parte de sus padres/madres enfocaban de un modo más superficial el trabajo escolar en el hogar.

La ausencia de estudios previos que aborden directamente la incidencia de la implicación parental en los enfoques de trabajo de sus hijos nos hace analizar investigaciones que estudian la relación entre variables como enfoque de trabajo y rendimiento o compromiso escolar (Regueiro, 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2015), o la implicación parental en los deberes escolares (Martínez-Vicente et al., 2020).

Rodríguez-Pereiro et al. (2015) señalan, también en un estudio longitudinal, que el aumento progresivo de deberes realizado y el aprovechamiento del tiempo hace que los estudiantes trabajen bajo un enfoque profundo y su rendimiento sea mayor, además de observar que a medida que avanzan de curso el tipo de enfoque de trabajo que utilizan al realizar los deberes escolares tiende a ser cada vez más superficial (Regueiro et al., 2015). Estos datos son bastante preocupantes si con la edad los alumnos abordan las tareas académicas de una manera más superficial que se podría solventar si se trabaja la implicación parental desde una perspectiva de confianza por parte de los padres cuando sus hijos se enfrentan a los deberes escolares.

En otros estudios se afirma que la participación familiar en los deberes escolares también se encuentra influenciada por la motivación del alumnado hacia los mismos (Núñez et al., 2019). Como consecuencia, una futura línea de investigación podría girar en torno a la incorporación de variables como el interés, la actitud o la ansiedad de los alumnos y alumnas hacia las tareas para casa (Regueiro, 2018).

En definitiva, se concluye que este estudio destaca la forma de implicarse de las madres y padres del alumnado y su incidencia en la forma de abordar las tareas para casa por parte de sus hijos. Destacando que un mayor nivel de confianza por parte de las familias aumentaría las posibilidades de enfrentarse a los deberes desde un enfoque más profundo. Esta investigación cuenta con ciertas limitaciones, como el

tamaño muestral y que los análisis no permiten explicar relaciones complejas entre las variables.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alli, S. J., Demo, D. H. y Wedman, J. F. (1998) Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 142-146.
- Biggs, J. B. (1987). Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research, ACER.
- Biggs, J. B. (1988). Assessing Student Approaches to Learning. *Australian Psychologist*, 23 (2), 197-206.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Epstein, J. L. y VanVoorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Gonida, E. N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.

- 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.
- Martínez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41(2), 126-131.
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151–165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L. y Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). *Servicio de publicaciones*, Universidad de Oviedo.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005) The role of parents in how children approach achievement. En A. J. y Dweck, C. S. (eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 259-278). The Guilford.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J.C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>

- Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2014) Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para Casa en Educación Secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 45-55.
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B. y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*, 090–092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>

APOYO PARENTAL Y SOCIAL Y CONDUCTAS DE RIESGO EN JÓVENES PARTICIPANTES EN ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

**Juan José Zacarés González¹, Ignacio Martínez Morales², Juan
García-Rubio³, Daniel Gabaldón Estevan³ y Ana I. Córdoba
Iñesta¹**

Juan.J.Zacares@uv.es

*1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universitat de València, 2. Departamento de Sociología y
Antropología Social, Universitat de València, 3. Departamento de
Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

España es uno de los países de la Unión Europea con más jóvenes con un título de educación superior (Grado universitario o Ciclos Formativos de Grado Superior), un 48,7% de los jóvenes entre 25 y 34 años en el año 2021. La media de la U. E. se sitúa en el 41,2% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Sin embargo, al mismo tiempo, es el país europeo con más población joven con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria (Graduado en ESO o menos), un 27,7% de la población española entre 25 y 34 años frente al 14,8% de la media de la U.E.

El abandono escolar temprano -población de 18 a 24 años que no está estudiando ni ha alcanzado estudios de educación secundaria postobligatoria- es, sin duda, uno de los mayores problemas que tiene el sistema educativo español. En España se situaba en el 13,3%, el país de la Unión con peores resultados después de Rumania (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). A pesar de que esta cifra ha bajado considerablemente en la última década (14,8 puntos porcentuales), sigue teniendo unos valores muy elevados en comparación con la media de la Unión Europea, 9,7%.

Este elevado abandono escolar no se produce de una forma abrupta, sino que suele ser fruto de una trayectoria escolar negativa que en muchos casos se acelera con la repetición de un curso escolar (Demirci,

2020). España es uno de los países de la Unión en el que más se repite. En una buena parte de los países europeos esta situación no alcanza el 5% en toda la educación obligatoria. Se repite más en el sistema educativo español en la etapa de primaria que en otros países en toda la educación obligatoria. La tasa de idoneidad (porcentaje de alumnado que está en el curso que le corresponde por edad) se situó en el curso 20-21 en el 87,2% para la edad de 12 años, al finalizar la etapa de primaria, y en el 75,5% al comienzo de 4º de ESO.

Estos datos muestran que a una buena parte de los y las jóvenes en España no se les garantiza una educación básica, lo que hace necesaria la presencia de segundas oportunidades formativas. Hay conocimientos que ninguna persona puede dejar de poseer, dado que la educación es el fundamento para que el individuo pueda disfrutar de una inclusión social y de una vida plena (Daniels et al., 2019; Ibáñez Martín et al., 2020). Las Escuelas de Segunda Oportunidad –E2O- nacieron con el objetivo de mejorar el acceso al empleo de jóvenes que estaban en situación de abandono educativo temprano. La primera vez que se cita el término Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) es en el “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva” publicado por la Comisión Europea” (1995).

El número de E2O, desde entonces, ha estado en constante crecimiento, especialmente en Europa (Cortés et al., 2017; Salvà-Mut et al., 2016). En España, estas entidades no lucrativas o empresas del ámbito de la economía social (asociaciones, fundaciones y cooperativas) que ofrecen una educación alternativa dirigida a jóvenes con grandes dificultades en la escuela se han reunido, tras un proceso riguroso de acreditación, en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (Martínez et al., 2021). En concreto, hay acreditadas 45 escuelas que ofrecen formación a jóvenes entre 15 y 29 años, en total más de 8000. Las E2O son una propuesta efectiva para que los y las jóvenes que han tenido importantes dificultades y han acabado abandonando la escuela tradicional consigan reengancharse en su proceso formativo.

Autores como Fernández-Menor y Parrilla (2021) y Macedo et al. (2018) consideran el contexto sociocultural del estudiante como factor de riesgo, de vulnerabilidad. Especialmente en la adolescencia, una etapa de aprendizaje a la vez que de inestabilidad emocional y de autodescubrimiento (Usán y Salavera, 2019). Así, los jóvenes que están

inmersos en un contexto sociocultural bajo tienen más posibilidades de acabar abandonando el proceso educativo. Un bajo apoyo parental así como las relaciones con grupos de iguales problemáticos son un claro factor de riesgo de desvinculación temprana de la formación (Soler y cols., 2021). Por el contrario, jóvenes que cuentan con alto apoyo parental muestran mejor rendimiento académico y un desarrollo integral (Caligiore y Ison, 2018)

En el presente capítulo nos proponemos identificar los factores que caracterizan el entorno psicosocial del alumnado en las E2O como las fuentes de apoyo social y parental percibidas por estos jóvenes y el grado de riesgo en sus actividades de ocio.

2. MÉTODO

2.1. *Participantes*

Las E2O acogen a jóvenes de entre 15 y 29 años. Los participantes del estudio fueron 2.024 jóvenes sobre un total de 7.895 personas matriculadas durante el curso académico 2019-2020 (25.6% del total). Pertenecen a 40 E2O –hay 43 acreditadas-, de 9 comunidades autónomas diferentes, de los que un 79% tenían entre 16 y 20 años de edad ($M=17.75$; $DT=3.73$), siendo mayoritariamente varones, un 74%. Casi dos tercios viven en familia (63.6%) y más de una quinta parte en un piso tutelado (11.5%) o en un centro de menores (11.5%); si bien hay quienes ya se han emancipado de su familia de origen, en razón de su edad. Respecto a su procedencia, prácticamente la mitad han nacido en España (49.2%) y el resto en el extranjero, de los cuales únicamente el 29.4% tiene como lengua materna el español. Respecto al tiempo de residencia en España, más de la mitad, el 51,7%, llevan tres años o menos en el país, entre 3 y 5 años el 22.7% y más de 5 años, el 25.6%.

2.2. *Medidas*

Los participantes completaron vía online un cuestionario con 58 preguntas. La mayoría de ellas ofrecían respuestas cerradas, bien en formato de respuesta tipo Likert, bien mediante categorías de respuesta (mutuamente excluyentes o con posibilidad de señalar más de una categoría). El cuestionario comprendía cuatro secciones: la primera recogía información sociodemográfica tanto de los participantes como de su entorno familiar; la segunda se refería a datos sobre sus actividades de tiempo libre y las relaciones con sus padres; las otras dos

secciones eran las más amplias y cubrían respectivamente la trayectoria educativa previa y la experiencia y expectativas actuales como alumno de la E2O. En el presente trabajo haremos referencia a los datos obtenidos sobre apoyo parental y social y tiempo libre.

2.3. *Procedimiento*

Para la aplicación del cuestionario se contactó con un profesor responsable en cada una de las E2O que fue el encargado de explicar el sentido de la investigación y organizar la recogida de los datos en su centro. Cada responsable solicitaba la colaboración voluntaria de los alumnos de su centro y explicaba el procedimiento a seguir. Aquellos que desearon participar firmaron un consentimiento informado previo en el que se garantizaba la confidencialidad en el tratamiento de los datos. En cada uno de los centros y en la fecha acordada todos los alumnos participantes reunidos en un espacio común debían responder individualmente al cuestionario de modo online. El responsable de cada centro estaba presente durante el proceso para asistir a los alumnos y tenía además la posibilidad sincrónica de contactar con un miembro del equipo de investigación para resolver dudas o comunicar cualquier incidencia.

3. RESULTADOS

3.1. *Apoyo parental y social*

Se calculó un índice de apoyo parental combinando preguntas sobre la calidad de la relación con los padres y el grado en que pueden contar con ellos para resolver problemas de tipo económico, personal o académico. Consideramos los siguientes niveles (ver figura 1):

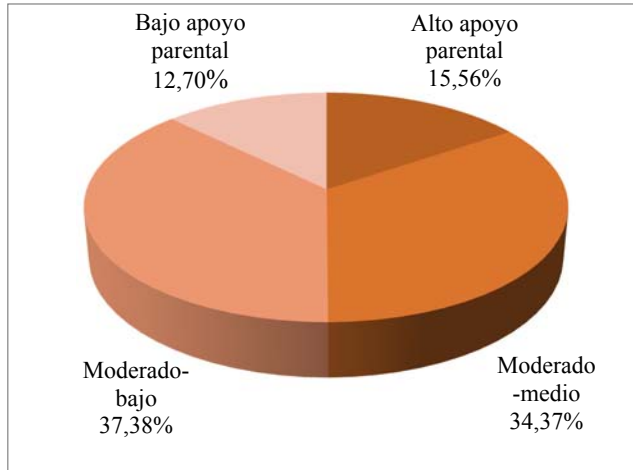
- *“Alto apoyo parental”* cuando dicen mantener “buena relación con los dos padres” y señalan a estos como figuras de apoyo relevante ante los tres tipos de problemas.

- *“Bajo apoyo parental”* cuando expresan no mantener una buena relación con los dos padres (aunque era posible que con alguno de ellos sí fuera mejor) y no indicaban a los padres como figura de apoyo en ningún tipo de problema.

- *“Moderado apoyo parental”* (diferenciando un grado bajo y otro medio) en aquellos casos que presentan situaciones intermedias.

En la figura 1 se observa que el porcentaje de jóvenes con un escaso o casi nulo apoyo parental es reducido (12,7%), lo que indicaría que, para una gran mayoría, al menos uno de los padres resulta una figura de apoyo funcional en algún área significativa de su vida. No obstante, la situación más idónea (alto apoyo parental) también es poco frecuente (15,6%).

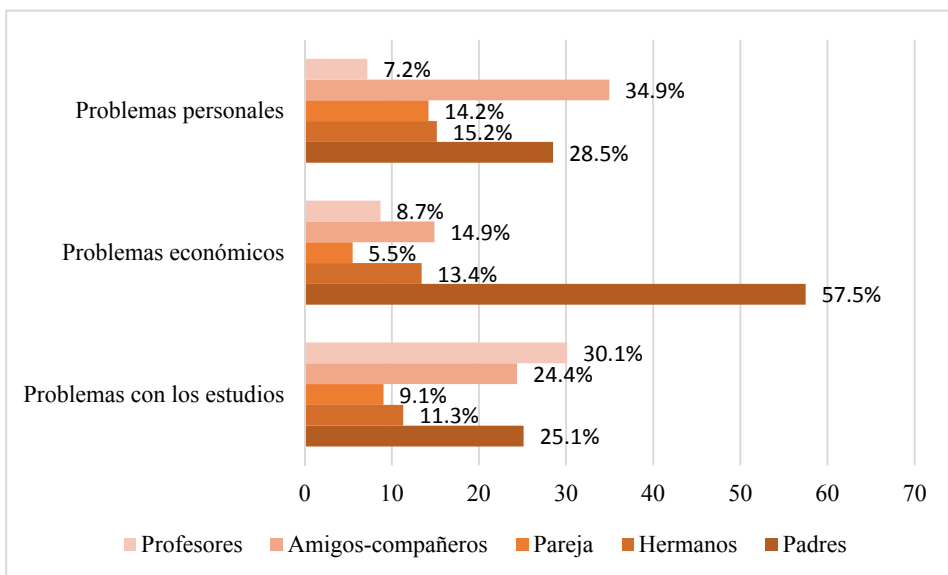
Figura 1. Grado de apoyo parental entre los participantes en las E2O



Se analizó hasta qué punto este apoyo parental era diferente en función de las variables sociodemográficas consideradas. Así, el apoyo parental fue más elevado en los varones que en las mujeres ($\chi^2=25.04$, $p<0.001$). Efectivamente, el apoyo parental resultó alto o moderado-medio para un 54,8% de los chicos frente al 39,5% en las chicas. La tendencia con la edad en cuanto al apoyo parental ($\chi^2=19.28$, $p<0.05$) mostró que a partir de los 21 años aumentaba tanto la proporción de alto como de bajo apoyo parental percibido. Finalmente se observó también que el apoyo parental se diferenció en función del grupo de procedencia ($\chi^2=18.8$, $p<0.01$). El apoyo parental fue más elevado entre los jóvenes procedentes de países no hispanohablantes: un 60% mostró un apoyo parental alto o moderado-medio frente al 48% de los jóvenes de países hispanohablantes y de los jóvenes autóctonos. Los tres grupos mostraron en cambio un porcentaje similar de jóvenes con bajo apoyo parental.

Por otro lado, cuando se valora con quiénes cuentan los jóvenes como figuras de apoyo en diferentes tipos de problemas se observa que ante los problemas económicos los padres son el apoyo más importante (57,5%), con mucha diferencia sobre el resto (ver figura 2).

Figura 2. Personas a las que recurren los jóvenes en E2O según el tipo de problema



Ante los problemas con los estudios los apoyos se equilibran más, destacando –como cabría esperar- los profesores (más de un 30%), pero seguidos muy de cerca por padres (25%) y amigos/compañeros (24.4%). Ante los problemas de tipo personal, más de un tercio de los jóvenes (35%) recurre a sus amistades; pero también destaca en este ámbito el apoyo de los padres (28.5%). Era esperable que los profesores fueran figuras de apoyo más minoritarias en las cuestiones económicas (8.7%), pero llama la atención que se recurra a ellos tan poco (7%) ante problemas personales y que, incluso teniendo un porcentaje elevado, no sea más alto para los problemas relacionados con los estudios, que constituyen su ámbito más específico.

Por último, se exploró la relación entre apoyo parental percibido y relaciones con los profesores y compañeros durante la etapa de la ESO. En ambos casos se observó una asociación significativa con el apoyo familiar. En el caso de la relación con el profesorado ($\chi^2=47.52$, $p<.001$) cuando el apoyo parental era alto, también fue buena la relación con los

profesores en el 60,3% de los casos, y mala en el 10,6%; mientras que, con apoyo parental bajo, la buena relación con el profesorado cae al 39,1%, en tanto que las relaciones negativas suben hasta el 25,8%. Respecto a la relación con los compañeros ($\chi^2=18.1$, $p<.01$), aunque se muestra como mayoritariamente satisfactoria en todos los casos, la proporción es mayor cuando el nivel de apoyo parental es medio o alto que bajo (77% frente al 65%).

3.2. Uso del tiempo libre y actividades de riesgo

La exploración de los hábitos y usos de tiempo libre de los jóvenes abordó tres cuestiones: la frecuencia de determinadas actividades de ocio, los usos de internet y la realización de determinadas actividades que podían considerarse de riesgo para su salud física y psicológica.

En conjunto destacan dos tipos generales de actividades por su frecuencia diaria o de alta frecuencia semanal en al menos el 60% de los jóvenes: a) actividades de socialización (salir con amigos, ir a tomar algo); b) uso de internet y dispositivos electrónicos para distintos fines (redes sociales, escuchar música, juegos electrónicos). Igualmente llama la atención la frecuencia semanal o incluso mayor de la práctica de algún deporte en el 70% de la muestra. No es posible conocer los deportes practicados, aunque es de suponer que aquí se ha incluido también la realización de actividades físicas en gimnasio y otras de tipo individual. La actividad de lectura es también de frecuencia al menos semanal en el 50% de los jóvenes, con un 20% de ellos que dicen leer diariamente.

En el otro extremo se sitúan tres actividades de tiempo libre que no realiza nunca la mitad o más de ellos: por un lado, el ir de excursión y el ejercer alguna tarea como voluntario (el 48,03%). Por otro lado, el 60% de la muestra expresa que tampoco ha ido nunca a la discoteca.

Se han identificado los usos de Internet que mayor frecuencia muestran los jóvenes de las E2O al señalar un uso diario o de al menos 3-4 veces a la semana:

- Usos comerciales: comprar y vender online (3.17%).
- Uso informativo: información, noticias y prensa (12.1%).
- Uso de riesgo: sexo, juegos electrónicos y apuestas (17.8%).
- Uso lúdico: ver películas y escuchar música (33.3%).

-Uso socializador: hablar con la familia o amigos y hacer nuevos amigos (33.8%)

Finalmente se agruparon a los jóvenes según indicaron si realizaban una serie de conductas de riesgo en diversos entornos o que no las realizaban en ningún sitio: consumir bebidas alcohólicas, fumar tabaco, fumar porros y consumir otras drogas. Como conducta criterio de contraste se incluyó la conducta de jugar a juegos electrónicos que no se consideró con el mismo nivel de riesgo que el resto. Se elaboraron cuatro perfiles según el nivel de riesgo:

-*Muy alto riesgo*: marcaron la realización de 4 o 5 de estas conductas en uno o más entornos.

-*Alto riesgo*: indicaron 3 de estas actividades, siendo una de ellas fumar porros o consumir otras drogas.

-*Riesgo intermedio*: señalaron entre 1 y 3 de estas conductas sin que ninguna de ellas fuera fumar porros o consumir otras drogas. Cuando señalaron sólo una actividad ésta tampoco era la de juegos electrónicos.

-*Bajo riesgo*: sólo marcaron juegos electrónicos y “en ningún sitio” el resto de conductas.

Tal como se muestra en la figura 3, un 20% de los jóvenes mostraría los mayores niveles de conductas de riesgo en la vida cotidiana (consumo de bebidas alcohólicas, fumar tabaco y porros, consumo de drogas) (niveles alto y muy alto). Es un porcentaje similar al que decía realizar actividades de riesgo en internet. El resto se distribuiría casi a partes iguales entre niveles intermedios.

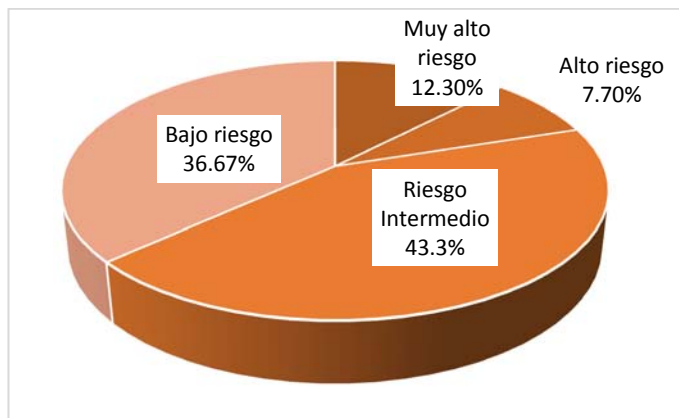
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La alta tasa de abandono escolar temprano promueve el estudio de aquellas variables que puedan influir en este proceso. En este contexto, resulta relevante conocer el perfil psicosocial de los jóvenes con mayor riesgo de exclusión del sistema educativo. El apoyo parental y social pueden ser clave en este proceso de desvinculación (Soler y cols., 2021).

Diferentes autores inciden en que un bajo apoyo parental, tal como ofrecer menores recursos de ayuda ante dificultades académicas, escaso afecto en casos de preocupación ante tareas académicas complicadas,

puede aumentar el riesgo de abandono de la formación, especialmente en adolescentes vulnerables (Durisic y Bunijevac, 2017).

Figura 3. Conductas de riesgo para la salud entre los jóvenes de E2O



En nuestra investigación, observamos que entre los jóvenes que se están formando en las E2O predomina el apoyo moderado, siendo reducido el grupo que muestra un bajo apoyo parental y escasa relación emocional con los progenitores. Encontramos a su vez que, en los casos de apoyo parental alto, también la relación con el profesorado era buena en un 60% de los casos. Además, cuando el nivel de apoyo parental era más alto la relación con los compañeros era en mayor medida satisfactoria.

Por su parte, es de destacar el alto porcentaje de conductas de riesgo como fumar o consumo de drogas y alcohol, un 20%, que coincide en cierta medida con el porcentaje relativo al de actividades de riesgo en internet. Una alta frecuencia en el uso de internet y de ciertas actividades de ocio se puede considerar de riesgo a nivel físico y psicológico.

De este modo, teniendo esto en cuenta y la incidencia que tiene un alto apoyo parental y social sobre el rendimiento académico y el abandono temprano, es importante que ambos se sigan fortaleciendo, especialmente en población vulnerable. En este contexto, las E2O suponen un marco de apoyo en la labor de formación de aquellos jóvenes que por diversas circunstancias han tenido dificultades para

seguir dentro del sistema educativo formal y pueden servir de plataforma para la vuelta a la formación y la integración en el mercado laboral de manera satisfactoria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Caligiore, M., e Ison, M. (noviembre, 2018). La participación de los padres en la educación: su influencia y control ejecutivo de sus hijos, una revisión teórica. *Contextos de Educación*, 20 (25) 138-149.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Comisión Europea.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-98fa541108d8/language-es/format-PDF> 904c-
- Cortés, F., Concha, M., Díaz, C., Retamal, S., y Ramos, J. (2017). *Escuelas de segunda oportunidad. Sistematización y análisis de experiencias internacionales: Informe final*. MINEDUC y UNICEF.
- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23–36.
doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11402
- Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 1573-1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Duriscic, M., y Bunijevac, M., (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*. 7 (3), 137-153. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156936>
- Fernández-Menor, I. y Parrilla, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183-201.

- Ibáñez Martín, M. M., Formichella, M. M. y Ezequiel Costabel, L. (2020). Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del desarrollo*, 51(200), 103-128.
- Macedo, E., Santos, S. y Doroftei, A.O. (2018). Portugal: Hope for young adults? En L. Van Praag, W. Nouwen, R. V. Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 199-214). Milton Park & New York: Routledge
- Martínez I. (Coord.), Córdoba, A., Gabaldón, D., García, R., García-Rubio, J., Jiménez, A., Marhuenda, F., Molpeceres, M.A., Olmeda, E. y Zacarés, J.J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=23020
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Indicadores y publicaciones de síntesis*.
- Salvà-Mut, F., Nadal, J. y Melià, M.A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14 (2): 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Soler, A., Martínez Pastor, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M.T., Sancho M.A., Morillo, B. y Cendra, L. (2021). (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Usán, P. y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26.

PADRES Y MADRES SIN BARRERAS. PROMOVER LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN PADRES Y MADRES CON PRIVACIÓN DE LIBERTAD

**Graziano Pellegrino¹, Juan Carlos Martín Quintana², Miriam del
Mar Cruz-Sosa¹ y Adriana Álamo-Muñoz¹**

pellegrino.gra@gmail.com

1. *Universidad de La Laguna*, 2. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

1. INTRODUCCIÓN

En España, la población reclusa en los Centros Penitenciarios dependientes de la Administración General del Estado, en el año 2021, era de 45.963 personas (Informe General, 2021). La mayoría de las personas privadas de libertad son padres y madres, aunque esta dimensión parece invisibilizada por el sistema y la sociedad (Pellegrino y Martín, 2022a). A pesar de que la legislación contempla la posibilidad de mantener relaciones con las personas del exterior (Ley Orgánica, 1979), a menudo se observa un deterioro de las relaciones familiares y filiales, resultando comprometido el ejercicio de la parentalidad. A estas limitaciones se le añade el estigma social percibido por la privación de la libertad, que afecta tanto a las personas condenadas como a su sistema de referencia: familia, amistades, etcétera (Besemer et al, 2018). Como resultado, no sólo se ve afectada la confianza en las figuras parentales, si no que, además, se producen limitaciones en el contacto que, en algunos casos, llega a suspenderse (Pellegrino y Martín, 2022b).

Sin embargo, hay evidencias sobre cómo mantener las relaciones familiares durante el encarcelamiento permite lidiar mejor con la privación de libertad y predice un mayor éxito en la reinserción social (Harrison,1997).

Por todo esto, diferentes investigaciones se ha planteado la tarea de analizar la eficacia de los programas de educación parental basados en evidencias en la promoción de las relaciones familiares, las competencias parentales y la Parentalidad Positiva, mitigando los efectos negativos del encarcelamiento (Dargis y Mitchell-Somoza, 2021; Venema et al, 2022). Es pertinente buscar respuestas a preguntas

como: ¿pueden las personas privadas de libertad aprovechar esta etapa para empoderarse como padres y madres? ¿el deseo de dar a los hijos y a las hijas un futuro mejor podría motivar a la adquisición de herramientas para el desarrollo de la Parentalidad Positiva?

1.1 Programa “Padres y madres sin barreras”.

El programa de educación parental grupal “Padres y madres sin barreras” (Martín et al 2022), es un programa basado en evidencias que, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, busca promover las competencias parentales y fomentar los vínculos afectivos de las personas en situación de privación de libertad con sus hijas e hijos. Para poder participar en el programa, sus delitos no pueden estar relacionados con el interés superior de sus hijos e hijas, así como no tener medidas cautelares relacionadas con el ejercicio de su parentalidad. Además, deben mostrar interés por mejorar el ejercicio de su rol parental y mantener el contacto con sus hijos e hijas o contar con la predisposición de retomarlo.

El programa se conforma de tres fases. La primera es la fase preprograma y se realiza con el objetivo de conformar el grupo y generar cohesión grupal. Tras esta, las personas que desean formar parte de la siguiente fase, se adscriben definitivamente al programa. La segunda fase del programa se estructura en cinco módulos, compuestos por cuatro sesiones cada uno, con una periodicidad semanal. De esta forma, queda conformado por un total de 20 sesiones, con una duración de 90 minutos cada una. Estas se desarrollan atendiendo a la metodología experiencial. Como complemento a la implementación de los contenidos del programa, se proponen intervenciones individuales, familiares y comunitarias, dentro o fuera de la prisión. Al finalizar el programa, se refuerzan los contenidos impartidos y se ofrece un seguimiento con un postprograma. En la tabla 1 se muestra toda la estructura y los contenidos del programa.

El programa cuenta con un diseño de evaluación que utiliza una metodología mixta cualitativa-cuantitativa con múltiples informantes. Se midieron en la fase inicial y final diferentes escalas Likert: autoestima, autoconcepto, apoyo informal y formal, competencias parentales, preocupaciones parentales y satisfacción con el programa. Estas mismas se pasaron también al grupo de control. Finalmente se realizaron grupos de discusiones con las personas que finalizaron en programa (Martín et al, 2022).

Tabla 7 Contenidos del programa

Fase/Módulo	Objetivos	Contenidos	Sesiones
Preprograma	Conocer los objetivos del programa, experimentar la metodología, reforzar la motivación	Crecer y acompañar	1. Mi hijo/a y yo, acompañar en lo difícil 2. Mi equipo, con quién juego mi partido 3. Mi familia es un sistema
Módulo 1 YO COMO NIÑO/A	Facilitar procesos de toma de conciencia de su propia infancia para poder conectar con las vivencias de sus hijos e hijas. Reflexionar sobre el tránsito de hijo o hija a padre o madre	Desde el niño interior a padre o madre soy	0. Creando lazos en el grupo 1. Yo hijo/a 2. El/la niño/a que llevo dentro 4. Las huellas de mi padre y de mi madre. 5. El padre/la madre que llevo dentro
Módulo 2 PADRES Y MADRE S AL ESPEJO	Tomar conciencia de la dimensión parental a partir del modelaje de sus padres. Identificar fortalezas y aspectos a mejorar	Identificar fortalezas y debilidades	1. Somos semillas 2. El árbol de mi vida 3. La influencia de los/as demás 4. La lámpara de los deseos
Módulo 3 PADRES Y MADRE S RESOLUTIVOS/A S	Reforzar las competencias de desarrollo personal de la comunicación con la figura parental externa, mediación	Identificar claves de la comunicación empoderadora y competencias personales	1. Pararme a sentir 2. Comunicar. Que rollo 3. Diana de la comunicación eficaz 4. Comunicar lo difícil

y gestión de los
conflictos

Módulo 4 PADRES Y MADRE S EN RED	Reformar las competencias de búsqueda de apoyo y redes de apoyo en la coordinación parental, enfrentamiento al estrés parental y resiliencia. Asumir compromisos personales de cambio	Identificar estrategias enfrentam las dificult consolidar de apoyo	1. El viaje de mi familia 2. El conflicto como oportunidad 4. Con quine puedo contar 4. Definir mis metas
Módulo 5 CAMINA NDO JUNTOS	Analizar las proyecciones y deseos asociados a la relación con los hijos e hijas, adquirir la capacidad de visualizar los escenarios de la reinserción familiar y social	Desde el a ideal al an para segui acompaña nuestros h hijas	1. Visualizando el cambio 2. El lenguaje del amo 3. La coordinación parental 4. La fuerza de la Parentalidad
Postprograma	Acompañar a entender las etapas de desarrollo por la que están pasando sus hijos e hijas estrategias para acompañar desde la distancia	Acompañar en preparando el r	1. Cuidando al nido: crianza en la infancia. 2. Aprendiendo a volar, crianza en adolescencia 3. Saliendo del nido: crianza de la vida adulta

Teniendo en cuenta el diseño de evaluación descrito, el objetivo de este estudio es analizar los cambios en las competencias parentales de las personas en situación de privación de libertad tras su participación en el programa “Padres y madres sin barreras”.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Tras solicitar las autorizaciones necesarias a la Dirección de los Centros Penitenciarios y a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para conocer la realidad de la relación parental en las personas destinatarias de la intervención. Posteriormente, se desarrolló un estudio previo para determinar el perfil del padre y la madre con privación de libertad, a partir del cual se diseñó el este programa. Finalmente, tras un estudio piloto, se comenzó a implementar con personas que, voluntariamente, decidieron hacerlo.

2.2. *Participantes*

La muestra se conforma por 163 padres y madres en situación de privación de libertad participantes en el programa, de los/las cuales el 79.8% eran hombres y el 20.2% mujeres, con una media de edad de 39 años (21-76; $\sigma=9.23$). El 56.4% pertenecen al Centro Penitenciario Las Palmas II, siendo la media de años de internamiento 5.29 años. En cuanto al nivel de estudios el 46.8% presenta un nivel de Educación Primaria. Por otro lado, antes de entrar en prisión, el 35% se encontraba empleado/a con contrato y el 27.9% en situación de desempleo. Asimismo, el 31.8% convivía con su pareja e hijos/as, siendo la media de hijos/as 2.

2.3. *Medidas*

Se aplicó un cuestionario atendiendo a variables sociodemográficas y relacionadas con la situación de privación de libertad, así como una adaptación de la escala de Competencia y Resiliencia Parental para Madres y Padres en Contextos de Riesgo Psicosocial (Cabrera, 2013). En ella, los/las internos/as respondían en función a su percepción sobre el desarrollo de las cinco competencias que mide: Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia, Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal, Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas, Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal y Competencia de Participación e Integración Comunitaria. Tanto la fiabilidad global ($\alpha=.93$) como la de las dimensiones que explora es adecuada (.81-.64).

2.4. *Diseño*

En primer lugar, para probar la eficacia del programa se utilizaron pruebas t para muestras relacionadas con las competencias parentales. Además, para comprobar si existían diferencias según características de las

personas privadas de libertad, se utilizó la prueba de ANOVAS. Los resultados son significativos cuando presentan un p-valor inferior a .05. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto a través de la d de Cohen interpretándose que una d entre $.2 \leq .4$ muestra un tamaño del efecto bajo; una d entre $.5 \leq .7$ un tamaño del efecto intermedio y una d entre $.8 \leq 1.0$ refleja un tamaño del efecto alto (Cohen, 1988).

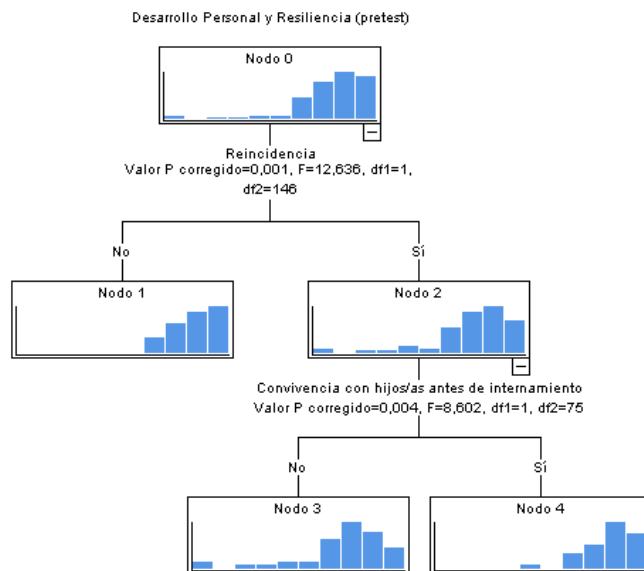
En segundo lugar, se utilizó la técnica de árbol de decisión CHAID ya que no requiere condiciones de pruebas paramétricas. Este se basa en la modelización de las interacciones de las variables independientes que influyen en la variable dependiente dividiendo al conjunto de datos en pequeños subclústers formados por los subgrupos predictores. Para determinar la significación, se utiliza un p valor corregido Bonferroni (Kayri y Boysan, 2007).

3. RESULTADOS

Se obtiene que, al finalizar el programa, se produce una mejora significativa de la competencia de desarrollo personal y resiliencia ($t(91) = -1.96$; $p = .05$; $d = .23$) y de la competencia de búsqueda de apoyo formal ($t(86) = -3.10$; $p = .003$; $d = .35$), con tamaños del efecto bajos. Asimismo, la competencia de desarrollo personal y resiliencia es mayor en las personas privadas de libertad que han estado únicamente un año y medio en la cárcel, a diferencia de las personas que llevan más de seis años de internamiento ($f(2,129) = 6.51$; $p = .012$; $d = .53$), así como en las personas no reincidentes ($f(1,132) = 5.6$; $p = .019$; $d = .41$) con tamaños del efecto bajos a intermedios.

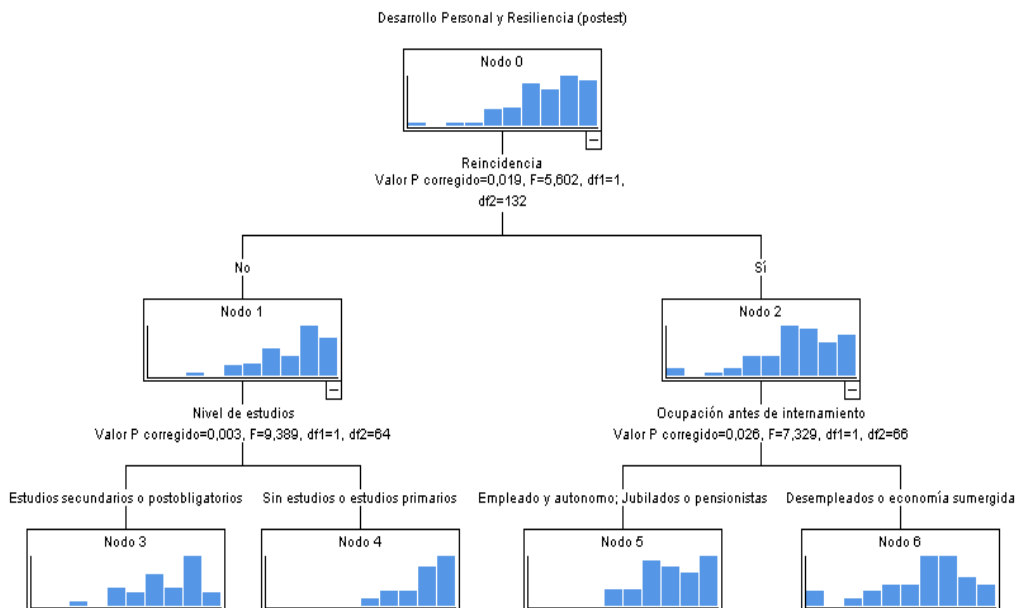
Por la importancia de la competencia de desarrollo personal para las personas privadas de libertad, se comprobó cómo cambia el perfil de estas personas desde la fase anterior a la participación en el programa y tras este. Para ello, se realizaron análisis chaid. El primer análisis mostró una estimación de .573 y un error estándar de .124. Según estos resultados, el desarrollo personal y resiliencia de las personas privadas de libertad, antes de la intervención, se determina por un modelo compuesto de la variable reincidencia y la variable convivencia con los/las hijos/as antes del internamiento (ver figura 1). Las personas privadas de libertad no reincidentes presentan un mayor desarrollo de esta competencia ($f(1,146) = 12.63$; $p = .001$). Por su parte, de las personas reincidentes, aquellas que convivían con sus hijas e hijos antes del internamiento presentan mayor desarrollo de esta competencia ($f(1,75) = 8.60$; $p = .004$).

Figura 1 Arbol chaid del perfil de la competencia de desarrollo personal y resiliencia antes de la intervención



Tras recibir la intervención este perfil cambia. El desarrollo personal y resiliencia vuelve a estar caracterizado por un modelo con la variable reincidencia, pero se incorpora la variable nivel de estudios y la situación laboral antes del internamiento, las cuales sustituyen a la convivencia con los/las hijos/as (ver figura 2), con una estimación de .42 y un error estándar de .058. En este caso, el desarrollo personal y resiliencia es mayor en los/las internos/as participantes no reincidentes ($f(1,132)=5.60$; $p=.019$) y con un menor nivel de estudios ($f(1,64)=9.39$; $p=.003$). Por su parte, en las personas reincidentes, el mayor desarrollo de esta competencia se da en aquellas que se encontraban ocupadas, recibían una prestación de jubilación o pensión antes de su entrada en prisión ($f(1,66)=7.33$; $p=.026$).

Figura 2 árbol chaid del perfil de la competencia de desarrollo personal y resiliencia después de la intervención



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran que el programa de educación parental tuvo un efecto positivo en las competencias de desarrollo personal y resiliencia. Siendo aún superior en aquellos padres o madres que llevaban menos tiempo de encarcelamiento y no reincidentes. Esto puede deberse a los efectos negativos del encarcelamiento sobre las competencias personales y las habilidades sociales, además la duración de la condena afecta a los contactos externos y favorece el deterioro de la relación afectiva (dennison et al, 2017).

Considerando la baja capacidad para solicitar ayuda del colectivo resulta destacable que el programa produzca una mejora significativa en la competencia de la búsqueda de apoyo formal. Los estudios de mitchell y latchford (2010) encontraron que los apoyos informales en prisión se encuentran condicionados por la desconfianza y las limitaciones del contacto externo. Sin embargo, para muchos/as el encarcelamiento supone el primer encuentro con profesionales de la ayuda formal.

La reincidencia es la principal variable que determina la competencia de desarrollo personal y resiliencia, tanto antes como después del programa. El autoconcepto se ve condicionando por los múltiples ingresos a prisión, influyendo en la motivación para el cambio (carretero-trigo et al, 2021). En el caso de las personas reincidentes, se observó un aumento de la competencia en desarrollo personal y resiliencia en quienes habían mantenido una ocupación o ingresos económicos. Por otro lado, meek (2011) consideró las ventajas de priorizar programas que se dirijan a personas no reincidentes, ya que probablemente estén más motivados en prevenir que sus hijos/as atraviesen experiencias negativas.

Antes del programa, una variable clave en la competencia del desarrollo personal y resiliencia era la convivencia con los/as hijos/as antes del ingreso en prisión, pues para las personas que carecían de esta relación antes del ingreso resultaría un reto mayor poderlo recuperar y mantener estando en prisión (norman y enebrink, 2020).

Después del programa, una variable determinante fue el nivel de estudios, observándose mayor incremento en la competencia personal en las personas que tenían menor nivel, por lo general al haber tenido menos oportunidades de formación a lo largo de su vida podrían estar más motivadas.

Lösel et al (2012), encontraron que, para las figuras parentales con privacidad de libertad, el empleo y la disposición de recursos económicos son estratégicos factores de protección. Respecto a líneas de investigación futuras se debería tener en cuenta la importancia de contar con políticas que faciliten la reinserción sociolaboral de las personas privadas de libertad. Esta variable facilita los recursos que cubran sus necesidades básicas, incidiendo en el desarrollo de las competencias personales y de resiliencia y favoreciendo el ejercicio de una parentalidad responsable.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Besemer, K. L., Van de Weijer, S. G. A. y Dennison, S. M. (2018). Risk marker or risk mechanism? the effect of family. Household and parental imprisonment on children and adults' social support and mental health. *Criminal Justice and Behavior*, 45(8), 1154-1173. <https://doi.org/10.1177/0093854818782711>.
- Cabrera, E. (2013). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de Familias de Riesgo psicosocial*. [Tesis doctoral,

Universidad de La Laguna]. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/62>

- Carretero-Trigo, M., Carcedo, R. J., y Fernández-Rouco, N. (2021). Correlates of a Positive Parenting Experience in Prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article Res. Public Health*, 18, 626. <https://doi.org/10.3390/ijerph>
- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Dargis, M., y Mitchell-Somoza, A. (2021). Challenges associated with parenting while incarcerated: A review. *In International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189927>
- Dennison, S., Smallbone, H., y Occhipinti, S. (2017). Understanding how incarceration challenges proximal processes in father-child relationships: perspectives of imprisoned fathers. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 3(1), 15–38. <https://doi.org/10.1007/s40865-017-0054-9>
- Harrison, K. (1997). Parental training for incarcerated fathers: effects on attitudes, self-esteem, and children's self-perceptions, *The Journal of Social Psychology*, 137(5), 588-593. <https://doi.org/10.1080/00224549709595480>
- Lösel, F., Pugh, G., Markson, L., Souza, K. y Lanskey, C. (January 2012). *Risk and protective factors in the resettlement of imprisoned fathers with their families. Final Report*. University of Cambridge [PDF] <https://www.crim.cam.ac.uk/system/files/documents/final-report.pdf>
- Kayri, M., y Boysan, M. (2007). Using chaid analysis in researches and an application pertaining to coping strategies. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 133–149
- Martín, J.C., Pellegrino, G. y Alemán, P. (2022). Padres y madres sin barreras: promover la parentalidad positiva en el contexto penitenciario. En S. Rivas y C. Beltramo (coord.) *Parentaldiad*

positiva: una mirada hacia una nueva época. (pp. 171-190). Ediciones Pirámide <http://hdl.handle.net/10553/116892>

- Meek, R. (2011). The possible selves of young fathers in prison. *Journal of Adolescence*, 34(5), 941-949. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.12.005>
- Mitchell, J. y Latchford, G. (2010). Prisoner perspectives on mental health problems and help-seeking, *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 21(5). <https://doi.org/10.1080/14789949.2010.488697>
- Norman, A., y Enebrink, P. (2020). Evaluation of the for our children's sake intervention, parental support in prison to influence positive parenting: study protocol for a controlled trial. *BMJ Open*, 10(6), e034834. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-034834>
- Pellegrino, G. y Martín, J. C. (2022a). Padres y madres privados de libertad: el reto de mantener el contacto con los/as hijos/as. En F.T. Añaños, M. García-Vita y A. Amaro (Eds.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Medio penitenciario y contextos delictivos* (pp. 273-282). Ediciones Pirámide
- Pellegrino, G. y Martín, J. C. (2022b). Preocupaciones de los padres y madres privados de libertad según grado de comunicación con los hijos e hijas. En F.T. Añaños, M. García-Vita y A. Amaro (Eds.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Medio penitenciario y contextos delictivos* (pp. 283-291). Ediciones Pirámide.
- Ley Orgánica de Penitenciaria 1/1979, de 26 de septiembre, Jefatura del Estado. BOE-A-1979-23708. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/09/26/1/con>
- Secretaria General de Instituciones Penitenciarias. (2021). *Informe General 2021*.
- Venema, S. D., Haan, M., Blaauw, E., y Veenstra, R. (2022). Paternal Imprisonment and father-child relationships: a systematic review. *Criminal Justice and Behavior*, 49(4), 492–512. <https://doi.org/10.1177/00938548211033636>

ÁREA 6: PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Dra. Carmen Berenguer

Dra- Patricia Sancho

Dra. Belén Rosello

Editoras

ALUMNADO EMOCIONALMENTE INTELIGENTE E IMPACTO PSICOEDUCATIVO DEL SARS-CoV-2

**M^a Carmen Fernández Vidal, Carmen Ferrándiz García, Álvaro
Infantes-Paniagua, Rosa María Pons Parra**

mcfvidal@um.es

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el SARS-CoV-2 ha supuesto una alteración sin precedentes en todos los sectores y ámbitos de la sociedad actual. Para controlar la propagación del virus, en nuestro país se adoptaron medidas de reducción del contacto social, siendo una de ellas el confinamiento obligatorio durante unos meses. Dicho confinamiento podría haber afectado al bienestar emocional de los niños y adolescentes. Esta situación puso de manifiesto la necesidad de priorizar el bienestar; y es en este escenario donde la inteligencia emocional (IE) cobra especial relevancia. Según Mayer y Salovey (1997), la IE es la habilidad para percibir, acceder, comprender, regular y manejar las emociones. Es importante conocer qué papel cumplen estas habilidades en las emociones de los adolescentes, que se encuentran en un periodo de desarrollo complejo (Organización Mundial de la Salud, 2020). Los cambios emocionales y comportamentales en niños y adolescentes de países europeos, incluidos Italia, España y Portugal, durante el confinamiento provocado por SARS-CoV-2, se han descrito en diferentes estudios transversales (i.e. Espada et al., 2020; Francisco et al., 2020; Xie et al., 2020).

El estudio de Orgilés et al. (2020) halló que el 86% de los padres observaron cambios en el estado emocional y de comportamiento en sus hijos durante el confinamiento. Los síntomas más frecuentes fueron dificultad para concentrarse, aburrimiento, irritabilidad, inquietud, nerviosismo, sentimientos de soledad y preocupaciones. Además, los menores usaron pantallas con mayor frecuencia, dedicaron menos tiempo a hacer actividad física y durmieron más horas. En otro estudio (Erades y Morales, 2020), utilizaron un cuestionario online dirigido a

las familias sobre las rutinas de sus hijos/as durante la cuarentena, su bienestar emocional, problemas de sueño y de conducta. El 69.6% informaron de reacciones emocionales negativas, el 31.3% problemas de sueño y el 24.1% problemas de conducta. Los datos sugieren que realizar ejercicio físico regular y limitar el uso diario de pantallas puede beneficiar a la salud mental de los niños en situaciones de aislamiento.

Teniendo en cuenta todo lo descrito anteriormente, el objetivo general del presente trabajo es estudiar el impacto psico-educativo de la pandemia por SARS-CoV-2, en función del nivel de IE de los alumnos de educación primaria.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estuvo formada por 87 alumnos (48.3% chicas) de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años ($M=10.31$, $DT= 1.07$), de diferentes centros públicos del sureste de España. De ellos, 33.3% cursaban cuarto curso de Educación Primaria, un 35.6% pertenecen a quinto curso y el 31% a sexto curso. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo de carácter incidental.

2.2. Medidas

El EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2018). El inventario incluye 60 ítems que evalúan las siguientes subescalas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general e impresión positiva.

Además, se utilizó el *Cuestionario SARS-CoV-2 (Covid-19)* (Ferrándiz et al, 2020), elaborado *ad hoc*, validado mediante expertos y formado por 19 ítems inspirados en los propuestos por Romero et al. (2020). Valora aspectos ligados a: conocimiento sobre el virus y las medidas de higiene; emociones sentidas, hábitos saludables, hábitos relacionados con el uso de dispositivos digitales y rutinas académicas (ver tabla 1).

Tabla 1a. Cuestionario.

1. ¿Sabes lo que es el virus SARS CoV-2 (COVID-19 o coronavirus) que está causando la pandemia?
 2. ¿Crees que tienes suficiente información sobre el virus SARS CoV-2 (COVID-19 o coronavirus)?
 3. ¿De dónde has obtenido la información sobre el virus SARS CoV-2 (COVID-19 o coronavirus)?
 4. Cuando has tenido dudas sobre el coronavirus ¿a quién has acudido para resolverlas?
 5. ¿Cuál de las siguientes emociones sientes ante el coronavirus?
 6. ¿Qué sientes al ver esta foto de ANTES de la pandemia?
 7. Durante esta situación de pandemia, ¿te sientes preocupado/a por la salud de tu familia?
 8. Durante esta situación de pandemia ¿Te has sentido triste al estar tiempo sin ver a tus amigos?
-

Tabla 1b. Cuestionario.

9. ¿Qué sentiste con la vuelta al colegio después de los meses en los que estuvimos encerrados en casa (confinamiento)?
 10. Aunque seguimos en una situación de pandemia ¿te sientes mejor yendo al colegio que estando confinado/a?
 11. ¿Conoces lo que tenemos que hacer para prevenimos y protegernos ante el virus: (las tres M: Metros, Manos, Mascarillas)?
 12. En esta situación de pandemia: llevas una alimentación saludable:
 13. En esta situación de pandemia: haces ejercicio 2 o 3 días a la semana:
 14. En esta situación de pandemia: llevas más cuidado con tu higiene personal (lavado de manos, uso de gel hidroalcohólico...):
 15. Durante esta situación de pandemia, ¿Con qué frecuencia te conectas a internet para jugar, ver vídeos de youtube, etc.?
 16. Durante el confinamiento, ¿Con qué o quién has jugado más tiempo?
 17. En esta situación de pandemia, ¿cómo te relacionas más con otras personas?:
 18. ¿Desde que empezó la pandemia juegas más a videojuegos?
 19. En esta situación de pandemia y con respecto a los deberes del colegio: dedico menos, el mismo o más tiempo.
-

Fuente: Ferrándiz et al. (2020).

Finalmente, como indicador del *Rendimiento Académico* (RA) se registró la nota media obtenida de todas las asignaturas.

2.3. Procedimiento

Tras obtener el consentimiento informado por parte de profesores, padres y alumnos, el cuestionario fue cumplimentado en papel y lápiz utilizando las horas lectivas en el mes de marzo de 2021, tras el último

confinamiento general en España. Los protocolos del estudio fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (Referencia: 3309/2021).

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos consistió en una estadística descriptiva, de diferencia de medias; utilizando pruebas paramétricas y no paramétricas según la naturaleza de los datos.

Los alumnos fueron agrupados según sus puntuaciones en IE total, y utilizando la metodología de formación de grupos contrastantes (Almeida y Freire, 2008), se crearon tres grupos diferenciados: grupo de baja IE, Q1 (27% de la muestra) que obtiene unos resultados inferiores a PD 86; el grupo de alta IE, situado por encima del Q3 (27% de la muestra) cuyas puntuaciones se sitúan por encima de PD 106; y el grupo IE media, entre el Q1 y Q3 (46% de la muestra).

Para los análisis inferenciales posteriores, se comprobaron las suposiciones estadísticas de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (prueba de Levene). Solo el total de EI de los estudiantes mostró normalidad ($p > .05$), mientras que el ítem 14 no cumplió con la suposición de homocedasticidad ($p < .05$). Sin embargo, como la homocedasticidad no se cumplió para todos los grupos según la prueba de M de Box ($p < .001$), los resultados se interpretan según la prueba de Lambda de Wilks.

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizaron los programas SPSS versión 28 y Jamovi 3.2.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis diferenciales del impacto de la pandemia en función del nivel de IE

Con el objetivo de estudiar la existencia de diferencias en conocimiento sobre el coronavirus e impacto del uso de videojuegos en función del nivel de IE total de los estudiantes, se llevó a cabo un

análisis no paramétrico utilizando la prueba de Kruskal-Wallis (ver tabla 2).

Tabla 2. Prueba de Kruskal-Wallis.

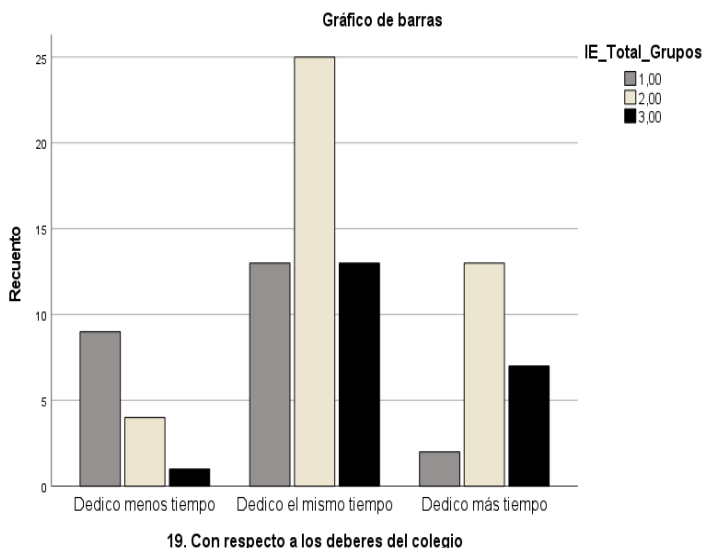
Ítems	Baja IE (n=24)	IE Media (n=42)	Alta IE (n=21)	W de Kruskal- Wallis (gl = 2)	p
1	45.63	43.04	44.07	1.221	.543
2	40.69	44.57	46.64	0.952	.621
11	44.81	44.04	43.00	0.858	.651
18	34.31	48.04	47.00	8.395	.015

IE: Inteligencia emocional; gl: grados de libertad

Se evidenciaron resultados estadísticamente significativos en el aumento del uso de videojuegos a favor de los estudiantes con una media y alta autopercepción de sus competencias socioemocionales ($p=.015$).

Los análisis de la prueba chi-cuadrado para las variables cualitativas nominales (ítems 3, 4, 5, 6, 9, 16, 17 y 19) mostraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 19 (*tiempo de dedicación a los deberes del colegio desde que comenzó la pandemia*), en el que el grupo de alumnos con baja IE dedica menos tiempo.

Figura 1. Tiempo de dedicación a los deberes según el nivel de IE.



Además, se halló que el porcentaje de alumnos que dedica el mismo tiempo o más tiempo es superior en el grupo de IE media (ver figura 1).

Para analizar las diferencias en los ítems cuantitativos del cuestionario (7, 8, 10, 12, 13, 14 y 15) controlando el sexo y la edad, en función del nivel de IE de los participantes, se llevó a cabo un MANCOVA. Los resultados (tabla 3) mostraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción de los factores [$F=7.227$ ($gl=7, 76$) $p<.001$, $\eta_p^2=.400$], así como para el factor nivel de IE [$F=3.402$ ($gl=14, 152$) $p<.001$, $\eta_p^2=.239$], y sexo [$F=3.623$ ($gl=7, 76$) $p=.002$, $\eta_p^2=.250$] por separado. Para el factor de edad no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p = .580$).

Tabla 3. Resumen MANCOVA.

Ítems	Baja IE (DT) (n=24)	IE Media (DT) (n=42)	Alta IE (DT) (n=21)	F ($gl=1,$ 82)	p	η_p^2
7	2.96 (1.00)	3.64 (0.73)	3.57 (0.75)	7.930	.006	.088
8*	2.08 (0.93)	2.93 (1.07)	3.38 (0.67)	5.820	.018	.066
10*	2.46 (1.06)	3.26 (0.83)	3.48 (0.75)	3.929	.051	.046
12	2.46 (0.88)	2.93 (0.81)	3.10 (0.83)	15.234	<.001	.157
13	2.67 (0.96)	3.14 (0.98)	3.14 (0.85)	9.523	.003	.104
14*	3.29 (0.86)	3.74 (0.50)	3.90 (0.30)	12.793	<.001	.135
15	3.38 (0.82)	2.98 (0.81)	2.90 (0.77)	7.316	.008	.082

DT: desviación típica; ** $p < .01$ (bilateral); * $p < .05$ (bilateral).

3.2. Análisis de correlación

La tabla 4 muestra los resultados del análisis de correlación entre los ítems cuantitativos del cuestionario SARS-CoV-2 (Covid-19) y el nivel de IE total. La correlación más alta la encontramos entre el nivel de IE y el hecho de sentirse más tristes al estar tiempo sin ver a los amigos. Mientras que la correlación más baja la hallamos entre el nivel de IE y el hábito de hacer ejercicio dos o tres días a la semana. Además, los resultados muestran una correlación de magnitud moderada entre el nivel de IE y el hecho de sentirse mejor yendo al colegio que estando confinados, llevar más cuidado con su higiene personal y llevar una alimentación saludable. También, se encontró una correlación de magnitud media y negativa entre el nivel de IE y la frecuencia de

conexión a internet durante la pandemia. Finalmente, no se hallaron correlaciones entre el nivel de IE y el RA.

Tabla 4. Análisis de Correlación.

Variables e ítems	IE Total	RA	7	8	10	12	13	14
RA	-.024							
7	.176	.014						
8*	.495**	.055	.403**					
10*	.471**	.086	.205	.351**				
12	.350**	-.119	.238*	.298**	.060			
13	.212*	-.069	.192	.232*	.062	.256*		
14*	.418**	-.309	.154	.179	.266*	.220*	.007	
15	-.260*	-.027	-.010	-.065	-.304**	-.149	-.105	-.203

** $p < .01$ (bilateral); * $p < .05$ (bilateral).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio se muestran acordes con otros trabajos en los que se analiza el impacto psico-educativo que la situación de pandemia ha tenido en la población infanto-juvenil (Espada et al., 2020; Francisco et al., 2020; Xie et al., 2020).

En este sentido, nuestros resultados ponen de manifiesto la incidencia que el nivel de IE tiene sobre aspectos como la preocupación que muestran los estudiantes por su salud y la de sus familias, las emociones que han sentido durante la pandemia, los hábitos saludables o la frecuencia con la que han usado los dispositivos digitales.

En el presente estudio se ha hallado que son los estudiantes con una autopercepción más baja de sus habilidades socioemocionales los que con menor frecuencia juegan a videojuegos en el contexto de la pandemia provocada por el coronavirus. Estos resultados no están en consonancia con los hallados por Abdul Aziz et al. (2022), quienes no encontraron relación entre el uso de videojuegos y el nivel de IE durante

la pandemia, con una muestra de 278 adolescentes. Sin embargo, en el estudio realizado por Nurjanah et al. (2023), se halló una relación entre el uso de dispositivos durante la pandemia y el nivel de IE en niños. Además, nuestros resultados evidencian que, desde el comienzo de la pandemia, son los alumnos con una baja IE los que dedican menos tiempo a realizar las tareas escolares, mientras que los alumnos con una IE media dedican el mismo tiempo, o incluso más, a la realización de las mismas. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Garay y Nuñez (2021), quienes hallaron correlaciones significativas entre la IE y los hábitos de estudio.

Nuestros resultados también ponen de manifiesto que el impacto de la pandemia varía en función del nivel de IE de los estudiantes, así los estudiantes más emocionalmente inteligentes informan de una mayor preocupación por la salud de la familia, mayor tristeza por estar tiempo sin ver a sus amigos, se encuentran mejor por volver al colegio tras el confinamiento, una alimentación más saludable y mayor cuidado con la higiene personal. Los estudiantes con peor autopercepción de sus habilidades socio-emocionales muestran menor nivel de actividad física y una mayor conexión a internet.

En este sentido, los resultados obtenidos por Tang et al. (2022) mostraron que los adolescentes con mayor IE tenían un mayor crecimiento postraumático y resiliencia ante la situación de pandemia, lo que indicaría el factor protector de los competentes socio-emocionales. Igualmente, Sfeir et al. (2022) hallaron que mayores niveles de estado de ánimo (positivo) se asociaba con mayor IE, estilo de vida saludable, conductas de evitación y con mejores estrategias de afrontamiento durante la pandemia. El estudio realizado por Martín-Requejo y Santiago-Ramajo (2021), evidenció una disminución del nivel de IE (especialmente las habilidades intrapersonales, interpersonales y de adaptabilidad) percibida en niños tras la situación de confinamiento por la pandemia; en el estudio se resalta la necesidad de analizar las posibles consecuencias de un bajo nivel de competencia socio-emocional, con el objeto de mitigar las posibles repercusiones sobre los procesos cognitivos, psicológicos o académicos de los estudiantes. Nuestro trabajo, no halló correlación entre el nivel de IE autopercebida y el RA de los estudiantes, en línea con trabajos previos a la pandemia (Ferrando et al., 2011).

Concluimos señalando la necesidad de realizar más estudios que se refieran a instrumentos de rendimiento que complementen la auto-percepción. Asimismo, continuar profundizando en los efectos psicoeducativos que la pandemia de Covid-19 tiene en el rendimiento académico y el bienestar emocional de niños y adolescentes. Como principal limitación, se considera que debería aumentarse el número de participantes, utilizando diseños longitudinales y muestreo probabilístico. La pandemia ha destacado la necesidad de priorizar el bienestar y, como cualquier crisis, es una oportunidad para desarrollar buenas prácticas en IE.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abdul Aziz, A.A., Nallaluthan, K., Kanapathy, K., Kho, F.C.Y. & Zainal, M. (2022). The Digital Media Plataforms and Students' Emotional Intelligence during COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 15(2), 1-12. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol15.2.1.2022>
- Almeida, L. y Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigaçao em Psicologia e Educaçao*. Psiquilíbrios Edições.
- Bar-On, R. y Parker, J. D.A. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2041
- Espada, J.P., Orgilés, M., Piqueras, J.A. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.
- Ferrándiz, C., Alemán, V. e Iniesta, L. (2020). *Cuestionario sobre impacto del SARS CoV-2 (COVID-19) para niños y adolescentes*. No publicado.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J.A., Hernández, D., Sáinz, M. & 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:10.1348/000709908X368848.
- Francisco, R., Pedro M., Delvecchio E., Espada J.P., Morales A., Mazzeschi, C. & Orgilés, M. (2020). Psychological Symptoms and Behavioral Changes in Children and Adolescents During the Early Phase of COVID-19 Quarantine In Three European Countries. *Front. Psychiatry* 11:570164. doi: 10.3389/fpsy.2020.570164
- Garay, Y.E. y Nuñez, L.P. (2021). Inteligencia Emocional y Hábitos de Estudio en Estudiantes de una Institución Pública. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 1(10), 16-26. <https://doi.org/10.53673/th.v1i10.63>
- Martín-Requejo, K. & Santiago-Ramajo, S. (2021). Reduced Emotional Intelligence in Children Aged 9-0 caused by the COVID-19 Pandemic Lockdown. *Mind, Brain, and Education*, 15(4), 269-272.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Nurjanah, A., Chairilsyah, D. & Solfiah, Y. (2023). The Effect of Gadget Use Intensity Durign The COVID-19 Pandemic on Emotional Intelligence of Early Childhood. *Journal PAJAR (Pendidikan dan Pengajaran)*, 7(1), 91-97.
- Organización Mundial de la Salud. (05 de Abril de 2022). Obtenido de https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjwhIP6BRCMARIsALu9Lfl5TdtbcQyT3t9gnV5WzAckk9ZLE3RrNlhnnE0Xvm7Olle540z-ZCgaAoLzEALw_wcB
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. & Espada, J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology* 11:579038.://doi.org/10.31234/OSF.IO/5BPFZ

- Romero, E., López-Romero, L., Domínguez-Álvarez, B., Villar, P. & Gómez-Fraguela, J.A. (2020). Testing the Effects of COVID-19 Confinement in Spanish Children: The Role of Parents' Distress, Emotional Problems and Specific Parenting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6975. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>
- Sfeir, M., Akel, M., Hallit, S. & Obeid, S. (2022). Factors associated with general well-being among Lebanese adults: The role of emotional intelligence, fear of COVID, healthy lifestyle, coping strategies (avoidance and approach). *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02549-y>
- Tang, W., Yan, Z., Lu, Y. & Xu, J. (2022). Prospective examination of adolescent emotional intelligence and post-traumatic growth during and after COVID-19 lockdown. *Journal of affective disorders*, 309, 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.129>
- Xie, B.A., Qi Xue, M.P.H., Yu Zhou, B.A., Kaiheng Zhu, B.A., Qi Liu, M.S., Jiajia Zhang, M.S. et al. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatric*, 174, 898-900. doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.1619

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES. ADQUISICIÓN DE HABILIDADES EMOCIONALES COMO PROPUESTA DE MEJORA EN LA TRANSICIÓN FORMACIÓN ACADÉMICA Y EMPLEABILIDAD.

Susana Valero Carrero

susana.valero@uv.es

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La transversalidad de las emociones acontece en todos los ámbitos del ser humano. ¿Se enseña esto en las aulas? El “letmotiv” de esta investigación es introducir formalmente las habilidades emocionales necesarias para el desarrollo y capacitación humana dentro y fuera de las organizaciones, conservando y mejorando en el ámbito académico universitario las habilidades transversales del educando. La adquisición de dichas habilidades potencia la mejora continua de todos los componentes y contextos educativos y organizacionales tanto fomentando la adquisición como la promoción en puestos laborales. El alumnado necesita integrar esas habilidades, para poder ir desarrollándolas como fuente inagotable en el desarrollo personal y profesional.

La presente investigación propone desarrollar la competencia AaA, desde las dimensiones afectiva/motivacional y social/relacional contempladas desde la competencia Aprender a Aprender (AaA). Gargallo López, B.; Pérez-Pérez, C.; Garcia-Garcia, F.J.; Giménez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44, doi: 10.5944/educXX1.23367

La CE (2018), ha reformulado recientemente las ocho competencias clave. En concreto, AaA viene ahora rotulada como competencia personal, social y de aprendizaje. En el nuevo documento de la Comisión esta competencia se entiende como: la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. También incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad,

aprender a aprender, es contribuir al propio bienestar físico y emocional, expresar empatía y gestionar los conflictos (CE, 2018, p. 5)

Según el Consejo de la Unión Europea de 2018, se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que: los conocimientos se componen de hechos y cifras conceptos ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de una área o temas concretos, las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados, las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas las personas o las situaciones. Todas las competencias clave se consideran igualmente importantes, cada una de ellas contribuye a una vida exitosa en la sociedad. Las competencias pueden aplicarse en contextos muy distintos y en diversas combinaciones. Estas se solapan y entrelazan dando lugar a determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro.

El modelo de educación por competencias obliga a las universidades a asumir el reto de transformar los modelos de enseñanza más tradicionales, por los nuevos enfoques educativos, en los que el alumnado asume el rol protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito más academicista de los grados de educación superior, es todavía una práctica emergente, debido al desarrollo del marco metodológico y tecnológico, que permita aprovechar el marco teórico trabajado ampliamente. Tal como señalan los profesores Jornet Meliá, González- Such, Suárez- Rodríguez y Perales Montolío, se han producido, en ocasiones, interpretaciones falaces al poner en énfasis la práctica en detrimento de la teoría. Precisamente la complejidad de la aplicación del enfoque por competencias radica en que son constructos complejos en los que la integración de la teoría y la práctica debe ser consistente y coherente para el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

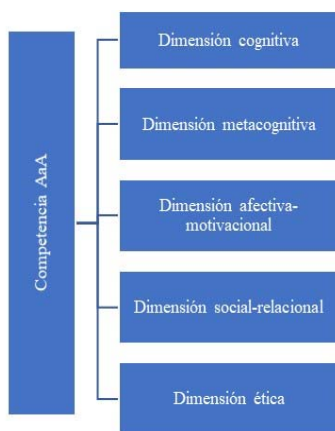
El concepto de competencia implica saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué, al saber cómo.

Dominar estos conocimientos capacitan al educando de educación superior a actuar con eficacia en situaciones profesionales. Se debe diferenciar entre ser capaz y ser competente, es por esto que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente (Tejada y Navío, 2005). (Goleman, 1998) aporta una concepción de la inteligencia emocional donde desarrolló

ampliamente la aplicación concreta al mundo del trabajo (Goleman, 1995, p. 64); “La inteligencia emocional tiene mucho más peso específico que el CI para determinar quién acabará descolgando sobre los demás” (Goleman, 1998, p. 39).

En el currículum universitario europeo se incluyen una serie de competencias específicas (particulares de cada grado) y genéricas, que buscan formar a los estudiantes para que ejerzan la profesión específica de acuerdo con las necesidades de las empresas. Los empleadores exigen más competencias que las evidenciadas por los egresados (ANECA, 2007; Pertegal-Felices, JimenoMorenilla y Sanchez-Romero, 2011). Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Jimeno-Morenilla (2014) señalaron que los estudiantes universitarios carecen de suficiente habilidad para controlar sus emociones, trabajando en equipo, gestionando a otras personas y adaptándose a cambios continuos (Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880).

Figura 1. Competencia aprender a aprender. Dimensiones



Cabe destacar que, de las dimensiones anteriormente citadas, se señalan subdimensiones que completan cada dimensión.

Es necesario promover el trabajo activo de los estudiantes ante el conocimiento y también de ellos entre sí, en un proceso dinámico que hemos de construir (Gargallo et al., 2017). Monereo y colaboradores

hablan de profesores que actúan estratégicamente enfatizando las siguientes características (Monereo et al. 1999:8-9):

- Enseñar a reflexionar al estudiante sobre su propia manera de aprender.
- Enseñar al estudiante a conocerse como aprendiz, a identificar dónde residen sus dificultades para anticiparlas y compensarlas.
- Enseñar a que el estudiante pueda dialogar consigo mismo, activando sus conocimientos previos relevantes y relacionándolos con la nueva información.
- Enseñar a ser intencional y propositivo al aprender.
- Enseñar a aprender de forma comprensiva.
- Enseñar a actuar de modo científico, elaborando y poniendo a prueba las hipótesis formuladas.

El alumnado es el centro del aprendizaje, siendo el profesor un guía o acompañante que dirige el aprendizaje hacia la consecución de unos objetivos concretos. Esta situación se refleja en el enfoque de las actividades educativas y en la organización de todo el proceso de aprendizaje, que están supeditados a las necesidades de los estudiantes. Igual ocurre con la evaluación, que deja de centrarse a la adquisición de conocimientos, para hacerlo en los resultados del aprendizaje y en las motivaciones y contextos del estudiante (Gargallo et al. 2014, 2015).

El reto de la Universidad es consolidar una mejora en la calidad de la enseñanza superior y tener un mejor conocimiento de la efectividad docente, en un contexto de cambio metodológico y adaptación al EEES.

La educación por competencias quiere ir más allá de la formación en maestría, es aprender a relacionar capacidades, aptitudes, rasgos de la personalidad, actitudes, valores, etc para que el educando pueda hacer frente a una misión profesional o personal sabiendo utilizar sus recursos y herramientas dando como resultado una acción satisfactoria y un resultado favorable al propósito planteado.

2.MÉTODO

El método empleado en la presente investigación pretende valorar el impacto de las dimensiones afectiva motivacional y social relacional en el marco de la competencia aprender a aprender en educación superior. A través de la valoración que el alumnado hace de su necesidad por desarrollar habilidades emocionales y sociales que

contribuyan a enriquecer su desarrollo cognitivo, metacognitivo, afectivo motivacional, social relacional y ético. Las citadas dimensiones de la competencia aprender a aprender se pueden analizar a través del cuestionario CECAPEU, que ofrecerá los resultados obtenidos con el programa aplicado en esta investigación.

Se utiliza el portafolios como técnica de recogida de información para el análisis de las dimensiones afectiva/motivacional y social/relacional, y del impacto de las mismas en el desarrollo de la competencia AaA, se obtendrán datos que permitirán obtener resultados sobre el programa formativo aplicado durante la asignatura “Formación en las organizaciones”, del grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

El programa formativo es específico y exclusivo de quienes pertenecen a los grupos experimentales se aplicará después del pretest y teniendo en cuenta la primera entrega del portafolio y la contestación al instrumento CECAPEU (pretest).

Los contenidos serán los correspondientes a las dimensiones, subdimensiones y componentes de la competencia que se puedan trabajar con claridad y de modo explícito en el portafolios y en el plan formativo. Se pedirá al alumnado la entrega de las actividades expuestas en clase con obligatoriedad de entrega en el aula virtual durante las fechas estimadas; de tal forma que se trabajen las habilidades de búsqueda de recogida y selección de información, así como el manejo de buscadores y bases de datos, criterios de selección de la información etcétera.

2.1 Procedimiento

El programa presentado en esta investigación es un programa de acción basado en dinámicas orientadas a la transición vida académica mundo laboral en la que se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el desarrollo de la competencia aprender a aprender desde las dimensiones afectiva motivacional y social relacional.

El plan formativo que van a desarrollar, así como el portafolios van a ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre los temas a desarrollar, atendiendo a las necesidades que detecten en el medio en el que quieran aplicar el programa. Las preguntas básicas son: ¿Qué necesidades

vamos a cubrir?, ¿Cómo es el alumnado al que nos dirigimos?, ¿Qué se pretende conseguir?, ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Dónde hacerlo y de qué medios disponemos?, ¿Cómo saber si he obtenidos los resultados previstos? El alumnado participa activamente en la construcción de contenido y aprendizajes, mediante equipos autogestionados propios de los métodos ágiles importados de las organizaciones de software.

2.2. Participantes

La población de este estudio está formada por alumnado matriculado durante el curso 2022-23 en Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia. El muestreo se ha realizado de forma intencional, solicitando colaboración presencial a dos grupos en los que las investigadoras principales imparten docencia.

A dicha muestra se les ha pasado el cuestionario CECAPEU, validado por la comunidad científica y creado por el grupo de investigación GIPU-EA. Este cuestionario permite conocer la necesidad o no de trabajar en mayor medida algunos aspectos clave de la competencia AaA para el desarrollo de las dimensiones establecidas (dimensión cognitiva, dimensión metacognitiva, dimensión afectiva-motivacional, dimensión social).

2.3 Medidas

La muestra está formada por 80 alumnos/as, 30 pertenecientes al grupo PA (37,5%) y 50 al PB (62,5%). Ambos son grupos experimentales. Por lo que respecta al sexo, se recogen 71 mujeres (88,8%) y 9 hombres (11,3%). La edad mayoritaria del grupo de participantes corresponde a 20 años, recogiendo un 97,5% de los estudiantes encuestados entre los 20-24 años. Además, se observa que mayoritariamente el alumnado proviene de la PAU/EVAU (76,3%), seguida de la FP (12,5%) o FP + específicas EVAU (8,8%) y, por último, un pequeño porcentaje que indica otras posibles vías de acceso (2,5%). El valor medio de la nota de acceso de este grupo-clase se sitúa en 7.

3. RESULTADOS

Para poder realizar una síntesis de resultados adecuada se ha realizado un análisis exhaustivo por cada dimensión que configura este cuestionario. Cabe señalar que no existen diferencias significativas por

diferenciación de grupos (PA y PB), ni tampoco por sexo, por lo que a continuación se muestran los resultados generales de cada una de las dimensiones.

Dimensión cognitiva

Entre las preguntas 1 a la 7 se hace mención a la búsqueda y selección de información relevante en cada una de las asignaturas y las habilidades que disponen para ello. En esta ocasión la puntuación más repetida es 4 (entre un 45%-60%), seguida de 3 (17%-23%), por lo que el alumnado confía en su criterio para sintetizar información.

Dimensión metacognitiva

Las preguntas 8 a la 19 refieren a estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos y herramientas que pueden facilitar el aprendizaje memorístico, relacional, etc. En esta ocasión la puntuación más repetida sigue siendo 4 (entre 28%-53%), seguida de 5 (22,5-47,5%), aspecto que denota la gran capacidad del alumnado encuestado para organizar su estudio.

Entre las preguntas 33 y la 41 se abordan aspectos sobre la planificación y evaluación del aprendizaje. En este caso la puntuación más repetida también es 4 (33%-68%), seguida de (12%-32%). Por lo que el alumnado es consciente en cada momento de los criterios de evaluación, aspectos evaluables, etc.

Dimensión social-relacional

Las preguntas 20 a la 23 se refieren a habilidades comunicativas para la expresión oral y escrita. En esta ocasión la puntuación más repetida sigue siendo 4 (entre 18%-43%), seguida de 3 (18-33%), por lo que en este aspecto indica que no existe un consenso claro en el dominio de esta habilidad.

De la pregunta 24 a la 26 hacen referencia a habilidades comunicativas en lengua extranjera, donde las puntuaciones medias disminuyen, situándose mayoritariamente en el 2 (15-38%) seguida del 3 (13-28%). Por lo que el alumnado se siente más cómodo/a comunicándose en su lengua nativa.

Las preguntas 26-28 hacen mención al dominio de la competencia digital. En este sentido la puntuación más repetida es 4 (40%-53%), seguida de 3 (13%-35%), por lo que mayoritariamente el grupo encuestado sí considera tener un dominio adecuado de esta competencia.

Dimensión afectiva-motivacional

Entre las preguntas 42 y 62 se mencionan distintos aspectos que tienen vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y la iniciativa y/o resolución de conflictos. La puntuación más repetida es 4 (40%-70%), seguida de 5 (15%-51%). Por lo que el grupo parece tener buenas aptitudes para la resolución de conflictos y la motivación hacia el aprendizaje.

De la pregunta 63 a la 72 se mencionan distintos aspectos que tienen vinculación con el dominio de las habilidades personales. Estas preguntas se relacionan con varias habilidades asociadas al trato con los demás (empatía, comunicación asertiva, compañerismo, respeto, etc.). La puntuación más repetida es 4 (33%-47.5%), seguida de 5 (23%-63%). Por lo que el grupo parece tener buenas habilidades sociales en líneas generales.

Dimensión ética

Entre la pregunta 29 y la 32 se mencionan diferentes ítems que aluden a la capacidad crítica sobre aquello que se aprende en el entorno universitario. En este caso, la puntuación más repetida es 4 (38%-60%), seguida de 3 (18%-35%).

Las preguntas 73 a la 85 refieren a aspectos ontológicos o éticos de la actividad profesional. La puntuación más repetida es 4 (22%-57,5%), seguida de 5 (18%-50%). Por lo que el alumnado coincide mayoritariamente en disponer de actitudes para la competencia ética, que les permita llevar a cabo su profesión de forma íntegra, así como sus responsabilidades durante su etapa académica.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados de este estudio, se puede afirmar que el pase del según cuestionario CECAPEU ha permitido esclarecer la necesidad formativa en la competencia AaA, especialmente en una de sus dimensiones, la relacional-social. Esta conclusión coincide con

algunos estudios previos que señalaron la carencia de habilidades emocionales, trabajo en equipo o flexibilidad al cambio en el entorno de trabajo (ANECA, 2007; Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla y Sánchez- Romero, 2011).

En la competencia AaA se podrían recoger aspectos importantes para el desarrollo de habilidades intra e interpersonales, que permitan una mejor comunicación y seguridad a la hora de argumentar, dialogar o simplemente conversar (Cortina, 2013). Además, tampoco se ha de olvidar que un eje pivotante del aprendizaje significativo en la competencia AaA serían las habilidades emocionales, aquellas que nos permitirán conocernos mejor para así poder mejorar nuestras relaciones con los demás. La introspección permite al alumnado entender en qué fase del aprendizaje se encuentra y que dificultades tiene, de tal manera que pueda reducirlas y eliminarlas. Repensar sobre los acontecimientos y circunstancias que dificultan el aprendizaje, provocan en el alumnado la previsión y adaptabilidad necesaria para construir su propio aprendizaje.

5.BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Europeo (2018). Las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Consejo Europeo*, de 22 de mayo de 2018. Bruselas: Comisión Europea.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- Gargallo LópezB., Suárez RodríguezJ. M., Pérez PérezC., Almerich CerveróG., & Garcia-GarciaF. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Goleman, D. (2018). What Makes a Leader? En *Military Leadership* (pp. 39–52). Routledge.

- Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M., & Perales Montolío, M. J. (2011). DISEÑO DE PROCESOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS ESTÁNDARES EN EL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 125–145. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28909>
- Knowles, J. G. (1990). *The Convergence of Teacher Educators and Preservice Teachers, Personal Histories: Shaping Pedagogy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA. Boston.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Linares, L., Córdoba, A.I., Zúcares, J.J. y González-Navarro, P. (2020). Indicadores de empleabilidad: de la inclusión al desarrollo de las carreras laborales. *CIRIEC-España, Revista Jurídica de Economía Social y Cooperativa*, nº 36, 365-387.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- OCDE. (2005). *Definición y selección de competencias clave: resumen Ejecutivo*. <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 30-33.
- Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., & Sánchez-Romero, J. L. (2011). Use of Discussion Boards as a Student-Centered. *Methodology for Large Groups in Higher Education*, 27(1), 178-186.
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1–16. <https://doi.org/10.35362/rie3722719>

CAPACIDAD PREDICTIVA DE LA CALIDAD DOCENTE SOBRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO

Lorea Azpiazu Izagirre e Inge Axpe

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)*

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario, en el que el alumnado debe ser protagonista, es preciso que este se encuentre motivado por aquello que debe aprender (Morales-Requene y Rueda-Araya, 2019).

La Teoría de la Autodeterminación estudia, entre otras cuestiones, qué factores del contexto social permiten promover la motivación y bienestar de las personas a través de la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y universales de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2004).

La satisfacción de la necesidad de autonomía supone percibir que las propias acciones son autodirigidas, congruentes con los valores, intereses y creencias propias; generando así la sensación de libertad psicológica y volición. La necesidad de competencia se refiere a la interacción con el entorno, sintiendo eficacia y capacidad de logro y pudiendo desarrollar nuevas habilidades. Por último, la necesidad de relación supone percibir conexión social en relaciones positivas, cercanas y afectuosas en las que se observa un sentimiento recíproco de cuidado, pertenencia, inclusión y respeto (Huéscar-Hernández et al., 2020; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020).

Desde este planteamiento, un factor contextual como sería la calidad de la docencia ejercida por el profesorado (León et al., 2017), podría contribuir a la satisfacción de las NPB del alumnado (Müller y Louw, 2004), lo que a su vez promovería la implicación (Núñez y León, 2019), la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2017), la perseverancia y el rendimiento estudiantil (Huéscar-Hernández et al., 2020). No obstante, cabe reseñar que existe una considerable falta de consenso respecto a lo que significa la docencia de calidad en la universidad (Ramírez-Garzón y Montoya-Vargas, 2014), surgiendo diversos

planteamientos con mayor o menor coincidencia a la hora de proponer las dimensiones que la componen (Steidtmann et al., 2023). Así, esta investigación considera las siguientes, planteadas por León et al. (2017).

La *percepción de utilidad y el interés* por parte del alumnado se muestra especialmente asociada con el apoyo a la autonomía y la competencia (Müller y Louw, 2004), ya que el alumnado que percibe interés y utilidad personal en los contenidos deja de concebirlos como una obligación (Wang y Eccles, 2013). El interés activo y la voluntad autopercibida de aprender del alumnado también se asocian con una elevada percepción de la necesidad de relación (DeLay et al., 2016).

La *promoción de la participación* del alumnado por parte del profesorado, es decir, cuando el profesorado asume una actitud en la que trata de sintonizar con su alumnado y favorecer su participación, contribuiría a generar un clima de apoyo a la autonomía que facilitaría la satisfacción de las tres NPB de autonomía estudiantil (Vansteenkiste et al., 2019). Sin embargo, la investigación existente sobre esta relación es aún escasa.

La *evaluación del proceso* de aprendizaje del alumnado y el cómo conseguirlo es una de las cuestiones centrales para una docencia de calidad (Navarro-Mosquera et al., 2017). En este sentido, cuando en dicho proceso predomina la competición, la evaluación o el control, se obstaculiza la satisfacción de la necesidad de autonomía y de competencia (Cronin et al., 2019; Ryan y Deci, 2004), y se fomenta un clima que impide la satisfacción de la necesidad de relación entre el alumnado (White et al., 2021). Por el contrario, el permitir modos alternativos de realización de una tarea, la empatía o el ofrecer información positiva favorecerían dichas necesidades (Ryan y Deci, 2004). Así, el centrarse en el proceso podría contribuir a favorecer la satisfacción de las NPB al percibirse como menos controlador y promover que el alumnado se sienta reconocido en su esfuerzo.

El *feedback* positivo, formativo, constructivo y que se ofrece a tiempo aumenta la motivación estudiantil a través de la influencia que tiene en la satisfacción de las NPB (Koka, 2010; Orsini et al., 2018). No obstante, debe destacarse la mayor importancia del clima de aula (Orsini et al., 2018), ya que si el feedback, aun siendo positivo, se

percibe en un clima de competición, podría tener el efecto contrario (Ryan y Deci, 2004).

Por último, en lo relativo a la *estructuración de las sesiones*, si bien se considera, junto con el tipo de metodología utilizada, un factor relevante a la hora de promover u obstaculizar la satisfacción de las NPB (Curran y Standage, 2017), no se han encontrado estudios que reflejen su posible incidencia.

Dada la escasez de investigaciones que analizan la relación entre la calidad docente y la satisfacción de las NPB del alumnado universitario, este estudio plantea dos objetivos: (1) analizar la relación entre las dimensiones de la calidad docente (promoción de la utilidad y el interés, promoción de la participación, feedback, estructuración de las sesiones y valoración del proceso) y la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia y relación; y (2) precisar la capacidad predictiva de las dimensiones de la calidad docente sobre la satisfacción de las NPB.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Obtenido el permiso ético para la realización del estudio, se contactó con el profesorado impartiendo docencia en todos los grupos y cursos de los diversos grados (Educación Infantil y Educación Primaria) de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Se solicitó su ayuda para acceder al alumnado, presentarle la investigación y promover su participación, señalando la voluntariedad y anonimato de las respuestas. El alumnado cumplimentó los cuestionarios de manera online. Los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS, haciendo uso del cálculo correlacional bivariado y regresiones múltiples.

2.2. Participantes

Participaron 485 estudiantes, 161 hombres (33.2%), 320 mujeres (66%) y 4 personas no binarias (.8%), con edades de entre 17 y 34 años ($M = 20.19$; $DT = 2.05$).

2.3. Medidas

La calidad o estilo docente se valoró con el *Cuestionario de Calidad Docente* (León et al., 2017) compuesto por 53 ítems (escala

tipo Likert de 7 opciones; 1 = *totalmente en desacuerdo*, 7 = *totalmente de acuerdo*) que permiten medir un total de 9 factores. En este estudio se utilizaron las escalas: *promover la utilidad y el interés, promover la participación en clase, feedback, centrarse en el proceso y estructuración de las clases*. El instrumento muestra adecuadas propiedades, con índices de fiabilidad omega McDonald variando desde .80 a .92.

Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se midieron utilizando la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas* (León et al., 2011), formada por 5 ítems a valorar en una escala Likert de 7 opciones. El instrumento muestra evidencias de fiabilidad con índices alfa de .76 para la escala de autonomía, .77 para la escala de competencia y .86 para la escala de relación.

2.4. Diseño

El estudio presenta un diseño no experimental, correlacional y transversal.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las dimensiones de la calidad docente y la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (Tabla 1), siendo más elevadas en el caso de las necesidades de autonomía (superior a .40) y competencia (superior a .30), que de relación (ninguna alcanza el valor .30).

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la docencia de calidad y las NPB

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Interés		66**	69**	55**	68**	58**	26**	43**
2. Participación	66**		57**	47**	62**	43**	25**	38**
3. Feedback	69**	57**		62**	59*	58**	15**	38**
4. Proceso	55**	47**	62**		59**	53**	11**	38**
5. Estructura	68**	62**	59**	59**		48**	24**	35**
6. NPB-Autonomía	58**	43**	53**	53**	48**		38**	64**
7. NPB-Relación	26**	25**	11**	11**	24**	38**		50**

8. NPB-Competencia	43**	38**	38**	38**	35**	64**	50**
--------------------	------	------	------	------	------	------	------

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$

En lo que respecta a la capacidad predictiva (Tabla 2), se observa que la variable *promoción de la utilidad y el interés* predice las tres NPB. La *promoción de la participación* únicamente predice las necesidades de *relación y competencia*, la *valoración del proceso* las de *autonomía y competencia* y, por último, el *feedback* la de *autonomía*. Se comprueba que aquella NPB que puede ser explicada en mayor medida por las dimensiones de la calidad docente es la de *autonomía* (casi un 42% de su varianza), seguida de la de *competencia* (casi un 22%) y *relación* (apenas un 8%).

Tabla 2. Capacidad predictiva de las dimensiones de la docencia de calidad sobre las NPB

NPB-Autonomía	R	R ² _{CORR}	β	t	p
Constante			-	6.49	.000
Interés			.300	5.22**	.000
Participación	.651	.418	-.004	-0.871	.931
Feedback			.237	4.43**	.000
Proceso			.209	4.40**	.000
Estructura			.008	0.15	.878
NPB-Relacion	R	R ² _{CORR}	β	t	p
Constante			-	20.09	.000
Interés			.199	2.75*	.006
Participación	.301	.081	.126	2.05*	.041
Feedback			-.09	-1.39	.163
Proceso			-.07	-1.22	.223
Estructura			.124	1.87	.062
NPB-Competencia	R	R ² _{CORR}	β	t	p
Constante			-	11.28	.000
Interés			.231	3.47**	.001
Participación	.475	.218	.136	2.39*	.017
Feedback			.042	.673	.501
Proceso			.165	2.98*	.003
Estructura			-.010	-.172	.864

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo planteaba analizar la relación entre varias dimensiones de la calidad docente y la satisfacción de las NPB de autonomía, relación y competencia, tratando de precisar la capacidad predictiva de dichas dimensiones docentes sobre las NPB.

Respecto al primero objetivo, se ha podido comprobar que, efectivamente, las dimensiones que constituyen una docencia de calidad correlacionan positiva y significativamente con la satisfacción de las tres NPB. Es cierto, sin embargo, que las correlaciones más elevadas han ocurrido siempre con la necesidad de autonomía, siendo mucho más bajas en el caso de la necesidad de relación. Este resultado coincide con la investigación (Cronin et al., 2019; Müller y Louw, 2004; Ryan y Deci, 2004), que muestra como estas dos necesidades tienden a ser las que se relacionan en mayor medida con las conductas docentes y su docencia de calidad; y podría explicarse por las características de la docencia de educación superior, en la que la pericia y autonomía del alumnado cobra mayor importancia que la relación con el profesorado, siendo esta menor que en etapas educativas previas.

Respecto al segundo objetivo, se ha podido comprobar que las dimensiones que constituyen una docencia de calidad contribuyen a explicar las tres NPB, destacando el hecho de que alcanzan a predecir un considerable porcentaje de la varianza de la necesidad de autonomía. Este hallazgo es de gran relevancia, ya que la satisfacción de las NPB del alumnado supone que este aumente su interés por el estudio (Kastuhandani y Ke, 2022; Vergara-Morales y Del Valle, 2021), contribuyendo así a aumentar su motivación y bienestar (Ryan y Deci, 2004). En lo que respecta a cada una de las dimensiones de la docencia de calidad estudiadas, cabe destacar que la variable de promoción de la utilidad y el interés ha sido la única con capacidad predictiva sobre las tres NPB. Esto concuerda con la investigación previa (DeLay et al., 2016; Müller y Louw, 2004), y la señala como una dimensión de gran relevancia a la hora de ejercer la docencia, ya que si el profesorado logra que su alumnado perciba como interesante y útil aquello que debe aprender, deja de considerar dicha materia como una obligación (Wang y Eccles, 2013), siente mayor satisfacción de sus NPB, y eso, a su vez, permite generar un círculo virtuoso que aumenta el interés y motivación por el trabajo (Kastuhandani y Ke, 2022; Vergara-Morales y Del Valle, 2021).

En lo que respecta al resto de dimensiones, la valoración del proceso ha mostrado capacidad predictiva sobre las necesidades de autonomía y competencia, un dato que concuerda con la evidencia que constata que olvidar la valoración del proceso y centrarse en la evaluación, el resultado y la competición, obstaculiza la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia (Cronin et al., 2019; Ryan y Deci, 2004). La provisión de feedback ha mostrado su incidencia sobre la necesidad de autonomía, lo que también concuerda con la investigación previa (Koka, 2010; Orsini et al., 2018), mientras que la única dimensión que ha mostrado capacidad predictiva sobre la necesidad de relación (y sobre la de competencia) ha sido la de promoción de la participación. Este resultado tiene cierta lógica, ya que la participación en el aula tiene mucho que ver con el aspecto relacional, especialmente con el profesorado (al plantearle preguntas, dudas, sugerencias, etc.); y, además, se ha constatado que el profesorado contribuye a la satisfacción de las NPB del alumnado cuando trata de sintonizar con este y favorecer su participación (Vansteenkiste et al., 2019). Sin embargo, la investigación existente en torno a esta dimensión, así como a la dimensión de la estructuración de las sesiones es muy escasa, pese a considerarse un factor relevante a la hora de promover la satisfacción de las NPB (Curran y Standage, 2017).

Los resultados de este estudio resultan relevantes ya que la mejora de la calidad docente podría contribuir a satisfacer las NPB del alumnado, mejorando su motivación por aprender (Morales-Requene y Rueda-Araya, 2019). Sin embargo, convendría continuar investigando en esta línea, ya que el trabajo aquí expuesto no está exento de limitaciones que resultaría deseable abordar en futuros estudios, tales como, ampliar el tamaño de la muestra, así como analizar mediante ecuaciones estructurales la dinámica de relaciones entre las variables para lograr una mayor comprensión de estas.

Las autoras de este estudio son miembros del Grupo de Investigación Consolidado IT1719-22 del Sistema Universitario Vasco y participantes del proyecto VITAL20/05 “Calidad de la docencia, variables psicológicas e implicación en el aula de los/as futuros/as maestros/as” (<https://www.fundacionvital.eus/>)

5. BIBLIOGRAFIA

- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., y Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>
- Curran, T., y Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276.
- DeLay, D., Laursen, B., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Aunola, K., y Nurmi, J. E. (2016). Friend influence and susceptibility to influence: Changes in mathematical reasoning as a function of relative peer acceptance and interest in mathematics. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(3), 306-333. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0306>
- Huéscar-Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D., y Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2143. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062143>
- Kastuhandani, F. C., y Ke, S. (2022). Developing students' intrinsic interest in reading challenging articles: An application of basic psychological need supports. *Sukma: Jurnal Pendidikan*, 6(2), 131-145. <https://doi.org/10.32533/06201.2022>
- Koka, A. (2010). The effect of age on relationships between perceived teaching behaviours, basic psychological needs and self-determined motivation in physical education. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 15, 23-34.
- León, J., Dominguez, E., Nunez, J. L., Perez, A., y Martin-Albo, J. (2011). Translation and validation of the Spanish version of the Echelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques in academic context. *Anales de Psicología*, 27, 405-411.

- León, J., Medina-Garrido, E., y Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- Morales-Requene, C. A., y Rueda-Araya, D. (2019). Aproximaciones teóricas a la calidad de la docencia universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- Müller, F. H., y Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34(2), 169-190.
- Navarro-Mosquera, N. G., Falconí, A. V., y Espinoza-Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69.
- Núñez, J. L., y León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159.
- Orsini, C., Binnie, V., Wilson, S., y Villegas, M. J. (2018). Learning climate and feedback as predictors of dental students' self-determined motivation: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *European Journal of Dental Education*, 22(2), e228-e236. <https://doi.org/10.1111/eje.12277>
- Ramírez-Garzón, M. I., y Montoya-Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5641>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Steidtmann, L., Kleickmann, T., y Steffensky, M. (2023). Declining interest in science in lower secondary school classes: Quasi-

- experimental and longitudinal evidence on the role of teaching and teaching quality. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(1), 164-195. <https://doi.org/10.1002/tea.21794>
- Vansteenkiste M., y Ryan R. M., Soenens B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., y Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. En Gonida, E. N., y M.S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change: theory, research, and implications for practice: Volume 20* (pp. 53-80). Emerald.
- Vergara-Morales, J., y Del Valle, M. (2021). From the basic psychological needs satisfaction to intrinsic motivation: Mediating effect of academic integration. *Frontiers in Psychology*, 12, 612023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612023>
- Wang, M.-T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*. 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

AVANCES Y RETOS EN EL PROCESO DE PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN PAÍSES DE HABLA HISPANA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Gabriela I. Coñoman, Vicenta Ávila Clemente, Carmen Carmona Rodríguez

gacoga@alumni.uv.es

Universidad de Valencia

1.INTRODUCCIÓN

La inserción laboral es uno de los principales retos a los que se enfrentan las PcD en Iberoamérica, que presentan tasas de desempleo más elevadas que la población general y, a menudo, salarios más bajos. En algunos países, alrededor del 80% están desempleadas, y las tasas de empleo más bajas se encuentran entre las PcDI (Organización Iberoamericana de Seguridad Social-OISS, 2014).

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad señaló que los problemas a los que se enfrentan las PCD para encontrar empleo se deben a múltiples factores, entre ellos: (a) falta de educación y formación adecuada; (b) falta de motivación e información; (c) prejuicios de los empleadores; (d) falta de acceso a financiación para crear sus propias empresas; y (e) falta de accesibilidad (OISS, 2014).

En el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), se reconoce la necesidad de garantizar la efectividad de los derechos en educación, formación técnica y profesional, promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida, fomentar la accesibilidad, la participación, la autonomía y la inclusión social, educativa y laboral de las PcD (Secretaría general Iberoamericana, 2018).

La educación, la formación profesional y los mercados laborales afrontan desafíos cada vez mayores para hacer frente a los cambios medioambientales, tecnológicos, demográficos y relacionados con la globalización. La orientación laboral es clave para adaptarse a estas circunstancias, donde cada vez es más necesario adaptarse a las nuevas

tendencias y necesidades del mercado (European Training Foundation-ETF, 2020).

La presente investigación tiene como objetivo revisar, en la literatura científica, iniciativas que apoyan a las PcDI en el proceso de transición a la vida adulta a través del asesoramiento educativo y la orientación profesional en países de habla hispana en la última década.

Para ello, a partir de los resultados de la RS se identifican, describen y analizan los estudios según su diseño metodológico, contexto de implementación y contenido temático. En este último se examinará en las iniciativas desarrolladas qué roles de la orientación profesional se están llevando a cabo, basadas en las “Tendencias internacionales e innovación en la orientación profesional” (ETF, 2020).

2. MÉTODO

2.1. Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron los estudios que cumplieran los siguientes criterios: (a) dirigido a la población de PcDI; (b) procesos dirigidos a edad de transición o laboral (entre 14 y 30 años); (c) desarrollados en países de habla hispana; (d) correspondían a iniciativas como programas, intervenciones o servicios; (e) desarrollados en contextos de educación formal, postsecundaria o laboral; (f) poseían un componente de orientación educativa y vocacional; (g) publicados entre 2012 y 2022; y (h) disponibles en inglés o español.

Se excluyeron las publicaciones si: (1) no eran artículos científicos; (2) publicados en revistas sin revisión por pares; (3) no incluían en su mayoría a PcDI; o (4) eran revisiones (sistemáticas, exploratorias, etc.).

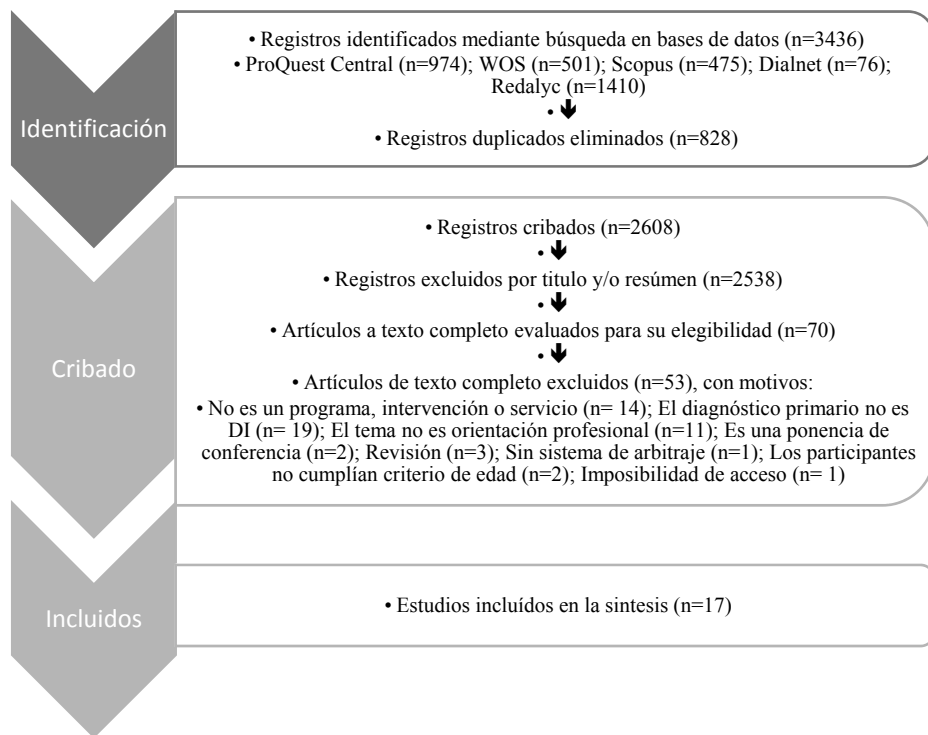
2.2. Fuente de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en el primer trimestre de 2023 utilizando las siguientes bases de datos: (a)ProQuest Central; (b)Web of Science; (c)Scopus; (d)Dialnet; y (e)Redalyc. Los términos que se combinaron para la búsqueda fueron: “discapacidad intelectual”, “diversidad funcional”; “orientación”, “vocacional”, “prevocacional”, “asesoramiento educativo”, “orientación laboral”, “orientación profesional”; “programa”, “servicio”, “intervención”, “programa de

transición”, “plan de transición individualizado”, con su traducción al inglés.

La figura 1 presenta el proceso de selección basado en la metodología PRISMA-2020 (Page et al., 2020). Se identificaron un total de 3436 registros, donde 828 eran duplicados. Esto dejó 2608 registros, de los cuales 2538 fueron excluidos en base a una revisión del título y resumen en función de los criterios de exclusión e inclusión. Una lectura minuciosa de los 70 artículos permitió eliminar 53 registros que no cumplían con los criterios de inclusión. Finalmente, se incluyeron 17 artículos en este estudio.

Figura 1. Diagrama del proceso de selección de artículos



2.3. Extracción de datos

Se extrajo información sobre: (a) la investigación (año de publicación, país, diseño metodológico), (b) contexto que da lugar a la

iniciativa (Formación profesional especial-FPE, Formación Profesional-FP, Educación Superior-ES).

Para la síntesis se realizó un análisis temático según los roles de la orientación profesional y la necesidad de enfoques innovadores (ETF, 2020), identificando si los programas, servicios o intervenciones realizaban acciones en materia de: CP-Abordaje de la confusión profesional (acceso a información y comprensión de profesiones); SI-Prestación de servicios individualizados (apoyo personalizado y participación del usuario en el diseño y desarrollo de sus planes); DS-Dimensión sostenibilidad (acciones orientadas a la protección y conciencia medioambiental); HT-Desarrollo de habilidades transversales para el futuro divididas en: HT1-Habilidades sociales y emocionales (autoconciencia, conciencia social, autogestión, habilidades para relacionarse, etc.) y HT2-Habilidades para la gestión de la carrera profesional (autoconocimiento y autoevaluación, descripción de sus habilidades, conocimientos sobre ocupaciones y empresas, gestión de proyectos, etc.); UT-Uso de nuevas tecnologías (soluciones virtuales para demandas actuales o imprevistas).

3. RESULTADOS

Diecisiete estudios cumplieron los criterios de inclusión. La tabla 1 resume los estudios incluidos. La mayoría de los estudios se realizaron en España (58.82%), seguidos por Chile, Cuba, Colombia y Ecuador. En total, el 64.71% de las publicaciones incorporadas se publicaron entre 2017 y 2022.

De los estudios, el 52.94% de las intervenciones se realizaron en contexto de FP, de estos el 29.41% correspondía a FPE, el restante 47.06% se realizaron en ES en programas específicos para PcDI.

Predominó la investigación cualitativa (58.82%), seguida de la mixta (23.53%). Solamente tres investigaciones utilizan un enfoque cuantitativo (17.65%).

Los programas se centraron principalmente en trabajar HT, siendo las habilidades sociales y emocionales (HT1) las más desarrolladas (88.24%), junto con las habilidades de gestión de la carrera (HT2) (76.47%). Otro de los puntos que destaca es la prestación de servicios más individualizada (SI) (76.47%), con elementos como la planificación centrada en la persona y la tutoría. Estos tres elementos son trabajados de manera conjunta en 11 de los 17 estudios

incorporados (64.71%)^(1;3;4;7;11-17), de estos, seis estudios incorporan elementos de apoyo relativos a la confusión profesional (CP)^(4;11;12;15-17). Se observa que el uso de las nuevas tecnologías-UT para realizar acciones formativas es escaso (5.88%), y se originó para hacer frente a la pandemia del covid-19⁽¹⁾. Los programas que introduce la dimensión sostenibilidad (DS) también son escasos (17.65%), los cuales trabajan elementos de autodeterminación y autonomía a través de microproyectos⁽⁵⁾, aprendizaje servicio⁽⁶⁾ o talleres, como por ejemplo, reciclaje⁽⁹⁾, este último también pone el foco en la tutoría entre iguales y en grupos, así como en la formación en centros de trabajo.

Tabla 1. Resumen de publicaciones incluidas en función de las tendencias internacionales e innovación en la orientación profesional

id	Autor(es), Año	País	Diseño	Contexto	C P	S I	D S	HT 1	HT 2	U T
1	Coñoman y Ávila, 2022	España	Cuantitativo	ES		X		X	X	X
2	Méndez Sans et al., 2022	Cuba	Cualitativo	FPE						
3	Moreno y Belmonte, 2022	España	Cualitativo	ES		X		X	X	
4	Belmonte et al., 2020	España	Cualitativo	ES	X	X		X	X	
5	Marín Procel y Simbaña Briones, 2020	Ecuador	Cualitativo	FPE			X	X		
6	Aranda-Salas, 2019	Cuba	Cualitativo	FPE			X	X		
7	Cortés Moreno y Sotomayor Morales, 2019	España	Cualitativo	ES		X		X	X	
8	Fernández-Solano et al., 2019	España	Mixto	ES		X		X		
9	García Martínez y López Ruiz, 2019	España	Cualitativo	FPE			X	X	X	
10	Becerra et al., 2017	España	Cuantitativo	FP		X			X	
11	Von Fürstenberg y Illanes Aguilar, 2017	Chile	Mixto	ES	X	X		X	X	
12	Riaño-Galán et al., 2016	España	Cualitativo	FPE	X	X		X	X	
13	Fullana et al., 2015	España	Cualitativo	FP		X		X	X	
14	Castro Belmonte y Vilá Suñé, 2014	España	Cualitativo	FP		X		X	X	
15	Monsalve-Robayo et al., 2014	Colombia	Cuantitativo	ES	X	X		X	X	

16	Poblete y Jiménez, 2013	Chile	Mixto	FP	X	X	X	X
17	Illanes Aguilar y Von Fürstenberg, 2012	Chile	Mixto	ES	X	X	X	X

Encontramos otros tres estudios que difieren en la forma de trabajar la orientación profesional, un estudio trabaja el asesoramiento referido a la capacitación a través de apoyos naturales ⁽¹⁰⁾, vislumbrando posibilidades de mayor autonomía en trabajadores con DI mediante ayudas verbales. Otro estudio evidenció que las estrategias de autoanálisis ocupacional, ligadas a la percepción y participación de la salud subjetiva⁽⁸⁾, obtienen un impacto positivo en el funcionamiento social de las PcDI, lo que se traduce en un aumento de roles a querer desempeñar y en la conciencia ocupacional. Finalmente un estudio analiza la situación actual de los procesos de orientación laboral en un centro de FPE para PcDI⁽²⁾, dejando a la luz una falta de preocupación y estructura en los procesos, los que se traduce en falta de iniciativas innovadoras en esta materia y la necesidad de regulación de la orientación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo de la presente RS podemos observar que la investigación en los países hispanohablantes es escasa. Referente a Latinoamérica, las investigaciones encontradas muestran intervenciones a nivel micro, esto puede ser explicado por lo encontrado por Paz-Maldonado y Silva-Peña (2020) en que la inserción laboral en Latinoamérica se encuentra en una fase inicial de desarrollo, algunas regiones están comenzando a elaborar las políticas públicas para hacer frente a la escasez de opciones y a las múltiples barreras que experimentan las PcD en su inserción laboral. En el caso de España, estas intervenciones están principalmente ligadas a programas universitarios, impulsados por programas europeos. Coincidimos con Pallisera et al. (2017) en la escasez de recursos formativos y la necesidad de que las autoridades locales asuman un claro liderazgo en esta materia.

Las investigaciones encontradas han puesto énfasis en las habilidades de transición (HT), socioemocionales como de gestión de la carrera, pero se evidencia una falta de desarrollo previo que dé respuesta a la confusión laboral (CP). La finalización de la educación

secundaria es un punto crítico, las PcDI se enfrentan a tomar decisiones de futuro, con escasas alternativas de formación, con una falta de continuidad en los procesos de orientación y la necesidad de mejorar las experiencias relacionadas al mercado laboral (Pallisera et al., 2017). Se debe trabajar en las aspiraciones profesionales de las PcDI, en la comprensión de profesiones y no solo en las habilidades transversales de la empleabilidad, incorporando nuevos escenarios, como lo es la orientación ecológica y el desarrollo sostenible (DS) los cuales son escasamente abordados.

Por otro lado, es evidente el escaso desarrollo de elementos actuales, como el uso de las nuevas tecnologías (UT) para la orientación profesional, la pandemia del covid-19 trajo consigo una serie de retos, pero al mismo tiempo, nos demostró que se puede mantener el trabajo a distancia, con percepciones positivas por parte de los usuarios (Coñoman y Ávila, 2022). Es necesario reflexionar sobre el papel futuro que debe jugar la tecnología digital en orientación profesional y la personalización de los procesos (ETF, 2020).

La XXVIII cumbre iberoamericana ofrece una perspectiva alentadora al reconocer la necesidad de promover mecanismos que fortalezcan la participación y el empoderamiento, enfatizando en la importancia del desarrollo sostenible, principios y derechos digitales, y estableciendo nuevas metas para cumplir con la Agenda 2030 y sus ODS. Sin embargo, aún queda mucho por hacer en esta materia y se necesitan mayores esfuerzos para lograrlo.

Asimismo, consideramos que la orientación profesional es esencial en la transición a la vida adulta y laboral de las PcDI, y no se ha puesto el foco en ello, una orientación eficaz ayuda a las personas a maximizar su potencial, proporcionándole herramientas para tomar decisiones y ejercer su autodeterminación, al tiempo que fomenta economías eficientes y desarrolla sociedades más justas (European Commission, 2021).

5. BIBLIOGRAFIA

Aranda-Salas, I. (2019). La formación laboral vinculada con la educación ambiental en los adolescentes con discapacidad intelectual. *Ciencia en su PC*, 1(4), 91-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181360994007>

- Becerra, M. T., Lucero, M., y Montanero, M. (2017). ¿Cómo ayudan los compañeros de trabajo a los empleados con discapacidad intelectual? Una experiencia de coaching laboral en empleo con apoyo. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 28(1), 51–71. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19358>
- Belmonte, M. L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 34(1), 263-279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Castro Belmonte, M., y Vilá Suñé, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 24-39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13518>
- Coñoman, G., y Ávila Clemente, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la covid-19 en contexto universitario. *Siglo Cero*, 53(2), 61–82. <https://doi.org/10.14201/scero20225326182>
- Cortés Moreno, J., y Sotomayor Morales, E. M. (2019). Aplicación de las metodologías del Trabajo Social en el ámbito de la educación. El Programa UniverDI: Una formación universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista de Treball Social*, 216, 125-141. <https://doi.org/10.32061/RTS2019.216.07>
- European Commission. (2021). *Invertir en orientación profesional: edición revisada 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- European Training Foundation. (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance*. European Training Foundation-ETF. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf
- Fernández-Solano, A. J., del Baño-Aledo, M. E., y Rodríguez-Bailón, M. (2019). From thinking to acting: occupational self-analysis tools for use with people with intellectual disability: A pilot study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63, 1086–1096. <https://doi.org/10.1111/jir.12621>

- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., y Ferrer, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241/277>
- García Martínez, M. V., y López Ruiz, E. (2019). Experiencia inclusiva de los Programas Formativos de Modalidad Especial desde la perspectiva del profesorado. *Revista de educación, innovación y formación*, 0, 37-46 <http://hdl.handle.net/10201/76228>
- Illanes Aguilar, L., y Von Furstenberg Letelier, M. T. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 72-90. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/111/44>
- Marín Procel, M. P., y Simbaña Briones, J. A. (2020). Los microproyectos como estrategia de orientación laboral en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especial del Azuay. *Mamakuna*, 15, 72-80. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/399>
- Méndez Sans, Y., Chivás Pérez, J., y Sánchez Matos, P. (2022). Otra mirada a la orientación profesional vocacional con el concurso de la triada escuela-familia-comunidad. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 18(2), 302-322. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8436925>
- Monsalve-Robayo, A. M., Arias-Enciso, L. F., y Betancour-Alzate, L. M. (2014). Análisis del dominio aprendizaje y aplicación del conocimiento propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Educación*, 38(1), 117-129. <https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14381>
- Moreno, I., y Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 51-70. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04)

- 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., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española De Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., y Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>
- Paz-Maldonado, E., y Silva-Peña, I. (2020). Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina. *Saúde E Sociedade*, 29(4), Artículo e190724. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190724>
- Poblete, Y., y Jiménez, A. (2013). Propuesta de intervención psicosocial en autodeterminación, habilidades sociales y capacidad emprendedora: contribución desde la psicología a la integración de mujeres microempresarias con discapacidad intelectual. *Psychologia:avances de la disciplina*, 7(2), 55-67. <https://doi.org/10.21500/19002386.1204>
- Riaño-Galán, A., García-Ruiz, R., Rodríguez Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 112-127. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/907/1341>
- Secretaría General Iberoamericana. (2018). *Comunicado especial sobre personas con discapacidad*. XXVI Cumbre Iberoamericana https://www.segib.org/wp-content/uploads/13.-COM.-ESP.-PERSONAS-CON-DISCAPACIDAD_VF_E.pdf
- Von Fürstenberg Letelier, M. T., y Illanes Aguilar, L. E. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 125-146. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/314>

EVALUACIÓN DINÁMICA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DE FLUIDEZ FONOLÓGICA Y SEMÁNTICA EN UN ESTUDIANTE CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Elena Escolano-Pérez¹ y Juan José Navarro Hidalgo[†]

¹*Universidad de Zaragoza;* [†]*Universidad de Sevilla*

1. INTRODUCCIÓN

Las funciones ejecutivas constituyen un constructo multidimensional que agrupa diversos procesos cognitivos y afectivos dirigidos a realizar tareas complejas y que permiten nuestra adaptación al medio. Son especialmente necesarias para resolver con éxito problemas novedosos, complejos o en los que existe una gran incertidumbre; es decir, las funciones ejecutivas se requieren fundamentalmente en aquellas situaciones en las que no disponemos de estrategias de resolución a nuestro alcance (Diamond, 2020; Escolano-Pérez y Bravo, 2017; Zelazo et al., 2016). Son muchas las propuestas existentes en la literatura tratando de determinar cuáles son estos componentes cognitivos y emocionales que constituyen las funciones ejecutivas, si bien no existe consenso total al respecto. De entre todos estos componentes de las funciones ejecutivas, este trabajo se centra en la fluidez verbal.

La fluidez verbal hace referencia a la habilidad para producir, en un determinado periodo de tiempo y evitando repeticiones, el mayor número posible de respuestas verbales que cumplan unas reglas dadas (Lezak, 1995). Generalmente, dentro de la fluidez verbal, se diferencia entre: a) fluidez fonológica, fonémica o de letras: capacidad para producir en un tiempo determinado el mayor número posible de palabras que comiencen con una letra dada, y b) fluidez semántica, categorial o categórica: capacidad para nombrar en un tiempo fijo, el mayor número posible de palabras pertenecientes a una categoría concreta.

Muchos niños/as que presentan trastornos del neurodesarrollo y dificultades de aprendizaje pueden presentar problemas en el desarrollo de sus funciones ejecutivas, y por tanto, en su fluidez verbal (Smeyne et al., 2022). Una buena fluidez verbal contribuye a mejorar las

relaciones entre el individuo y el medio. Es el nexo entre el mundo interior y el exterior ya que posibilita las interacciones con otras personas y la expresión de pensamientos y sentimientos. Potenciar las capacidades del niño/a, mejorando su comunicación en la interpretación y elaboración de mensajes cada vez más complejos, favorecerá su comprensión del mundo e incentivará su imaginación y creatividad. Es por todo ello que es muy necesario dedicar esfuerzos a la evaluación y optimización de la fluidez verbal de los niños/as. La evaluación dinámica resulta un recurso muy adecuado para ello (Navarro et al., 2014).

La evaluación dinámica constituye una acción educativa útil y adecuada para potenciar y desarrollar diferentes habilidades del alumnado. Su objetivo es proporcionar herramientas para superar las dificultades que presente el estudiante ante una tarea y que este/a pueda transferir las destrezas creadas a otras situaciones. Así, cuando el niño/a no responde correctamente ante una tarea, el adulto debe ofrecer ayudas siguiendo una estructura gradual -ayudas graduadas (Campione y Brown, 1987) -; es decir, el adulto debe ofrecer una serie de apoyos al alumno/a que le permitan, a partir de sus conocimientos previos, ir avanzando y llegar a las respuestas correctas. En esta interacción social el niño/a va interiorizando contenidos cognitivos que, si bien en un principio son aprendidos de la interrelación con el adulto, posteriormente deberá poner en marcha para poder actuar por sí mismo y ser autónomo. Para ello es necesario que el adulto ofrezca una retroalimentación efectiva, lo que implica que su ayuda y retroalimentación debe ser contingente, graduada y dialógica. A su vez, ello significa que se debe dejar de ofrecer ayuda (que debe ser mínima) cuando el alumno/a es capaz de realizar él solo la tarea, considerando el nivel de desarrollo del niño/a y su potencial o Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) -distancia entre el nivel de desarrollo real, es decir, el niño/a resuelve los problemas de manera independiente, y el potencial, es decir, resuelve los problemas con ayuda de un guía (Vigotsky, 1978)-

En definitiva, las ayudas graduadas ofrecidas por el adulto deben ser útiles para que el niño/a pueda ir construyendo su aprendizaje a partir de sus conocimientos previos. Según las ayudas que reciba el niño/a, el evaluador debe medir el desempeño del niño/a, analizando dónde se encuentran sus dificultades y qué tipo de asistencia resulta más

eficaz para optimizar su aprendizaje. El objetivo de las ayudas es que los niños/as con dificultades logren construir su conocimiento. Si el niño/a recibe información relevante teniendo en cuenta las dificultades específicas que presente para resolver las tareas, el aprendizaje será superior que cuando no existe guía ni ayuda. El hecho de dar, recibir y solicitar ayuda a lo largo del proceso de mediación permite mejorar los procesos cognitivos y personales del niño/a.

En relación con ello, el objetivo de este estudio fue realizar una evaluación dinámica de las funciones ejecutivas de fluidez fonológica y fluidez semántica de un estudiante con dificultades de aprendizaje, analizando la eficacia de las ayudas graduadas ofrecidas por un adulto.

2. MÉTODO

2.1. Participante

El participante de este estudio fue un estudiante de 1º de Educación Primaria (6 años) que presentaba una pérdida del 25% de visión y dificultades de aprendizaje. Durante el horario escolar contaba con el apoyo de una auxiliar de educación especial. Además, recibía apoyo de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, así como apoyo de una persona de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) una vez a la semana.

El participante era alumno de un Centro Público Integrado ubicado en una zona urbana al que acuden estudiantes de nivel socioeconómico y cultural medio.

2.2. Instrumentos

Para poder evaluar la fluidez fonológica y semántica se diseñaron cinco y cuatro tareas lúdicas, respectivamente; si bien en el estudio que ahora nos atañe, por cuestiones temporales, solo pudieron aplicarse seis (cuatro referidas a fluidez fonológica y dos a fluidez semántica).

El diseño de estas tareas fue llevado a cabo por la primera autora de este trabajo, dentro del Proyecto Europeo Erasmus+ *Adaptive Learning* (ID 2019-1-ES01-KA201-065378) dirigido por el segundo autor del trabajo. Este proyecto tiene como objetivo el desarrollo y validación de un dispositivo de evaluación dinámica computarizada y

optimización del funcionamiento ejecutivo en estudiantes que presentan trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje.

Las tareas diseñadas y administradas en este estudio (en versión papel y lápiz) fueron las siguientes:

- Tarea de fluidez fonológica para las sesiones pre y postest: *“Palabras que comienzan por la letra...”*. Esta tarea consiste en hacer que el niño genere tantas palabras como pueda que comienzan con una letra dada (“M”) en un tiempo límite (un minuto) y evitando la repetición de respuestas. Al tratarse de una tarea utilizada en la evaluación pre y postest, no se ofrecían ayudas por parte del adulto.
- Tarea de fluidez semántica para las sesiones pre y postest: *“Palabras que pertenezcan a la familia...”*. Esta tarea consiste en hacer que el niño genere tantas palabras como pueda que pertenezcan a una familia dada (animales) en un tiempo límite (un minuto) y evitando las repeticiones. Al igual que en la tarea previa, al tratarse de una tarea para realizar la evaluación pre y postest, no se ofrecían ayudas por parte del adulto.
- Tarea de fluidez fonológica para la sesión 1 de intervención/mediación: *“Palabras que comienzan por la letra...”*. Al igual que en la tarea de fluidez fonológica realizada en las sesiones pre y postest, esta tarea consiste en hacer que el niño genere tantas palabras como pueda que comienzan con una letra “x” en un tiempo límite (un minuto) y evitando la repetición de respuestas. Las letras ofrecidas fueron: M, F, D, A, S. Como en todas las tareas realizadas en las sesiones de intervención/mediación, el adulto ofrecía ayudas graduadas cuando el niño las necesitaba.
- Tarea de fluidez fonológica para la sesión 2 de intervención/mediación: *“Palabras que comienzan por la misma letra que la palabra...”*. El niño, en un tiempo límite (un minuto) y evitando la repetición de respuestas, debía producir tantas palabras como pudiera que comenzaran por la misma letra que una determinada palabra dada. Las palabras dadas fueron: papá, foca, dedo, amigo, sopa.
- Tarea de fluidez semántica para la sesión 3 de intervención/mediación: *“Palabras que pertenezcan a la familia...”*. Esta tarea consiste en hacer que el niño produzca tantas palabras como pueda que pertenezcan a una familia dada

(en este caso, estas familias fueron: comida, ropa, objetos escolares, nombres personas), en un tiempo límite (un minuto) y evitando las repeticiones.

- Tarea de fluidez fonológica para la sesión 4 de intervención/mediación: “*Palabras que comienzan por la sílaba...*”. El niño, en un tiempo límite (un minuto) y evitando la repetición de respuestas, debía producir tantas palabras como pudiera que comenzaran por una sílaba dada. Las sílabas dadas fueron: ma, pa, me, pe, fi, vi, fu, vu.
- Tarea de fluidez semántica para la sesión 5 de intervención/mediación: “*Palabras que pertenezcan a la familia más específica de...*”. Esta tarea consiste en hacer que el niño, en un tiempo límite (un minuto) y evitando las repeticiones, genere tantas palabras como pueda que pertenezcan a una familia dada, si bien en esta tarea las familias son más específicas que en las anteriores tareas. En concreto, las familias dadas fueron: animales salvajes, alimentos verdes, ropa de invierno, nombres de mujeres, animales famosos, material deportivo y objetos de cocina.
- Tarea de fluidez fonológica para la sesión 6 de intervención/mediación: “*Palabras que comienzan por la misma sílaba que la palabra...*”. El niño, en un tiempo límite (un minuto) y evitando la repetición de respuestas, debía producir tantas palabras como pudiera que comenzaran por la misma sílaba que una palabra dada. Las palabras dadas fueron: macarrones, pato, merienda, pelo, fideo.

2.3. Procedimiento

Antes de la realización del estudio, además de solicitar los permisos correspondientes al Comité de Ética, se llevaron a cabo reuniones informativas tanto con el equipo directivo del centro educativo al que acudía el participante como con sus padres, solicitando asimismo el consentimiento informado a estos. Los padres autorizaron la participación de su hijo en el estudio, pero no concedieron los permisos para grabar en video o en audio las respuestas del niño.

El estudio se llevó a cabo en horario lectivo durante tres meses. En concreto, se realizaron 8 sesiones (ya que las vacaciones escolares de Semana Santa coincidieron durante el periodo de realización del estudio), a razón de una sesión semanal de 45 minutos de duración.

Estas sesiones tuvieron lugar en el aula de apoyo al que habitualmente acudía el participante y fueron desarrolladas por la especialista de audición y lenguaje. Además, en la sala se encontraba una investigadora para proceder a la recogida de datos.

Más concretamente, el cronograma seguido en la intervención fue el representado en la Tabla 1.

Tabla 1. Cronograma de la intervención

Sesión	Tipo de sesión	Fecha
1ª	Evaluación pretest (Fluidez fonológica y semántica)	22/03/21
2ª	Mediación fluidez fonológica	05/04/21
3ª	Mediación fluidez fonológica	12/04/21
4ª	Mediación fluidez semántica	19/04/21
5ª	Mediación fluidez fonológica	26/04/21
6ª	Mediación fluidez semántica	03/05/21
7ª	Mediación fluidez fonológica	10/05/21
8ª	Evaluación posttest (Fluidez fonológica y semántica)	17/05/21

Tal y como recoge la Tabla 1, la sesión 1 fue destinada a la evaluación pretest, donde se obtuvo la línea base de fluidez verbal (fonológica y semántica) del niño. En esta sesión el niño realizó una tarea destinada a la evaluación de la fluidez fonológica y otra a la fluidez semántica, ambas sin ofrecer ayudas por parte del adulto. Las seis sesiones siguientes constituyeron la fase de intervención/mediación y se destinaron a trabajar la fluidez con distintas tareas lúdicas en las que sí se aplicaron las ayudas graduadas ofrecidas por el adulto cuando así lo necesitaba el niño. En esta fase de intervención/mediación, cuatro sesiones se dedicaron a trabajar la fluidez fonológica y dos sesiones a trabajar la fluidez semántica. En la última sesión se llevó a cabo la evaluación posttest. En esta sesión el estudiante realizó las mismas tareas que en la fase pretest (nuevamente sin ayudas del adulto). La diferencia entre la ejecución en las sesiones pre y posttest permitió conocer el aprendizaje del alumnado.

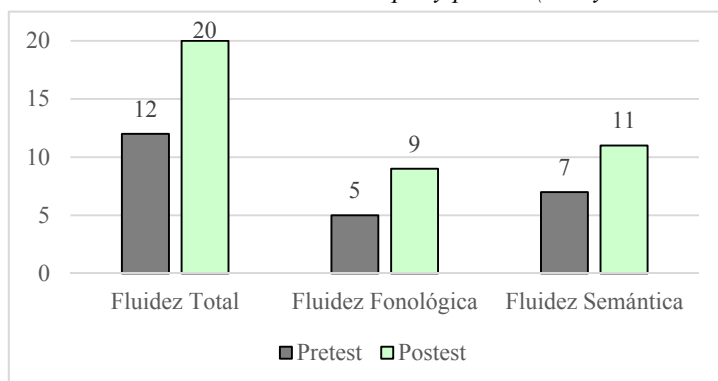
En cuanto al procedimiento para la realización de las tareas lúdicas, fue el siguiente. Cada tarea se explicaba al alumno tanto verbalmente como con la ayuda de un PowerPoint. En cada ítem, si el niño no contestaba en un periodo de 30 segundos o cometía un error, se le ofrecía una ayuda (hasta un máximo de cuatro ayudas por ítem). Cuando el niño no conseguía resolver 5 ítems consecutivos agotando todas las posibles ayudas ofrecidas por el adulto o terminándose el

tiempo, la tarea se daba por finalizada. La investigadora iba registrando el tiempo de inicio y final de cada tarea, las respuestas dadas por el participante y la cantidad de ayudas graduadas ofrecidas ante cada ítem por parte del adulto. Según los aciertos obtenidos ante cada ítem y el número de ayudas necesitadas para ello, se otorgaba una puntuación total a cada tarea.

3. RESULTADOS

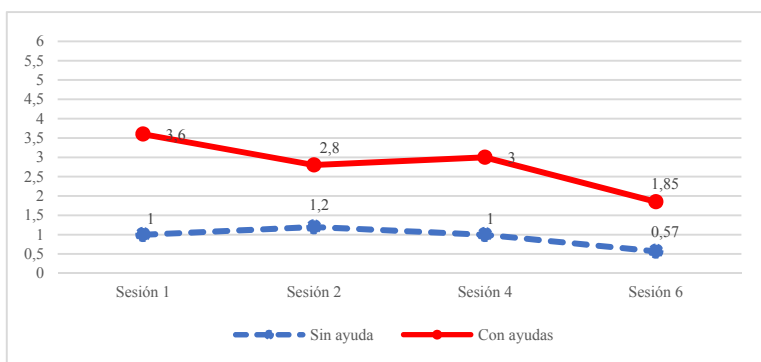
La Figura 1 muestra los aciertos obtenidos por el participante en las sesiones de evaluación pre y postest (por tanto, aciertos realizados de manera autónoma por el niño; es decir, sin ayudas del adulto), atendiendo tanto a los aciertos obtenidos en la tarea de fluidez fonológica como en la tarea de fluidez semántica, como en ambas conjuntamente. Se observa que, tanto en lo referido a la evaluación de la fluidez fonológica como de la fluidez semántica, el número de aciertos ha sido superior en la evaluación postest que en la evaluación pretest. Consecuentemente, puede decirse que, tras la intervención, el niño ha mejorado ambos tipos de fluidez. Además, se aprecia que la diferencia de aciertos logrados entre las sesiones pre y postest es de 4 aciertos tanto en la fluidez fonológica como semántica. Así, puede decirse que las ganancias obtenidas tras la intervención son similares para ambos tipos de fluidez (si bien en la tarea de fluidez fonológica el número de aciertos, tanto en la sesión pre como en la postest, es menor que en la tarea de fluidez semántica).

Figura 1. Aciertos obtenidos en las sesiones pre y postest (sin ayudas del adulto).



La Figura 2 representa la tasa de acierto (aciertos/nº total de ítems de la tarea) obtenida por el niño tanto de modo autónomo como con las ayudas del adulto en cada una de las sesiones de intervención/mediación en las que se trabajó la fluidez fonológica (sesiones 1, 2, 4 y 6). Se observa que en todas las sesiones la tasa de acierto con las ayudas del adulto fue superior que la obtenida de modo autónomo por el niño (sin ayuda del adulto). Por tanto, las ayudas del adulto fueron eficaces ya que contribuyeron a mejorar la tasa de aciertos del niño.

Figura 2. Fluidez fonológica: Tasa de aciertos obtenidos en las sesiones de intervención/mediación sin ayudas y con ayudas del adulto.



La Figura 3 representa la tasa de acierto (aciertos/nº total de ítems de la tarea) obtenida por el niño tanto de modo autónomo como con las ayudas del adulto en cada una de las sesiones de intervención/mediación en las que se trabajó la fluidez semántica (sesiones 3 y 5). Al igual que sucedió para la fluidez fonológica, en todas las sesiones la tasa de acierto con las ayudas del adulto fue superior que la obtenida sin ayudas del adulto. Por tanto, nuevamente, las ayudas del adulto en las tareas referidas a fluidez semántica fueron eficaces al permitir mejorar la tasa de aciertos del niño.

Si se compara la tasa de acierto con ayudas del adulto y sin ayudas en cada sesión, se obtiene la ZDP del niño para cada sesión de intervención/mediación (Figura 4). Se aprecia que esta ZDP es superior para las sesiones de intervención destinadas a la fluidez semántica (sesiones 3 y 5) que para las sesiones destinadas a la fluidez fonológica (resto de sesiones). Por tanto, las ayudas graduadas ofrecidas por el

adulto fueron especialmente eficaces en las tareas referidas a la fluidez semántica.

Figura 3. Fluidez semántica: Tasa de aciertos obtenidos en las sesiones de intervención sin ayudas y con ayudas del adulto.

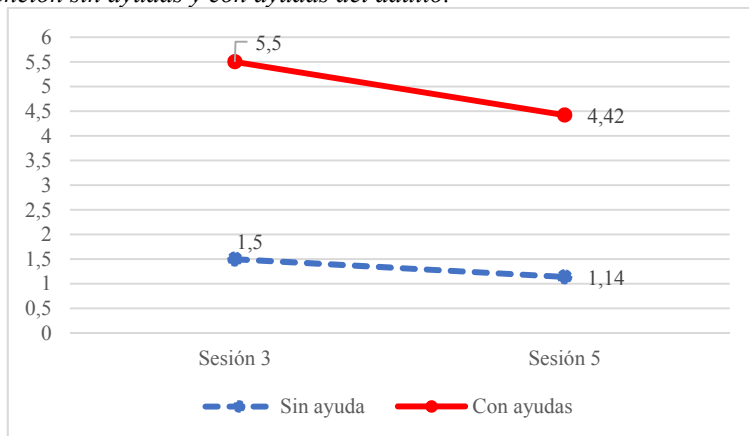
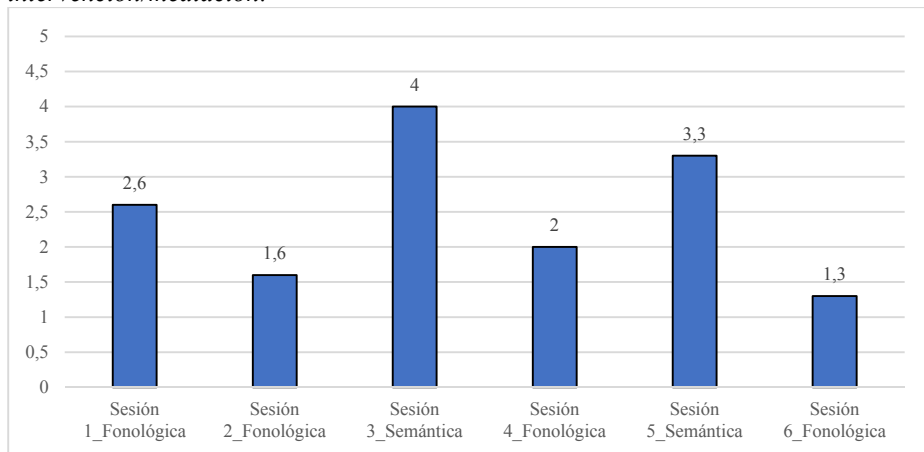


Figura 4. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño para cada sesión de intervención/mediación.



4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio indican que el participante se benefició de las ayudas graduadas obtenidas a lo largo de las sesiones de intervención, ya que su ejecución en la sesión postest fue superior que en la sesión pretest, tanto en lo referido a la fluidez fonológica como semántica. Además, en todas y cada una de las sesiones de

intervención/mediación, la tasa de acierto obtenida con las ayudas del adulto fue superior a la obtenida sin ayudas. La diferencia entre ambas tasas de acierto (que reflejan la ZDP del niño) fue especialmente relevante para las sesiones de intervención referidas a la fluidez semántica. Esta serie de resultados apuntan en la misma dirección que los obtenidos en estudios previos (Resing et al., 2000) en los que las ayudas graduadas resultaron efectivas para la optimización de otros procesos cognitivos diferentes a las trabajadas en este estudio.

Los resultados obtenidos referidos a la mayor dificultad detectada en la fluidez fonológica que en la semántica también son congruentes con los de otros autores (Campione y Brown, 1987) que evidenciaron que, en general, los alumnos con necesidades especiales muestran mayores dificultades en dicho tipo de fluidez, lo que explicaría por qué las ayudas del adulto resultan más beneficiosas en las sesiones de intervención referidas a la fluidez semántica.

A pesar de estos resultados prometedores, no puede olvidarse que el estudio presenta ciertas limitaciones. La principal es que se trata de un estudio de caso único, por lo que es necesario comprobar la eficacia de las tareas y ayudas graduadas con más participantes. Asimismo, la intervención solo tuvo una duración de tres meses, por lo que es necesaria extenderla en el tiempo, realizando además un segundo momento de evaluación post-intervención para comprobar si sus efectos se mantienen a lo largo del tiempo. Además, es necesario llevar a cabo la implementación de todas las tareas diseñadas para poder comprobar su eficacia, así como su implementación en su versión computerizada.

En definitiva, se podría concluir que la aplicación del proyecto *Adaptive Learning* es plausible y que funciona a nivel individual con este alumno. El sistema educativo debería incluir las ayudas graduadas para todo aquel alumnado que lo necesite.

5. REFERENCIAS

Campione, J.C. y Brown, A.L. (1987). Vincular la evaluación dinámica con el rendimiento escolar. En C.S. Lidz (Ed.), *Evaluación dinámica: un enfoque interactivo para evaluar el potencial de aprendizaje* (pp. 82-115). Guilford.

- Diamond, A. (2020). Executive functions. En A. Gallagher, C. Bulteau, D. Cohen, y J.L. Michaud (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology. Neurocognitive Development: Normative Development* (pp. 225-240). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>.
- Escolano-Pérez, E., y Bravo, M. Á. (2017). Procesos cognitivos y afectivos implicados en la resolución de problemas: desarrollo e intervención. *Miscelánea Comillas*, 146, 41-69.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological Assessment* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Navarro, J.J., Mora, J., Lama, H., y Molina, A. (2014). *Evaluación dinámica de procesos lectores*. Editorial EOS.
- Resing, W. (2000). Assessing the learning potential for inductive reasoning (LIR) in young children. En C.S. Lidz y J.G. Elliott (Eds.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp. 224-262). Elsevier-JAI.
- Smeyne, C.N., Esbensen, A.J., Schworer, E.K., Belizaire, S., Hoffman, E.K., Beebe, D.B., y Wiley, S. (2022). Evaluating Verbal Fluency Outcome Measures in Children With Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 127(4), 328-344. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.4.328>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., y Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000)*. National Center for Educational Research.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO: COGNICIÓN, MOTIVACIÓN, COMPORTAMIENTO Y CONTEXTO

Verónica González Franco y Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Veronica.gonzalez@potros.itson.edu.mx

Instituto Tecnológico de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

La autorregulación académica es definida por Pintrich (2000) como un proceso consistente en la selección, planificación, monitorización, regulación y control motivado de los comportamientos y el ambiente para alcanzar las metas trazadas, según el autor, este proceso contempla diversos elementos: cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y emocionales que intervienen en el aprendizaje; entre ellos, la autoeficacia, establecimiento de metas, volición, etcétera, lo que implica un abordaje integral y holístico.

Existen diversos modelos para el estudio de autorregulación académica cuyos supuestos básicos son compartidos por la mayoría, el primero de estos es que el estudiante desempeña un papel activo y constructivo en el aprendizaje a partir de la información que reciben del ambiente, el segundo se refiere a que los estudiantes poseen la capacidad de monitorear y controlar aspectos cognitivos, motivacionales, comportamentales y del contexto; además, reconocen la presencia de factores biológicos, de desarrollo y contextuales que obstaculizan el proceso de aprendizaje.

Entre los modelos más utilizados para aproximarse a la explicación de la autorregulación académica se encuentra el propuesto por Pintrich (Panadero, 2017) quien colaborando con autores como Smith y McKeachie (1991), terminó probando y sugiriendo un modelo desarrollado en cuatro fases: planificación, monitoreo o autoobservación, control y evaluación, desarrolladas en cuatro áreas: cognitiva, motivacional, comportamiento y contexto (Pintrich, 2000).

Esta teoría contempla que las características culturales, sociodemográficas y personales de los estudiantes, así como las características contextuales del entorno escolar determinan el éxito académico, teniendo en cuenta que en el proceso de autorregulación se

encuentran presentes limitaciones de índoles biológicos, de desarrollo, ambientales, individuales, etcétera, que interfieren en los esfuerzos de regulación (Pintrich, 2000).

Respecto a las cuatro fases comprendidas por el modelo, la fase de *planeación* consiste en el planteamiento de objetivos y metas de aprendizaje que se desean lograr y que dirigirán el proceso de regulación en las siguientes fases, asimismo, comprende la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea a desempeñar, el contexto y la relación entre estudiante y tarea; la fase de *monitoreo* se refiere a la conciencia metacognitiva de la persona, tarea o contexto; la fase de *control* se destina a controlar y regular el esfuerzo y las estrategias utilizadas en la tarea y el contexto; y, la fase de *evaluación* representa reacciones, reflexiones y evaluación sobre la persona, tarea y contexto. Las fases se presentan de forma secuencial y representan diferentes aspectos que de forma individual el estudiante puede monitorear, controlar y evaluar en función de los objetivos propuestos, pero estas pueden sobreponerse y desarrollarse en forma simultánea, mostrando siempre su interconexión (Pintrich, 2000).

Cada una de las fases se lleva a cabo en cuatro áreas de las cuales las primeras tres: cognición, motivación y comportamiento, se refieren a características propias del aprendiz, sin embargo otras personas involucradas en el proceso de aprendizaje como son maestros, padres, compañeros, administrativos, etcétera pueden intentar regular la cognición, motivación y comportamiento de los estudiantes mediante diversas estrategias, dirigiéndolos en la forma y tiempo de desempeñar una tarea, asimismo, elementos como las características propias de la tarea, del contexto, la retroalimentación y la evaluación académica pueden facilitar o limitar la autorregulación académica del estudiante, es por ello, que la cuarta área propuesta por Pintrich (2000) relacionada con el contexto, es igual de importante que las áreas psicológicas.

De acuerdo con Roth et al. (2015) y por el amplio uso del modelo teórico en educación superior, el cuestionario más empleado en los estudios en diversos países y niveles educativos es el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) desarrollado a partir del modelo de Pintrich sobre el aprendizaje autorregulado (Pintrich et al., 1991) y conocido en español como Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Ramírez et al., 2013).

En el recorrido por los estudios psicométricos del MSLQ en diversas versiones, se observan variaciones en la estructura factorial; ejemplo de la necesidad de agrupaciones de reactivos diferentes en los factores de la escala y la eliminación de algunos otros, son los estudios de Curione et al. (2017), Hilpert et al., (2013) y Ramírez (2016); esto muestra la importancia de analizar las propiedades de los instrumentos para su aplicación válida y confiable en cada población de interés como lo sugieren Ramírez et al. (2013) e Hilpert et al., (2013), por lo tanto el objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas del MSLQ en población universitaria sonorense para determinar la pertinencia de su empleo o las posibles modificaciones necesarias para evaluar el aprendizaje autorregulado de forma adecuada.

2. MÉTODO

2.1 Diseño metodológico

El presente estudio se abordó bajo el paradigma cuantitativo, no experimental de tipo instrumental.

2.2 Participantes

Participaron 354 universitarios de dos instituciones educativas de Hermosillo, Sonora, México seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. 52.1% de los participantes pertenecieron a una institución pública y 47.9% de una institución privada. 45.6% cursaba la carrera de psicología, 21.4% trabajo social, 14.4% educación y 17.7% Puericultura. En relación al semestre cursado, 40.8% cursaba segundo semestre, 30.7% cuarto semestre, 12.7% sexto semestre y 15.5% octavo semestre. La edad de los estudiantes oscilo entre los 17 y 30 años con una media de edad de 20.21. 86.8% de los participantes corresponden al género femenino y 13.2% al género masculino.

2.3 Instrumento

Se utilizó el MSLQ de Pintrich et al. (1991) en su versión en español. Los 81 reactivos tienen como opciones de respuesta de 1 (nada cierto para mí) a 6 (muy cierto para mí). El cuestionario se divide en dos escalas una referente a motivación que incluye los componentes valoración, expectativas y afectivo que a su vez se dividen en factores: orientación a metas intrínsecas (OMI), orientación a metas extrínsecas

(OME), valor de la tarea (VT), creencias de control (CC), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad ante los exámenes (AE); la otra escala es referente a las estrategias de aprendizaje, cuyos componentes son: repetición (RE), elaboración (ELA), organización (ORG), pensamiento crítico (PC), autorregulación metacognitiva (ARM), administración de tiempo y ambiente (ATA), regulación del esfuerzo (RE), aprendizaje con compañeros (AC) y búsqueda de ayuda (BA). Los diferentes factores presentan confiabilidad de entre 0.52 y 0.93 según lo reportado por Burgos y Sánchez (2012).

2.4 Procedimiento

Tras la selección de la muestra y las autorizaciones necesarias de los planteles educativos, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria a través de la entrega de un consentimiento informado para aclarar la finalidad y confidencialidad del estudio, el que fue firmado por los estudiantes antes de comenzar a responder los instrumentos, la recolección de datos tomo entre 10 y 20 minutos. Los datos fueron analizados a través de paquete estadístico SPSS, versión 23, se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento utilizando un análisis factorial exploratorio (AFE) para analizar la validez de constructo y el análisis de Cronbach para la confiabilidad, posteriormente se analizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el paquete estadístico EQS.

3. RESULTADOS

Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de los datos para determinar la normalidad mediante la asimetría y curtosis, se consideró como parámetro el intervalo de -2 a 2, aceptable para estudios de ciencias sociales. De este análisis se eliminaron 6 de los 81 reactivos por obtener valores de asimetría y/o curtosis mayores al parámetro establecido, obteniendo con ello una distribución normal de los datos.

Enseguida se procedió a realizar un AFE, empleando el método de componentes principales y una rotación Varimax, incluyendo solo reactivos con peso factorial superior a .40; sin determinar un número de factores resultando 21 factores que explicaban el 51.28% de la varianza de aprendizaje autorregulado, en este análisis los reactivos se solapaban en diversos factores, por lo que se fijó el número de factores a los 15

factores propuestos en el modelo de medida, los cuales explicaron el 55% de la varianza, sin embargo, muchos de los reactivos se agrupaban en diversos factores a la vez.

Ante esos resultados, se procedió a fijar 4 factores para analizar la agrupación en función de las cuatro áreas que propone el modelo teórico. Tras esta modificación el KMO resultó de .846 y el test de Barlette 9582.679 $p=.00$ valores aceptables para continuar con el proceso. En este análisis se excluyeron 17 reactivos por aportar un peso menor a .40 y los reactivos se ordenaron de forma más fluida en los cuatro factores de acuerdo a la teoría previa al modelo, explicando el 32.315% de la varianza explicada. En este análisis las subescalas se integraron en las cuatro áreas: cognición, motivación, comportamiento y contexto del modelo teórico y no por variables como lo sugiere el modelo de medida.

Luego del AFE se calculó la confiabilidad de la escala general a través del alfa de Cronbach el cual resultó de $\alpha=.89$, asimismo el alfa de cada factor resultó de $\alpha=.89$ para el factor cognición, $\alpha=.859$ para el factor de motivación, $\alpha=.81$ para el factor comportamiento y $\alpha=.70$ para el factor contexto, lo que indica que tanto la escala en general como sus factores por separados resultan confiables.

3.1 Correlación

Un análisis de correlación entre los cuatro factores de la escala con el coeficiente r de Pearson, mostró que los factores de cognición, motivación y contexto presentan relaciones positivas moderadas entre sí, mientras que el factor de comportamiento correlaciona negativamente con motivación de forma significativa y no presenta relación con cognición ni contexto (ver tabla 1).

Tabla 1 Correlación entre factores

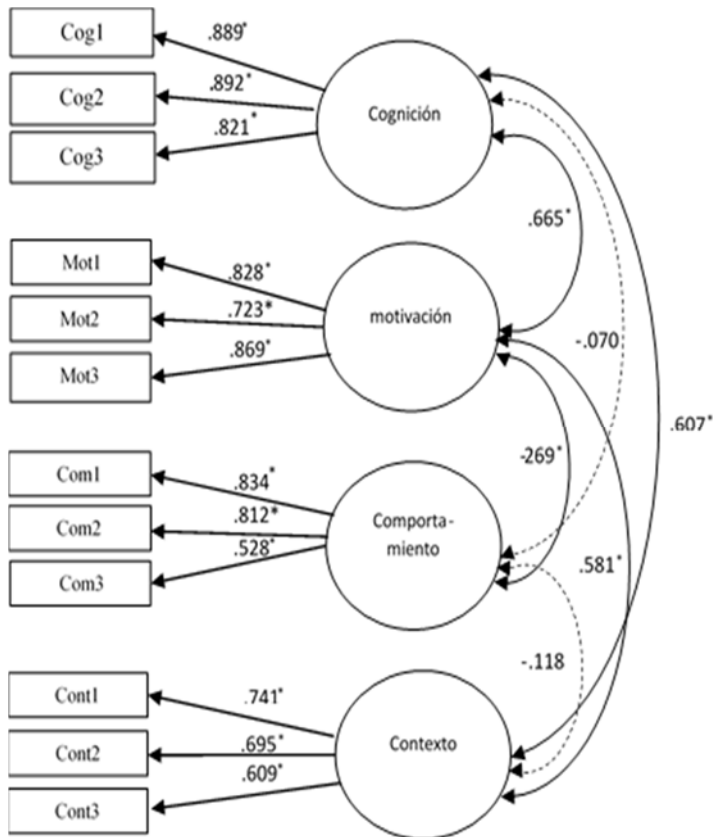
Factor	Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Cognición	1			
Motivación	.577**	1		
Comportamiento	-.043	-.193**	1	
Contexto	.520**	.449**	-.096	1

3.2 Análisis factorial confirmatorio

Una vez clasificados los reactivos en factores en función del AFE y la teoría sobre el constructo, se continuó con un AFC con el programa

estadístico EQS a través del método de estimación Robusto. Para este procedimiento se agruparon los reactivos de cada factor en 3 parcelas cada uno.

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio. $X^2=165.477(66)$ $p=.00$, $BBNFI=.909$, $BBNNFI=.908$, $CFI=.933$ y $RMSEA=.083$ (.069-.097). Parcelas (medias de reactivos): Cog1 (51,44,50,55,71,79,78,69), Cog2 (47,81,53,49,58,62,56,72), Cog3 (54,67,66,64,34,43,36,59); Mot1 (15,29,31,6,17), Mot2 (12,22,23,16,10), Mot3 (26,20,4,1,5); Com1 (14,3,37,8), Com2 (33,19,28,57), Com3 (60,25,52); Cont1 (7,74,63), Cont2 (32,46,35), Cont3 (77,11,70).



Los resultados del análisis muestran un modelo de medida con bondad de ajuste práctica con índices $X^2=165.477(66)$ $p=.00$, $BBNFI=.909$, $BBNNFI=.908$, $CFI=.933$ y un $RMSEA=.083$ (.069-.097) los cuales son aceptables e indican que el modelo se ajusta a la teoría. Los pesos factoriales de las variables manifiestas (parcelas) se encuentran entre .609 y .892.

Además, los factores cognición, motivación y contexto presentan covarianzas entre sí con excepción del factor de comportamiento que

covarían negativamente con el factor motivación y no covarían con los factores cognición y contexto tal como se observó en la matriz de correlaciones (ver figura 1).

Los factores resultantes de los análisis factoriales confirman la posible organización del instrumento en cuatro factores relacionado a las áreas donde se desarrolla el proceso de autorregulación. En este sentido el factor 1 denominado *cognición* engloba los indicadores sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, así como las estrategias de estudio que seleccionan los estudiantes y como las llevan a cabo. El factor 2: *motivación* incluye indicadores de autoeficacia de los estudiantes sobre su desempeño académico y el control que perciben tener sobre su aprendizaje, la orientación a metas tanto intrínseca como extrínseca y el valor que le asignan a las tareas. El factor 3: *comportamiento* incorpora los indicadores sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y el afrontamiento a la distracción y el aburrimiento. Finalmente, el factor 4: *contexto* enmarca los indicadores sobre concentración y los ambientes y materiales de estudio y las interacciones con compañeros para la resolución de dudas. Esta agrupación concuerda con la teoría propuesta por los autores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha mencionado, la estructura de la escala de autorregulación cambio de lo propuesto por Pintrich et al. (1991), considerando tanto el modelo teórico y el modelo de medida. Los resultados reportan correlaciones entre subescalas y sugieren agrupaciones de reactivos diferentes a las esperadas y eliminación de reactivos como lo señalan algunos estudios (Curione et al., 2017; Ramírez et al., 2013), mientras que estudios como en el de Pintrich et al. (1993), a través de modelos factoriales confirmatorios reportan índices validos al analizar los factores por separado sin covariarlos entre sí.

De forma similar a lo reportado en las investigaciones mencionadas, un AFE mostró que a pesar de que las 15 subescalas en conjunto permitieran explicar un porcentaje elevado de varianza (alrededor del 50%) se dificultaba la agrupación de factores, puesto que los ítems aportaban carga factorial similar en mas de dos factores, esto posiblemente porque el indicador incluye elementos tanto de la

subescala (por ejemplo autoeficacia, búsqueda de ayuda, etcétera), la fase del proceso de autorregulación implicada (planificación, monitoreo, control o evaluación) o el área (cognición, motivación, comportamiento o contexto). Esto incluso tras eliminar los ítems con peso factorial menor a .40.

Debido a lo anterior y de acuerdo con Hilpert et al., (2013) quienes realizaron una modificación muy diferente de la estructura original y llegaron a la conclusión de que el cuestionario puede resultar valido para las diversas poblaciones con las modificaciones pertinentes, se decidió probar una estructura factorial con base en las áreas del modelo teórico de aprendizaje autorregulado, dicha estructura funcionó de forma adecuada tanto en el análisis factorial exploratorio como confirmatorio, aunque se redujo en gran medida la varianza explicada en un proporción alrededor de 20%, los reactivos se agruparon fácilmente en cada uno de los cuatro factores, las confiabilidades de la escala general y cada uno de los factores fue buena, asimismo los índices de bondad de ajuste práctica indican que el modelo de medida resultante de este estudio es válido y confiable para emplearse en la muestra de interés, universitarios sonorenses.

Los resultados obtenidos coinciden con Ramírez (2016) quien en investigación realizada con universitarios mexicanos empleo una serie de las variables del MSLQ para predecir el rendimiento escolar, para lo cual agrupo las variables en tres de las áreas propuestas por Pintrich et al. (1991) cognición, motivación y contexto, aunque no se especifica porque no se consideró el área de comportamiento podría relacionarse con el hecho de que en el presente estudio, aun con el trato de variables e indicadores de forma diferentes, el factor de comportamiento que se formó satisfactoriamente en el análisis factorial exploratorio no presenta correlaciones con los factores cognición y contexto y presenta una relación muy baja y negativa con el factor de motivación. Lo anterior puede deberse a que en el factor de comportamiento se agruparon indicadores que involucran aspectos de ansiedad que inciden para que los estudiantes se comporten de cierta manera, en este caso, generalmente abandonando las tareas, preocupándose o dándose por vencidos ante ellas.

En relación al factor de comportamiento, se sugiere prestar atención a los indicadores que formaron parte de este, en qué dirección se encuentran redactados y que es lo que se desea evaluar

específicamente debido a la similitud con aspectos de ansiedad que teóricamente son más propios del área de motivación. Lo mismo se sugiere para el factor de contexto que obtuvo el índice menor de confiabilidad, aunque aceptable, pero que teóricamente presentó más dificultad para interpretar debido a que se incluyeron en él aspectos de comparación con compañeros que por su redacción podrían confundirse con la variable de autoeficacia del área de motivación para la que fueron diseñados, e indicadores que involucran el empleo de estrategias cognitivas, componente para el que fueron diseñados. A pesar de estas sugerencias, más de atención que de cambios rotundos, el modelo se muestra útil, e incluso la teoría indica la similitud y ligamento entre todas las fases y áreas lo que dificulta su separación.

En cuanto a recomendaciones generales para próximas investigaciones al respecto del instrumento se encuentran el aumento de muestra debido a la cantidad de reactivos de la escala y la selección de la misma, una de las limitaciones del estudio es el empleo de un muestreo no probabilístico que generó una muestra descompensada sobre todo en cuestión de género lo que obstaculiza a la generalización de los datos recabados.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Burgos, E., & Sánchez, P. (2012). Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). [Tesis de Licenciatura]. Universidad del Bío-Bío, Chile.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(02), 1-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Hilpert, J. C., Stempien, J., Van der Hoeven-Kraft, K. J., & Husman, J. (2013). Evidence for the latent factor structure of the MSLQ: A new conceptualization of an established questionnaire. *SAGE Open*, 3(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244013510305>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.

- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation, Research, and Applications* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press, US.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). NCRIPAL: The University of Michigan.
- Ramírez, M. (2016). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios, [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motived strategies for Learning Questionnaire en Universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf>
- Roth, A., Ogrin, S. & Schmitz, B. (2015). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: EL PAPEL DE LAS CREENCIAS AUTO-REFERIDAS Y EL VALOR ASOCIADO A LA TAREA

Rocío González-Suárez, Lucía Díaz-Pita, y Carolina Rodríguez-Llorente

rocio.gonzalez.suarez@udc.es

Universidade da Coruña

1.INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, se han expuesto multitud de marco teóricos que pretenden explicar como el proceso de autorregulación del alumnado incorpora y necesita indiscutiblemente poner en marcha diferentes factores motivacionales concurrentes para poder alcanzar una ejecución adecuada y sostenida en el tiempo (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Esto es algo lógico si entendemos la motivación como ese amplio y sumamente complejo proceso, mediante el cual, el estudiante va a implicarse y a mantener un compromiso con la tarea académica. Específicamente, al entenderla como ese conglomerado de procesos comprometidos en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Valle et al., 2008), no cabe duda de que podemos entender a la motivación como ese “motor de arranque” que permitirá al estudiante estipular la meta que guiará su acción de cara a controlar y dirigir su conducta. Ya en la definición de autorregulación que nos aporta Zimmerman (2000) podemos observar la importancia que la meta motivacional que orienta el proceso presenta. Zimmerman, entiende la autorregulación como todo “*pensamiento, sentimiento y acción autogeneradas, planificadas y cíclicamente adaptadas hacia el logro de las metas personales*”.

Los modelos motivacionales actuales, parten de asumir la interacción de los componentes motivacionales como un mecanismo integrado de acción que repercute directamente sobre otras variables educativas. Concretamente, la teoría expectativa - valor propuesta por Wigfield y Eccles (2000) entiende que la motivación puede tener un gran impacto en la toma de decisiones, la persistencia y el compromiso que los estudiantes tienen con sus tareas, así como en su rendimiento

académico. Esta teoría se plantea que la elección, la conducta, la persistencia y el rendimiento pueden ser explicados por las creencias de expectativa del estudiante y la medida en que valoran la actividad.

En la actualidad, existen multitud de estudios que reflejan esta relación positiva entre la motivación y la autorregulación en niveles educativos superiores. Concretamente, encontramos algunas referencias que confirman la relación positiva entre la autorregulación, la autoeficacia, el valor atribuido y el rendimiento (Bai y Wang, 2023; Lim y Yeo, 2021, Lee et al., 2020).

Sin embargo, no abunda tanto la evidencia empírica que sustente esta relación en edades tempranas como educación infantil o educación primaria. Si que encontramos autores que llegan a afirmar, como es el caso del trabajo de Long (2017) que la autoeficacia tiene un papel mediador en la relación entre la autorregulación y el logro académico en estudiantes de educación infantil.

Atendiendo a este vacío en la literatura, pretendemos ampliar el corpus empírico caracterizando en función de la autoeficacia del estudiante y el valor atribuido a la tarea, la autorregulación comportamental del estudiante de educación primaria. En relación con este objetivo, la hipótesis de la que partimos es que: La planificación, supervisión y valoración comportamental en el aula será mayor entre los estudiantes con alta autoeficacia y valor atribuido que para los estudiantes con baja autoeficacia y/o valor atribuido a la tarea.

2. METODO

2.1. Muestra

La muestra está formada por 140 estudiantes de Educación Primaria pertenecientes a cinco centros educativos de la provincia de A Coruña, por lo tanto, la edad de la muestra se sitúa entre los 6 y 7 años. Los criterios de exclusión de la muestra se centran, exclusivamente, en la presencia de algún tipo necesidad educativa especial (NEE).

En cuanto a la distribución por sexos, de la totalidad de la muestra, 82 participantes son hombres (58.6%) y 58 son mujeres (41.4%).

2.2. Variables e instrumentos

2.2.1. Autorregulación del aprendizaje

Nos basamos en el estudio de la autorregulación del aprendizaje en todas sus fases (planificación, supervisión y valoración) añadiendo una serie de ítems que hacen referencia al déficit en supervisión de los estudiantes.

Se ha empleado la observación sistemática por barrido multifocal natural del estudiante como técnica de recogida de datos. Para ello, se construyó un protocolo de observación donde se detallan todos los aspectos necesarios para garantizar la replicabilidad del estudio y una escala de observación para registrar la frecuencia de ejecución de determinadas conductas autorregulatorias.

Para la construcción de esta escala se tomaron como referencia diferentes pruebas de autorregulación tales como: la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (2001), el Inventario de estrategias de estudios y aprendizaje (LASSI) de Weinstein et al., (1987), la escala de estrategias de aprendizaje (MSLQ) de Pintrich et al., (1991), el Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE) de Hernández y García (1995) y el Inventario de estrategias de autorregulación de Cleary (2006).

2.2.2. Motivación académica: Autoeficacia percibida

El componente de expectativa de la motivación es evaluado a través de la medida de la autoeficacia percibida de los estudiantes. Concretamente, diferenciamos dos medidas de autoeficacia percibida. Una medida específica relativa a la tarea de matemáticas que se plantea en el aula (*¿Crees que puedes hacer bien esta tarea de matemáticas?*) y también una medida de expectativas de éxito ante una dificultad añadida en tareas de matemáticas (*¿Crees que puedes hacer bien una tarea difícil de matemáticas?*). Hemos empleado como técnica de recolección de datos la entrevista estructurada con preguntas de respuesta cerrada (sí/no). Para registrar la información, se creó un cuestionario que reflejaba todas las preguntas y las respuestas posibles, en este caso “*Si*” y “*No*” donde el investigador marcaba/ seleccionaba la respuesta que el entrevistado emitía. Las preguntas concretas que formaban parte de este instrumento fueron extraídas de las mismas

escalas tomadas en consideración para la creación de la escala de observación que evalúa la autorregulación.

2.2.3. Motivación académica: Valor atribuido a la tarea.

El componente de valor de la motivación es evaluado atendiendo al valor atribuido a la tarea. Concretamente, diferenciamos entre el valor atribuido en términos de disfrute y satisfacción (*¿Te gusta hacer la tarea de matemáticas?* y *¿Te entretiene hacer la tarea de matemáticas?*), el valor en términos de utilidad de las matemáticas (*¿Crees que hacer muchas tareas de matemáticas es importante para aprender más?* y *¿Crees que hacer la tarea de matemáticas es útil?*) y en términos de coste de la tarea (*Si no eres capaz de hacer una tarea, ¿te importa gastar más tiempo para seguir intentándolo?*).

2.3. Procedimiento

En un primer momento, una vez identificado el objeto de investigación creamos un protocolo de observación atendiendo a las recomendaciones que expone Perry (2002) para garantizar la replicabilidad del estudio. En este protocolo se incluye información sobre el tipo de observación a realizar y el sistema de organización categorial de las conductas a registrar en la escala de observación.

Después de desarrollar el plan de investigación y los elementos clave para la implementación de esta, nos comunicamos con varios colegios de educación primaria en la provincia de La Coruña, les explicamos nuestra pretensión asegurándoles la confidencial de los datos y el anonimato de los participantes. Una vez que recibimos la aprobación del tutor del aula y de la dirección del colegio, comenzamos la observación, que fue realizada siempre por la misma persona para minimizar la influencia de variables personales del investigador.

Se programó la observación de todas las actividades siempre a primera hora de la mañana, justo después de realizar las rutinas diarias. Esta elección se hizo para prevenir variables no controladas que pudieran interferir en los resultados, como el nivel de interés de los participantes según el contenido de la tarea, la capacidad de atención, la fatiga relacionada con la hora de realización de la actividad o cambios en la conducta debido a la alteración de la rutina diaria.

La observación se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, el investigador visitó el aula para familiarizarse con los participantes y

minimizar la posibilidad de que su presencia afectase a la conducta de los estudiantes durante la observación. En segundo lugar, se visitaba el aula para realizar la entrevista y la observación propiamente dicha. Estas dos etapas se realizaron siempre en días consecutivos.

La recogida de datos comenzaba con la realización de la entrevista a los estudiantes participantes de la investigación. Posteriormente se realizaba la observación, que comenzaba con la explicación de la tarea por parte del tutor y finalizaba cuando el último sujeto completaba la tarea. No se estableció un tiempo límite para la observación para respetar las características y necesidades individuales de cada participante. Después de completar la observación, se llevó a cabo el análisis de los datos utilizando el software estadístico IBM SPSS Statistics (versión 27.0).

2.4. Análisis de datos

En línea con la teoría de expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000) se explora la interacción entre el valor atribuido por los estudiantes, sus creencias de expectativa con las medidas comportamentales en relación con la autorregulación del estudiante. Para dar respuesta al objetivo (caracterizar en función de la autoeficacia del estudiante y el valor atribuido a la tarea, la autorregulación comportamental del estudiante) se realizaron análisis de diferencias de rangos empleando la prueba U de Mann-Whitney para comparar dos muestras que presentan una libre distribución.

3. RESULTADOS

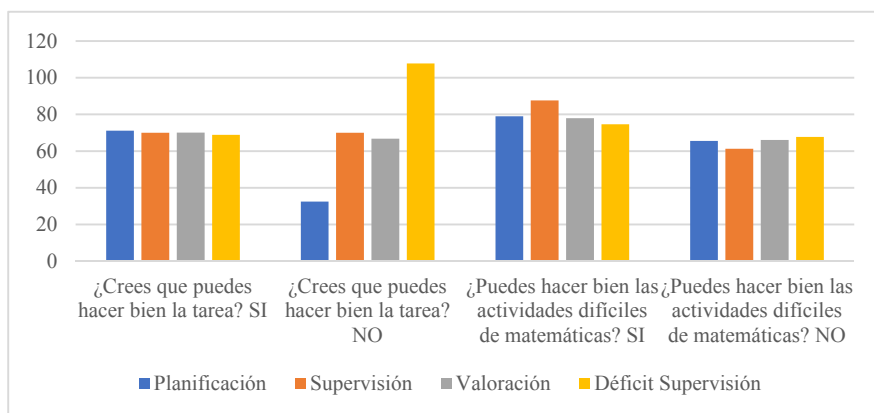
Asumiendo un contexto de desigualdad de la varianza y una distribución no normal de las respuestas en una variable autorregulatoria, se presentan los análisis de diferencias de rasgos empleando la prueba U de Mann-Whitney para comparar dos muestras con libre distribución. En un primer lugar, expondremos las diferencias en autorregulación conductual de los estudiantes en relación con dos medidas de autoeficacia. En segundo lugar, aportaremos las diferencias en autorregulación conductual de los estudiantes en función de los tres tipos de valor explorados (disfrute, utilidad y coste). Así, se ha empleado la misma técnica e instrumento de recogida de datos empleados para evaluar el componente de expectativa (autoeficacia).

3.1. Autorregulación el aprendizaje y la autoeficacia

En el estudio de las diferencias para cada una de las medidas de autorregulación comportamental entre los alumnos con una alta y baja autoeficacia encontramos diferencias significativas en varias de las medidas.

Partiendo de la autoeficacia medida como “¿Crees que puedes hacer bien esta tarea de matemáticas?” constatamos en primer lugar diferencias significativas en la fase *planificación* ($z = -1.903, p \leq .05$) y en el *déficit de supervisión* del alumnado ($z = -1.938, p \leq .05$). Tal y como puede observarse en la Figura 1, las conductas asociadas a la planificación comportamental de la tarea son significativamente más importantes entre los estudios a quienes creen que son capaces de realizar la tarea. Sin embargo, los déficits autorregulatorios son significativamente más importantes entre los estudiantes que no creen ser capaces de realizar correctamente la tarea de matemáticas.

Figura 1 Rango promedio en autorregulación comportamental en función de la autoeficacia percibida del estudiante Si/No.

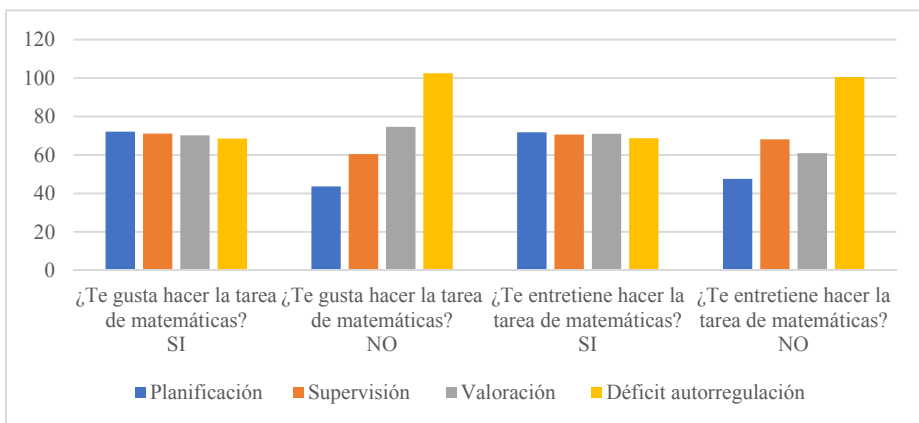


Por otro lado, partiendo de la medida de autoeficacia asociada a tareas de mayor dificultad (¿Puedes hacer bien las actividades difíciles de matemáticas?) constatamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en a fase de *supervisión* de la tarea ($z = -3.658, p = .000$). Así, tal y como se puede apreciar en la figura 1, encontramos como las conductas asociadas a la supervisión de la tarea son significativamente mayores entre los estudiantes que creen que pueden realizar bien incluso las tareas de matemáticas más difíciles.

3.2. Autorregulación del aprendizaje y el valor atribuido a la tarea

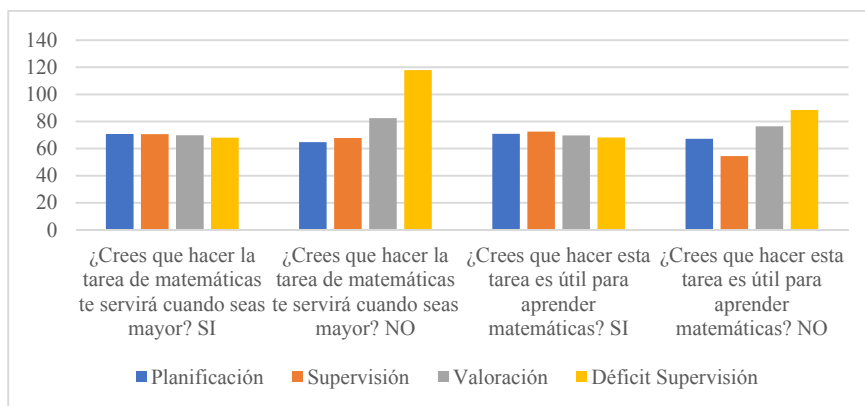
En primer lugar, partiendo de la medida de valor entendida como el disfrute y la satisfacción del estudiante, la primera medida “¿Te gusta hacer la tarea de matemáticas?” presenta diferencias significativas con la *planificación* ($Z= -1.944, p \leq .05$) y el *déficit en revisión* ($Z=-2.345, p \leq .05$). Por otro lado, la segunda medida “¿Te entretiene hacer la tarea de matemáticas?”, presenta diferencias significativas en *déficit de supervisión* ($Z=-2.199, p \leq .05$). De esta manera, tal y como podemos ver en la figura 2, las conductas asociadas a la planificación de la tarea, son mayores en los estudiantes que afirman que les gustan las tareas de matemáticas. Sin embargo, las conductas asociadas a un *déficit de revisión* en el estudiante son mayores cuando los estudiantes afirman que ni les gustan ni les entretienen las actividades de matemáticas.

Figura 2 Rango promedio en autorregulación comportamental en función del interés



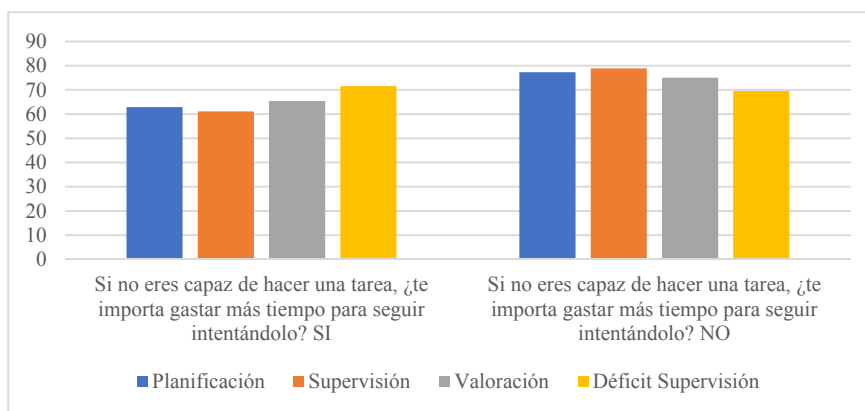
En segundo lugar, partiendo de la medida de valor entendida como utilidad de la tarea para el estudiante, presenta diferencias significativas con el *déficit en supervisión*, tanto en su primera medida “¿Crees que hacer la tarea de matemáticas te servirá cuando seas mayor?” ($Z= -3.233, p \leq .001$) como es su segunda medida “¿Crees que hacer esta tarea es útil para aprender matemáticas?” ($Z= -1.914, p \leq .05$). Como podemos ver en la figura 3, las conductas asociadas a un *déficit en supervisión* son mayores en los estudiantes que no creen que las actividades que realizan sean útiles ni para desarrollar el aprendizaje en el área matemática ni para su desempeño en el futuro.

Figura 3 Rango promedio en autorregulación comportamental en función de la utilidad percibida



Por último, en relación con la medida de valor entendida como coste de la tarea para el estudiante (*Si no eres capaz de hacer una tarea, ¿te importa gastar más tiempo para seguir intentándolo?*) constatamos diferencias significativas en *planificación* ($Z= -2.114, p \leq .05$). y *supervisión* ($Z= -2.603, p \leq .05$). Como podemos observar en la figura 4, Las conductas asociadas a la planificación y supervisión de la tarea son mayores en los estudiantes que no les importa dedicar más tiempo persistiendo en una tarea que se les resiste.

Figura 4 Rango promedio en autorregulación comportamental en función del coste asociado a la realización de la tarea



4.DISCUSIÓN

Como podemos observar existen diferencias significativas en autorregulación en función de la autoeficacia y los tres tipo de valor percibido de la tarea. Específicamente, atendiendo a los resultados,

podemos confirmar la hipótesis inicial de la que partíamos. Concretamente, hemos encontrado como la planificación y supervisión es mayor en los alumnos que presentan una mayor autoeficacia y en aquellos que presentan un alto valor hacia la misma en términos de interés y coste. Pero en este estudio vamos más allá, identificando que hay un mayor déficit autorregulatorio a la hora de supervisar la tarea cuando el alumno tiene una baja autoeficacia y cuando el alumno no cree que la tarea sea útil.

Estos hallazgos, van en la misma línea que los resultados expuestos en investigaciones realizadas sobre el tópico en etapas educativas superiores (Bai y Wang, 2023; Lim y Yeo, 2021, Lee et al., 2020) y concuerdan con las premisas expuestas en la teoría expectativa- valor propuesta por Wigfield y Eccles (2000).

Atendiendo a esta teoría, estos resultados son explicados en la medida en que cuando un alumno se siente capaz de realizar una actividad específica, se enfrenta a la realización concreta de la tarea con una percepción de control del proceso, lo que le habilita a establecer una conexión cognitiva estable con la tarea.

Este sentimiento de control, se desarrolla simultáneamente a la construcción de sus creencias de autoeficacia en función de los éxitos y los fracasos en su experiencia. Es decir, por un lado, las actividades previas realizadas son una fuente de experiencia y de información que incide en la construcción de su creencia de autoeficacia (sabe si sabe hacerlo bien o mal en función de cómo lo ha realizado anteriormente). Por otro lado, también son oportunidades de conocer que estrategias son funcionales para las actividades y cuales no, incrementando así el conocimiento del estudiante sobre como es su proceso de aprendizaje.

Todo esto, se vería reforzado al presentar un alto valor de la tarea, lo que repercutiría al desarrollo de emociones positivas durante la ejecución, las cuales protegen la realización de la tarea y la persistencia en la misma. Al final, a nadie le parece divertido hacer algo que no considera útil, de la misma forma que nadie presta una atención profunda a algo que considera aburrido (González-Suárez, 2022).

5. BIBLIOGRAFIA

- Bai, B., y Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1), 207–228. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322
- González- Suárez, R. (2022). Autorregulación del aprendizaje y motivación académica: Un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña, España
- Hernández, P., y García, L. A. (1995). Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE). *Departamento de Psicología, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna*
- Lee, D., Watson, S. L., y Watson, W. R. (2020). The Relationships Between Self-Efficacy, Task Value, and Self-Regulated Learning Strategies in Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 23–39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4389>
- Lim, S., y Yeo, K.J. (2021). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 10(1), 330-335.
- Long Jr, L. W. (2017). *Self-regulated learning and self-efficacy in prekindergarten students*. Rowan University.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 1–3. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Román, J. M., y Gallego, S. (1994). Escala de estrategias de aprendizaje, ACRA. *TEA Ediciones*.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P. y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4) 724-731. <http://www.psicothema.com/pdf/3547.pdf>
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., y Palmer, D. R. (1987). LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) Clearwater. *FL: H & H Publishing Co.*
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Elsevier

AUTORREGULACIÓN COGNITIVA Y EJECUCIÓN DE LA TAREA

Rocío González- Suárez, María Cabana- Bedoya y Leticia López- Castro

Rocio.gonzalez.suarezdc.es

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los marcos teóricos del aprendizaje autorregulado (Pintrich 2004; Zimmerman, 2000), durante la fase de ejecución de una tarea académica, los estudiantes realizan simultáneamente diferentes procesos autorregulatorios. Uno de ellos es la autorregulación cognitiva del proceso.

En esta fase, el estudiante opera sobre la información empleando diferentes tácticas dirigidas a facilitar la codificación y almacenamiento de contenidos (Weinstein et al., 2011). Atendiendo al modelo de Mayer (2014), el estudiante debe seleccionar la información que él considera más importante o relevante de entre toda la información que recibe. Posteriormente, debe organizarla en una representación mental donde construya relaciones y conexiones coherentes y trata de conectar el conocimiento nuevo con la estructura del conocimiento existente para integrarlo y elaborar una estructura nueva (elaboración).

Fruto de un extenso estudio sobre la cognición, disponemos de evidencia que muestra como el empleo de estrategias de autorregulación cognitiva y metacognitiva juega un papel de en la resolución con éxito de las tareas dado que contribuyen a codificar, almacenar y recuperar la información, así como planificar la actividad, supervisarla y valorarla para reajustar y optimizar el proceso en vista de una mejora próxima (Weinstein y Mayer, 1986).

Múltiples investigaciones han explorado la relación entre las habilidades de autorregulación y las competencias académicas (Morgan et al., 2018). Las habilidades autorregulatorias contribuyen al dominio de la tarea y facilitan la adaptación del estudiante a la misma y esta

mejora en el control y en la adaptación al contexto, repercutiría en el rendimiento académico de los estudiantes, no solo en etapas superiores como las universitarias (Valencia et al., 2013), sino en etapas más elementales como educación primaria (Hernández et al., 2018).

Existe un gran vacío en la literatura sobre la comprobación de esta relación en etapas educativas tempranas como puede ser educación infantil o los primeros años de educación primaria. Es curioso que esto sea así pues se conoce que la capacidad de autorregularse emerge muy temprano en la infancia y continúa desarrollándose a través de los años preescolares (Kopp, 1982).

Atendiendo a este vacío, en este estudio la pregunta de investigación que pretendemos responder es *¿Cómo es la autorregulación cognitiva del alumnado de alto rendimiento durante la ejecución de una tarea en educación primaria?*

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El presente estudio presenta un diseño de investigación cualitativa, concretamente nos servimos de la tradición cualitativo- interpretativa del Estudio de Caso. La implementación de un estudio de caso nos permite acceder al fenómeno in situ en el alumno/a y en el aula con la finalidad de explicar en profundidad como es la autorregulación cognitiva durante la ejecución de la tarea. Recordemos que los Estudio de Caso, por sus características, permite el análisis de una manera profunda de las realidades sociales concretas y asiste al estudio de sistemas correctamente delimitado de acción (Stake, 2010).

Asumiendo que es imposible abarcar un fenómeno tan complejo en su totalidad, es necesario delimitar los aspectos en los que nos vamos a centrar. Para delimitar precisamente el fenómeno de estudio, concretamos una estructura conceptual que integra el fenómeno que queremos estudiar. A continuación, ofrecemos la estructura conceptual compuesta por tensiones o *Issues* de investigación y por *declaraciones temáticas*. En la figura 1 podemos apreciar la estructura de Issues y declaraciones temáticas que informarán nuestra pregunta de investigación.

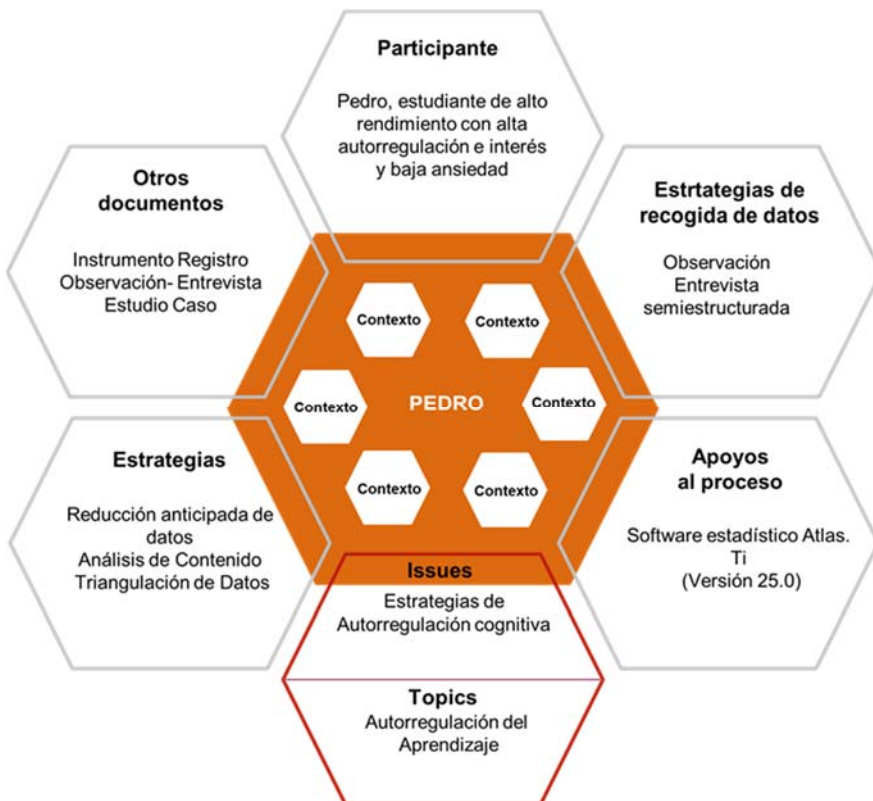
Figura 1 Relación de Declaraciones Temáticas dentro de la Tensión de Investigación.

Tensión 1: Empleo de estrategias de autorregulación cognitiva concretas durante la realización de la actividad

- D.T. 1:** El empleo de la elaboración como estrategia de autorregulación cognitiva.
- D.T. 2:** El empleo de la selección como estrategia de autorregulación cognitiva.
- D.T. 3:** El empleo de la organización como estrategia de autorregulación cognitiva.

Es decir, nos vamos a conocer el empleo de estrategias de autorregulación cognitiva durante la ejecución de una tarea por parte del participante objeto de estudio. Para poder concretar más, nos centraremos en informar en relación con el empleo de estrategias cognitivas específicas, en este caso, estrategias de elaboración, de selección y de organización durante la ejecución de la tarea. A continuación, en la figura 2, se aporta un elemento gráfico que recoge el diseño de investigación del caso.

Figura 2 Esquema del diseño de investigación del Caso de Pedro



2.2. Participantes

Este caso de estudio consta de un único participante, concretamente Pedro (nombre ficticio para preservar el anonimato del menor). Se ha seleccionado el caso ya que, en una evaluación previa para su selección, este estudiante cumplió con una serie de requisitos concretos explicitados a priori. Específicamente, Pedro es un estudiante de género masculino, de 7 años de edad que presenta un alto rendimiento en general, una alta planificación y supervisión y un bajo déficit autorregulatorio. A nivel motivacional, también presenta una alta autoeficacia, alto interés y baja ansiedad.

2.3. Procedimiento

Este estudio de caso, forma parte de un diseño de investigación mucho más amplio. Por este motivo, el procedimiento que aquí se detalla refiere a los tres momentos que conforma la realización del caso. En un primer momento, se realizó el plan de investigación donde se confirmó la tensión de investigación y las tres declaraciones temáticas. En un segundo momento se crearon los instrumentos de recolección de datos atendiendo a la tensión y a las declaraciones. Finalmente, se implementó el caso donde se realiza la entrevista y la observación de Pedro durante la ejecución de una tarea concreta. Contingentemente a la implementación del caso, se realizó la transcripción de la entrevista (se procuró no dejar mucho tiempo entre recolección y transcripción para tener un recuerdo más fiel del momento y dejar constancia de todas aquellas acciones o detalles que (aún recogidas en el registro observacional) fuesen susceptibles de ser explicadas de una manera más completa.

El proceso de selección del participante del caso es fruto de la realización de otro estudio en el centro donde estudiaba Pedro. Para ello, se seleccionaron diferentes casos que cumplieran con los requisitos expuestos en la descripción de la muestra (género masculino con alta autorregulación y alta motivación) se seleccionó a Pedro al azar entre todos los casos que cumplieran con los criterios estipulados.

2.4. Medidas, técnicas e instrumentos

En este estudio, se emplearon como técnicas de recogida de datos, la observación sistemática y la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas durante la realización de una actividad concreta (en

este caso un puzle). Estas técnicas se implementaron con la finalidad de conocer como es la autorregulación cognitiva del menor durante la ejecución específica de una tarea de contenido lógico- matemático. Específicamente, se observó y se preguntó al menor el uso concreto de estrategias de autorregulación cognitiva (elaboración selección y organización) dentro de las tres fases del proceso autorregulatorio (planificación, ejecución y valoración).

La observación durante el estudio de caso nos ayudó a registrar conductas asociadas al empleo de estrategias de autorregulación mucho más profundas y específicas como las estratégicas cognitivas. Por otro lado, el carácter semiestructurado de la entrevista nos ofrece la posibilidad de obtener información más rica y específica sobre la toma de decisiones y sobre el conocimiento del proceso de realización de la actividad por parte del alumnado.

Con relación a la tarea diseñada para ser realizada durante la entrevista y la observación, se trata de un puzle de 16 piezas. Se tomó la decisión de emplear un puzle como actividad porque ofrece la posibilidad de ver grafica mente la expresión de las estrategias de organización y selección de las piezas. El puzle consta de varias franjas de colores que presentan unos puntos de referencia para que el alumnado pueda emplearlos como estrategias de orientación en la realización de esta.

2.5. Análisis de datos

Para la realización del análisis de datos cualitativo, hemos empleado diferentes estrategias de análisis de datos. En un primer momento hemos realizado la reducción anticipada de datos, la cual consta de la creación del esquema conceptual de Issues o tensiones con sus correspondientes declaraciones temáticas. De esta forma, concretamos el fenómeno reduciendo de forma anticipada los datos finales que obtendríamos en la recogida de datos.

Una vez recogidos los datos, se procedió a su codificación y se implementó la reducción de datos per se a través de la codificación de las entrevistas y observaciones realizadas. En el proceso de codificación, lo que hemos realizado fue asociar la información transcrita a diferentes categorías, tópicos o grupos de información establecidos. Es necesario mencionar que la codificación y el análisis

de la información transcrita ha sido realizada con el apoyo del software de análisis de datos cualitativos y mixtos Atlas. Ti (Versión 22.0).

Seguidamente, empleamos estrategias de triangulación de los datos obtenidos por observación y los datos obtenidos por entrevista. Esta técnica nos ayuda a asegurarnos y comprobar que nuestras conclusiones han sido recabadas por diferentes vías.

Para construir los informes empleamos la estrategia “*Thick Description*” o descripción densa pues lo que se pretende es que el lector comprenda las interpretaciones alcanzadas no solo al incluir citas textuales de sus emisiones, sino que comprenda la situación que envuelve a esa emisión a través de la descripción pormenorizada de su contexto, de los sentimientos que lo envolvían, de su voz, de su postura corporal... (Lincoln y Guba, 1985). Por último, en los informes se incluyen diferentes diagramas de red (*Networkviews*) para poder observar de manera gráfica la relación entre los códigos

INFORME DEL CASO PEDRO

Antes de presentar los resultados, es necesario mencionar que las evidencias se aportarán a través de citas literales procedentes de las distintas fuentes primarias que se citarán en texto atendiendo a la siguiente estructura: se indicará si pertenecen a la transcripción de la entrevista (TRANS) o al documento narrativo de la observación (DN); se incluye el nombre del participante objeto de cita y, por último, la página en la que se encuentra el extracto (ej.: DN-PEDRO, p. 7).

2.6. Descripción, definición y contexto de Pedro

El Caso de Pedro se sitúa en la ciudad de A Coruña, concretamente en un aula de segundo de Educación Primaria de un centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad privada- concertada. Pedro, es un niño de 7 años que recibió, en la evaluación para seleccionar el caso, una alta puntuación en autorregulación (concretamente alta planificación y supervisión) así como una baja puntuación en déficit autorregulatorio. La motivación de Pedro también era alta, presentando un alto interés hacia la tarea, una alta autoeficacia y una baja ansiedad ante esta. El contexto idiosincrásico del centro donde estudia Pedro, al ser de titularidad privada- concertada, presenta una característica de identidad de centro propias. Debe cumplir las exigencias legislativas propias del carácter público al ser concertado. El contexto político-

educativo del caso de Pedro, se sitúa en el gobierno socialista con Pedro Sánchez en la presidencia, siendo ministra de Educación Isabel Celaá. Se ubicaba, pues, en el momento en el que se implementó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, también llamada “Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)”. Por último, y atendiendo al contexto situacional, Pedro realizó la actividad en el aula de apoyo. Se seleccionó este espacio por parte del centro primeramente porque es un espacio tranquilo, cercano al aula, pero aislado de ruido.

2.7. Informe descriptivo- interpretativo

Durante la realización de la actividad, Pedro empleó una amplia gama de estrategias cognitivas de manera intencional. De los tres tipos de estrategias cognitivas, la que implementó en menor medida fue la de elaboración.

Pedro más allá de ser capaz de resumir fielmente con sus propias palabras la secuencia de ejecución de la actividad, también logró extrapolar el tipo de conocimiento u habilidades que se practican o se estimulan con la realización de actividades como los puzles (la atención y la percepción) “A: *¿Qué tipo de cosas?* B: *Puf...A fijarme en las cosas...*” (TRANS-PEDRO, p. 2).

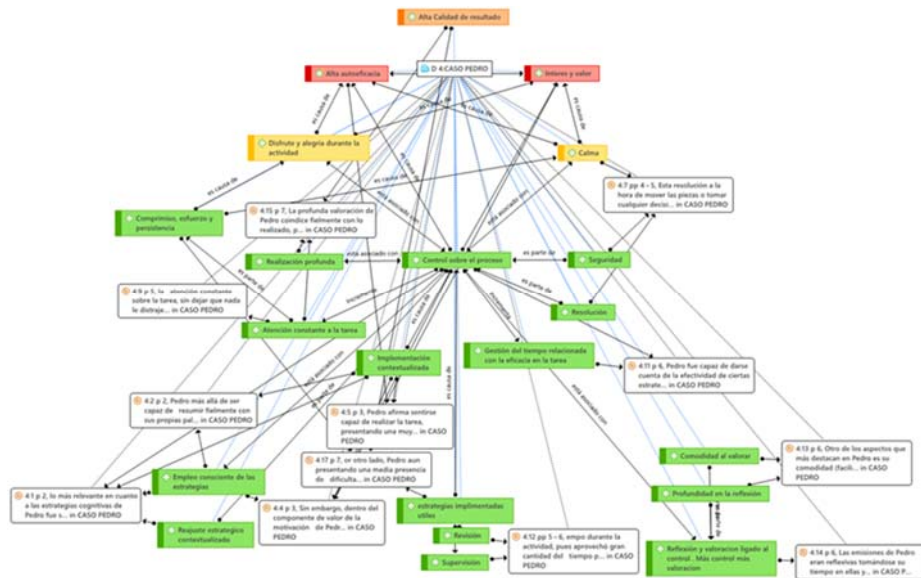
En lo referente a las estrategias de organización y selección, presentó una alta frecuencia de ejecución “*comenzó a implementar estrategias de selección y organización, recogiendo la piezas que tenían puntos y agrupándolas por colores en zonas próximas a la imagen de referencia*” (DN-PEDRO, p. 4), “*presentaba la intención de implementar diferentes estrategias, como empezar por las esquinas para continuar por los bordes*” (DN-PEDRO, p. 2).

Pero lo más relevante, en cuanto a las estrategias cognitivas de Pedro, fue su capacidad para adaptar las estrategias a emplear durante la actividad, al darse cuenta de la efectividad de estas en relación con las características de la tarea “A: *Vale. ¿Y por qué en este no funcionan las esquinas?* B: *Porque hay esto que no se nota, hay muchas esquinas* A: *Hay muchas esquinas en el puzle, por eso esa estrategia no funciona ¿Verdad?* B: *Si, cuando hay cuatro esquinas es más fácil que haya...* (Señala el marco del puzle)” (TRANS-PEDRO, p. 9), “Una vez

comenzó a emplear los puntos de la imagen como referencia, combinó las dos estrategias anteriores con esta nueva” (DN-PEDRO, p. 4)3.

Este hecho, remarca claramente el control que Pedro poseía sobre la tarea, llegando a realizar reflexiones de mayor profundidad que le habilitasen a reorientar su práctica en pro de sus objetivos.

Figura 3 Diagrama de red autorregulación cognitiva y ejecución



Después de realizar la triangulación de los datos procedentes tanto de la entrevista como de la observación, encontramos que la autorregulación cognitiva del menos en mayor en las fases de planificación de la tarea y de ejecución de esta (ver figura 3). En la misma línea, destaca en su ejecución un empleo consciente y contextualizado de las estrategias, lo que nos hace asumir una realización profunda de la actividad gracias a la atención contante que presenta el alumno. A la hora de revisar y supervisar la tarea, se denota la eficacia de todas las estrategias implementadas, sobre todo después de un reajuste estrategia realizado por parte del alumno.

Este reajuste estratégico refleja el alto control que ejerce el alumno sobre el proceso de ejecución de la tarea. No solo sabe qué estrategia utilizar, sino que sabe como ajustarla para su objetivo a medida que monitorea la tarea. Este control desencadena en una profunda reflexión

final, llegando incluso a enumerar las sus acciones argumentando con relación a la eficacia de estas.

Este control incrementa su seguridad y resolución en las acciones, lo que genera emociones adaptativas durante el proceso de ejecución, como calma o disfrute. Estas emociones, actúan también de forma bidireccional pues permiten que el alumno implemente las estrategias de una forma profunda, incrementando más si cabe su sensación de control.

Encontramos también como estas emociones generadas durante la tarea presentan una relación directa de las variable motivacionales que presenta el alumno (alta autoeficacia y alto valor atribuido a la tarea).

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados de este caso, podemos afirmar que, en el caso de Pedro, la autorregulación cognitiva se sitúa como un elemento clave en el desarrollo de ese control sobre la tarea al que hacíamos referencia. El empleo consciente, contextualizado y volitivo de estrategias de autorregulación es un factor que repercute sobre el control que Pedro ha ejercido sobre la actividad. Este control sobre la tarea es, en este caso, el elemento que, en gran medida ha propiciado el éxito de esta (sin tener en cuenta la influencia de otras variables motivacionales y la autorregulación de otras áreas).

De esta forma, los resultados de este caso se sitúan en línea con los resultados expuestos por Kopp (1982) cuando afirma que las habilidades autorregulatorias también se dan en etapas iniciales como educación primaria.

Además, no solo podemos afirmar que existe una relación entre autorregulación y rendimiento en estas edades como recoge Hernández et al., (2018), sino que podemos corroborar que, en este caso de temprana edad, también se da una estrecha relación entre el empleo de las estrategias de autorregulación cognitivas y el rendimiento académico del estudiante tal y como recogía Pintrich et al., (1986) en su estudio en niveles educativos superiores.

Entendemos, en conclusión, la necesidad de fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de autorregulación va más allá de la adquisición *per se* de conocimiento sobre estas, requiriendo del empleo

intencional y de habilidades para su gestión en el proceso de aprendizaje. Es necesario tanto conocer e identificar las estrategias, como saber cuándo y cómo implementarlas. El empleo consciente y volitivo de las mismas y la promoción de una ejecución contextualizada requerirá que el docente explicita los requerimientos de la tarea, diferenciando hitos complejos y sencillos y estableciendo explícitamente el ajuste en función de las circunstancias y/o características de las actividades.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Silva, K. M., Diaz, A., Gal- Szabo, D. E., Thompson, M. S., y Southworth, J. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Morgan, P. L., Farias, G., Wang, Y. Y., Hillemeier, M. M., Oh, Y. y Maczuga, S. (2018). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.009>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <http://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. The Guilford Press

Valencia, M., Duarte, J. y Caicedo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (2), 53-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n2/v11n2a04.pdf>

Weinstein, C. E., Acee, T. W., y Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>

Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock. *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Macmillan

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Elsevier

Enlace documento narrativo caso Pedro:
https://drive.google.com/file/d/1Ji6ssovCVXyM-QL3KZ4xFw1-A0AutdeQ/view?usp=share_link

Enlace transcripción caso Pedro:
https://drive.google.com/file/d/1dUqhuAviP_XMK2CT3PEe40W2jOz3pEps/view?usp=share_link

DIVERSIDAD FUNCIONAL, SOSTENIBILIDAD Y APRENDIZAJE SERVICIO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

M. Pilar Martínez-Agut y Javier Jiménez Martínez

m.pilar.martinez@uv.es

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La realización de actividades de aprendizaje-servicio son fundamentales para la formación de los estudiantes que cursan la educación secundaria. En la LOMLOE art 24.3 se señala que los alumnos y alumnas cursarán alguna materia optativa, que también podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad.

También como ejemplo de metodología para la formación en Educación para la Sostenibilidad, podemos señalar el Aprendizaje-servicio (APS), en la que se vincula lo educativo y lo social con la idea de proporcionar cambios y mejoras a la comunidad.

Uno de los ámbitos fundamentales que presenta como finalidad la Educación Secundaria es formar personas competentes en diferentes ámbitos, preparadas para formar parte de la sociedad y de su ámbito profesional de forma activa y relevante (Aznar et al. 2017; Martínez-Agut et al, 2007; Ull et al 2008). El Aprendizaje-Servicio es una metodología que conjuga el aprendizaje con el servicio a la comunidad, en un proyecto definido, que permite generar aprendizajes significativos y aplicados con un compromiso con el entorno y la participación en una ciudadanía activa, ya que el alumnado actúa como ciudadanos comprometidos, una modalidad de aprendizaje directo de participación en la sociedad (Batlle, 2011; Martínez, 2008). Por todo ello esta metodología colabora en la formación de competencias docentes y profesionales (Escoda, 2018; Martínez-Agut, 2014; Zayas, 2015), y presenta unas características específicas (Martínez-Agut et al, 2017; Puig, 2009, Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007; UV 2019a, b,c), que se recogen en el cuadro 1.

Cuadro 1: Competencias que promueve el ApS y características de esta metodología

Competencias que promueve el ApS	Resolución de problemas, motivación para aprender, comunicación interpersonal, capacidad de observación y aplicación de conocimientos, desarrollo personal, compromiso con valores democráticos y solidarios, para mejorar el pensamiento crítico y destrezas de comunicación y planificación, en una activa participación en actividades organizadas prestando servicio en necesidades reales de la comunidad, a partir de los programas de las materias, mediante el compromiso con la comunidad
Características del ApS	Se aprenden nuevos conocimientos y se produce un desarrollo personal; requiere participación activa de los estudiantes; y una organización sistemática; la meta son las necesidades de la comunidad; es necesaria la coordinación entre la institución educativa formal o no formal y la comunidad que recibe el servicio; genera responsabilidad cívica; se integra el servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas de las entidades educativas no formales; se ha de dedicar un tiempo previamente previsto para la reflexión sobre la experiencia.

Fuente: (Martínez-Agut, 2014; Martínez-Agut et al, 2017)

La preocupación internacional por la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todas las personas, entender la educación como un bien común mundial y que nadie se quede atrás (UNESCO, 2015), se concreta en diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y ya que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030), que vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4).

Se establecen los 17 Objetivos y sus metas para el año 2030, en la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan ámbitos de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidos como "Las 5 P del desarrollo sostenible" (figura 2), que agrupan los 17 Objetivos: las Personas, el Planeta, la Prosperidad, la Paz y los Pactos (Martínez-Agut, 2021).

2. MÉTODO

En un centro de secundaria, en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con estudiantes de 15 y 16 años, se programa para la tutoría una propuesta que contempla en primer lugar, la reflexión sobre la diversidad de las personas y el servicio que podemos realizar, en segundo lugar se diseña y se realiza una actividad de aprendizaje-servicio que consiste en la recogida de alimentos, preparar villancicos y realizar una visita a una institución que acoge a personas con diversidad funcional para llevar los alimentos y cantar villancicos, visitando el centro y conociendo a los usuarios. En tercer lugar, los participantes responden a un cuestionario (estudiantes y profesorado del centro educativo) y se entrevista a la dirección de la institución.

El cuestionario al alumnado plantea las siguientes cuestiones: edad y género, preparación de la actividad, expectativas antes y después de la realización, aprendizaje y servicio realizado, aspectos personales.

El cuestionario al profesorado se realizó mediante preguntas abiertas organizadas en cinco apartados: datos de identificación personales y profesionales, preparación y planteamiento de la actividad, evaluación del aprendizaje-servicio, aspectos personales.

La entrevista a la dirección del centro se basaba en un guion que tenía cinco apartados fundamentales: datos de identificación del centro y de la persona entrevistada, descripción y preparación de la actividad, planteamiento de la actividad, evaluación y logros, y aportaciones personales. Se diseñan estos aspectos teniendo en cuenta la realización de una entrevista semiestructurada.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que estas iniciativas son básicas en la preparación personal de los estudiantes y se potencia la formación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en este caso, el eje de las personas y la prosperidad.

Los estudiantes en sus respuestas al cuestionario señalan que la preparación ha consistido en explicar el centro, los destinatarios y la actividad. Las expectativas previas a la actividad eran en general buenas, con ganas de conocer a los destinatarios. Y se han mejorado y se han ampliado con la visita.

Declaran que el aprendizaje que han realizado ha sido para conocer personas con diversidad funcional, ser amable, compartir, cantar, saber valorar y respetar a los demás, a la vida, ayudar a los demás.

Les ha servido para respetar a los demás, “abrir la mente”, escuchar a los demás, llevar alimentos, “ver el mundo desde otra perspectiva”, ser generosos, recapacitar, valorar y agradecer por lo que se tiene, darse cuenta de las personas que sufren, “para mejorar como persona”.

El servicio que han realizado es de ayuda y de compartir tiempo, que ha beneficiado a las personas del centro. Se han sentido con satisfacción por la ayuda realizada, reconociendo lo que tienen, realizados/as, emocionados/as.

Consideran que es una actividad importante, extraordinaria, gratificante, “que da un punto de vista diferente a la vida cotidiana”, “una experiencia única que todos tenemos que vivir”, “satisfecho por ayudar”, que hace falta visibilizar más, que repetirían.

El profesorado señala en las respuestas al cuestionario, que las expectativas que tienen previas a la realización de la actividad son muy buenas, de comprensión y crecimiento personal, que se mejoran con la actividad.

Con esta actividad se plantean concienciar de las necesidades de los demás, tiene relación con todas las materias impartidas, ya que se pretende un desarrollo integral, se lleva a cabo en la tutoría, y prepara con todo el profesorado del grupo de estudiantes, y es una actividad en la que participa todo el grupo de clase en horario lectivo.

Señalan que se han cumplido los objetivos planteados, que los estudiantes han aprendido la importancia de la ayuda, la empatía, y la diversidad. El servicio que han realizado es de colaboración y aprendizaje, y que lo volverían a realizar.

Desde un punto de vista más personal señalan que han aprendido la necesidad de implicación en estas acciones, fomentar el trabajo por los demás, realizando un servicio de colaboración y aprendizaje y ha favorecido al alumnado y a los destinatarios.

En la entrevista a la dirección del centro de diversidad funcional, se realiza después que se lleva a cabo la actividad. Desde el centro planifican las visitas y el voluntariado que colabora. Las expectativas que tienen corresponden a diversos aspectos: sensibilización hacia las

personas con diversidad funcional y sus necesidades, capacidad de ayuda, entrega y humildad. Estos aspectos se incrementan en las visitas y colaboraciones con centros docentes y otras entidades.

Se prepara la visita a un horario adecuado, se conocen las personas del centro y las instalaciones, se recogen los alimentos y se prepara la actividad de los villancicos. A partir de las visitas algunos estudiantes colaboran en el voluntariado del centro.

Respecto al servicio que realizan puntualizan la importancia de valorar que hay que convivir con todas las personas, y que hay que dar ejemplo de compartir el tiempo y los bienes que tenemos.

También para el centro es un aprendizaje al observar cómo las personas jóvenes se implican y cambian, compartir su experiencia les hace reafirmar la importancia de su labor.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados indican que los estudiantes después de la intervención valoran la actividad realizada. A pesar de ser estudiantes tan jóvenes, sorprende la madurez de sus respuestas y el grado de satisfacción y aprendizaje con la actividad y lo que les ha apartado y reconocen que han aportado a los destinatarios.

El profesorado también está satisfecho con la actividad realizada, la vinculación con las materias y el trabajo en equipo. Consideran que es una actividad que aporta a los estudiantes y a los destinatarios.

Respecto a la dirección del centro, llama la atención, que no sólo se sienten receptores de un servicio, sino que también aportan un aprendizaje a los estudiantes y a ellos mismos para continuar en esta tarea. Se sienten reforzados en su día a día.

Se observa en la actividad que se ha desarrollado, la importancia de establecer vínculos entre los ODS y el aprendizaje-servicio, para que los estudiantes comiencen a tomar decisiones, se conciencien de la importancia de la relación entre el centro educativo y otras instituciones. Las respuestas de los estudiantes confirman que estas iniciativas son básicas.

5. BIBLIOGRAFIA

- Armisen, D., Imaz, C, Prieto, C. y Vallecillo, L. (2020). Ciudadanía Global y Aprendizaje-Servicio. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 100-106. DOI: 10.14422/cir.i19.y2020.008
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A., (2017a). Evaluar para trans-formar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319566>.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2017b). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252. rieoei.org/rie73a10.pdf.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- CRUE (2018). El Compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica. *Netbiblo*.
- Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad, en A. D. Arrufat y R. Sanz, *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 221-232). Tirant lo Blanch.
- Escámez, J. I. y Escámez, J. (2020). Las intenciones de comportamiento del estudiantado universitario hacia la gestión de la sostenibilidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 57, 17-37.
- Escoda, E. (2018). Eficacia del Aprendizaje Servicio en Dimensiones Académicas, Personales y Sociales Clave, y su incidencia en la

- satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la Titulación de Trabajo Social. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18.
http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, 21, 1-16.
http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016): 2015: Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 23, 1-23.
http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2015.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2017): De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 25, 1-14.
http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2016.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29.
http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2021a). Situación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aportación Personal y Profesional desde la Propuesta de Edgar Morin “Cambiemos De Vía. Lecciones de la pandemia” y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-29.
http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Objetivos%20del%20desarrollo.pdf

- Martínez-Agut, M. P. y Aznar, P. (2019). ODS1 Fin de la pobreza, En: M. A. Murga-Menoyo y M. J. Bautista-Cerro, (Editoras). Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria (pp. 14-28). Madrid: UNED. DOI: <https://doi.org/10.5944/catedra.eads.501120>
- Martínez-Agut, M. P., Zamora Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2017): Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad, En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín. Investigando la Mejora de la Enseñanza Universitaria a Través del Aprendizaje Servicio. Researching The University Teaching Through Service-Learning (pp. 207-214). Universidad de Granada. <https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/NP%20Investigando%20la%20mejora.pdf>
- Morin, E. (2020). Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia. Paidós.
- Murga, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una Ciudadanía Planetaria mediante la educación. *Journal of International Relations*, 19, 001-011. DOI: 10.14422/cir.i19.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. New York: ONU.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). COVID-19: la pandemia. La humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer el coronavirus. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/covid-19-pandemic-response.html>
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico. Grao.
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.
- UNESCO (2015). Replantear la educación. Hacia un bien común mundial. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2017a). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2017b). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. París: UNESCO.
- UNESCO (2017c). Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación. 2017/SC/SHS/1. Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- UNESCO (2017d). La educación transforma vidas. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO (2018). Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. París: UNESCO.
- UNESCO (2019). Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta. París: UNESCO.
- Universitat de València (2019a). ¿Sabes qué es cApSa?. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/aps-uv/capsa-1286022919165.html>
- Universitat de València (2019b). UVAPS. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/uvaps-1286023153837.html>
- Universitat de València (2021). Máster Universitario en Profesor/a de Enseñanza Secundaria. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285886102735.html>
- Zayas, B. (2015). La Formación Cívica del alumnado universitario: Análisis de sus Percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.

ARASAC: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

M^a Emma Mayo, Eva Villar, Zeltia Martínez-López, Sónia Nouws, J. Eulogio Real, J. Antonio Gómez y Carolina Tinajero

carolina.tinajero@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela (USC)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha venido intensificando el interés por los desafíos que afrontan las/os adolescentes, ante las abultadas cifras de fracaso y abandono escolar, la elevada prevalencia de problemas psicológicos, dificultades en el desarrollo de carrera y conductas de riesgo que presentan, según informes recientes (MECFP, 2023; UNICEF, 2011).

Durante la adolescencia se producen importantes transformaciones en el propio individuo y en su contexto, así como en las interconexiones entre las dimensiones individuales y contextuales (Anderson et al., 2000; Curtis, 2015). Dichos cambios suponen una oportunidad para que el individuo desarrolle sus potencialidades y comience a aproximarse al estatus adulto, pero también entrañan importantes riesgos que podrían condicionar negativamente su desarrollo a corto, medio y largo plazo (Choudhury, 2017; Dahl, 2004). En efecto, en la adolescencia disminuye la autoestima (Thomaes et al., 2011) y aumenta la labilidad emocional, incrementándose las manifestaciones afectivas negativas (Steinberg, 2005). La conflictividad familiar se acrecienta también en esta etapa, en particular en relación con cuestiones relativas al balance entre el control parental y la autonomía del hijo/a (Martin et al., 2011).

En el plano educativo, se constata un marcado descenso de la autoeficacia, del valor percibido de las tareas académicas y un acusado decremento de la orientación a metas de aprendizaje (como mejorar las competencias personales) junto con un aumento en la preponderancia de las metas de ejecución (centradas en obtener mejores resultados/evitar peores resultados que los compañeros) (Chouinard et al., 2017; Ryan y Patrick, 2001). En consonancia, se registra también una disminución en el rendimiento académico, que se proyecta en elevadas tasas de fracaso y abandono (Gutman et al., 2003). En

concreto, según las últimas cifras Eurostat (Comisión Europea, 2022), España ocupa el segundo lugar en el ranking de la Unión Europea sobre abandono educativo temprano.

Distintos autores advierten de que en la adolescencia se encuentran, frecuentemente, las raíces de problemas crónicos de dependencia del alcohol y uso de drogas, hábitos de salud deficientes, dificultades relacionales y fracaso en la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para un trabajo y carrera productivos (Dahl, 2004). Asimismo, en función de las destrezas adquiridas de autorregulación y funcionamiento socioemocional, las/os adolescentes pueden mostrar dificultades en la planificación, orientación y seguimiento de su propia conducta (Arain et al., 2013), que se manifestarían en el plano afectivo (p. ej. afrontamiento de emociones negativas), motivacional (motivación autónoma vs. controlada), atencional (p. ej. en el control de la interferencia de estímulos distractores) y conductual (p.ej. control del impulso y postergación de la gratificación) (Cutrín et al., 2020).

Entraña especial relevancia en este sentido, la autorregulación académica, cuya investigación viene tomando amplio auge desde que se propusiesen los primeros modelos de aprendizaje autorregulado. Con esta denominación, se hace referencia a la implicación activa y constructiva del estudiante en su propio aprendizaje, que se plantea metas personales y adapta sus pensamientos, sentimientos y acciones según los requisitos de las tareas afrontadas y el entorno académico (Schunk y Zimmerman, 2013). Para ello, se vale de estrategias de aprendizaje de distintos tipos: metacognitivas (mediante las que planifica, monitoriza y evalúa su progreso), cognitivas (que se usan para la codificación, comprensión y recuerdo de la información) y de gestión de recursos (para el manejo de la atención, el afecto, la motivación y el esfuerzo) (Pintrich et al., 1991). Este tipo de destrezas son actualmente enfatizadas por las principales instancias internacionales, que las presentarían como la piedra angular del adecuado progreso académico-vocacional y el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) (Ananiadou y Claro, 2009). No en vano, disponemos de evidencias que ponen en conexión el aprendizaje autorregulado con el rendimiento escolar (Dent y Koenka, 2016), con el ajuste psicosocial y académico (De la Fuente et al., 2020) y con la adaptabilidad y madurez vocacional (Hsu et al., 2021).

Entre las conductas de riesgo, preocupa especialmente el uso problemático de las denominadas tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC). Según datos del Observatorio Español de la Droga y las Toxicomanías (OEDA, 2022), en torno a un 23,5% de las/os adolescentes realiza un uso compulsivo de internet. Este tipo de uso afecta a la salud y bienestar de los usuarios y predispone a las adicciones comportamentales. También se inicia en la adolescencia el consumo de alcohol. Preocupa en especial el *consumo intensivo de alcohol* (CIA) (*binge drinking* en la literatura anglosajona), un patrón de consumo altamente prevalente. En nuestro país, en torno a un 27,9 % de las/os adolescentes presentaría este patrón de consumo (OEDA, 2022). Los abundantes datos disponibles sobre las repercusiones del consumo de alcohol sugieren que este afecta tanto al rendimiento académico de las/os adolescentes como a su persistencia en los estudios (Balsa et al, 2011).

Ante las condiciones de acusada vulnerabilidad y las consecuencias descritas, adquiere vital importancia el contexto social. Desde la actual perspectiva sistémica sobre el desarrollo psicológico, se dirige la atención hacia el encaje entre dicho contexto y las nuevas necesidades que presenta la/el adolescente (Schulenberg y Maggs, 2002; Tinajero y Páramo, 2012). En este sentido, el apoyo social percibido entraña especial relevancia como indicador de la calidad de la interacción social y su consonancia con las necesidades evolutivas transicionales del individuo (Anderson et al., 2000). Se alude, con esta denominación, a la apreciación del individuo acerca de la disponibilidad y su grado de satisfacción con recursos de diversa índole (afectiva, instrumental...) que ofrece la red social personal. Esta dimensión se ha mostrado consistentemente como uno de los factores protectores más valiosos ante situaciones perturbadoras o adversas y como un notable predictor de bienestar y ajuste (Cohen et al., 2000).

En efecto, se ha podido constatar que el apoyo social percibido promueve la autoestima y la apreciación de estabilidad y control sobre el contexto; además, ejerce un efecto atenuador del estrés modulando la valoración de los eventos vitales negativos y favoreciendo la autoconfianza para su afrontamiento (Bagci, 2018). En definitiva, el apoyo social percibido, podría servir como marcador de vulnerabilidad/protección ante las dificultades que debe afrontar la/el adolescente y anteceder a las dificultades/potencialidades de autorregulación y el ajuste académico y psicosocial; sin embargo, por el momento, se necesita más investigación en este ámbito.

Así pues, la mejora del apoyo social percibido y de las destrezas de autorregulación se vislumbran, a priori, como metas prioritarias a perseguir, en aras de favorecer el ajuste y el progreso académico y vocacional de las/os adolescentes insertos en el sistema educativo. Nos proponemos obtener datos que respalden este supuesto; para ello, nuestro equipo diseñó un proyecto de investigación para el cual recientemente hemos obtenido financiación, en el marco del Plan Estatal de I+D+i 2021-2023. El proyecto lleva por título: “Factores asociados al ajuste y el progreso académico en la adolescencia: el papel del apoyo social percibido y la autorregulación del aprendizaje (ARASAC)”. En síntesis, los objetivos planteados son:

1. Explorar la evolución del apoyo social percibido, el aprendizaje autorregulado y la prevalencia de conductas de riesgo (consumo intensivo de alcohol y uso problemático de internet) a lo largo de la adolescencia.
2. Examinar la magnitud y direccionalidad de las interconexiones entre el apoyo social percibido, el aprendizaje autorregulado, las conductas de riesgo y el ajuste académico y psicosocial, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.
3. Determinar en qué medida el apoyo social percibido, el aprendizaje autorregulado y las conductas de riesgo contribuyen a la configuración de perfiles heterogéneos de progreso académico y ajuste en la adolescencia.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Teniendo en cuenta los objetivos formulados en el proyecto presentado, hemos adoptado una perspectiva longitudinal, lo que requerirá observar al mismo grupo de sujetos, de manera repetida, durante un período prolongado de tiempo, en concreto tres años. El estudio comprende seis momentos de recogida de datos, en tres cursos consecutivos (dos momentos por curso). El primer momento de cada curso se destina a recabar datos sobre el apoyo social, las destrezas de autorregulación y las conductas de riesgo y el segundo a obtener datos sobre el ajuste académico y psicosocial.

El equipo de investigación cuenta con el informe favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela [USC-29/2020] para llevar a cabo el estudio.

2.2. Participantes

Para el proyecto de investigación se prevé reclutar en torno a 2000 estudiantes matriculados, al inicio de la recogida de datos, en cada uno de los cuatro cursos que componen la ESO.

2.3. Medidas

La recogida de datos se fundamenta en instrumentos de autoinforme (cuestionarios y escalas), que se seleccionaron de entre pruebas previamente validadas o bien fueron diseñadas *ad hoc* para el proyecto (ver Tabla 1).

Tabla 1 Pruebas elegidas para el proyecto presentado, organizadas según las dimensiones evaluadas, e ítems de ejemplo.

Apoyo social percibido

Cuestionario de Evaluación del Apoyo Social (CAS2-AD; Musitu et al., 2001)

“Mis padres/profesores/compañeros... me apoyan en todo lo que hago”

Aprendizaje autorregulado

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Albert-Pérez, 2017)

“Suelo hacerme preguntas cuando estudio para asegurarme de que domino la materia”

Estrategias de autorregulación motivacional

Self-Regulation of Motivation Questionnaire (SRMQ; Rojas-Ospino y Valencia-Serrano, 2019)

“Me convengo a mí misma/o de seguir trabajando, pensando en obtener buenas calificaciones”

Escala de Evaluación de las Estrategias de Autorregulación Afectivo-Motivacional de los Estudiantes (EMMA-VS; Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2011)

“Antes de iniciar una tarea compleja, me pongo como objetivo el mejorar mis habilidades/capacidades”

Conductas de riesgo

Consumo intensivo de alcohol

Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT-C; Rial et al, 2017)

“¿Con qué frecuencia consumes alguna bebida alcohólica?”

Uso problemático de las redes sociales e internet

Escala de Riesgo de Adicción-adolescente a las Redes Sociales e Internet (ERA-RSI; Peris et al., 2018)

“Creo que conectarme a las RSI ha interferido en mi trabajo académico”

Ajuste académico y psicosocial

Autoconcepto académico

Autoconcepto-forma 5 (AF5) (García y Musitu, 2014)

“Soy un/a buen/a estudiante”

Ajuste académico

Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Rodríguez et al., 2012)

“Me gusta el trabajo que realizo en el instituto”

Cualidades y dificultades personales

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Ortuño-Sierra et al., 2014)

“Prefiero estar solo/a que con gente de mi edad”

Adaptabilidad de carrera

Career Adapt-Abilities Scale (CAAS; Low et al., 2020)

“Darme cuenta de que las elecciones de hoy dan forma a mi futuro”

Instrumentos diseñados *ad hoc*

Cuestionario de variables sociodemográficas

Cuestionario sobre progreso académico (rendimiento, NEAE, itinerario formativo)

2.4. Diseño

Para la captación de la muestra, contamos con la colaboración de diversos centros educativos, de diferentes zonas de Galicia, elegidos de forma aleatoria atendiendo a su grado de urbanización: Zona densamente poblada (ZDP), Zona intermedia (ZIP), Zona poco poblada (ZPP).

Se aplicarán distintos análisis estadísticos (MANOVA, ANCOVA, regresión logística, modelos de mediación y moderación y análisis de clases latentes) y se tomará en consideración el efecto modulador de las dimensiones sociodemográficas, y de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que las/os adolescentes puedan presentar. Se incorporará la perspectiva de género respecto a las dimensiones de interés en el proyecto.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Basándonos en las elaboraciones teóricas y la evidencia empírica acumulada hasta la fecha, planteamos una serie de hipótesis, que presentamos sintéticamente a continuación:

- Se producirá un decremento en la percepción de apoyo de los padres y del profesorado y un aumento en la percepción de apoyo del grupo de iguales a lo largo de la adolescencia.
- Se producirá un aumento en las destrezas de AAR a lo largo de la adolescencia.
- La prevalencia de CIA y uso problemático de internet se elevará a lo largo de la adolescencia.
- Las destrezas de AAR y las conductas de riesgo predecirán el ajuste académico y psicosocial de los adolescentes.
- El apoyo social percibido predecirá las destrezas de AAR, las conductas de riesgo y el ajuste.

4. IMPACTO PREVISTO

Se espera que los resultados de la presente investigación arrojen luz sobre el papel del apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado en el ajuste académico y psicosocial de los adolescentes y las variables moderadoras/mediadoras de su incidencia. Se espera, así mismo, poder sentar las bases para perfilar pautas de intervención dirigidas a favorecer el ajuste de los adolescentes insertos en el sistema educativo, dotándoles de competencias para responder a las crecientes demandas formativas de la denominada sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo, y contribuyendo a paliar las dificultades que pudiesen entorpecer su desarrollo vocacional e integración social.

5. FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del Proyecto PID2021-126981OB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albert-Pérez, A (2017). *Evaluación del Aprendizaje Autorregulado: Validación del Motivated Strategies Learning Questionnaire en Educación Secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valencia.
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (OECD Education Working Papers N.º 41). OECD Publishing.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., y Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 449-461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>

- Bagci, S. C. (2018). Does everyone benefit equally from self-efficacy beliefs? The moderating role of perceived social support on motivation. *Journal of Early Adolescence*, 38(2), 204-219. <https://doi.org/10.1177/0272431616665213>
- Balsa, A. I., Giuliano, L. M., y French, M. T. (2011). The effects of alcohol use on academic achievement in high school. *Economics of Education Review*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.015>
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 19-21, Kerhonkson, NY, USA.
- Choudhury, S. (2017). Situating the adolescent brain: The developing brain and its cultural contexts. En, UNICEF (Comp.), *The Adolescent Brain: A second window of opportunity A Compendium* (pp. 39-45). UNICEF.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault I., y Smith, J. (2017). Relationships with teachers and achievement motivation in the context of the transition to secondary school. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.2.1.001>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. C. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen y L.C. Underwood (Eds.) *Social support measurement and intervention* (pp. 3-23). Oxford University Press.
- Comisión Europea (2022). *Education and training monitor 2022*. Recuperado de <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/comparative-report/chapter-3.html>
- Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal Adolescent and Family Health*, 7(2), 1-40.
- Cutrín, O., MacFadden, I., Ayers, S. L., Kulis, S. S., Gómez-Fraguela, J. A., y Marsiglia, F. F. (2020). Applicability of the Theory of Planned Behavior for Predicting Alcohol Use in Spanish Early Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8539. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228539>

- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Dent, A. L., y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- De la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., y Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 11, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- García, F., y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. TEA.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., y Cole, R. (2003). Academic Growth Curve Trajectories From 1st Grade to 12th Grade: Effects of Multiple Social Risk Factors and Preschool Child Factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.777>
- Hsu, A. J. C., Chen, M. Y., y Shin, N. (2021). From academic achievement to career development: Does self-regulated learning matter? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09486-z>
- Low, T. H. J., Yeves, J., Latorre, F., y Ramos, J. (2020). Validating the career adapt-ability scale in Mexico and examining the relative importance of career adaptability and employability in career success. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(4), 1177-1187. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.4.02>
- Martin, M. J., Bascoe, S. M., y Davies, P. T. (2011). Family Relationships. En B. B. Brown y M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence: Vol. 2. Interpersonal and sociocultural factors* (pp. 84-94). Elsevier.
- MECFP (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). El CAS1-AD y CAS2-AD. En G. Musitu, S. Buelga, M. Lila y M. J. Cava (Eds.), *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Síntesis.
- OEDA (2021). *Informe sobre Adicciones Comportamentales (2021): Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España*. Ministerio de Sanidad.
- OEDA (2022). *Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias (ESTUDES)*. Ministerio de Sanidad.
- Ortuño, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., y Aritio-Solana, R. (2014). Prevalencia de síntomas emocionales y comportamentales en adolescentes españoles. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(3), 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.12.003>
- Peris, M., Maganto, C., y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rial, A., Golpe, S., Araujo, M., Braña, T., y Varela, J. (2017). Validación del Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT) en población adolescente española. *Psicología Conductual*, 25, 371-376.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., y Páramo, M.F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students, *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20PRO.111.5.624-640>
- Rojas-Ospina, T., y Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario sobre estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios. *Psykhē*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>

- Ryan, M. R., y Patrick, P. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal Summer*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 59–78). John Wiley & Sons.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Suárez-Riveiro, J. M., y Fernández-Suárez, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., Guisande, M. A., y Páramo, M. F. (2015). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227-244. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0234-5>
- Thomaes, S., Poorthuis, A., y Nelemans, S. (2011). Self-esteem. En B.B. Brown y M.J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence: Vol. 1. Normative processes in development* (pp. 316-324). Elsevier.
- UNICEF (2011). *The State of the World's Children 2011-Executive Summary: Adolescence an Age of Opportunity*. UNICEF.
- UNICEF (2021). *Estado mundial de la infancia. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*.

UNICEF. Recuperado de
<https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS QUÍMICO-BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

**Lesly Joana Jaime-Morriz¹, Rubén Andrés Miranda-Rodríguez¹,
Miriam De la Torre-González¹, María Rosa Buxarrais Estrada²,
Mirna García-Méndez¹ y Alan Alexis Mercado-Ruiz¹**

r.andres.miranda.r@gmail.com

1. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

2. Universidad de Barcelona, Facultad de Educación

1. INTRODUCCIÓN

La formación ética profesional, entendida como el proceso en el que se aprende a actuar moralmente dentro del área de la que se es experto (Hirsch, 2003), es un eje central para que los estudiantes egresen de sus universidades como agentes de cambio capaces de tomar decisiones que, dentro de las funciones de su campo de trabajo, sean las más adecuadas y pertinentes para el beneficio de su sociedad (Knight & Papanikitas, 2021). Por este motivo, la formación ética debe evaluarse continuamente para estar en sintonía con las problemáticas sociales que surjan en el entorno que rodea a las universidades, generando las adaptaciones necesarias a los contextos históricos, sociales y culturales (Buxarrais et al., 2015).

Evaluar la formación ética representa un reto por su diversidad de elementos relacionados con los valores que podrían ejercerse, por lo que también es sugerible considerar el área de formación y las condiciones de cada institución educativa (Patiño-González, 2009). Para este estudio, nos enfocamos en el alumnado de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se imparten carreras de los campos de conocimiento en Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud. Aunado a que la formación ética es una de las prioridades en el plan de desarrollo institucional de la FES Zaragoza (Hernández, 2018).

Entre las competencias consideradas en la formación ética de las carreras de la FES Zaragoza, identificamos cuatro dimensiones que otros estudios han sugerido para el desarrollo profesional de cada estudiante: *integridad moral*, como la convicción de ejercer las acciones cotidianas en congruencia con los códigos de ética (Wicclair, 2019); *autonomía moral*, como el ejercicio de los principios éticos de su profesión por cuenta propia (Insaurralde & Blasch, 2018); *sensibilidad sociomoral*, como la dirección del conocimiento profesional a la atención de problemáticas sociales (Yeom et al., 2017); y *proactividad*, como la disposición de convertir las preocupaciones en acciones prosociales específicas (Yang, 2013).

Con base en estas cuatro dimensiones y una adicional sobre *aspectos generales de la formación ética profesional*, el objetivo de la presente investigación fue evaluar las experiencias, opiniones y actitudes de los estudiantes de las carreras que se imparten en la FES Zaragoza a través de la técnica de grupos focales.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La investigación formó parte de un proyecto financiado durante el año 2022 por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la UNAM. Se extendió la invitación a participar mediante el contacto con estudiantes, personal administrativo y docentes de todas las carreras ofertadas por la FES Zaragoza, además, se difundió el enlace de un formulario de Google Forms en redes sociales (Facebook, WhatsApp o correo electrónico) con la intención de conocer los horarios de los universitarios, posteriormente se agendó una reunión por carrera para la recolección de información.

Se llevaron a cabo nueve grupos focales de 2 a 7 estudiantes de Química Farmacéutico-Biológica, Ingeniería Química, Biología, Médico Cirujano, Enfermería, Cirujano Dentista, Psicología, Nutriología y Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento; se moderaron seis grupos en las instalaciones de la FES Zaragoza y tres por vía remota en la plataforma Zoom por la dificultad para reunirse presencialmente.

Los grupos focales duraron de 63 a 134 minutos, al inicio se dio la bienvenida, se detalló el objetivo de la investigación, se proporcionó el consentimiento informado para cuidar aspectos éticos (participación voluntaria, anonimato, confidencialidad, uso de la información con fines de investigación y aprobación de grabar el audio de los discursos) y se entregó un cuestionario de datos sociodemográficos. En seguida se comenzó a grabar el audio de la conversación y se procedió a recolectar la información. Al finalizar se agradeció la participación de los universitarios.

2.2. *Participantes*

Se realizó un muestreo no probabilístico por bola de nieve compuesto por 39 participantes (16 hombres y 23 mujeres), con un rango de edad de 20 a 32 años ($M = 23.10$, $D.E. = 2.47$), de las carreras seleccionadas (tres de Química Farmacéutico Biológica, cuatro de Ingeniería Química, dos de Biología, cuatro de Médico Cirujano, cuatro de Enfermería, cinco de Cirujano Dentista, siete de Psicología, tres de Nutriología y siete de Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento) y en diferentes etapas escolares (25.6% años intermedios, 20.5% último año y 53.8% en proceso de titulación). El 56.4% de los participantes refirieron haber cursado alguna asignatura relacionada con ética y 66.6% indicaron haber tenido un acercamiento no sistematizado, indirecto e informal a temas afines durante su carrera (tales como comentarios de docentes durante las actividades académicas).

2.3. *Medidas*

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada basada en cinco dimensiones: a) *aspectos generales de la formación ética profesional*, se averiguó cómo entienden este concepto, su importancia, el conocimiento de códigos éticos y la relevancia para su profesión, la perspectiva de la contribución de la universidad a su formación ética profesional y sugerencias; b) *integridad moral*, se indagó sobre experiencias académicas en las que hayan dudado de su decisión o priorizado metas individuales, a pesar de quebrantar un código; c) *autonomía moral*, se profundizó en situaciones escolares en las que primaron sus principios y responsabilidades sobre una conveniencia individual; d) *sensibilidad sociomoral*, se exploró en problemáticas sociales a las cuales se han sensibilizado y qué actividades

universitarias lo propiciaron; e) *proactividad*, se preguntó por acciones en favor de retos sociales y/o el cumplimiento de metas profesionales.

2.4. Diseño

Se trabajó mediante un diseño fenomenológico, dado que se recolectaron las experiencias de los participantes en torno a acontecimientos relacionados con su formación ética profesional (Salgado Lévano, 2007).

3. RESULTADOS

Se obtuvieron aproximadamente 945 minutos de audio de los nueve grupos focales. Se realizó un análisis de contenido por categorías a partir de las cinco dimensiones. En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos, en ellos se describen elementos que comparten los estudiantes en cuanto a su formación ética profesional.

En cuanto a la primera dimensión, *Aspectos generales de la formación ética profesional*, los estudiantes entienden ésta como el conjunto de pautas, responsabilidades, principios, lineamientos, valores y normas que adquieren durante su formación, se rigen por ellos para dirigir y delimitar su ejercicio profesional con base en lo que se debe, puede, es correcto y está bien hacer y lo que no. Consideran que, para su práctica profesional, la importancia de esta ética radica en las consecuencias hacia sus pacientes o clientes (responsabilidad de buscar su beneficio, evitar dañar, respetar, ser empáticos y brindar un servicio de calidad), la sociedad, el medio ambiente y ellos como profesionales. Los universitarios de Enfermería, Psicología, Nutriología y Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento conocen los códigos éticos de sus carreras u otras afines; el resto han revisado Normas Oficiales Mexicanas y guías de práctica. También indican que de incumplirse dichos lineamientos podrían generar un daño, perder la cédula profesional o ser arrestados.

Tabla 1 Análisis de contenido de la formación ética profesional en estudiantes de ciencias Químico-Biológicas y de la Salud

Dimensión	Indicadores conceptuales	Interpretación
Aspectos generales	Lineamientos, principios, normas, hacer lo correcto,	Los participantes perciben que la formación ética profesional es fundamental para su carrera, en

	beneficencia, no maleficencia, aprendizaje, responsabilidad.	términos de aprender principios, lineamientos, normas y valores que guíen su ejercicio profesional, ciñéndose a códigos éticos y Normas Oficiales Mexicanas para hacer lo correcto y buscar el beneficio de sus pacientes, clientes y la sociedad en general.
Integridad moral	Juicio sobre lo incorrecto, conductas éticamente incorrectas, faltas a la integridad académica, conveniencias individuales y académicas, violación de códigos éticos.	Los participantes comparten experiencias donde priorizaron conveniencias académicas o intereses individuales que los llevaron a realizar conductas éticamente incorrectas en las que se vulneran códigos éticos y el bienestar de seres vivos.
Autonomía moral	Responsabilidad, justicia, igualdad, beneficencia, no maleficencia, honestidad, buenas prácticas, toma de decisiones, trayectoria académica.	Los participantes resaltan que a través de su trayectoria académica se han hecho responsables de la toma de sus decisiones y acciones, así como las implicaciones de actuar con principios éticos en beneficio de la sociedad.
Sensibilidad sociomoral	Diversidad sexo-genérica, cuidado de la salud biopsicosocial, cuidado del medio ambiente, movimientos sociales, contexto sociopolítico y económico.	Los participantes indican que se han vuelto sensibles a diferentes problemáticas sociales lo que influye en una práctica profesional concientizada.
Proactividad	Divulgación científica, contribución social, agentes de cambio, concientización, experiencias académicas/culturales, cumplimiento de metas profesionales, actitud de servicio a la sociedad.	Los participantes comparten experiencias donde han sido agentes de cambio a través de actividades que contribuyen a un bienestar social. Además de realizar actividades adicionales a su formación académica.

En términos de la segunda dimensión, *Integridad moral*, aceptaron haber realizado conductas éticamente ilícitas como hacer trampa en

exámenes, copiar textos presentados en otros trabajos o tareas, alterar datos de investigaciones o prácticas, y participar en procedimientos escolares o laborales incorrectos por un beneficio personal; algunos señalan haber aprendido de estas experiencias académicas mientras otros mencionan que lo volverían a hacer. Refieren que entre las razones de estas conductas estuvieron: percibir estilos de enseñanza inflexibles y acciones incorrectas de los docentes, obtener calificaciones altas o aprobatorias, evitar reprobar y retrasarse en su trayectoria académica; y en el caso de los pasantes, mantener un empleo por incentivos económicos.

Representan la tercera dimensión, *Autonomía moral*, en la responsabilidad de sus obligaciones académicas o profesionales, preponderan principios como la justicia, honestidad, bienestar de pacientes o clientes, el respeto por seres humanos, animales y medioambiente, así como la atención profesional igualitaria y de calidad, sin anteponer creencias o intereses económicos.

Con respecto a la cuarta dimensión, *Sensibilidad sociomoral*, se muestran sensibles a problemáticas sociales relacionadas con género, diversidad sexual, racismo, familia, adicciones, trato digno a personas vulnerables, capacidades diferentes, enfermedades como el cáncer, trato a adultos mayores, embarazos adolescentes, situaciones económicas desfavorables, trastornos alimenticios, medio ambiente, condiciones políticas del país y la importancia de movimientos sociales como el feminismo.

En relación con la quinta dimensión, *Proactividad*, se asumen proactivos mediante acciones de investigación y divulgación de información científica, así como de concientización acerca del cuidado del medio ambiente o de la salud y de sensibilización sobre movimientos sociales, tanto con familiares y en comunidades. Además, implementan hábitos para reducir su huella ecológica y mejorar su salud, también toman cursos para una mejor formación en servicio de la comunidad.

Otro ámbito de esta dimensión son las actividades que desarrollan para alcanzar sus metas profesionales, como la participación en eventos académicos/culturales (cursos, talleres, conferencias, diplomados, certificaciones, dar clases, entre otros), con la intención de obtener reconocimientos, conocimientos y habilidades para ingresar a

posgrados, así como ganar experiencia para introducirse en el campo laboral y aspirar a mejores puestos y sueldos. Adicionalmente, hacen énfasis en la actitud de servicio con la que realizan sus actividades académicas de campo.

Algunas preocupaciones comunes dentro de los grupos focales fueron: la creación de asignaturas sobre ética que sean obligatorias y sistematizadas, o la inclusión de contenidos éticos en los programas académicos con el objetivo de favorecer su formación ética profesional. Finalmente, precisaron la importancia de tener profesores que, además de tener los conocimientos necesarios para impartir las asignaturas, funjan como modelos de la misma ética profesional que esperan que los alumnos aprendan.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de la importancia que tiene la formación ética profesional en las carreras de ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, así como el valor social de fomentar el pensamiento crítico y el proceso de toma de decisiones apegado a los principios y códigos éticos (Caspers & Roberts-Kirchhoff, 2003; Hemberg & Hemberg, 2020). Cabe resaltar que, a pesar de que los participantes demostraron que no siempre cuentan con una formación ética sistematizada, directa y formal, también reflejan que han logrado reflexionar, guiados por sus docentes, sobre aquellas prácticas que tienen implicaciones positivas o negativas, tanto para ellos como para la sociedad.

El presente estudio también demostró que la técnica de grupos focales significó un ejercicio de reflexión para los participantes, que visibilizó una serie de situaciones escolares que pudieran obstaculizar el objetivo de las universidades en cuanto a la formación de profesionistas éticos (García Calvente & Mateo Rodríguez, 2000). En ese sentido, se lograron identificar algunas áreas de oportunidad como la necesidad de que en las asignaturas se fomenten habilidades y actitudes que faciliten la resolución de dilemas ético-morales, los cuales se pueden presentar en el campo laboral y requieren acciones concretas por parte de los futuros profesionales de un modo activo ante las adversidades. También se identificó la necesidad de ampliar las opciones formativas que fortalezcan la actualización profesional y

estrategias pedagógicas de los profesores en temas de ética profesional, de tal manera que se promueva a la figura del docente como un modelo ético para los estudiantes (Buxarrais, 1997; Ramos Serpa & López Falcón, 2019).

En la FES Zaragoza se busca formar profesionistas y ciudadanos comprometidos socialmente, a través de una educación integral conducida por un código de valores y una ética institucional (Hernández, 2018). Considerando esto, desde la presente investigación se sugiere que el conducir ético sea una prioridad de toda la comunidad universitaria, lo cual se puede lograr a partir de diferentes acciones colectivas que se promuevan desde la misma institución.

Los resultados reflejan fortalezas y debilidades en la formación ética de los estudiantes, resaltando la necesidad de elaborar intervenciones educativas sobre ética promovidas institucionalmente con el propósito de formar profesionales que contribuyan a la resolución de problemáticas sociales (Buxarrais et al., 2015). Se espera que poner en marcha estas sugerencias permitiría reducir la aparición de acciones éticamente incorrectas, a la par de que se fomente el pensamiento crítico y la toma de decisiones razonadas (Hirsch, 2003).

Finalmente, se recomienda que en futuros estudios se evalúe la influencia de: la modalidad de los grupos focales (presencial y en línea), el número de participantes, las condiciones estructurales de cada carrera (matrícula, antigüedad y contraste de los planes de estudio con las opiniones de los estudiantes), diferencias sociodemográficas (sexo, edad, situación socioeconómica, etc.) y trayectoria académica de cada estudiante. Aunado a la posibilidad de utilizar otras técnicas de evaluación cualitativas y cuantitativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Desclée de Brouwer.

Buxarrais, M. R., Esteban, F., & Mellen, T. (2015). The state of ethical learning of students in the Spanish university system: considerations for the European higher education area. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 472–485.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973835>

- Caspers, M. L., & Roberts-Kirchhoff, E. S. (2003). Incorporation of ethical and societal issues in biochemistry into a senior seminar course. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 31(5), 298–302. <https://doi.org/10.1002/bmb.2003.494031050258>
- García Calvente, M. M., & Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181–186.
- Hemberg, J., & Hemberg, H. (2020). Ethical competence in a profession: Healthcare professionals' views. *Nursing Open*, 7(4), 1249–1259. <https://doi.org/10.1002/nop2.501>
- Hernández, V. J. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional FES Zaragoza 2018-2022*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. <https://www.zaragoza.unam.mx/plan-de-desarrollo-institucional-fes-zaragoza-2018-2022/>
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 38, 8–15.
- Insaurralde, C. C., & Blasch, E. (2018). Moral autonomy in decision-making support from avionics analytics ontology. *2018 Integrated Communications, Navigation, Surveillance Conference (ICNS)*, 5A4-1-5A4-11. <https://doi.org/10.1109/ICNSURV.2018.8384902>
- Knight, S., & Papanikitas, A. (2021). Teaching and Learning Ethics in Healthcare. In *Clinical Education for the Health Professions* (pp. 1–19). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6106-7_43-1
- Patiño-González, S. (2009). Promoting ethical competencies: education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education. *Journal of Moral Education*, 38(4), 533–551. <https://doi.org/10.1080/03057240903321980>
- Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185–199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, *13*, 71–78.
- Wicclair, M. R. (2019). Conscientious Objection, Moral Integrity, and Professional Obligations. *Perspectives in Biology and Medicine*, *62*(3), 543–559. <https://doi.org/10.1353/pbm.2019.0032>
- Yang, J. (2013). Linking Proactive Personality to Moral Imagination: Moral Identity as a Moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *41*(1), 165–175. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.1.165>
- Yeom, H.-A., Ahn, S.-H., & Kim, S.-J. (2017). Effects of ethics education on moral sensitivity of nursing students. *Nursing Ethics*, *24*(6), 644–652. <https://doi.org/10.1177/0969733015622060>

ATENCIÓN TEMPRANA: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

**Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Deiyalí Angélica Carpio Pacheco,
José Luis Rodríguez Sáez**

Universidad de Valladolid, España

1. INTRODUCCIÓN

Los inicios de la Atención Temprana (en adelante, AT) en España se sitúan a finales de la década de los 70, seguido de una gran eclosión de servicios en la década de los 80. Una evolución que se ha caracterizado por haber seguido distintos ritmos entre las distintas comunidades autónomas e incluso dentro de cada comunidad autónoma.

La dificultad de ubicar la Atención Temprana en España ha venido dada por factores relacionados con su aparición y desarrollo en las Unidades de Rehabilitación, tanto en los Centros del IMSERSO como en las iniciativas de las Asociaciones de Padres, etc., y con una dependencia mayoritariamente asociada a los Servicios Sociales, teniendo un encaje perfecto en el ámbito sanitario, como ya ocurre en algunas comunidades autónomas (Belda, 2016).

En la década de los 70, de forma privada y bajo el nombre de estimulación precoz, la atención temprana se enfocaba en el deseo de corregir el déficit del niño, centrándose únicamente en él (Díaz Sánchez, 2017; Giné, Vilaseca, Gràcia, y García-Dié, 2004). A finales de los 70, se destaca como innovación en Atención Temprana el manifiesto Eurllyaid-The European Association on Early Childhood Intervention (EAECI), el cual junto con otras publicaciones relevantes, ofrecen una amplia perspectiva de la evolución de este tema a nivel teórico, práctico y político (Martínez Moreno y Calet, 2015). En los años 90, la responsabilidad de la Atención Temprana estaba compartida entre diferentes instituciones -servicios sanitarios, educativos y sociales-, sin una clara distribución de competencias entre ellas y con una gran disparidad de situaciones entre las diferentes comunidades autónomas. Es por ello que se publica el Libro Blanco de AT, elaborado por el Grupo de Atención Temprana (GAT) y editado en el año 2000

por el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (Grupo de Atención Temprana (GAT), 2000). En ese espacio de tiempo, se había pasado de la contemplación de la disciplina como una función médico-rehabilitadora, asistencial y compensatoria que se centraba en el niño principalmente, a la incorporación de un enfoque más integrador e interdisciplinar. Por lo que fue definida como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, teniendo como objetivo dar respuesta de forma rápida a las necesidades que presentaban los niños con trastornos o con riesgo de padecerlos. Estas intervenciones debían considerar la globalidad del niño y ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (Martínez et al., 2015).

En este sentido, y estableciendo paralelismo, la Atención Temprana en España ha ido evolucionando junto con la sociedad y con los avances científicos, experimentando una serie de cambios conceptuales y metodológicos que han influido directamente, tanto en el modo de trabajar de los profesionales como en la organización y el funcionamiento de los propios centros (Díaz Sánchez, 2017).

En este contexto se desarrolla el presente estudio con el que se propone una revisión científica de fuentes primarias desde una metodología cualitativa, específicamente desde la hermenéutica crítica, sobre las nuevas tendencias de la AT, la cual cumple una función social importante a la hora de dar una respuesta lo más temprana posible a las necesidades especiales que puedan requerir los niños en su etapa educativa y su vida en general. Esto, al mismo tiempo, supone transformaciones en la Educación Universitaria vinculadas directamente con el modo de trabajar de los profesionales de la docencia en Educación Infantil.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se realizó teniendo en cuenta la experiencia obtenida al impartir asignaturas en la Titulación Grado en Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

La metodología utilizada responde a una investigación descriptiva, en la que se emplearon los métodos de investigación: revisión bibliográfica, analítico-sintético. A través de la revisión bibliográfica y

método analítico-sintético se realizó el estudio, interpretación y síntesis de los textos encontrados en la literatura consultada (libros, documentos, artículos científicos, etc.). De esta forma se logró la fundamentación teórica y la elaboración de las conclusiones del estudio.

3. RESULTADOS

Dentro de los planes de estudio de las universidades españolas, específicamente, en la Universidad de Valladolid, la asignatura Fundamentos de la atención temprana, se contextualiza como asignatura obligatoria del área Psicología Evolutiva y de la Educación y como parte del módulo de formación básica del Título universitario oficial que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En esta asignatura, se incluyen competencias básicas para el futuro ejercicio profesional, además de competencias instrumentales que le permiten la adquisición de otras competencias profesionales relacionadas con la prevención, detección e intervención temprana en trastornos del desarrollo.

La experiencia obtenida al impartir esta asignatura fue la motivación principal para la indagación bibliográfica sobre el enfoque y/o nuevos enfoques y tendencias de la AT.

Al ser una disciplina relativamente nueva, es una tarea ardua encontrar estudios centrados en la AT, debido a la divagación que se ha tenido en los términos utilizados para su definición (García-Sánchez, Escorcia Mora, Sánchez López, Orcajada Sánchez, y Hernández Pérez, 2014; Martínez et al., 2015). En años posteriores a 2014, se encuentra información de mejor calidad ya que con el paradigma reinante, el concepto cobra mayor importancia y las investigaciones (teóricas en su totalidad) están más focalizadas en el objeto de estudio de la AT, por lo que los profesionales tienen la posibilidad y capacidad de provocar cambios en los adultos y, por ende, en los propios niños (García-Sánchez, et al., 2014). Por lo que, en los últimos años, las investigaciones han puesto de manifiesto el papel clave de la familia en la AT, pues no sería posible prestar una atención adecuada al menor, sin la adecuada colaboración de la familia en todo este proceso; resultando crucial la implicación familiar tanto para favorecer la interacción afectiva y emocional, así como para la eficacia de los tratamientos (García-Sánchez, et al., 2014; Martínez et al., 2015).

De aquí que la AT en España se está acercando cada vez más hacia la utilización de prácticas centradas en la familia y en los entornos naturales, lo cual supone un cambio de paradigma ya que propone a la familia como agente activo frente al modelo de tratamiento ambulatorio que se centraba sólo en una perspectiva de carácter rehabilitadora y tomaba a la familia como agente pasivo.

En el modelo actual, los profesionales consideran a las familias como iguales con el fin de mejorar las posibilidades de desarrollo del niño. En este modelo, la intervención es individualizada y se adapta a las necesidades del niño y de la familia de forma consensuada y mediante un compromiso compartido con el familiar. Además, las intervenciones deben estar basadas en principios y prácticas validadas y sustentadas en la evidencia científica (García-Sánchez, et al., 2014).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios significativos de la AT vinculados al concepto, metodología y población atendida en las dos décadas que ha sido sometida a estudio, también han repercutido en la educación universitaria española.

En este sentido, los estudios revisados muestran que el enfoque de la AT ha ido variando a lo largo de los años, por lo que esto implicaría la modificación de las guías o proyectos docentes en cuanto a la situación, el sentido, la estructura (objetivos y contenidos), y en el para qué del estudio de la AT en la Titulación de Maestro de Educación Infantil.

En cuanto a las implicaciones/repercusiones que las nuevas perspectivas de la AT generan, respecto a los objetivos y contenidos propuestos en los planes de estudios de la Titulación Grado en Educación Infantil y la asignatura Fundamentos de la Atención Temprana (área Psicología Evolutiva y de la Educación) en las Universidades españolas, específicamente en la Universidad de Valladolid, las mismas influirán directamente en el modo de trabajar de los profesionales de la docencia en Educación Infantil.

Es decir, si los estudiantes universitarios se forman adecuadamente en las nuevas prácticas centradas en la familia y en los entornos naturales, el aprendizaje de los niños se realizará en entornos que se

pueden transformar en competentes porque normalmente, por sí mismos, ya tienen ciertas competencias y cuentan con ricos y variados escenarios contextualizados para su aprendizaje, incluidas las habilidades sociales, y con múltiples posibilidades de generalización (Escudero, Pacheco-Sanz, Navarro, y Martín, 2018; Perpiñán Guerras, 2019).

Finalmente, y de acuerdo al modelo actual de la AT, la formación del Maestro de Educación Infantil debe incorporar el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales, para alentar comportamientos parentales/familiares y llegar a la solución/intervención/estrategia con el niño (Pacheco-Sanz, Canedo-García, Manrique, y García-Sánchez, 2018; Pacheco Sanz, Manrique, y Canedo-García, 2018).

5. BIBLIOGRAFIA

- Belda, J.C. (2016). Niveles de desarrollo de la Atención Temprana. *Revista Española de Discapacidad* 4 (1): 219-224.
- Díaz Sánchez, C. (2017). *Guía básica de Atención Temprana y Transformación*, Confederación Plena inclusión España. Madrid, España, pp.172.
- Escudero, A. N., Pacheco Sanz, D. I., Navarro, J. I., y Martín, C. (2018). Cap. 8 / Contextos sociales y bienestar emocional. En C. Martín-Bravo y J. I. Navarro-Guzmán (Coords.), *Aprendizaje escolar desde la psicología*, Pirámide, Valladolid, España, pp. 257
- García-Sánchez, F.A., Escorcía Mora, C.T., Sánchez López, M.C., Orcajada Sánchez, N., y Hernández Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la Familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 45 (3): 6-27.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gracia, M., y García-Dié, M. T. (2004). Early Intervention in Spain: Some Directions for Future Development. *Infant and Young Children*, 17(3): 236-246.
- Grupo de Atención Temprana (GAT) (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. (1ª Edición), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madrid, España, pp.61

- Martínez Moreno, A. y Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: enfoque Desde el Ámbito Familiar. *Escritos de Psicología*, 8(2): 33-42.
- Pacheco-Sanz, D.I., Canedo-García, A., Manrique Arija, A., y García-Sánchez, J.N. (2018). Mindfulness: Atención plena en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología* 1(1): 105-114.
- Pacheco Sanz, D. I., Manrique A., A. y Canedo García, A. (2018). Mindfulness: Atención Plena en Educación Infantil. Una propuesta de intervención para trabajar la atención plena o Mindfulness en el aula de 3º de Educación Infantil. Editorial Académica Española, Beau-Bassin, Mauricio, pp. 45.
- Perpiñán Guerras, S. (2018). Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes. (3ª Edición), Narcea, Madrid, España, pp. 256-259

ANALIZANDO DIFERENCIAS EN RECHAZO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Ricardo Sanmartín, María Pérez-Marco, Andrea Fuster-Rico y José Manuel García-Fernández

ricardo.sanmartin@ua.es

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia escolar problemática es una de las principales preocupaciones en todo el mundo (Heyne, 2019), debido a su afectación negativa al rendimiento académico, a la conexión escolar y al estado socioemocional de la persona (Kearney et al., 2019, 2020; Vien et al., 2019; Zeinalipour, 2022). A causa de la falta de consenso conceptual, surge el constructo de problemas de asistencia a la escuela, como amplia clasificación de espectros de conductas relacionadas con el rechazo escolar (González et al., 2019; Havik e Ingul, 2022; Kearney et al., 2019).

Asimismo, existe una necesidad apremiante de reconocer dicho rechazo escolar (RE) por la gran prevalencia de trastornos comórbidos de ansiedad y/o depresivos entre los que rechazan la escuela (Finning et al., 2019; Fisher et al., 2022; González et al., 2018, 2021; Tekin y Aydin, 2022). Más aún, el RE se ha relacionado con otros resultados perjudiciales manifestados como retraimiento social (Finning et al., 2019; Kljakovic et al., 2021; Knollmann et al., 2019), conductas externalizantes (González et al., 2021; Vicent et al., 2018), y habilidades sociales deficitarias (González et al., 2019), entre otras.

La autoeficacia académica percibida ha recibido especial atención en el campo del RE (García-Fernández et al., 2014; Heyne et al., 1998; Maric et al., 2013), la cual hace referencia a la creencia de un individuo de lograr con éxito una tarea o alcanzar un objetivo específico, en el ámbito académico (Bianchi et al., 2022; Ribeiro et al., 2020; Wuthrich, 2021). Asimismo, dicha idea representa un componente relevante de la salud mental y el bienestar del alumnado. El vínculo entre las creencias de eficacia y el nivel de rendimiento académico se fundamenta en habilidades de autorregulación, su influencia en la satisfacción en la

vida y fomento de la motivación, el compromiso escolar, el esfuerzo y la perseverancia del estudiantado (Ercegovac et al., 2021; Vien et al., 2019; Zamfir y Mocanu, 2020).

En esta línea, el presente estudio pretende analizar la existencia de la relación que existe entre el rechazo escolar y la autoeficacia académica percibida en adolescentes españoles. Por este motivo y de acuerdo con la literatura científica, se espera que: *Hipótesis 1*: Exista una correlación significativamente negativa entre las dimensiones de rechazo escolar y la autoeficacia académica; *Hipótesis 2*: Los jóvenes con niveles altos en autoeficacia puntúen significativamente más bajo en los cuatro factores de la SRAS-R en comparación a los compañeros con niveles bajos en autoeficacia.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

En un primer momento, se les explicó a los directores y directoras de los centros de Educación Secundaria los objetivos del estudio y la finalidad del mismo. Tras su aceptación a participar en el mismo, se solicitó el documento de consentimiento informado por parte de los tutores legales de los participantes. Una vez los estudiantes escogieron participar voluntariamente en la investigación, se realizaron sesiones de 20 minutos para que cumplimentaran las pruebas de manera anónima. Durante estas sesiones, un miembro del equipo de investigación estuvo presente para solventar cualquier duda que pudiera surgir.

2.2. *Participantes*

Para seleccionar la muestra se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados en la provincia de Alicante, dividiendo la provincia en cuatro localizaciones geográficas: norte, sur, este y oeste.

Tras la selección de los centros de Educación Secundaria, se escogieron los grupos-clase desde 3º de la ESO hasta 2º de Bachiller de cada centro de manera aleatoria. Consecuentemente, la muestra inicial estuvo compuesta por un total de 1807 estudiantes, de los cuales 130 no participaron en el estudio por no presentar el consentimiento legal por parte de sus tutores legales para formar parte del estudio o por haber cumplimentado los cuestionarios de forma errónea.

De este modo, el conjunto final de participantes fueron 1677 adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y 18 años ($M = 16.23$; $DT = .92$). La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes en función del sexo y los distintos grupos etarios. Es importante mencionar que la prueba Chi cuadrado para la homogeneidad de las frecuencias indicó que no había diferencias significativas entre los distintos grupos de sexo por edad ($\chi^2 = 1.79$; $p = .62$).

Tabla 1 Distribución de la muestra en función del sexo y la edad

	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Hombres	199 (11.9%)	308 (18.4%)	239 (14.2%)	110 (6.5%)	856 (51.0%)
Mujeres	210 (12.5%)	284 (16.9%)	233 (13.9%)	94 (5.6%)	821 (49.0%)
Total	409 (24.4%)	592 (35.3%)	472 (28.1%)	204 (12.2%)	1677 (100.0%)

2.3. Medidas

School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002). La escala SRAS-R es una medida de autoinforme que puede ser utilizada con niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 8 y 17 años. La escala evalúa cuatro condiciones funcionales del rechazo escolar a través de 24 ítems puntuados en una escala *Likert* de siete puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre). Los condicionantes que mide la escala son los siguientes: Factor I. Rechazo de los estímulos que provocan afectividad negativa; Factor II. Escape de situaciones sociales aversivas y/o evaluativas; Factor III. Búsqueda de atención de personas importantes para el individuo; Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del centro escolar. Para el presente estudio, se empleó la versión española de la SRAS-R validada por González et al. (2016), la cual reduce a 18 el total de ítems de la escala. Por último, los coeficientes de consistencia interna en esta investigación fueron: Factor I ($\alpha = .75$), Factor II ($\alpha = .73$), Factor III ($\alpha = .77$) y Factor IV ($\alpha = .70$).

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). Se trata de una escala de medida de autoinforme compuesta por 10 ítems tipo *Likert* de 10 puntos que valoran las expectativas de autoeficacia que presentan los estudiantes adolescentes y universitarios en el entorno educativo. En la presente investigación se empleó la versión validada por García-

Fernández et al. (2010), la cual reducía las puntuaciones *Likert* a una escala de 4 puntos (1 = Nunca; 4 = Siempre). Para obtener la puntuación total de la escala se suma el total de los ítems y esa suma refleja la puntuación de autoeficacia académica percibida por el sujeto. Del mismo modo que ocurrió con la escala anteriormente mencionada, el coeficiente de consistencia interna de la EAPESA para este estudio fue de $\alpha = .85$.

2.4. *Diseño*

Las correlaciones entre la dimensión de autoeficacia y los cuatro factores de la SRAS-R se obtuvieron a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

Para detectar la existencia de diferencias en las puntuaciones de rechazo escolar en base a las puntuaciones de autoeficacia percibida, en primer lugar, se dividieron los participantes en dos grupos: altas puntuaciones en autoeficacia percibida (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajas puntuaciones (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25). Posteriormente, se utilizó la prueba *t* de *Student* de diferencia de medias para medidas independientes para detectar la existencia de posibles diferencias, y el índice *d* de Cohen (Cohen, 1988) para determinar la magnitud de las diferencias encontradas: pequeña (.20 - .50), moderada (.51 - .79) y grande (> .80).

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 22.

3. RESULTADOS

3.1. *Correlación entre autoeficacia y rechazo escolar*

Las correlaciones entre la dimensión de autoeficacia y las cuatro dimensiones de la SRAS-R fueron negativas y estadísticamente significativas ($p < .01$) para todos los casos (FI = -.25; FII = -.11, FIII = -.15; FIV = -.18).

3.2. *Diferencias en rechazo escolar de los grupos con altas y bajas puntuaciones en autoeficacia*

Como se puede observar en la Tabla 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las pruebas *t* realizadas. En los cuatro factores de la SRAS-R, los estudiantes con altas puntuaciones en

autoeficacia académica percibida puntuaron significativamente más bajo que los estudiantes con bajas puntuaciones. A su vez, teniendo en cuenta la magnitud de las diferencias identificadas, la del Factor I fue moderada, mientras que en los Factores II, III y IV fueron pequeñas.

Tabla 2 Media, desviación estándar y tamaño del efecto para cada factor de la School Refusal Assessment Scale-Revised obtenidas por los grupos de altas y bajas puntuaciones en autoeficacia académica percibida

	Prueba		Grupo alta		Grupo baja		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	Levene		Autoeficacia		Autoeficacia				
Factores SRAS-	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Factor I	2.09	.148	11.54	5.40	14.89	4.90	8.06	<.001	.64
Factor II	.06	.801	9.64	5.07	10.37	4.72	2.33	<.05	.15
Factor III	5.45	.020	12.03	6.61	14.64	6.01	7.15	<.001	.41
Factor IV	8.65	.003	10.48	4.76	12.68	4.37	7.67	<.001	.48

Nota: Factor I = Rechazo de los estímulos que provocan afectividad negativa; Factor II = Escape de situaciones sociales aversivas y/o evaluativas; Factor III = Búsqueda de atención de personas importantes para el individuo; Factor IV = Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del centro escolar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue examinar la relación existente entre el rechazo escolar y la autoeficacia académica percibida en la población juvenil española. En lo referente a la *Hipótesis 1*, se confirmó la relación significativamente negativa entre las cuatro condiciones funcionales del rechazo escolar y la autoeficacia académica, como ya se esperaba según Bianchi et al., (2022). Esto se debe a que la principal fuente de información de la autoeficacia académica recae en las experiencias escolares de dominio, puesto que las experiencias positivas o negativas afectan a la capacidad de una persona para realizar una tarea específica y a la conexión del estudiante con la escuela (Zeinalipour, 2022).

En esta línea, se comprobó si los adolescentes con niveles más altos en autoeficacia académica puntúan significativamente más bajo en las dimensiones de la SRAS-R que aquellos con bajos niveles en autoeficacia. Por este motivo, los resultados corroboraron la *Hipótesis 2*, de acuerdo con lo establecido por Bianchi et al., (2022), por lo que, a mayores niveles de autoeficacia académica, menor es el rechazo escolar.

Por consiguiente, las creencias de autoeficacia podrían desempeñar un papel crucial en el mantenimiento de la asistencia a la escuela, gracias a la producción de conocimiento de capital importancia cuando se trabaja con jóvenes que se niegan a ir a la escuela (Bianchi et al., 2022; Ribeiro et al., 2020). Esto puede deberse a que los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia académica, se alejan de la escuela, experimentan problemas de motivación y ansiedad, y, como consecuencia, su rendimiento académico es bajo y tienden a abandonar los estudios (Ribeiro et al., 2020; Vien et al., 2019).

Así pues, la confianza de los estudiantes en su capacidad para tener éxito en las tareas académicas influirá en su nivel de implicación en las actividades, así como en sus aspiraciones, intereses y aprendizaje permanente (Ribeiro et al., 2022). El alumnado con un bajo nivel de autoeficacia académica merece especial atención y esfuerzo por parte de la institución de enseñanza superior, dado que puede mejorar con la creación de condiciones personalizadas y ofrecen formación individualizada adaptada a las necesidades y conocimientos de cada estudiante.

Respecto a las limitaciones de la investigación, se ha de resaltar la escasa literatura científica actual que permita cotejar los resultados con otros estudios. Por ende, futuras líneas de investigación deben continuar indagando la relación entre el rechazo escolar y la autoeficacia académica al tratarse de un aspecto positivo a potenciar en el entorno académico, así como conocer la influencia que poseen las diferentes dimensiones. Por este motivo, el presente estudio aporta un conocimiento novedoso sobre la relación entre el rechazo y la autoeficacia académica percibida, así como el rol que juegan sus diferentes dimensiones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Chirico, A., Girelli, L., Cozzolino, M. y Alivernini, F. (2022). School absenteeism and self-efficacy in very-low-income students in Italy: Cross-lagged relationships and differential effects of immigrant background. *Children and Youth Services Review*, 136(10646), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106446>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum, Associates, Publishers.
- Ercegovac, I. R., Maglica, T. y Ljubetic, M. (2021). The relationship between self-esteem, self-efficacy, family and life satisfaction, loneliness, and academic achievement during adolescence. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 65-83. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4049>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L. y Moore, D. A. (2019). Review: the association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24, 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Fisher, A. C., Dunkake, I. y Ricking, H. (2022). Risk Factors for School Based Anxiety: An Empirical Study. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 447-456. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000880>
- García-Fernández, J. M., Pérez-Sánchez, A., Vicent, M., González, C. Nunes, M. I. y San Martín, N. (2014). School Refusal and Perceived Academic Self-efficacy in a sample of Chilean adolescents. *INPACT 2014: International Psychological Applications Conference and Trends*, 290-290.
- García-Fernández, J. M., Ingés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Estenan, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Montegudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736005>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: Differences across Gender and Age in Spanish Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02011>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Sanmartín, R., Vicent, M., y García-Fernández, J. M. (2019). Relación entre el

- comportamiento de rechazo a la escuela y el funcionamiento social: un enfoque de análisis de clúster. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 17-29. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.238>
- González, C., Kearney, K. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, 269, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- González, C., Martín, M., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). School Refusal Behavior and Aggression in Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12(669438), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669438>
- Havik, T. e Ingul, J. M. (2022). How to understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6(715177), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., King, N., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D. y Myerson, N. (1998). The self-efficacy questionnaire for school situations: Development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, 15(1), 31-40. <https://doi.org/10.1017/S081348390000588X>
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: a revision of the school refusal assessment scale. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 24, 235-245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. y Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10(2222), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>

- Kearney, C. A., Heyne, D. y González, C. (2020). Editorial: School Attendance and Problematic School Absenteeism in Youth. *Frontiers in Psychology*, *11* (602242), 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Kljakovic, M., Kelly, A. y Richardson, A. (2021). School refusal and isolation: The perspectives of five adolescent school refusers in London, UK. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *26*(4), 1089-1101. <http://dx.doi.org/10.1177/13591045211025782>
- Knollmann, M., Reissner, V., y Hebebrand, J. (2019). Towards a comprehensive assessment of school absenteeism: development and initial validation of the inventory of school attendance problems. *Eur. Child and Adolescent Psychiatry*, *28*, 399-414. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1204-2>
- Maric, M., Heyne, D., MacKinnon, D., Van Widenfelt, B. y Westenberg, P. (2013). Cognitive mediation of cognitive-behavioural therapy outcomes for anxiety-based school refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *41*(05), 549-564. <https://doi.org/10.1017/S1352465812000756>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, *9*(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Ribeiro, M., Fernandes, A. y Fernandes, A. (2020). Academic self-efficacy in Portuguese public higher education students. *14th International Technology, Education and Development conference (inted2020)*, 7995-8002. <http://hdl.handle.net/10198/20973>
- Tekin, I. y Aydin, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2022*(185-186), 43-65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C. y García-Fernández, J. M. (2018). Aggression profiles in the Spanish child population: differences in perfectionism, school refusal and affect. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *12*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00012>

- Vien, V., Heyne, D., Cheng Kueh, Y. y Husain, M. (2019). El cuestionario de autoeficacia en malayo para situaciones escolares: Desarrollo, confiabilidad y validez entre adolescentes tempranos en la escuela primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 91–108.
- Wuthrich, V. M., Belcher, J., Kilby, C., Jagiello, T. y Lowe, C. (2021). Tracking stress, depression, and anxiety across the final year of secondary school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 88, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.004>
- Zamfir, A. M. y Mocanu, C. (2020). Perceived Academic Self-Efficacy among Romanian Upper Secondary Education Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 1-17.
- Zeinalipour, H. (2022). School Connectedness, Academic Self-Efficacy, and Academic Performance: Mediating Role of Hope. *Psychological Reports*, 125(4) 2052–2068. <https://doi.org/10.1177/00332941211006926>

ANÁLISIS DE LA APLICABILIDAD COMPETENCIAL DE LOS ODS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR MEDIANTE ESTACIONES DE APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASO A PARTIR DE UNA METODOLOGÍA MIXTA.

Seila Soler, Pablo Rosser

pablo.rosser@ua.es

Profesora Secundaria, Docente Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO (2017) subrayó la importancia de la educación para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proporcionando una guía para la integración de los ODS en los sistemas educativos.

En esa línea las nuevas normativas educativas derivadas de la Ley Orgánica de Educación LOMLOE, han derivado en una introducción progresiva de los temas y competencias asociados a los ODS, con la finalidad de que el alumnado de primaria y secundaria obtenga las capacidades necesarias que les permitan identificarlos, valorar su relevancia y crear una conciencia colectiva sobre su problemática.

Pero no es un tema exclusivamente de nuestro ámbito, ya que ha generado un amplio debate internacional (Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz, 2007). No tan amplio ha sido el relacionado con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). (Künzli, Bertschy, de Haan, G. & Plesse, 2008; Riekman, 2010)

La EDS se trata de un enfoque educativo que tiene como objetivo fomentar la comprensión de los desafíos globales relacionados con la sostenibilidad y promover el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para abordar estos desafíos, buscando integrar los principios del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación, desde el plan de estudios hasta las prácticas escolares y la gestión de éstos. (Orr, 1992; Capra, 1996; Shiva, 1991; Freire, 1970).

Es muy importante la concienciación sobre la EDS, ya que nos permite comprender cómo nuestras acciones individuales y colectivas afectan al medio ambiente, la economía y la sociedad, y cómo podemos trabajar juntos para crear un futuro más sostenible, ayudándonos a

desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. (Baumann & Niebert, 2022)

El anclaje de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en la asignatura de geografía o Didáctica de la geografía, como es nuestro caso, puede hacer una contribución efectiva para lograr los objetivos de sostenibilidad, en particular el ODS 4 (educación de calidad) y el subobjetivo 4.7.

En cuanto a su concreción en el ámbito de la geografía, podríamos citar la "Declaración de Lucerna", que es un documento que fue presentado por geógrafos y didactas de la geografía en el marco de la Década de las Naciones Unidas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). La declaración destaca la importancia de la geografía en la educación para el desarrollo sostenible y aboga por una enseñanza de la geografía que tenga en cuenta los desafíos globales actuales, como el cambio climático, la pobreza y la desigualdad. La declaración también hace hincapié en que los estudiantes deben ser capacitados para comprender las interacciones entre los sistemas naturales y sociales, así como para desarrollar habilidades críticas y reflexivas. (DgfG, 2020).

Son diferentes los estudios que están implementando el desarrollo de la EDS en las aulas tanto de primaria como de secundaria, pero también en las aulas universitarias a futuros profesores, como es el caso que nos ocupa. Nuestro estudio, por lo tanto, se ha basado en conceptos como la educación para el desarrollo sostenible, la competencia para el desarrollo sostenible y la acción transformadora. También hemos hecho uso de modelos que se utilizan para investigar las condiciones previas al aprendizaje de los estudiantes (Wiek, Bernstein, Foley, Cohen, Forrest, Kuzdas, Kay, & Keeler, 2016). En tal sentido, Baumann & Niebert (2022) referencian los tres niveles que se pueden implementar en la EDS, esto es: a nivel individual, institucional y sistémico. Es necesario, igualmente, trabajar la llamada comparación gradual de respuestas sociales y educativas (Sterling, 2004), que se refiere a un enfoque para abordar los desafíos de la sostenibilidad que implica una serie de respuestas sociales y educativas progresivas.

Sin embargo, no existen actualmente unos saberes básicos o unas competencias concretos sobre los que el alumnado de primaria, secundaria o a nivel universitario deben adquirir una vez finalizada su

etapa educativa. Es decir, no se han estipulado para que puedan ser medibles y evaluables, tan solo se trabajan de modo transversal.

En cualquier caso, algunas de las competencias básicas que se enseñan en la educación secundaria incluyen la capacidad de analizar y resolver problemas, comunicarse efectivamente y trabajar en equipo.

En cuanto a los objetivos, según Künzli, Bertschy, de Haan y Plesse (2008), los primordiales o principales de la Educación para el Desarrollo Sostenible son promover la comprensión de los problemas globales y locales relacionados con el desarrollo sostenible, fomentar la capacidad de reflexionar críticamente sobre estos problemas y desarrollar habilidades para abordarlos de manera efectiva. Estos objetivos se logran a través de una enseñanza que se basa en principios didácticos generales y específicos que guían la acción durante una serie de lecciones.

Es por ello por lo que pusimos en marcha una actividad a partir de las Estaciones de Aprendizaje, diseñadas y publicadas en Soler, Álvarez, Urrea y Gavilán (2022). En la presente investigación, y a partir de lo dicho, se ha pretendido analizar la respuesta a través de una práctica didáctica en la asignatura de Didáctica de la geografía, en donde se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar aquellos conocimientos adquiridos por el alumnado una vez finalizadas las estaciones de aprendizaje
- b) Analizar el grado de aplicación competencial de los ODS en los tres niveles: individual, local y global citados más arriba. (Baumann & Niebert, 2022)

2. MÉTODO

Para el primer objetivo específico, se utilizó una metodología mixta, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para profundizar en la descripción, el entendimiento y la corroboración de los datos obtenidos. Mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert, analizado con el software IBM SPSS Statistics 25, y un cuestionario de carácter abierto para recopilar las opiniones de los participantes, que fueron analizadas con el apoyo del software Atlas.ti. Para el segundo objetivo específico, solo se usó la metodología cualitativa con el citado software.

2.1. Procedimiento

Durante un plazo determinado el alumnado debía proceder a la ejecución de una situación de aprendizaje, cuyo diseño, temáticas, tipos de pruebas y competencias y metodología empleada, puede verse en otra publicación (Soler, Álvarez, Urrea & Gavilán, 2022). Finalizadas aquéllas, se remitieron las encuestas a los participantes en dos fases, para que pudieran reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

2.2. Participantes

La selección de alumnado fue voluntaria y se mantuvo su anonimato, en tal sentido, participaron 36 estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Primaria que cursaban la materia de Didáctica de la Geografía.

2.3. Medidas

Se desarrolló a través de un proceso iterativo conformado por diversas fases: revisión bibliográfica, borrador del cuestionario y sometimiento a revisión por un grupo de expertos, prueba y ajuste del cuestionario en función de los comentarios recibidos.

2.4. Diseño

Para el primer objetivo, se diseñó un cuestionario mediante un sistema tipo Likert de 0 a 5. Este, constaba de diez preguntas a partir de la siguiente temática: “Grado de conocimiento de los siguientes conceptos vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible” y un cuestionario abierto con la misma pregunta. Las temáticas de las diez preguntas Likert vienen definidas en la Tabla 1.

Tabla 1 Temáticas y ODS de las diez preguntas Likert.

Nomenclatura	Pregunta	ODS	Trabajado (Si/No)
P01	Sensibilidad en cuanto a la desigualdad	ODS 10	NO
P02	Calidad de vida	ODS 3	SI
P03	Agua limpia y Saneamiento	ODS 6	SI
P04	Energía asequible y no contaminante	ODS 7	SI
P05	Reducción de emisiones de CO2	ODS 7	SI
P06	Cambio Climático	ODS 13	SI
P07	Desertificación	ODS 15	SI
P08	Inundaciones	ODS 13	SI
P09	Comercio de cercanía	ODS 12	NO
P10	La España vaciada	ODS 11	NO

Para el segundo objetivo, el alumnado previamente debía identificar los diversos problemas a combatir a nivel global. En una segunda fase y a partir de las conclusiones extraídas, se realizaron las siguientes preguntas de carácter abierto:

- a) Propuestas de acción a nivel global, local e individual en el ODS 13.
- b) Propuestas de acción a nivel global, local e individual en el ODS 15.

3. RESULTADOS

Para el primero de los objetivos y con la finalidad de conocer la fiabilidad de los resultados, se les aplicó la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado significativo de (0.871).

La Tabla 2 muestra las medias obtenidas por cada uno de ellos, así como la mediana y la desviación típica.

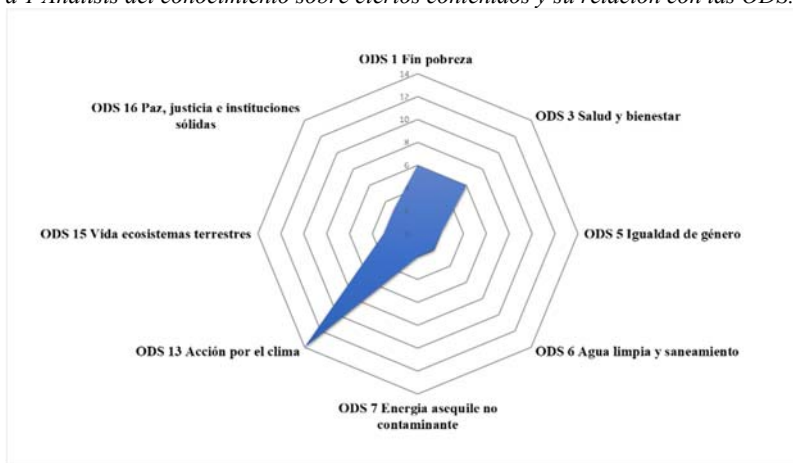
Tabla 2 Análisis de medias sobre los diez elementos consultados

		P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10
N	Válido	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	3,83	4,38	4,33	3,86	3,58	4,27	3,63	3,80	3,52	3,52
	Mediana	4,00	4,50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	Desv.	1,00	,687	,925	1,09	1,10	,778	1,09	1,03	1,10	1,31
P	25	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,25
	50	4,00	4,50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00

Del análisis de los mismos y atendiendo únicamente a las medias, se puede apreciar un mayor nivel de conocimiento en relación con el ODS 3 (P02), con una media de 4.38, seguido del ODS 6 (P03) con una media de 4.33. y en un tercer lugar, se encontraría el ODS 13 (P06) con una media de 4.27.

Con el fin de comprobar y comparar estos datos sobre el nivel de concreción de los conocimientos relativos al concepto ODS y cuáles son, se realizó la pregunta de carácter abierto anteriormente citada. Los datos recogidos se muestran mediante un gráfico de tela de araña. La estructura de conocimiento se muestra, efectivamente, como una telaraña con diferentes áreas que representan el número de veces que se repiten las narrativas coincidentes. Cada área está etiquetada con un elemento específico relacionado con una ODS. Las áreas más cercanas al centro de la telaraña representan elementos menos citados, mientras que las áreas más alejadas del centro muestran elementos más recurrentes.

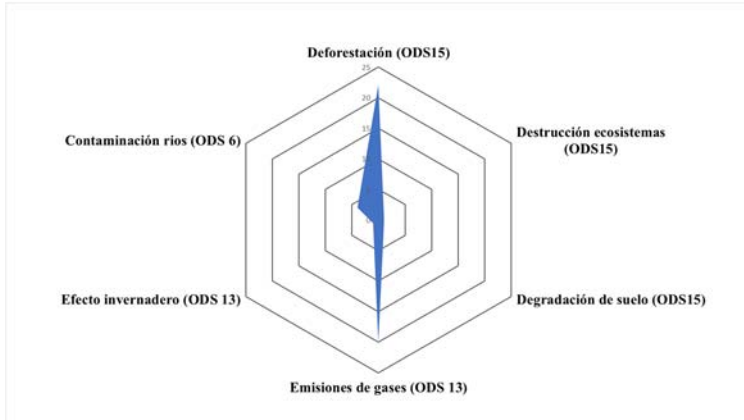
Figura 1 Análisis del conocimiento sobre ciertos contenidos y su relación con las ODS.



La comparativa entre ambas pruebas no otorgan resultados tan dispares. Tal y como indican los datos aportados por la Figura 1, el mayor número de narrativas se establece con el ODS 13, seguido del ODS 1 y el ODS 3.

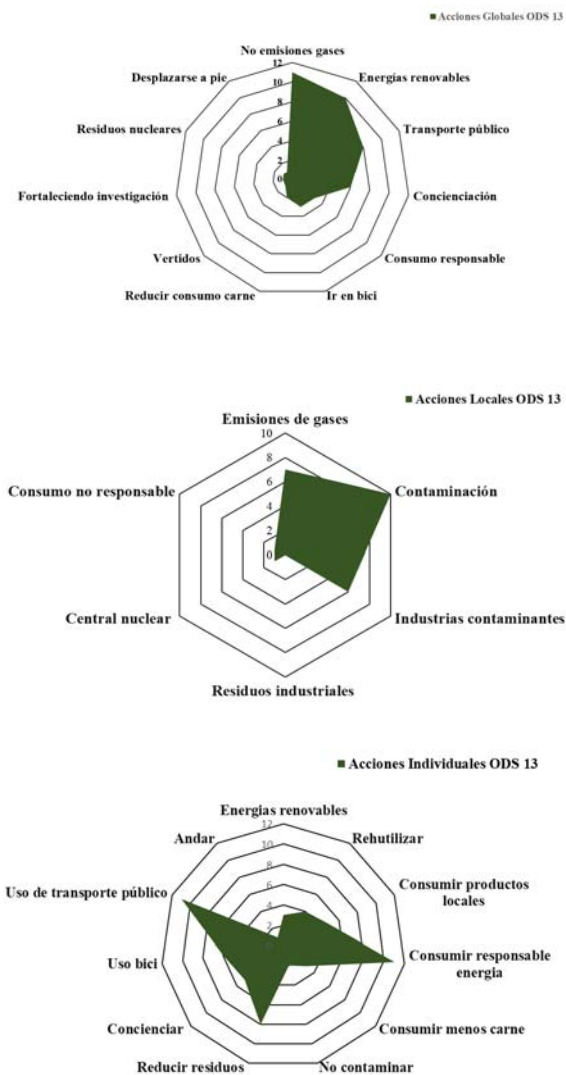
Para el segundo de los objetivos, se estableció una gráfica en tela de araña con el número de narrativas coincidentes, asignando los principales problema a nivel global .

Figura 2 Resultados sobre la identificación de los principales problemas que busca solucionar los ODS



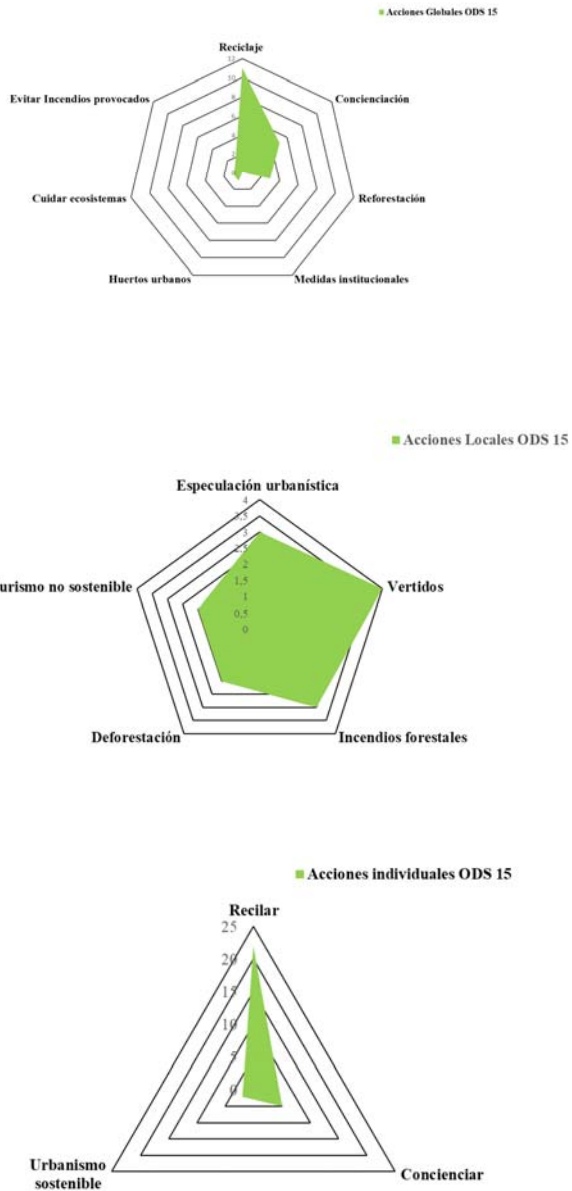
Tal y como se muestra en la Figura 2, los principales problemas manifestados por el alumnado se relacionan con el ODS 13 y el ODS 15. Una vez localizados, se puso en foco de análisis únicamente sobre ellos, con la finalidad de conocer el grado competencial de identificación y aplicación a tres niveles: global, local e individual. Los resultados obtenidos, para la primera de las cuestiones, se localizan en la Figura 3.

Figura 3 Propuestas de acción a nivel global, local o individual del ODS 13 Acción por el clima.



Los resultados obtenidos, para la segunda de las cuestiones, se localizan en la Figura 4.

Figura 4 Propuestas de acción a nivel global, local o individual del ODS 15 Vida ecosistemas terrestres.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del estudio que se llevó a cabo en una actividad innovadora para el desarrollo sostenible (EDS) en la clase de Didáctica de la Geografía de la Facultad de Educación, se han detectado dos comportamientos diferentes.

El análisis comparativo mediante metodología mixta de los saberes básicos nos ha permitido identificar la existencia de diferentes comportamientos ante cuestiones con un fondo meramente idéntico. La primera de ellas, la cuantitativa, obtenida sus datos de preguntas elaboradas con anterioridad, lo que ha determinado que el alumnado respondiera con el ODS 3, ODS 6 y ODS 13. Sin embargo, al realizar una pregunta de carácter abierto, ha modificados la respuesta ODS 6 por el ODS 1. Lo que nos lleva a concluir que, en muchas ocasiones, el conocimiento de los ODS viene determinado por contexto sociales y comunicativos, en lugar de ser analizado desde una perspectiva educativa.

Por lo que respecta a las conclusiones sobre las tres áreas de acción competencial, a nivel global, local e individual, planteamos que:

1. La existencia de un determinismo geográfico (comercio, urbanismo, inundaciones), muy influenciado por la zona en donde habitan los estudiantes, y en donde dichos elementos son habituales, produciéndose una interacción entre los factores en los sistemas humanos-ambientales. Esto implica que tanto la naturaleza como la sociedad influyen en el desarrollo de las comunidades y que no se puede atribuir todo a un solo factor. Por ejemplo, el comercio y el urbanismo pueden ser influenciados tanto por factores naturales como por decisiones humanas, y las inundaciones pueden ser causadas tanto por eventos climáticos extremos como por la construcción inadecuada de infraestructuras. En general, es importante considerar múltiples factores al analizar problemas geográficos y no caer en explicaciones simplistas basadas en un solo factor.
2. La falta de visualización de la pobreza a nivel competencial, entendiéndola como propuesta de acción. Por lo tanto, es necesario hacerles ver la importancia de considerar varios niveles de escala y estructuras espaciales al analizar problemas geográficos. Esto implica que se deben considerar las

diferencias socioeconómicas y espaciales en diversas áreas. Además, es necesario describir la diversidad de la naturaleza y la sociedad en hábitats a diferentes escalas como potencial y oportunidades de desarrollo. En general, es importante tener en cuenta las diferencias socioeconómicas al analizar problemas geográficos y no centrarse únicamente en los aspectos físicos del medio ambiente.

Consideramos que este tipo de acciones y análisis de resultados son necesarios para poder crear una propuesta más concreta de acción educativa globalizadora. En tal sentido, y según Sterling (2004), es necesaria una reestructuración real de la formación. En 2015, en Alemania, con el fin de introducir de manera efectiva el tema en la educación, se implantó el llamado Marco de Orientación para el Desarrollo Global (OR), que es un marco de referencia para la enseñanza del Desarrollo Sostenible en el nivel primario y secundario, y tenía como objetivo hacer del desarrollo sostenible el principio rector de las materias impartidas y las actividades escolares, y proporcionaba una guía útil para integrar el Desarrollo Sostenible en la enseñanza de la Geografía. En tal sentido, el OR formulaba tres áreas de competencia (reconocimiento, evaluación, acción). Estas tres áreas de competencia son las que hemos desarrollado nosotros, sacando las conclusiones redactadas. Es decir, incluyen habilidades como la comprensión de la interdependencia global, la capacidad de analizar problemas complejos y la capacidad de tomar medidas efectivas para abordarlos.

Las limitaciones de esta investigación obviamente se encuentran en lo reducida de la muestra. Para ello, se ha programado la misma actividad y análisis para los cursos siguientes, que nos permitirá obtener una prospección más amplia.

Los resultados de la evaluación deberán ser utilizados para mejorar el diseño futuro de la actividad y para identificar áreas que necesitan más atención.

5. BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung Teilausgabe Geografie. Bonn: Cornelsen.

- Baumann, S., & Niebert, K. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Geographiedidaktik: Integration, Evolution oder Revolution? Erste Ergebnisse zu einer qualitativen Untersuchung einer Lehrveranstaltung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik-ZGD*, 50(2), 98-118. <https://doi.org/10.18452/25712>
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, C., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule: Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: "Nachhaltige Entwicklung in der Grundausbildung: Begriffsklärung und Adaptation". Interfakultäre Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) Universität Bern.
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books.
- Dgfg (Deutsche Gesellschaft für Geographie). (2020). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Künzli, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2008). *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarstufe*. Berlin: Programm Transfer -21. http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf
- OECD (2016): *Global competency for an inclusive world*. Paris, <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Suny Press.
- Riekmann, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der*

- Weltgesellschaft. Umweltkommunikation, Band 7. Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Shiva, V. (1991). *The violence of the green revolution: Third world agriculture, ecology and politics*. Zed Books.
- Sartori, M. (2021). Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schul- und Gemeindebibliotheken: Herausforderungen und Empfehlungen am Beispiel Schweiz. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 45(3), 484-491. <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0073>
- Soler, S., Álvarez, J.F., Urrea, M., Gavilán, D. (2022). Las estaciones de aprendizaje como método de enseñanza de la geografía en la Educación Secundaria. En M. M. Molero (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 593-605). Dykinson
- Sterling, T. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. En P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Eds.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise, and practice* (pp. 49-70). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48515-X_5
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wiek, A., Bernstein, M.J., Foley, R.W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., Withycombe Keeler, L (2016) Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. In Barth M, Michelsen G, Rieckmann M, Thomas I (Eds.) *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241-260). Routledge: London and New York.

CÓMO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL SE RELACIONA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL ROL MEDIADOR DEL *ENGAGEMENT*

Laura Lorente y Aida Soriano

Laura.lorente@uv.es

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Rendimiento de los estudiantes universitarios

Uno de los principales factores que nos permite aproximarnos a la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior es el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Garbanzo, 2007; Vélez y Roa, 2005). Dicho rendimiento supone beneficios tanto sociales como individuales (Caballero et al., 2015): a nivel social, los estudiantes con alto rendimiento académico tienden a desarrollar con mayor facilidad competencias que generan bienes productos o servicios de relevancia; mientras que, a nivel individual, altos niveles de rendimiento académico pueden suponer un incremento de los beneficios personales en términos de educación y/o formación, e incluso, la oportunidad de poder acceder a becas de estudios o de investigación.

Mora (2015), describe el rendimiento académico como un resultado promovido por aspectos relacionados con la actividad, tanto del docente como del estudiante. De esta forma, el rendimiento es resultado de una suma de factores que inciden en la persona que aprende (Vélez y Roa, 2005). Generalmente, el criterio más utilizado para representar el rendimiento académico de los estudiantes es la nota media de su expediente (Rodríguez et al., 2004). Por ello, teniendo en cuenta las importantes implicaciones sociales y personales del rendimiento académico de los universitarios (Caballero et al., 2015), es importante conocer los distintos factores que indican en el mismo (Garbanzo, 2007). En este sentido, el presente estudio de investigación

se centra en las características personales del estudiante que pueden afectar a su rendimiento, concretamente en la inteligencia emocional.

1.2. Inteligencia emocional en estudiantes

El concepto de inteligencia emocional (IE) hace referencia a la capacidad que tienen los individuos para supervisar sus propios sentimientos y emociones, así como los de los demás, al tiempo que saben discriminar entre ellos y utilizar esta información de manera óptima en su día a día (Salovey y Mayer, 1990). Salovey y Mayer (1990) desarrollaron el Modelo de Habilidad, cuyo foco de atención se orientaba al procesamiento emocional de la información, así como el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde este modelo, se considera que la IE implica cuatro componentes: 1) percepción y expresión emocional, 2) facilitación emocional, 3) comprensión emocional, y 4) regulación emocional. El concepto de IE ha ido evolucionando durante las últimas décadas, y, de hecho, estos mismos autores lo reformularon posteriormente, describiéndolo como la habilidad que tienen los individuos para percibir, valorar y expresar la emoción de manera adecuada y adaptativa; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997).

El estudio de la IE ha generado un progresivo desarrollo de investigaciones (Palomera et al., 2008), y desde prácticamente los inicios del desarrollo del concepto de IE, se señaló el efecto positivo que éste puede tener sobre las personas, su desarrollo y su adaptación (Goleman, 1998). Así, durante los últimos años se ha ido poniendo de manifiesto que un adecuado manejo de las emociones afecta de forma positiva a la salud de las personas, a los procesos de aprendizaje, a la calidad de las relaciones sociales, a su desarrollo profesional, etc. (Brackett y Caruso, 2007). En esta misma línea, se ha señalado que la IE predice resultados sociales, laborales y académicos positivos (Brackett y Caruso, 2007) y, de hecho, se han encontrado relaciones positivas y significativas entre los niveles de IE de los estudiantes e indicadores de su rendimiento (Eiliana et al., 2007). Teniendo todo ello en consideración, el presente estudio se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. La IE de los estudiantes universitarios se relacionará positivamente con su rendimiento académico (i.e., la nota media de su expediente).

1.3. El engagement académico

No obstante, Del Rosal et al. (2018) sugieren que para estudiar la relación entre IE y rendimiento académico es conveniente considerar el rol de otras variables. Desde el ámbito de la psicología positiva surge el concepto de *engagement* (Schaufeli et al., 2002). Las investigaciones sobre el *engagement* han mostrado una influencia positiva de esta variable en el funcionamiento personal y social en distintos contextos, incluyendo el contexto académico (Garbanzo, 2007). Así el *engagement* académico, ha sido definido como un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo (Salanova et al., 2005) y que se caracteriza por altos niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios. El vigor hace referencia a altos niveles de energía y resistencia mental, así como el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo incluso cuando hay dificultades; la dedicación se refiere a una alta implicación en las tareas que se caracterizan por la experimentación de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por lo que se hace; y la absorción hace referencia a altos niveles de concentración en las tareas. Teniendo todo ello en consideración, la literatura sugiere que aquellos estudiantes que pueden pasar largas horas trabajando en sus labores académicas con alta disposición, con sensación de felicidad y de que el tiempo pasa rápidamente mientras realizan estas tareas, y que muestran altos niveles de compromiso y concentración, serían estudiantes con altos niveles de *engagement* académico (Garbanzo, 2007). En este sentido, existe además evidencia que revela que los estudiantes que presentan mayores niveles de *engagement* cuentan también con mayores niveles de rendimiento académico (Vizoso y Arias, 2016). Teniendo todo ello en consideración, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2. El *engagement* académico se relacionará positivamente con el rendimiento académico (i.e., la nota media de su expediente).

1.4. El papel mediador del engagement entre la IE y el rendimiento académico

Estudios previos muestran que la IE se relaciona positivamente con el *engagement*. Por ejemplo, Pacheco et al. (2007), analizaron esta

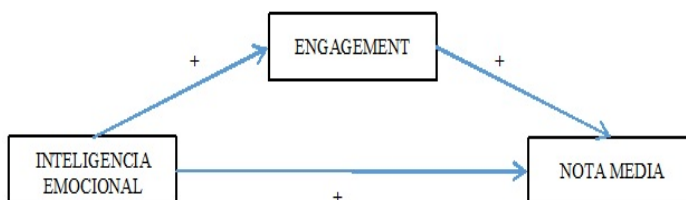
relación utilizando una muestra de estudiantes universitarios y encontraron que la IE se relacionaba con puntuaciones más altas de vigor, dedicación y absorción en la realización de sus tareas académicas. En este mismo sentido, Canyelles (2013) encontró una relación positiva entre habilidades emocionales y el *engagement* de los estudiantes. Más recientemente, Maguire et al. (2017) mostraron que las intervenciones orientadas al incremento de la IE pueden tener implicaciones positivas para el *engagement* de los estudiantes. Teniendo todo ello en consideración, y dada la relación entre IE y *engagement* (Canyelles, 2013; Maguire et al., 2017; Pacheco et al., 2007), y entre *engagement* y rendimiento académico (Parra, 2010; Vizoso y Arias, 2016), en el presente estudio se proponen las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3. La IE presentará una relación positiva con el nivel de *engagement* académico de los estudiantes.

Hipótesis 4. El *engagement* mediará la relación entre IE y rendimiento académico (i.e., la nota media de su expediente).

Así pues, el objetivo de la presente investigación es analizar cómo la IE de los estudiantes universitarios se relaciona con su desempeño académico (nota media del expediente), analizando el rol mediador del *engagement* en tal relación (Figura I).

Figura 1. Modelo de investigación del presente trabajo



2.MÉTODO

2.1. Procedimiento y participantes

En el presente estudio de corte transversal, se utilizan datos que fueron recogidos en distintos centros de estudios y universidades españolas, en el marco de un proyecto de innovación docente. Un total de 500 estudiantes procedentes de diversas titulaciones

cumplimentaron, voluntariamente y de forma anónima, un cuestionario online. Además, los estudiantes reportaron su nota media actual del expediente académico. De ese total de participantes, se seleccionaron los estudiantes universitarios, y se eliminaron los casos en los que no se reportó la nota media del expediente. De ese modo, la muestra final utilizada en la presente investigación estuvo formada por un total de 445 estudiantes de distintas universidades españolas. La media de edad de los participantes fue de 21,48 años ($ds = 4,60$). Asimismo, cabe destacar que el 74,8% de los participantes fueron mujeres.

2.2. Instrumentos

Nota media. Los estudiantes reportaron la nota media actual de su expediente en una escala de 0 a 10.

Engagement. Se utilizó la escala traducida al español de Schaufeli et al. (2002), específica para estudiantes universitarios. La escala está formada por 13 ítems que se responden con una escala de respuesta tipo Likert que va desde 1 (nunca) hasta 7 (siempre) (ejemplo de ítem: “En mis estudios me siento fuerte y con energía”). La escala obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,91.

Inteligencia emocional. La IE se midió utilizando la escala de Brackett et al. (2006) traducida al español, también específica para estudiantes universitarios. La escala está formada por 20 ítems que se responden con una escala de respuesta tipo Likert desde 1 (nunca) hasta 7 (siempre) (ejemplo de ítem: “Soy una persona emocional y valoro mis sentimientos antes de tomar cualquier decisión”). Esta escala obtuvo un alpha de Cronbach de 0,89.

2.3. Diseño

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, así como las correlaciones bivariadas de Pearson. Seguidamente, se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquica utilizando el programa estadístico SPSS v.22. Concretamente se utilizó la macro PROCESS (Modelo 4), testando así tanto los efectos directos de IE sobre la nota media, como el efecto indirecto a través del *engagement*. Para el cálculo de los efectos indirectos se utilizó la técnica *bootstrapping* (20000 muestras). La interpretación de la significación de las relaciones se basa en los intervalos de confianza, puesto que aquellos intervalos que no comprenden el valor cero indican efectos indirectos significativos (es decir, mediación).

3.RESULTADOS

La tabla I muestra las correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables de interés, así como los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada una de ellas.

Tabla I. Correlaciones y estadísticos descriptivos de las variables de interés

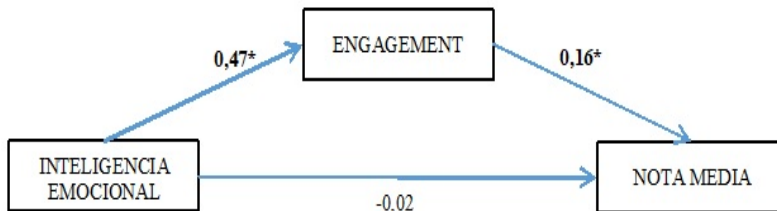
	IE	Engagement	Nota Media
IE	4,96 (0,81) ¹	-	-
Engagement	0,35*	4,64 (1,10) ¹	-
Nota Media	0,05	0,19*	7,12 (0,86) ¹

* $p < 0,05$

¹ Media y desviación típica

Como se puede observar en la Figura II, los resultados no apoyan la primera hipótesis de este estudio, puesto que la relación entre la IE y la nota media de los estudiantes resultó no significativa ($Est. = -0,02, p > 0,05$). Por el contrario, tal y como sugería la hipótesis 2, existe una asociación positiva entre el *engagement* y la nota media del expediente de los universitarios ($Est. = 0,16, p < 0,05$). Los resultados también confirman la hipótesis 3, puesto que apoyan la relación entre la IE y el *engagement* académico ($Est. = 0,47, p < 0,05$). Asimismo, en lo que concierne a la mediación propuesta en la hipótesis 4, los resultados indican que el *engagement* media totalmente entre la IE y la nota media del expediente ($B = 0,07$ IC 95% = [0,04, 0,13]).

Figura 2. Resultados de los análisis de la regresión jerárquica



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era analizar la relación entre la IE y el rendimiento de los estudiantes (i.e., nota media), analizando el rol mediador del *engagement* académico. Los resultados muestran que la

IE no presenta una relación directa con el rendimiento académico, al igual que otros estudios que tampoco encontraron significatividad en tal relación (Bastian et al., 2005), sin embargo sí se relaciona con el rendimiento a través de los niveles de *engagement* de los estudiantes, presentando éste una mediación total entre la IE y el rendimiento.

Dado que el éxito académico de los estudiantes universitarios genera beneficios tanto sociales, como individuales (Caballero et al., 2015), resulta especialmente relevante identificar los factores que pueden incidir en el mismo (Garbanzo, 2007), ya que de esta forma, resulta más fácil diseñar estrategias dirigidas a la mejora de dicho rendimiento. En este sentido, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la IE es una variable relevante para el bienestar de los estudiantes, el cual se relaciona a su vez con el desempeño académico. Por tanto, a nivel teórico podemos concluir que, potenciar la IE de los estudiantes universitarios favorecerá su bienestar, aumentando sus niveles de *engagement* en la realización de sus tareas universitarias, lo que a su vez favorecerá la probabilidad de obtener altas calificaciones en sus estudios.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados apoyan la importancia de educar no sólo en competencias técnicas sino también en competencias emocionales desde edades tempranas, y también en la universidad. En este sentido, es cierto que cada vez es más fácil encontrar acciones que se orientan a la consecución de este tipo de fines. Un ejemplo de ello es el Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC) (Gilar-Corbi et al., 2019) que tiene por objetivo entrenar en habilidades emocionales con el fin de facilitar la adaptación de los estudiantes y mejorar sus resultados durante la realización de sus estudios superiores y también en los trabajos que desempeñen al finalizar tales estudios. La efectividad del Programa ATPTEC ha sido probada en distintos países y los autores del estudio reivindican, al igual que nosotros, la necesidad de incluir métodos dirigidos a fomentar la IE en los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo la educación superior.

A pesar de sus contribuciones, el presente estudio de investigación cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, debido al carácter transversal del diseño de investigación, no se pueden establecer relaciones causales, por lo que futuros estudios podían analizar estas relaciones utilizando un diseño longitudinal. En segundo lugar, se

utilizan medidas de autoinforme, aunque por la naturaleza de las variables, es la forma más habitual de evaluarlas y, además, los instrumentos de medida utilizados han mostrado alta fiabilidad. Sin embargo, a pesar de dichas limitaciones, los resultados de este estudio arrojan evidencias sobre los mecanismos a través de los cuales la IE puede afectar al desempeño académico de los estudiantes universitarios, siendo esta vía a través del *engagement* académico.

En definitiva, el presente estudio de investigación proporciona evidencia científica sobre la relación entre la IE y el éxito académico de los universitarios a través del *engagement*, poniendo de manifiesto la importancia de diseñar e implementar programas de entrenamiento en habilidades emocionales en la Educación Superior.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bastian, V. A., Burns, N. R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135–1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Caballero, C. C., Bresó, E., y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 32(3), 424–441. [http:// http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217](http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217)
- Canyelles, T. F. (2013). Intel·ligencia emocional, engagement i èxit acadèmic. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació I de l'Esport*, 31(2), 59–64.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., y Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros

- maestros de la universidad de Extremadura. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 257–275.
- Eiliana, M., Jeannette, V., y Astrid, V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electronica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 13(2), 215–234.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63.
- Gilar-corbi, R., Pozo-rico, T., y Castejón-costa, J. L. (2019). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: Evaluación de la Efectividad de un Programa en tres Países. *Educación XXI*, 22(1), 161–187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Editorial Kairós, SA.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343–357. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185396>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Mora, R. T. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31, 1041–1063.
- Pacheco, N. E., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 239–256.
- Palomera, R., Fernández-berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437–454.

- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación En Ciencias de La Salud*, 7(1), 57–64.
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 16(1), 233–254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 334, 391–414.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *An Psicol*, 21(1), 170–80.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 1989–1990.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Vélez, A., y Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *Educación Médica*, 8(2), 24–32.
- Vizoso, C. M., y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología Y Educación*, 11(1), 45–59.

COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL COMO DETERMINANTE DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL INGENIERO INDUSTRIAL EN COLOMBIA

Miguel David Rojas-López¹ y Ludym Jaimes Carrillo²

mdrojas@unal.edu.co

¹Universidad Nacional de Colombia, ²Universidad Pontificia Bolivariana

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio profesional del ingeniero industrial se centra en las organizaciones, en el diseño y ejecución de objetivos y estrategias para el mejoramiento del desempeño organizacional, sin embargo, es evidente que se requiere de la comprensión del contexto regional y nacional que rodea la empresa para el desarrollo exitoso de dicho ejercicio.

Conocer y comprender la interacción de la organización con su contexto es fundamental para alcanzar la competitividad empresarial, objetivo de toda organización, y base de la competitividad del país. El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia de aula sobre un curso a nivel de pregrado en los últimos semestres de la formación del ingeniero industrial denominado “Competitividad” el cual plantea un trabajo aplicado a nivel empresarial, en donde se propende por la mejora del ejercicio profesional desde la comprensión del contexto de la organización.

2. MÉTODO

La metodología consta de dos grandes componentes, el primero la identificación de las principales herramientas para explorar el contexto de la organización, a nivel interno y experto. El segundo, la consolidación desde la experiencia de aula del ejercicio de enseñanza aprendizaje del curso de Competitividad para plantear una estructura para la comprensión del contexto que favorezca el ejercicio del futuro ingeniero industrial.

En cuanto al desarrollo del ejercicio práctico en la empresa se cuenta con un metodología que articula tres saberes: comprensión e implementación del direccionamiento estratégico de la organización, medición de la productividad en los principales productos y análisis e interpretación del contexto del país, la región y el sector al cual pertenece la empresa. Cada uno de estos aspectos son conocidos a nivel teórico por los estudiantes, y se cuenta con herramientas y metodologías para el desarrollo práctico de estos conceptos a la luz de la realidad de la empresa en la cual se desarrolla el ejercicio práctico.

2.1. Procedimiento

La identificación de los elementos principales a tener en cuenta para conocer el contexto organizacional se realizó mediante la exploración de diversas herramientas o metodologías disponibles en la literatura.

La consulta de varias fuentes permitió contar con una base de elementos a considerar para el análisis del contexto que se sintetizaron para ser considerados en la siguiente etapa asociada a la estructura propuesta para la comprensión del contexto de la organización.

El procedimiento para el desarrollo de la intervención en la empresa es compartido con los estudiantes mediante guías de trabajo, así como con rúbricas de revisión de contenido del trabajo para orientar a los estudiantes al desarrollo total de lo planteado, así como frente a criterios de calidad del ejercicio.

2.2. Participantes

Estudiantes de octavo semestre del curso de Competitividad de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Bucaramanga-Colombia son los participantes de esta propuesta, así como los empresarios y líderes de procesos de las organizaciones donde se desarrolla el trabajo aplicado.

Para dimensionar los participantes de esta experiencia de aula se presenta en la Tabla 1 el resumen de la cantidad de estudiantes y empresas desde el segundo semestre de 2017 al primer semestre del año en curso.

Tabla 1 Participantes de la investigación

Semestre académico	Estudiantes Participantes	Empresas beneficiadas
I de 2017	59 estudiantes	16 empresas
I de 2018	56 estudiantes	14 empresas
II de 2018	35 estudiantes	7 empresas
I de 2019	30 estudiantes	7 empresas
II de 2019	49 estudiantes	12 empresas
I de 2020	32 estudiantes	7 empresas
II de 2020	60 estudiantes	15 empresas
I de 2021	42 estudiantes	10 empresas
II de 2021	58 estudiantes	17 empresas
I de 2022	19 estudiantes	6 empresas
II de 2022	42 estudiantes	10 empresas
I de 2023	40 estudiantes	9 empresas

Durante los últimos 12 semestres han participado 522 estudiantes y 130 empresas de diversos sectores, sobresaliendo actividades económicas relevantes de la región como por ejemplo calzado, confecciones, joyería y avícola, así como en sectores con ubicación a lo largo y ancho del territorio colombiano como las panaderías, pizzerías, establecimientos de comidas rápidas, entre otros.

Las diversas actividades económicas de las empresas dan cuenta de amplia participación en la industria y empresas de servicios que permite acercar el estudiante a la realidad del entorno de las organizaciones de la región, el contexto cercano al estudiante.

2.3. Medidas

Hasta la fecha el ejercicio desarrollado en las aulas de clase no ha contado con mediciones cuantitativas específicas que permitan evaluar la calidad de la intervención realizada por los estudiantes en las empresas. Se cuenta con rúbricas de evaluación del trabajo solicitado, el cual incluye un video por parte del empresario donde resalte el principal aporte de los estudiantes a la organización, esto permite evidenciar de forma cualitativa la comprensión del contexto de la región y del país, lo cual es la base para las propuestas de mejora organizacional.

Se propone para ejercicios futuros establecer algunas medidas para hacer seguimiento al proceso y los resultados del trabajo en la empresa, más allá de las percepciones y valoraciones que se tienen de forma general de la intervención en las empresas.

En el trabajo se determinan diversos indicadores de productividad y competitividad, planteados como mecanismos de seguimiento a aplicar de forma constante por los empresarios para evidenciar el comportamiento de dichas variables.

2.4. Diseño

La investigación cuenta con un enfoque mixto, involucra información cuantitativa en la intervención de la empresa y la construcción de las condiciones de productividad y competitividad de la empresa, así como datos cualitativos, tanto a nivel interno de la empresa como del entorno de la misma. De otro lado es una investigación no experimental, transversal y aplicada.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los principales referentes teóricos de este trabajo.

3.1. Contexto de una organización

La Norma ISO 9000 (2015) establece que la comprensión del contexto de una organización es un proceso, el cual determina los factores que influyen en el propósito (declarado en la misión y que corresponde con la razón de ser de la existencia de la organización), objetivos (los resultados a lograr por la organización, en la visión se identifican los objetivos principales declarados por la dirección) y sostenibilidad de la organización (De acuerdo a Uribe-Macías, et al (2018) la sostenibilidad organizacional está asociada con la creación de valor económico, ambiental y social a mediano y largo plazo, y así aportar al bienestar y progreso de las generaciones presentes y futuras, en el entorno en el cual opera la organización y a nivel de todas las organizaciones que pueda afectar).

El contexto interno considera factores internos tales como los valores, cultura, conocimiento y desempeño de la organización. También factores externos tales como entornos

legales, tecnológicos, de competitividad, de mercados, culturales, sociales y económicos. (ISO 9000, 2015)

3.2. Partes interesadas

Se debe tener en cuenta que hablar de partes interesadas superar la mirada centrada en el cliente. Es relevante considerar la totalidad de partes interesadas.

La norma ISO 9000 incluye en el proceso de comprensión del contexto de la organización la identificación de sus partes interesadas.

Las partes interesadas pertinentes son aquellas que generan riesgo significativo para la sostenibilidad de la organización si sus necesidades y expectativas no se cumplen. Las organizaciones definen qué resultados son necesarios para proporcionar a aquellas partes interesadas pertinentes para reducir dicho riesgo. Las organizaciones atraen, consiguen y conservan el apoyo de las partes interesadas pertinentes de las que dependen para su éxito.

3.3. Ejercicio profesional de ingeniero industrial

La Asociación colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI, 2001) define la ingeniería industrial como la Ingeniería cuyo objetivo es el análisis, la síntesis, el diseño, la utilización y la instalación de sistemas integrados de hombres, materiales, equipos y energía para la producción de bienes y servicios.

Es de resaltar que los sistemas de producción han evolucionado en el tiempo, Franco (2015) habla sobre el movimiento de modelos de producción antiguos a modelos de producción nuevos, donde a pesar de existir discusión sobre las características de unos y otros, se puede considerar que los sistemas de producción modernos llevaron al ingeniero industrial a cuestionarse sobre asuntos en su ejercicio profesional como los son: el logro de la integración de la tecnología y el conocimiento, la velocidad de cambio, y el cumplimiento de los objetivos de las organizaciones, el control de los costos, la productividad, la competitividad y la generación de riqueza para los accionistas.

Dichos interrogantes hacen referencia a asuntos presentes como retos del ingeniero industrial desde el origen mismo de la profesión, solo que a medida que pasa el tiempo se robustece su importancia y se

agregan nuevos elementos a custodiar y alcanzar en el ejercicio del ingeniero industrial en la empresa.

En el siguiente fragmento se resume la importancia de la ingeniería industrial y menciona elementos relevantes en el planteamiento de este trabajo (Madriz-Rodríguez et al 2022).

En el crecimiento y desarrollo de la organización se centra la la Ingeniería Industrial. La finalidad de la ingeniería industrial está en lograr la productividad en el sistema organizacional, y que esta productividad sea traducida en calidad para la competitividad.

Todo este panorama diverso, rico y complejo, se hace valer en el surgimiento de tres elementos definitorios de la Ingeniería Industrial, denotados aquí como elementos triangulares, y que pueden asumirse como estandartes de esta holística y versátil profesión; estos son: el Direccionamiento, como norte del sistema organizacional, su fin, su enfoque; la productividad, como su finalidad, su logro, su perspectiva de crecimiento; y la experticia, como la cualidad traducida en una suma abstracta de actitud y aptitud, que debe poseer todo profesional de esta ingeniería.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en el desarrollo de esta experiencia de aula y la estructura propuesta para que los estudiantes comprendan el contexto regional y nacional que rodea a la empresa, y como esto es fundamental en el logro de la competitividad empresarial.

El ejercicio práctico de los estudiantes se desarrolla en una empresa del contexto en el cual se encuentra ubicada la Universidad, y se compone del análisis y propuesta de mejora para la productividad y la competitividad de la empresa.

La experiencia pedagógica en el desarrollo del curso permite proponer una estructura para la comprensión del contexto, resaltando los elementos esenciales a considerar para sensibilizar a los futuros ingenieros industriales en su ejercicio profesional.

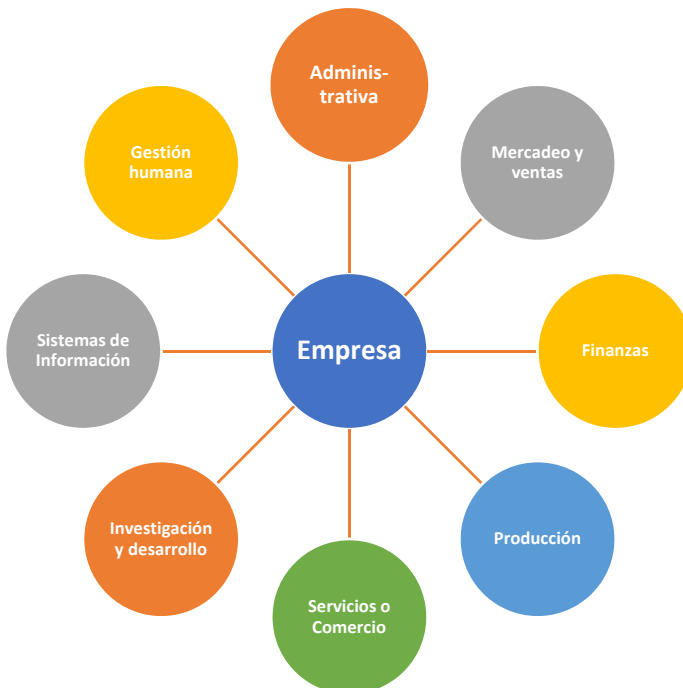
En esta propuesta se tiene en cuenta que el campo de acción del profesional en ingeniería industrial es amplio, y como lo mencionan

Madriz-Rodríguez et al (2022) la experticia del ingeniero industrial no se genera de forma espontánea con el logro de su título académico, sino que es un proceso que se construye en el ejercicio de la gestión y la toma de decisiones en el entorno organizacional integral. Es por esto que el acercamiento generado en los estudiantes mediante el trabajo aplicado propuesto favorece el desarrollo de esta experticia y la comprensión del entorno de la empresa para el planteamiento de acciones hacia la mejora de la competitividad.

4.1. Estructura propuesta

La comprensión del contexto de la organización, debe partir del conocimiento detallado de los elementos internos de la empresa; el ejercicio inicia con el diagnóstico organizacional, el cual se desarrolla haciendo uso de una herramienta planteada por Avendaño et al (2015). Esta se compone del análisis interno y el externo. En la figura 1 se presentan las áreas analizadas para el diagnóstico interno.

Figura 1 Áreas de diagnóstico interno. Tomado de Avendaño (2015)



En cuanto al análisis externo del microentorno la herramienta se basa en las fuerzas de Porter. Para complementar la comprensión del

entorno se incluye: diamante competitivo (Porter, 2009) del sector o actividad económica de la empresa donde se desarrolla el trabajo y exploración del informe nacional de competitividad, generado por el Consejo privado de Competitividad de anualmente.

Para sintetizar los elementos que constituyen la estructura propuesta se presenta la tabla 2.

Tabla 2 Elementos para la comprensión del contexto organizacional.

Contexto Organizacional	
Análisis Interno	
Diagnóstico por Áreas o procesos	Administrativa
	Mercadeo y ventas
	Finanzas
	Producción
	Servicios o comercio
	Investigación o desarrollo
	Sistemas de información
	Gestión humana
Medición de productividad	Medición y análisis de la productividad de los principales productos de la empresa. (Cuantitativa)
Análisis externo- Macroentorno	
Informe Nacional de Competitividad 2022-2023 (Compite, 2022)	Condiciones habilitantes: <ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia del Estado • Justicia y Seguridad • Infraestructura, transporte y logística • Energía • Economía digital
	Capital humano: <ul style="list-style-type: none"> • Educación • Salud
	Eficiencia de mercados: <ul style="list-style-type: none"> • Mercado laboral • Pensiones • Internacionalización • Sistema tributario • Productividad agropecuaria • Financiación empresarial
	Capital humano: <ul style="list-style-type: none"> • Educación • Salud
	Sofisticación e Innovación <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia, tecnología e innovación • Crecimiento verde • Productividad y emprendimiento
Análisis externo- Microentorno	
Fuerzas de Porter	Nuevos competidores
	Productos sustitutos
	Grupos reguladores

	Competidores actuales
	Compradores
	Proveedores
Diamante competitivo	Condiciones de los factores
	Estrategia, estructura y rivalidad
	Condiciones de la demanda
	Sectores conexos o afines

4.2. Impacto en los participantes

La cantidad de estudiantes y empresas participantes de esta experiencia de aula da cuenta del impacto en la formación de los ingenieros industriales y en este sentido, de los futuros profesionales. Adicionalmente es de resaltar algunas reflexiones y aprendizajes planteadas por los estudiantes al finalizar el trabajo aplicado en las empresas:

- Mediante el ejercicio se dimensiona las dificultades de contar con una visión general de la empresa que evidencie la interacción de los procesos e impactos sistémicos
- Las condiciones del país, las cuales en diversos aspectos son poco favorables, dibujan un panorama exigente para el desarrollo empresarial y la competitividad.
- Las empresas no pueden ser ajenas al entorno que las rodea, en lo bueno y en lo malo.
- Los empresarios reconocen la importancia de medir la productividad, pero carecen de herramientas para hacerlo.
- Desde el ejercicio profesional en la empresa se puede aportar a mejorar las condiciones de calidad de vida de la región y el país.

5. DISCUSION Y CONCLUSIONES

El ingeniero industrial tiene un compromiso con la sociedad el cual se logra trabajando desde la organización y considerando el entorno al que pertenece. A continuación, se presenta una caracterización del profesional en Ingeniería Industrial en Colombia en el marco de un

estudio en los países de la Alianza del Pacífico (González, Jaimes, Patiño, Voelkl y Rico, 2022):

El ingeniero industrial busca optimizar los recursos en la mejora de los métodos de producción de bienes y servicios en organizaciones manufactureras y contempla las de servicios con un enfoque hacia mayor efectividad y productividad, de una manera sistémica, y con una visión global y una aplicación local para satisfacer las necesidades de la sociedad

Lograr el perfil deseado de los profesionales de Ingeniería Industrial requiere modificar la labor de los docentes, como lo mencionan en un estudio sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje para ingenieros industriales (Castellanos, *et all*, 2022)

Es necesario que se transforme el rol docente en el aula, de manera que se logre pasar de la idea de impartir una asignatura y la enseñanza de la Ingeniería Industrial hasta lograr la transformación a la formación de ingenieros que tengan las habilidades de poder reconocer no sólo los problemas que se están presentando en la industria y lograr resolverlos, sino que sean capaces de ver más allá para dar un paso adelante en la proposición de nuevos sistemas para el aprovechamiento y o creación de oportunidades.

Se espera que la estructura propuesta aporte para la comprensión del contexto de las organizaciones y esto sea determinante en el futuro ejercicio de los ingenieros industriales, esto necesita el apoyo de docentes con una visión renovada en la formación de ingenieros industriales.

Se identifica una estructura para propender por la comprensión del contexto regional y nacional por parte de los futuros ingenieros industriales, la cual establece elementos fundamentales para sensibilizar a los profesionales en formación en cuanto al rol en la construcción de competitividad organizacional y, por ende, nacional. El ejercicio parte de presaberes sobre administración y estrategia, se basa en la importancia de la productividad y competitividad empresarial y apunta a comprometer a los estudiantes a la mejora de la calidad de vida en el país al gestionar procesos que tengan en cuenta las necesidades de los grupos de interés, así como las condiciones particulares del contexto de la organización.

5. BIBLIOGRAFIA

- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). (2001). Historia de las facultades de ingeniería en Colombia. Bogotá: ACOFI.
- Avendaño Díaz, M., Moreno Gómez, N. E., & Pérez Ordoñez, M. d. C (2015). Diseño de una metodología para la creación y fortalecimiento empresarial en Bucaramanga y su Área metropolitana. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Castellanos Oviedo, F. R., López Santana, E., Gómez Torres, L. M., Rubiano Riveros, D. A., Roncancio Castillo, J. L., Peña, L. H., & Gómez Ospina, A. (2022). Análisis de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la formación de ingenieros industriales. Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/paper.2446>
- Consejo Privado de Competitividad (Compite, 2022). Informe nacional de competitividad 2022-2023. Colombia. www.compitem.com
- Franco Vásquez, Pablo C. (2015). “Tendencia de la ingeniería industrial”. En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 97. p. 93-108
- González Araujo, L. A., Jaimes Suárez, S. A., Patiño Nieto, L. M., Voelkl Peñaloza, J., & Rico Restrepo, C. (2022). Análisis de los planes de estudio y el ejercicio profesional de la ingeniería industrial en los países de la Alianza del Pacífico. Ingeniería Industrial, (43), 201-225.
- ISO 9000:2015: Sistemas de gestión de la calidad, Fundamentos y vocabulario, (ISO 9000:2015). Bogotá: ICONTEC, 2015.
- Madriz-Rodríguez, D. A., Ugueto-Maldonado, M. G., & Matheus-Castillo, M. A. (2022). Ingeniería Industrial: ¿ciencia o arte?. Una reflexión desde la filosofía de la ingeniería. AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería, 10(1), 100-107. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2631>
- Porter, M. E., Ser competitivo, Deusto, Barcelona, España (2009)
- URIBE-MACÍAS, Mario Enrique, VARGAS-MORENO, Óscar Alberto, MERCHÁN-PAREDES, Luis. La responsabilidad social empresarial y la sostenibilidad, criterios habilitantes en la gerencia de proyectos. En: Entramado. Enero - Junio, 2018. vol. 14, no. 1, p. 52-63.

CONCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN TORNO A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL

Iris Estévez¹, Bibiana Regueiro¹, Alfonso Alejandro Edreira²

Iris.estevez.blanco@usc.es

¹*Universidad de Santiago de Compostela, España*

²*Universidade da Coruña, España*

1.INTRODUCCIÓN

1.1. Actitudes del profesorado acerca la diversidad funcional

La formación y la actitud del profesorado son piezas clave que hacen de la educación inclusiva un éxito o un fracaso, tal y como menciona Arnaiz (2007). Según el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU, 1988), la imagen de éstas depende de la actitudes sociales. Eran muchas las actitudes negativas hacia las personas que padecían algún tipo de discapacidad, prejuicios como la inferioridad, la incapacidad o la incompetencia provocaban que estas personas no se consiguieran integrar y como consecuencia, se veían marginadas, rechazadas e infravaloradas lo que les imposibilitaba lograr una satisfacción y un desarrollo pleno.

Diversos estudios e investigaciones han abordado la opinión, inicialmente favorable, de los docentes hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad (Gento y González, 2010; Palomares, Domingo y González, 2015; Tiwari, Das y Sharma, 2015) que en términos generales es positiva, aunque entre otros, se puedan establecer matizaciones en función del grado de dificultad del alumnado, etapa educativa de escolarización y años de experiencia educativa del profesorado.

Referido a esto último, Alemany y Villuendas (2004) señalan que las actitudes de los docentes están condicionadas por varios factores que clasificaron en cinco grupos: a) factores relativos al profesorado entre los que se incluyen la formación inicial y continua, concienciación, etc; b) factores relativos al alumnado como la edad, el ratio, las dificultades...; c) factores relativos a la Administración como los

recursos necesarios, inversiones...; d) factores relativos al centro como el compromiso con la inclusión, organización, recursos...; e) factores relativos a la familia tales como la actitud, implicación y participación. En esta misma línea Avramidis y Norwich (2004) agrupan los posibles factores en tres grandes grupos: variables relativas al alumnado (tipo de necesidades educativas, posibilidad efectiva de integración), variables relativas al profesorado (convicciones personales, formación, experiencias previas en este campo, etc.) y variables relativas al ambiente educativo (apoyos materiales y humanos existentes).

1.2. La importancia de las actitudes del profesorado en el proceso de inclusión

En la actualidad, se presume urgente instaurar un modelo inclusivo en el el contexto de las comunidades educativas. A la hora de ponerlo en práctica, existen diversos factores que pueden provocar el éxito o el fracaso de la propuesta. La actitud del profesorado hacia la inclusión educativa se ha convertido en un factor determinante, puesto que puede facilitar la implementación o puede constituir una barrera para el aprendizaje y participación del alumnado. Todo esto entendiendo la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002, p.3) y la actitud como “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes”

La experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo y la formación docente y capacitación son los diversos factores que impactan directamente en las actitudes docentes y que pueden provocar el éxito o la obstaculización de prácticas inclusivas. Una investigación llevada a cabo por Espinoza (2006) concluyó que la autoconfianza y autoestima del estudiante son las principales variables asociadas al rendimiento académico. Por lo tanto, si la actitud del profesorado hacia sus alumnos es negativa los resultados serán menos favorables. Este razonamiento es totalmente verosímil si consideramos que la actitud negativa es detectada por los alumnos; éstos se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan más fácilmente. En cambio, si la actitud del maestro/a es positiva, es decir, se preocupa por conocer el perfil e interés de los alumnos, tiene expectativas favorables sobre su capacidad de logro y es consciente de la influencia que ejerce en el proceso de

aprendizaje del alumnado (Amat, 1998), la probabilidad de éxito será mayor.

1.3. La formación del profesorado como requisito para una inclusión real

En la actualidad, la educación demanda que uno de los pilares dentro de la formación del profesorado sea la atención a la diversidad y la inclusión educativa, dando respuesta a todos los interrogantes que surgen para trabajarla (Navarro et al., 2013).

Hoy en día toda la población se encuentra escolarizada lo que provoca que los docentes en su día a día se encuentren con situaciones y casuísticas de diferente índole lo que hace totalmente necesario que tengan una formación adecuada y acorde a los desafíos que se presentan. El reto que la escuela inclusiva les muestra a los docentes pasa por ser unos profesionales más competentes (Arnaiz, 2007), teniendo una actitud favorable hacia la inclusión, mejorando su formación y propiciando el cambio de sus creencias y actitudes.

Para trabajar por y para la escuela inclusiva el profesorado debe tener una serie de competencias que, en parte, derivan de la asunción de los siguientes valores (Echeita, 2012): apreciar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los aprendices, trabajar en grupo colaborando con el resto de profesorado, cuidar su desarrollo profesional, formarse constantemente y ser conscientes de la responsabilidad que tienen.

En base a todo lo anteriormente planteado se establecen como objetivos específicos de esta investigación:

- Conocer las percepciones y actitudes de los profesores de Educación Infantil y Primaria en torno a la educación inclusiva
- Analizar las teorías implícitas del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la inteligencia.
- Analizar si existe una relación significativa entre las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la inclusión y las teorías implícitas que tienen sobre la inteligencia.

2.MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra total del estudio han sido 101 participantes, docentes en activo de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos han sido elegidos por medio

de un muestreo de conveniencia. Han participado 88 mujeres (87,1%) y el mínimo de edad registrada está en los 21 años y el máximo en los 64, obteniendo una media de edad de 39.55 años y una desviación típica (DT) de 11.33.

El 38,6% de los docentes (n=39) tienen entre 1 y 10 años de experiencia docente; El 22,8% (n=23) de los docentes cuentan entre 11 y 20 años de experiencia; El 19,8% de los docentes (n=20) tienen entre 21-30 años de experiencia y 9 de los docentes, es decir, el 8,9% cuentan con más de 30 años de experiencia docente.

2.2. Instrumentos

Además de una serie de cuestiones socio-laborales relativas a la edad, género y años de experiencia docente se empleó el Cuestionario de Concepciones de Inclusión Educativa (CIE-13) elaborado por el Grupo de Investigación en Psicología Educativa GIPED de la Universidad de la Coruña con el objetivo de evaluar la actitud hacia la inclusión.

Así pues, también se procedió a analizar la validez del instrumento mediante la prueba KMO y la esfericidad de Bartlett. En cuanto a las variables construídas (factores) relacionadas con el CIE-13, las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett sostienen la adecuación de la estructura factorial (Chi-cuadrado = 462.091; gl = 91; $p < .000$), y el KMO: .779). Si hablamos de las variables construídas (factores) relacionadas con las teorías implícitas de la inteligencia, las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett sostienen la adecuación de la estructura factorial (Chi-cuadrado = 255.781; gl = 21; $p < .000$) y el KMO: .727). Al mismo tiempo se estudió la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente estadístico Alfa (α) de Cronbach. Así, los índices de fiabilidad de los factores indicados anteriormente son: α de .80 para *preferencia de un aula especial*, α de .81 para una *concepción positiva de la inclusión*, α de .68 para una *concepción negativa en la docencia*, α de .70 para una *concepción negativa de la inclusión*, α de .85 respecto a una *concepción incremental de la inteligencia* y un α de .70 respecto a una *concepción estereotipada/estable de la inteligencia*. Estos datos nos permiten concluir que la consistencia interna es buena y que el nivel de fiabilidad del instrumento es alto ya que los valores alcanzados se encuentran entre el intervalo $0.70 < \alpha < 1$.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a contactar con los equipos directivos de los centros educativos a fin de invitarles a participar en la

investigación. Una vez la dirección del centro mostró su confiridad, se procedió a la distribución del cuestionario de forma telemática, a través de correo electrónico, al profesorado. Además se han dado cuenta de los principios éticos salvaguardando la confidencialidad de los datos recogidos y el anonimato de los participantes.

2.4. *Análisis de datos*

Primeramente, se realizaron análisis descriptivos de las variables observadas (ítems) –indicadores de tendencia central, dispersión y distribución– y los análisis factoriales exploratorios de las escalas empleadas, a fin de mostrar una panorámica general sobre el comportamiento de las variables objeto de estudio en la muestra estudiada y determinar que los datos se encontraban dentro de los parámetros de normaldad para proceder con los análisis subsiguientes. Atendiendo específicamente a los objetivos planteados, se realizan análisis de correlación para identificar en qué medidas las variables objetos de estudio están relacionadas.

3.RESULTADOS

3.1. *Resultados derivados de los análisis descriptivos*

A nivel global, la *preferencia* del profesorado *por el aula especial* para la escolarización de los alumnos con diversidad funcional intelectual por parte de la muestra es moderada, ya que la puntuación media obtenida en esta variable ha sido de $\bar{x}=3.05$ (DT=0.84). Asimismo, la muestra presenta una *concepción positiva de la inclusión* moderadamente alta con una $\bar{x}=3.99$ (DT=0.79) lo que puede implicar el índice moderadamente bajo presentado por la variable *concepción negativa de la inclusión* con una puntuación media obtenida de $\bar{x}=2.41$ (DT=0.56). Además, la muestra presenta una *concepción negativa cara la docencia* moderadamente alta con una media $\bar{x}=3.73$ (DT=0.89) (ver *Figura 1*).

Por otra banda, en relación a las variables construídas vinculadas con las teorías implícitas de inteligencia del profesorado participante (ver *Figura 2*), la muestra presenta una *concepción incremental de la inteligencia* moderadamente alta obteniendo una media de $\bar{x}=3.80$ (DT=0.81) y, razonablemente, arroja una puntuación promedio baja en torno a la *concepción estereotipada de la inteligencia* baja $\bar{x}=1.96$ (DT=0.79).

Figura 1: Puntuaciones promedio arrojadas por las variables construidas. Fuente: Elaboración propia.

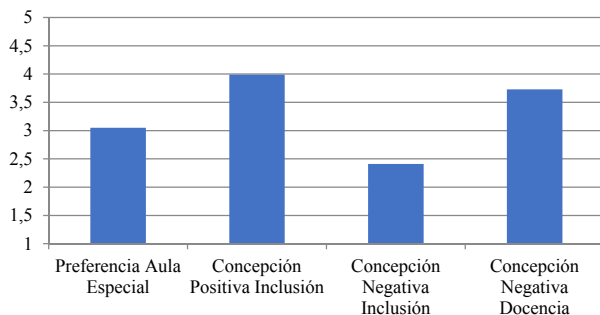
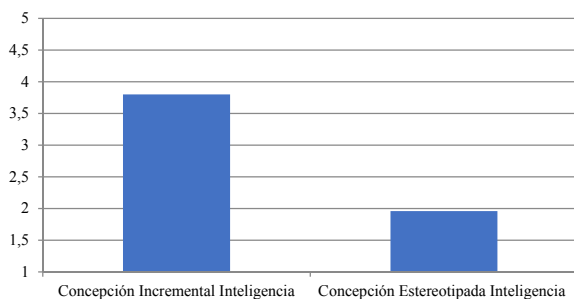


Figura 2. Medias obtenidas en las variables construidas relacionadas con las teorías implícitas de inteligencia. Fuente: Elaboración propia.



3.2. Resultados derivados de los análisis de correlación

A partir del análisis de correlación entre las variables latentes relacionadas con las concepciones y creencias en torno a la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual, se identifica una correlación significativa y negativa entre la *concepción positiva de la inclusión* y la *preferencia por el aula especial* ($r = -.393$; $p < .001$). También existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción negativa de la docencia* y la *preferencia por el aula especial* ($r = .437$; $p < .001$). Asimismo, existe una correlación significativa, aunque en este caso negativa, entre la *concepción negativa de la docencia* y la *concepción positiva de la inclusión* ($r = -.197$; $p = .049$). Además, existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción negativa de la inclusión* y la *preferencia por el aula especial* ($r = .389$; $p < .001$) y una correlación significativa, en este caso negativa, entre la *concepción negativa de la inclusión* y la *concepción*

positiva de la inclusión ($r=-.248$; $p=.012$). Por último, existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción negativa de la inclusión* y la *concepción negativa de cara a la docencia* ($r=.194$; $p=.050$).

A partir de los análisis de correlación entre las variables construidas vinculadas con las concepciones y creencias en torno a la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual y las variables relacionadas con las teorías implícitas de inteligencia que posee el profesorado (Tabla 1), los resultados indican que existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción estereotipada de la inteligencia* y la *preferencia por el aula especial* ($r=.308$; $p=.002$). Además, existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción incremental de la inteligencia* y la *concepción positiva de la inclusión* ($r=.348$; $p<.001$). Por último, existe una correlación significativa y positiva entre la *concepción estereotipada de la inteligencia* y la *concepción negativa de la inclusión* ($r=.363$; $p<.001$).

Tabla 1. Correlación de Pearson entre las diferentes variables objeto de estudio

	Prof. Aula/Centro de EE	Concep. Positiva Inclusión	Concep. Negativa Docencia	Concep. Negativa Inclusión
Teoría Intel. Incremental	-,057	,348**	,083	,106
Teoría Intel. Estereotipada	,308**	-,143	,071	,363**

Nota: **Sig. (bilateral) $p<.001$

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación indican que las actitudes y percepciones de dicho profesorado en torno a la inclusión son, esencialmente, positivas coincidiendo con la idea que Garzón, Calvo y Orgaz (2016) exponen en su estudio. Estos autores concluyen que los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE en las aulas. Sin embargo, los hallazgos también revelan que, la preferencia por la escolarización del alumnado con diversidad funcional cognitiva en centros o unidades de educación especial no es discreta.

Por otro lado, los resultados indican que los docentes participantes en esta investigación presentan, mayormente, una concepción incremental de la inteligencia, es decir, piensan que la capacidad intelectual de los individuos puede variar a lo largo del tiempo y a través de su tránsito por diferentes contextos.

Asimismo, tratando de dar respuesta al tercer objetivo específico de esta investigación, es necesario mencionar que existen varias relaciones significativas entre las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la inclusión y las teorías implícitas que poseen sobre la inteligencia. Así pues, aludiendo a los resultados, podemos afirmar que aquellos docentes, que creen en la inteligencia como una entidad modificable a lo largo del tiempo, juzgan, en mayor medida, que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes respetuosas en torno a las diferencias entre los estudiantes, o que mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado (con o sin NEE).

Sin embargo, los docentes que creen que la inteligencia es una entidad fija y no modificable, es decir, tienen una concepción estereotipada de la capacidad intelectual, no se muestran favorables a la inclusión o integración en aula ordinaria del alumnado con diversidad funcional intelectual, informando, en mayor medida, de su preferencia de escolarización en un aula o centro de educación especial. En esta línea, son estos docentes los que muestran una concepción más negativa de la inclusión, entendiendo que el estudiantado con discapacidad intelectual es aislado socialmente en un aula ordinaria o que, incluso, la presencia de un estudiante con discapacidad intelectual en el aula es perjudicial para el resto de sus compañeros/as.

Uno de los retos que la escuela inclusiva les presenta a los docentes pasa por ser unos profesionales más competentes, teniendo una actitud favorable hacia la inclusión, mejorando su formación y propiciando el cambio de sus creencias y actitudes (Arnaiz, 2007). Es necesario que el profesorado disponga de ciertas competencias para poder trabajar la diversidad en el aula y es aquí donde se hace necesaria una formación inicial y continua, de calidad, exhaustiva y rigurosa en atención a la diversidad y en sistemas de inclusión..

A pesar de que los resultados del presente estudio, desde una perspectiva preliminar y genérica, puedan presumirse positivos o

halagüeños, se precisa un enfoque más crítico de interpretación. El bienestar del alumnado no es una cuestión baldí, y queda patente que, aunque no en su mayoría, existen maestros y maestras en las aulas que no reconocen los principios que rigen la educación inclusiva, lo que exhorta a un cuestionamiento y una reformulación profunda de la formación inicial y permanente del profesorado (Nieto y Moriña, 2021), considerando la potencial influencia de este factor (entre otros) en la creación de una educación justa y de calidad.

5.REFERENCIAS

- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Editorial Gestión 2000.
- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), 57-71.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusión – A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Garzón, P., Calvo, M. I, yOrgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4, 25-45.
- Navarro, M. J., Gordillo, M. D., Navarro, A., y Gordillo, T. (2013). Indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado hacia la inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 695-702.

- Nieto, M.C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 54(4), 29-49.
- ONU (1988). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Palomares-Ruiz, A.; Domingo-Gómez, B. y González-Fernández, R. (2015). The educational intervention undertaken as regards students with communication difficulties enrolled in Pervasive Development Disorder (pdd) classrooms, in Bilingual and Preferential Attention Schools in the Community of Madrid (Spain). *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 80-84.
- Tiwari, A., Das, A. y Sharma, M. (2015). Inclusive education a «trheoric» or «reallity»? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.
- Watts, C. y Lee, L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 92-97.

CONCEPCIONES Y CREENCIAS EN TORNO A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Iris Estévez¹, Cristina Varela Portela¹ y Esthefany Karolina Centeno Marcano²

Iris.estevez.blanco@usc.es

¹*Universidad de Santiago de Compostela*

²*Universidade da Coruña*

1.INTRODUCCIÓN

El término diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa a la mayoría de la sociedad (Romañach y Manuel, 2005). Identificar y valorar la diversidad del alumnado en la etapa de Educación Infantil no es tarea fácil, sin embargo, lograr una detección a tiempo de las necesidades y desarrollar una respuesta adecuada se presenta crucial.

Desde una perspectiva histórica, son innegables los avances socioeducativos logrados en la construcción de un modelo inclusivo, pero sería imprudente y errado determinar que esa meta ha sido alcanzada. Todavía quedan cuestiones de gran trascendencia pendientes de abordar, analizar y subsanar en este proceso de transformación (Negri-Cortés y Leiva-Olivancia, 2021). Podemos decir que el alumnado con diversidad funcional intelectual se identifica con uno de los colectivos más vulnerables de padecer riesgos de exclusión social y educativa desde las primeras etapas de escolarización.

Vega (2002) señala que la educación no se puede entender sin el compromiso social de sus profesionales en la búsqueda de las respuestas educativas a sus necesidades. Así, el papel protagonista de los/as maestros/as en este cometido es incuestionable. Barría y Jurado (2016) analizan en su trabajo las necesidades docentes y concluyen que una actitud positiva del profesorado contribuirá en la flexibilización y diversificación de los contenidos curriculares en función de sus necesidades e intereses.

Diferentes estudios ponen de manifiesto las necesidades formativas de los docentes para atender al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, señalando como una de las principales limitaciones de la atención a la diversidad en la actualidad, justamente la carencia de una mayor competencia por parte de profesionales responsables (Sánchez et al., 2008; Lledó et al., 2012; Polo y Aparicio, 2018; Verdugo et al., 2018). Atender y dar respuesta a las necesidades del alumnado implica utilizar recursos y estrategias eficaces, desde una perspectiva pedagógica fundamentada que minimicen sus potenciales limitaciones de participación e impulsen sus potencialidades (Gómez et al., 2022).

De este modo, la formación inicial del alumnado universitario, cuya praxis profesional futura se va a situar en el contexto real y diverso de un aula, debe promover el desarrollo de las competencias necesarias para diseñar e impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los principios de inclusión y equidad.

Partiendo de estas premisas, en este trabajo nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre sus competencias docentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.
- Conocer las diferentes actitudes y creencias que detentan en torno a la atención a la diversidad del alumnado con diversidad funcional intelectual.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

En esta investigación hemos optado por una metodología cuantitativa de carácter descriptivo-correlacional a través de encuesta. Consecuentemente, se ha aplicado un cuestionario diseñado *ad-hoc* a través de herramienta web Google Forms. Su distribución se ha realizado vía telemática a través del correo electrónico. Se ha informado a los participantes del propósito de la investigación y del cumplimiento de los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. El

tiempo medio de cumplimentación del cuestionario ha sido de 10 minutos.

2.2. Participantes

Los participantes de este estudio han sido 88 estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Infantil y al doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria que provienen de las diferentes universidades de la comunidad autónoma de Galicia. De este modo, el alumnado de la Universidad de la Coruña representa el mayor porcentaje de participación (70,5% de la muestra), seguido de aquel que cursa sus estudios en la Universidad de Santiago de Compostela (22,7%), y, en tercer lugar, la Universidad de Vigo, representando por el 6,8% de la muestra en esta investigación.

En cuanto a sus características, el 89,8% de las participantes son mujeres y, prácticamente el total (97,7%) cursaba el Grado de Maestro/a de Educación Infantil, frente al 2,3% restante que estaba matriculado en el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria. Asimismo, el 60,2% no cuenta con formación previa al ingreso en uno de estos grados universitarios mientras que el 39,8% de los/as encuestados/as contaba ya con algún tipo de formación profesional o universitaria.

2.3. Medidas

Para el proceso de recogida de información se ha empleado un cuestionario diseñado *ad hoc* configurado a partir de tres escalas.

El análisis factorial (Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax) realizado para la primera escala (*capacitación percibida y experiencia*) indica una estructura factorial de dos factores, el primero ha sido denominado como “*percepción de la capacitación para la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual*” y el segundo mide las “*experiencias personales con personas con diversidad funcional intelectual*”.

En la segunda escala, dirigida a la evaluación de concepciones y creencias sobre la diversidad funcional intelectual en el aula de Educación Infantil, el análisis factorial sugiere una estructura factorial de 3 factores. El primer factor nos permite analizar las “*concepciones positivas sobre la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual*”, el segundo determina un “*rechazo de la diversidad*”.

funcional intelectual” por parte de los/as futuros/as docentes de Educación Infantil y, el tercer y último factor nos permite analizar el grado de preferencias de estos/as futuros/as docentes en torno a la *“escolarización del alumnado con diversidad funcional intelectual en un aula/centro de educación especial”*.

La tercera y última escala trata de diferenciar las preferencias de los participantes por tareas de aprendizaje más básicas o tareas de aprendizaje de carácter más activo o constructivo. El análisis factorial exploratorio permitió diferenciar entre la valoración que realizan los docentes de las *“tareas de elaboración”*, que se identifican con el primer factor y las *“tareas de organización y repetición de la información”*, que se identifican con el segundo factor.

La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 5 (siendo 1 nunca y 5 siempre).

2.4. Diseño

Dado que es un estudio de carácter cuantitativo, para analizar los datos se utilizó el software SPSS (v. 25.0). Con el fin de poder analizar los datos recogidos y dar respuesta a los objetivos planteados, se llevó a cabo un análisis descriptivo y los análisis factoriales exploratorios de las diferentes escalas para determinar la validez de los instrumentos. Asimismo, para comprobar su confiabilidad se ha recurrido al cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Por último, con el fin de dar respuesta específicamente a los objetivos propuestos, se ha recurrido nuevamente a los análisis descriptivos y los análisis correlacionales.

3. RESULTADOS

Los hallazgos ponen de manifiesto que el futuro profesorado de educación infantil considera que su nivel de capacitación para el desarrollo de prácticas educativas con carácter inclusivo y de calidad es moderadamente exiguo. Además, se observa una correlación significativa y positiva entre la percepción de la capacitación para la práctica profesional y la concepción positiva de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual.

De forma específica, podemos observar que con respecto a la primera escala la variable que obtuvo una media más alta fue la *Percepción de la capacitación* $\bar{x}=2,73$ (DT= 0,83) en comparación con

la variable de la *Experiencia* con una puntuación de $\bar{x} = 2,42$ (DT= 0,84). Estos resultados evidencian que estos/as estudiantes, actualmente, se sienten limitados para realizar adaptaciones en las estrategias de enseñanza, utilizar o elaborar recursos educativos o realizar cambios en las tareas de estos/as niños/as, pero sí creen que estos niños y niñas deben aprender en un aula ordinaria en donde se fomenta una educación inclusiva.

Por otra parte, los resultados derivados del análisis de la segunda escala, nos dicen que la variable de *Concepción positiva* de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual arroja una puntuación moderadamente alta ($\bar{x} = 4,42$; DT= 0,59), y las variables de *Rechazo a la diversidad* ($\bar{x} = 2,02$; DT= 0,80) y *Preferencia por un aula especial* ($\bar{x} = 2,57$; DT= 0,69) han recibido una valoración moderadamente baja. Esto quiere decir que, por un lado, los/as futuros/as docentes tienen una percepción positiva de la diversidad funcional intelectual y además creen que la escolarización ordinaria sería lo ideal para la inclusión del alumnado con diversidad funcional.

En cuanto las dos variables asociadas a la tercera escala, los resultados exponen que las *Tareas de elaboración* han recibido una puntuación moderadamente alta ($\bar{x} = 4,31$; DT= 0,71) y las Tareas de organización han recibido una valoración moderada ($\bar{x} = 3,78$; DT= 0,79). Es decir, el alumnado de grado en Educación Infantil tiene una mayor preferencia por aquellas tipologías de tareas en las que el estudiantado tiene un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que por aquellas tareas más básicas como, por ejemplo: subrayar, copiar, repetir o repasa, etc.

Existe una correlación significativa y positiva entre la variable de Percepción de la capacitación para la práctica profesional con alumnado con diversidad funcional intelectual y la Valoración de las tareas de elaboración ($r = ,223$; $p = ,036$). Esto implica que cuanto más capacitado se encuentre el sujeto para trabajar con personas con este tipo de diversidad funcional, más valora la tipología de tareas de elaboración (búsqueda, investigación, inferencia de ideas, ...), no habiendo encontrado una relación significativa entre la variable de Capacitación percibida y las Tareas de organización y repetición ($r = ,185$; $p = ,085$). También podemos observar una correlación significativa y positiva entre la variable de Experiencias personales, académicas o profesionales y la variable de Percepción de la capacitación para la

práctica profesional con alumnado con diversidad funcional intelectual ($r = ,438$, $p < ,001$). Es decir, cuanto más experiencias personales o académicas con personas con diversidad funcional acumule el individuo, mayor es la capacidad y la confianza que tiene a la hora de trabajar con alumnado con diversidad funcional intelectual.

Se puede observar una correlación significativa y positiva entre la Percepción de la capacitación para la práctica profesional y la Concepción positiva de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual ($r = ,203$; $p = ,05$). Esto implica que cuanto más capacitado para la práctica educativa se encuentre el sujeto, sus creencias u opiniones sobre las personas con diversidad funcional intelectual aumentarán de forma positiva. Continuando con la variable Concepción positiva del alumnado con diversidad funcional intelectual podemos encontrar una correlación significativa y negativa con la variable Rechazo hacia la diversidad funcional intelectual ($r = ,324$; $p = ,002$). Lo cual indica que, si aumentan las creencias positivas sobre el alumnado con diversidad funcional del sujeto, disminuirá el rechazo hacia actitudes contrarias a la inclusión.

Por otro lado, tanto la variable de la Concepción positiva del alumnado con diversidad funcional intelectual como la variable de Percepción de la capacitación para la práctica profesional guardan una correlación significativa y negativa con la variable de Preferencia por un aula especial ($r = -,226$; $p = ,034$). Si el alumnado del grado de Educación Infantil posee unas creencias positivas hacia el alumnado con diversidad funcional y, además, piensa que está preparado para realizar una buena práctica educativa con estos/as niños/as, más bajo será su grado de preferencia por la escolarización no ordinaria de estos niños y niñas. Por último, observamos una correlación significativa y positiva entre las variables de Preferencia por un aula especial y Rechazo hacia la diversidad funcional intelectual ($r = ,350$; $p = ,001$). Este resultado nos indica que, cuanto mayor es el rechazo hacia el alumnado con diversidad funcional intelectual por parte del futuro profesorado de Educación Infantil, mayor es su preferencia por el aula de educación especial para la escolarización del alumnado con diversidad funcional intelectual.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados sustentan la idea de que la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual está vinculado, inexorablemente, con la autopercepción competencial docente que tenga el profesorado y con sus creencias en torno a los principios de equidad y diversidad.

Considerando los objetivos de este estudio, los resultados nos llevan a concluir que la mayoría de estos/as estudiantes tienen la concepción de que su capacitación no es lo suficientemente adecuada para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños/as con diversidad funcional intelectual. Una de las hipótesis que podrían explicar este hecho es la falta de experiencia o formación práctica de estos/as estudiantes con niños/as con esta necesidad educativa especial (Lledó et al., 2012).

Los resultados de la investigación evidencian que hay un mayor porcentaje de alumnos/as que poseen actitudes positivas en torno a la discapacidad intelectual. Este resultado coincide con la investigación realizada por Sánchez et al. (2008) hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la que concluyen que, en general, la muestra presenta una tendencia actitudinal favorable hacia la inclusión del alumnado que presenta NEE. en la educación ordinaria. Así los resultados de nuestra investigación muestran que existe una firme creencia en la construcción del modelo educativo inclusivo. Esto se materializa en una creencia, determinantemente, favorable de los participantes por la escolarización de niños/as con diversidad funcional intelectual en un aula ordinaria; partiendo de la idea de que esta modalidad de escolarización fomenta la aceptación de las diferencias, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de todos/as los/as niños/as. A este efecto, nos servimos de lo apostillado por Vega (2002), que manifiesta la necesidad de eliminar las barreras con las que la sociedad obstaculiza la igualdad de oportunidades, tales barreras se identifican, en muchas ocasiones, con las ideas, o las creencias basadas en el rechazo, la exclusión, etc.

Seguidamente, podemos concluir, en base a los resultados expuestos anteriormente que, a mayor percepción de competencia para

trabajar con niños con diversidad funcional, mayor es su preferencia por aquellas *Tareas de elaboración*, es decir, en las que el alumnado puede tener un papel activo, reflexivo y más significativo. En muchas ocasiones, la carencia de conocimiento sobre metodologías para atender eficazmente a la diversidad da lugar a prácticas educativas irreflexivas, frustrantes, incontroladas y fallidas y por ello a la preferencia de un aula en el que no hay cabida para el alumnado con diversidad funcional. También pudimos encontrar una relación significativa entre la *Percepción de la capacitación* y la *Experiencia previa*, es decir, a mayor frecuencia de experiencias personales con personas con diversidad funcional intelectual, mayor es la percepción de la capacitación para la práctica profesional del alumnado.

Otra de las conclusiones que se pueden extraer es la relación significativa entre la baja percepción de competencia y la preferencia por la escolarización no ordinaria del alumnado con discapacidad intelectual.

Siguiendo con las actitudes en torno a la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual, pudimos encontrar una relación significativa entre la *Concepción positiva de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual* y el *Rechazo a la diversidad funcional intelectual*. Cuanto mayor es la aceptación del alumnado de grado en Educación Infantil hacia la diversidad del aula, menor es su rechazo hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual. También encontramos una relación significativa entre *Concepción positiva de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual* y *Preferencia por un aula especial*, es decir, cuando el alumnado tiene una opinión positiva de aquellos/as niños/as con diversidad funcional intelectual su disposición para trabajar con ellos/as y fomentar prácticas educativas inclusivas es mayor, de esta forma preferirá que estos/as niños/as aprendan en un aula ordinaria con el resto de sus compañeros/as. Lo dicho anteriormente lo podemos enlazar con la siguiente relación significativa que encontramos, *Rechazo a la diversidad funcional intelectual* y *Preferencia por un aula especial*, ya que en este caso se daría la situación contraria, si el alumnado rechaza a los/as niños/as con diversidad funcional, tendrá mayor preferencia por la escolarización no ordinaria de estos/as niños/as.

Por último, también se pudo encontrar una relación significativa entre las actitudes en torno a la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual y la valoración de las tareas de aula. Concretamente entre *Tareas de elaboración y Concepción positiva de la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual*. Esto puede deberse a que si los participantes tienen una percepción positiva sobre la diversidad de alumnado del aula, la metodología que empleará en las aulas estará encaminada a fomentar un aprendizaje activo y constructivo. Consecuentemente, también existe una relación significativa y negativa entre *la preferencia por Tareas de elaboración* y el *Rechazo a la diversidad funcional intelectual*.

5. BIBLIOGRAFIA

- Barría Rojas, S., y Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 287-310. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576015>
- Gómez, M.T., Ros, C., Moral, A.M., y Gómez, V. (2022). Impacto de Cuentos Motores en el Desarrollo de las Habilidades Fundamentales en Niños con Capacidades Diversas en Educación Infantil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 247-274. <http://dx.doi.org/10.447/remie.4944>
- Lledó Carreras, A., Camus San Juan, M., y Riera Molina, N. (2012). Un estudio sobre las creencias del alumnado universitario sobre la discapacidad: necesidades formativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 261-268.
- Negri-Cortés, M.I., y Leiva-Olivancia, J.J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en el contexto escolar andaluz. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19.
- Polo Sánchez, M. T., y Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de los docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379.

- Romañach, J., y Manuel, L. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., y Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos, XXXIV*(2), 169-178.
- Vega Fuente, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social: revista Interuniversitaria*, 173-189.
- Verdugo Alonso, M. Á., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., y Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero, 49*(2), 266, 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>

DE LA VULNERABILIDAD A LA VULNERACIÓN EN EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA PENSAR LOS PROCESOS ESCOLARES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rodolfo Cruz Vadillo

rodolfo.cruz@upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito analizar la condición política y epistemológica que tiene la vulnerabilidad frente a los procesos de atención a la diversidad en educación. Se parte del supuesto que hoy por hoy existe una gran variedad de formas de entender la vulnerabilidad, la mayoría de ellas están enfocadas solo a cuestiones antropológicas y biológicas que no dan cuenta de los procesos sociales y psicológicos que posibilitan la producción de cierto acto de vulneración que facilita prácticas de exclusión educativa. Lo anterior se intensifica cuando se habla de atender a la diversidad, pues suele confundirse la desigualdad con una diversidad, sin que exista una diferenciación de carácter antropológico, político, epistemológico y ontológico que dé cuenta de su carácter constructivo.

Cuando se abordan los procesos de inclusión en los espacios escolares, es común ubicar cierto direccionamiento y énfasis en determinada cualidad de sujetos y colectivos, que, por múltiples factores, se han quedado al margen o excluidos de los espacios educativos. Los grupos vulnerables son aquéllos que, por una gran cantidad de factores, se han visto impactados de forma negativa, produciendo discriminación y violencia.

No obstante, lo que en muchos casos no es objeto de análisis es precisamente lo que subyace a esa idea del significante vulnerabilidad. En otras palabras, se da por sentado o hecho que existen grupos y personas que son consideradas vulnerables y que, por ende, deben recibir una educación que pueda compensar la falta que facilita la condición y transitar a otras formas de existencias, es decir, salir del estado vulnerable. Para lo anterior, una vía pensada es mejorar los procesos escolares y educativos por vía una serie de prácticas y culturas

inclusivas que faciliten la presencia, pero que también apoyen el aprendizaje y la participación.

En este marco es que se habla de la necesidad e imperativo de llegar a una educación que sea inclusiva, permitiendo la convivencia de todos en los mismos espacios, sin discriminación, violencia o segregación. Son los grupos vulnerables los que serán puestos en foco para emplazar toda una serie de políticas y estrategias que faciliten su paso de la vulnerabilidad a la inclusión.

Sin embargo, la pregunta en este punto es ¿cómo se ha traducido la idea de vulnerabilidad en los espacios educativos? ¿Qué características presentan los grupos considerados vulnerables? ¿Cómo han llegado a ocupar dicha posición o estatus? ¿Qué elementos de orden simbólico-discursivo, material y político ha facilitado la producción de vulnerabilidad social y educativa?

Algunos autores han explicado la vulnerabilidad como producto de ciertas características de determinados grupos y personas, que, debido a cierta condición deficitaria, no han podido salir del estado de vulnerabilidad (Madrid, 2018). Así, algo que puede facilitar el escape de la zona de vulnerabilidad (Castel, 2000), es precisamente la posesión de recursos que, movilizados adecuadamente, permiten la transformación de la vida. Para lograr lo anterior, desde un plano político- jurídico, se han emplazado una serie de acciones que permiten un ejercicio compensatorio que pueda devenir en igualdad a partir de la acción de los propios sujetos. Así, la vulnerabilidad también puede ser reducida a partir de una serie de acciones afirmativas que permitan la igualación de las oportunidades (González, 2009; Lara, 2005).

No obstante, para Olivo, (2013), el problema con las formas en que se ha abordado la idea de vulnerabilidad está en dejar de lado la cuestión cultural. En este sentido, el elemento simbólico que atraviesa las formas y lógicas desde las cuales es posible pensar en su producción. Así, la cuestión implica una triada entre un conjunto de representaciones que permiten un ejercicio de estigmatización, una serie de leyes y ordenamientos normativos que no han podido resolver el problema y, en su defecto, lo han agravado, y una serie de situaciones cuya relación con ciertas condiciones impiden el ejercicio del derecho, aceptando que no es problema de las personas per se, sino de las condiciones y situaciones político- económicas del contexto en el cual vive.

En esta triada hay que hacer foco para entender las lógicas desde las cuales es posible la producción de vulnerabilidad, pues siguen sin dar una respuesta clave acerca de estas posibilidades y, sobre todo, sacan de la discusión aspectos que tienen que ver, no con las leyes, sino con lo político, con una epistemología política. En otras palabras, no basta con las explicaciones que centran su foco en los activos o recursos (resiliencia), o en aquéllas que hacen énfasis en la acción afirmativa por vía política. Hace falta una reflexión epistemológica que permita reflexionar sobre las formas de producción de esa vulnerabilidad.

1.1. La vulnerabilidad desde una perspectiva político-epistemológica

La vulnerabilidad no es algo que posee una persona o grupo de ellas, no es algo que implica esencias personales debido a características propias, pero, de entrada, sí tiene una relación con ciertos atributos que, pasados por un umbral simbólico permiten la colocación, también simbólica, en un lugar de desventaja. En otras palabras, para que la vulnerabilidad pueda producirse primero se requiere un sujeto que tenga un estatus ontológico negativo, es decir, posea una serie de elementos que posibiliten ciertas imágenes que lo colocan en el plano de lo indeseable. Sin embargo, hasta aquí solo tenemos la primera parte de la fórmula, pues no basta con que los atributos estén presentes y con la producción de ciertas subjetividades en un plano negativo.

En este sentido, tenemos que aceptar que hay algo en las características de las personas que parecen no ser la causal final pero sí la detonante en los procesos de vulnerabilidad. Es decir, si bien las interpretaciones sobre la vulnerabilidad dan cuenta que no es un problema personal, sino simbólico, representacional y material, lo cierto es que lejos está de explicar el por qué ciertos atributos pueden ser los diferenciadores y desencadenantes de vulnerabilidad. Así, una visión jurídica del término no nos ayuda a ver por qué ciertas identidades están colocadas desde un plano negativo cuyo resultado deviene en ciertas formas internas que juegan en la producción de vulnerabilidad y, aunque se dice que el problema no es personal, es decir, no tiene que ver con la persona en sí, no explica por qué determinadas características o atributos devienen en vulnerabilidad y pueden ser los desencadenantes de las situaciones y condiciones de vulnerabilidad.

Es aquí donde hace falta otra explicación que no puede restringirse a lo legal- jurídico y que implica una discusión de orden epistemológico y político. Por un lado, una explicación que tiene que ver con una serie de discursos que han sido producidos y que han devenido en ciertas prácticas discursivas (Foucault, 2007) y, con otra, una serie de políticas de la subjetividad que han facilitado la instauración de formas deseables de ser y estar en el mundo, dejando al margen las vidas que no son concordantes con dichas cuestiones. Cabe señalar que, si bien el discurso jurídico ayuda a entender ciertos mecanismos de orden práctico, donde la explicación coloca en relación los puntos y elementos que juegan, no logra llevar la explicación más allá de elementos presentes en el aquí y ahora.

En otras palabras, no logra identificar los procesos de vulnerabilidad como procesos además de históricos, epistemológicos y ontopolíticos. Cuando el discurso jurídico acepta la explicación que hemos desarrollado hasta aquí, lo hace bajo el supuesto que hay elementos de orden interno y externo que juegan en la producción de vulnerabilidad. Aquí nuevamente es visible cierto ejercicio dialéctico que sigue afirmando una serie de atributos como formas importantes para la producción y ausencia de vulnerabilidad y que, al hacerlo, permiten pensar que la vulnerabilidad entonces está relacionada con unas formas de ser y estar de los individuos.

Con lo anterior, se quiere identificar que no es solo que existan una serie de atributos que hacen que las personas sean catalogadas como vulnerables, además dicha producción discursiva está sujeta a cuestiones materiales que están relacionadas con un problema político y epistemológico. Lo cual no es solo de carácter representacional, sino que se han constituido en la práctica, en el día a día, a partir de posiciones epistémicas y determinados estatus ontopolíticos.

Ahora, hasta aquí hemos hablado de la cuestión de negatividad desde la cual son colocados los diferentes colectivos, sin embargo, no hemos explicado cómo dicha colocación es posible. Esto puede entenderse desde un modelo que denominaremos “resiliente”, si bien el término es relativamente novedoso, como modelo invita a pensar en la producción de positividad (Braidotti, 2002) que es posible constituir y que juega en ese tipo de habilidades que los sujetos deben tener como condición para salir de la situación de vulnerabilidad.

Por ejemplo, la vulnerabilidad puede ser vista ahí donde no solo hay una serie de atributos frente a un contexto adverso, además existe un individuo sujeto o colectivo que no es capaz de salir de dicha situación colocándose en una determinada condición. Gracias a este ejercicio se produce la negatividad, pues si lo ideal de una forma de ser y estar en el mundo tiene que ver con la capacidad de salir y poner en juego sus habilidades y actitudes, al no poder hacerlo se reafirma la condición de vulnerable de determinados grupos. Aquí es visible una discusión no solo sobre el juego de positividad y negatividad, sino epistemológico a partir de las formas en que idealmente debe actuar un sujeto, un ser humano.

1.2. La resiliencia y la vulnerabilidad

El modelo de “resiliencia” se basa en la idea del juego normalidad/anormalidad, donde parte del supuesto que hay medios y situaciones normales y otras que pueden identificarse como anormales y que ponen en desequilibrio la vida misma. El fenómeno de la vulnerabilidad implica una serie de actitudes y aptitudes frente a un medio natural (por ejemplo, la modernidad) que puede entenderse como un estado normal de las cosas. Cuando la anomía aparece, no solo se puede ver del lado del ambiente, también es visible del lado del sujeto, pues de éste depende la capacidad de respuesta. Ahí donde algunos pueden librarlos y otros no, queda la vulnerabilidad.

Con la resiliencia es posible hablar de todo lo que produce la psicología positiva como forma de reafirmación de la positividad (Cabañas e Illouz, 2019). Cuando pensamos que lo deseable es la acción y respuesta inmediata frente al peligro, colocamos nuevamente la capacidad individual para realizarlo, produciendo discursivamente ciertas formas en que la anormalidad ambiental se aparece y la anomía de las personas, al no poder responder a la anomía ecológica, también se hace presente.

En concreto, ha sido posible colocar en negatividad a ciertas características y atributos no a partir de esencias, sino de ciertas prácticas político-epistemológicas en donde la estaticidad o más bien el dinamismo y la capacidad entran en juego. De tal suerte que es plausible pensar que un grupo es más vulnerable debido a su capacidad de respuesta frente a cuestiones que casi son naturales en lo social.

Aquí es necesario detenerse un poco en cuestiones del contexto, pues cuando se habla de ambiente y, sobre todo, desde el modelo de resiliencia, es posible pensar que la anomia es una cuestión también natural, que puede llegar desde la lógica de la emergencia y que lo normal debería ser que toda persona pueda responder a los retos, es decir, ser resiliente (Evans y Reid, 2016). Sin embargo, lo que esto naturaliza también, y es visible en el discurso jurídico, es que los eventos del contexto no son cual ecología, es decir, no solo son fruto de la condición climática y ambiental, sino de una emergencia histórica que está imbricada con cuestiones políticas, sociales y epistemológicas.

En otras palabras, al traer el discurso desde el modelo de resiliencia, también pensamos en los contextos como espacios naturales sociales que así son y nada podemos hacer, fruto del accidente y la casualidad, por lo que todo individuo debe desarrollar la capacidad de salir del peligro (Olivo, 2013). En sentido estricto, todos somos vulnerables biológicamente hablando, pero los que se encuentran en situación de vulnerabilidad son los que no logran dicha respuesta porque no poseen determinadas capacidades. Esta explicación, como es visible, despolitiza los eventos y los hace pasar por naturales. Por otra parte, coloca cierta responsabilidad en los individuos sin pensar que parte de las problemáticas sociales no son iguales para todos o se experimentan de la misma forma (Olivo, 2013). La capacidad de recepción del impacto difiere a partir de la posición social que ocupamos en el campo.

Desde esta lógica, se podría caer en el engaño que entonces el problema es que las leyes no han logrado el posicionamiento social igualitario que permita a todos tener los mismos reflejos de existencia, por lo que solo es una cuestión de acciones afirmativas y compensatorias que pueden resolver el problema y dotar de ciertas herramientas a los grupos en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, lejos estamos de pensar que esta puede ser una forma de resolver el problema, pues, de entrada, esta explicación reduce la posibilidad a una situación de empoderamiento de las personas para que puedan "compensar" lo que no tienen, dejando el campo y las reglas de juego intactas.

El problema entonces no es la posición social sino la relación que guarda cierta posición epistémica (Broncano, 2020) en determinada comunidad igualmente epistémica. En otras palabras, la cuestión debe

pasar no solo del juego interioridad- exterioridad que se desplaza en los discursos y que se muestra cual relación dialéctica, aunque al final representa un problema interno, también se requiere repensar la situación a partir del juego positividad- negatividad, donde el gran problema es la colocación en plano de negatividad a los sujetos y no en plano de positividad.

Lo anterior puede pensarse sólo un cambio de la posición en el campo, sin embargo, cuando abordamos la idea de posición epistémica y no social, complejizamos la acción, pues la posición epistémica no cambia en el campo epistémico de posición cual pudiera pensarse una determinada posición social, pues la epistémica da cuenta de una serie de lógicas, discursos y sistemas de razón que hacen inteligible determinada forma de explicar y comprender cierta identidad, por lo que el cambio no puede darse sin tocar la misma comunidad y campo epistémico.

1.3. La posición epistémica de la vulnerabilidad: entre la negatividad y la positividad

El paso de la negatividad a la positividad implica complejas transformaciones de orden epistemológicas y ontopolíticas que tienen que ver con las formas de conocimiento de lo humano. En este sentido, algunas propuestas como las de Nussbaum (2012) han planteado la idea del umbral mínimo de necesidades que deben ser atendidas, sin embargo, esa idea de umbral no está libre de ciertas reafirmaciones ontopolíticas de los sujetos. El problema es que las necesidades básicas para una vida digna se imbrican con elementos de orden ontológico que permiten colocar, de cierta forma, la cuestión del sujeto nuevamente, haciendo que la vulnerabilidad sea algo siempre relacionado con las características y atributos de la persona. Lo anterior posibilita un retorno constante al problema que aquí hemos querido señalar y que tiene que ver con su componente epistemológico y ontopolítico. Pues el umbral muchas veces implica la capacidad del individuo, de aquí su relación con los espacios educativos y con la producción de vulnerabilidad educativa.

En este marco, no interesa tanto detenerse en las probabilidades de riesgo y la presencia de eventos que impacten de forma negativa a los sujetos, más bien, habría que fijarse en las formas en que epistemológicamente dichos eventos representan algo para estos sujetos

y las afectaciones que producen. En otras palabras, sacar de una posición negativa implica un cambio del estatus ontopolítico desde el cual se ha pensado el sujeto en la lógica normalidad- anormalidad, donde hay respuestas normales y deseables y no una diversidad de ellas. Respuestas que existen a partir de la posición epistémica del sujeto.

La idea general es sacar de la negatividad las respuestas que no ayudan a superar la crisis y que devienen en vulnerabilidad y pensar en la posibilidad de ciertas formas diferentes, plurales y singulares de respuesta que son posibles a partir de la posición epistémica en un determinado campo epistémico. Así, desde una determinada posición epistémica es posible pensar que las respuestas resilientes y positivas pueden hacerse presentes y deben hacerse en los individuos, así que de esta forma podemos identificar respuestas que son idóneas en las crisis frente a otras que no ayudan a salir de las mismas.

La psicología positiva ha hecho varios trabajos sobre este tipo de respuestas, sin embargo, las explicaciones suelen quedarse el nivel individual, es decir, a través de una serie de fórmulas y estrategias que el individuo debe poseer y desarrollar para hacer frente a las crisis, no obstante, lo que no se problematiza son las posiciones epistémicas que hacen posible dicha acción, el grado, intensidad e impacto sentido a partir de una determinada realidad (Olivo, 2013). Lo que equivale a pensar en las condiciones materiales de existencia que no solo pueden aplicarse o medirse por igual a partir de la intensidad del golpe de la crisis, sino de las condiciones de recepción del mismo, a partir de la experiencia de sujeto y de su estatus ontopolítico.

Esos umbrales que se manejan como mínimos y que premian capacidades de los sujetos borran de raíz las posiciones epistémicas que los sujetos comparten y que permiten la lectura de determinada realidad y, por ende, la intensidad del efecto de una crisis. Si retomamos la visión jurídica de la vulnerabilidad, se relata el carácter acumulativo de la opresión, sin embargo, cuando se piensa en la capacidad de respuesta y salida de la condición, esto escasamente juega en las explicaciones pues, basadas en ciertas condiciones normales, se plantean también las formas en que se debe responder. Aquí, cuando se asiste a la experiencia vivida lejos estamos de intentar recolocar el problema de la condición desde un aspecto interno, más bien pretendemos colocarlo en un plano de exterioridad y no así como una habilidad a desarrollar.

Cuando la experiencia de vida en planos subjetivos se articula con estados precarios, lo que se tiene es la singularidad de una visión y con

ello la posibilidad de una respuesta (Olivo, 2013). Ambas cuestiones son parte de una exterioridad que permiten la instauración de planos subjetivos por vía la posición epistémica desde la cual el sujeto se ha colocado y ha sido colocado.

2. CONCLUSIONES

Cabe retomar lo que ya el capacitismo ha anunciado (Toboso y Guzmán, 2010), sobre lo que implica la capacidad humana y las formas en que estructuralmente se han pensado los riesgos que han posibilitado que algunos grupos pudieran quedar en el terreno de la vulnerabilidad. En palabras de Castel (2000), ocupen zonas de vulnerabilidad. ¿De dónde viene esta capacidad de respuesta?, sin duda hay un discurso que se creía superado, pero que parece todavía participar en la producción discursiva, aquí se aborda todo lo del darwinismo social en la teoría de la adaptación en donde son los animales que se adaptan y responden mejor a las crisis los que sobreviven.

Aquí es visible el núcleo de la producción de vulnerabilidad como un problema no “natural” sino epistemológico y político, es decir de conocimiento, donde no es la naturaleza biológica lo que juega sino la producción de conocimiento sobre esa supuesta naturaleza. Donde se reafirman nuevamente las características que son vitales para la existencia y aquéllas que naturalmente permiten pensar en planos e intensidades de vulnerabilidad; sin tomar en cuenta que en realidad las cuestiones no pueden sostenerse en elementos de orden individual, donde lo colectivo parece no entrar o participar. Así, los discursos sobre vulnerabilidad se sostienen sobre una base de negatividad epistemológica de algunos grupos e individuos que, al no tener los elementos de orden sociocultural y físico, son colocados en esas zonas de vulnerabilidad y desde ahí reafirmados de forma constante a partir de su negatividad.

Si colocamos todas esas características o atributos que dan cuenta de la vulnerabilidad, podemos ver esa misma lógica, con la discapacidad, incluso con la pobreza que, aunque no se puede pensar como símil de la discapacidad, en el imaginario, abundan referencias a una mentalidad pobre y una forma de ser pobre, donde también son colocados en la negatividad al no tener las disposiciones para “pensar positivamente”.

El problema de la vulnerabilidad social está atravesado por una cuestión epistémica y política, pues tiene que ver con los discursos de lo humano, cómo aprende el sujeto y cómo se relaciona con su mundo. Lo anterior interroga las prácticas educativas enfocadas a atender la diversidad, pues permite pensar que dicha diversidad, para poder ser “incluida” primero debe pasar de lo negativo a lo positivo y emplazar una serie de prácticas que reconozcan dicha diversidad como una forma de existencia humana.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Cabañas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. [pp.55-86]. Gedisa
- Evans, B. y Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro*. Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2007) *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica
- González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En Leandro González (Comp.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-30), Editorial Copiar
- Lara, D. (2005). *Grupos en Situación de Vulnerabilidad*. CNDH
- Madrid, A. (2018). Vulneración y vulnerabilidad: dos términos para pensar hoy la gestión socio-política del sufrimiento. En Jordi Solé y Asún Pie (Coords.). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 57-72), Editorial Icaria
- Nussbaum, M. (2012), *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós

Olivo, M. (2013). Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica. Gedisa

Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, Política y sociedad, 47 (1), pp. 67-83

DEL ABURRIMIENTO Y LA DESMOTIVACIÓN A LAS CLASES DINÁMICAS

Irene Sánchez San José

isanch16@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Aunque en las últimas décadas las emociones en el contexto académico universitario han cobrado un mayor protagonismo (Mega & Ronconi, 2014), no todas las emociones han recibido la misma atención. Por ejemplo, la ansiedad ha sido tradicionalmente más estudiada que otras “emociones silenciosas” como el aburrimiento (Pekrun et al., 2010), a pesar de su alta prevalencia en las aulas de educación universitaria (Pekrun et al., 2011).

Aunque algunos autores señalan las posibles consecuencias positivas del aburrimiento (p.ej., Mann & Cadman, 2014), son numerosos los estudios que muestran que correlaciona negativamente con variables de gran importancia para el aprendizaje como la atención, la motivación o el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas (Eastwood et al., 2012; Tze et al., 2016).

Atendiendo a los antecedentes generales -control y valor percibidos- (Pekrun, 2006, Pekrun & Perry, 2014) y específicos -monotonía, lección magistral- (Sharp, 2020) del aburrimiento, parece que este está más relacionado con la metodología de enseñanza y aprendizaje que con los contenidos impartidos. Por ello, el presente estudio -enmarcado en el proyecto de una tesis doctoral- constituye un *screening* de los antecedentes del aburrimiento en el contexto universitario y los puntos de apoyo para su reducción.

1.1. Definición y consecuentes del aburrimiento

El aburrimiento es a menudo comprendido como "la experiencia desagradable de querer realizar una actividad satisfactoria sin lograrlo" (Eastwood et al., 2012). Como emoción, se considera un sistema de múltiples procesos sincronizados que surge en respuesta a un evento -

externo o interno- (Scherer & Moors, 2019) y que cuenta con una serie de componentes: afectivos (sensación desagradable), cognitivos (p.ej., alteración de la percepción del tiempo), motivacionales (deseo de escapar de la situación), fisiológicos (bajo arousal) y expresivos (p.ej., postura corporal encorvada) (Baker et al., 2010; Bench & Lench, 2019; Fahlman et al., 2013; Vogel-Walcutt et al., 2012).

El aburrimiento se experimenta a menudo, especialmente en el contexto académico (Chin et al., 2017), donde su prevalencia es similar a la de otras emociones más comúnmente estudiadas, como la ansiedad o la alegría (Goetz et al., 2012). También es frecuente entre el estudiantado universitario (Mann & Robinson, 2009; Pekrun, 2010) e incluso tiende a aumentar a medida que avanza el curso académico (Pekrun et al., 2014; Tze et al., 2014).

Aunque es difícil establecer la relación entre el aburrimiento y el aprendizaje debido a, entre otros factores, la dificultad de conceptualizar, operativizar y medir el aprendizaje, sí se ha podido atender a otras variables de interés en el contexto académico. Por ejemplo, se ha establecido una relación entre el aburrimiento y un peor rendimiento académico (Tze et al., 2016) que parece ser de naturaleza bidireccional (Pekrun et al., 2014).

Además, se ha observado que el aburrimiento está relacionado con una menor atención, menor motivación, el uso de estrategias de aprendizaje inadecuadas o superficiales o un menor esfuerzo (Eastwood et al., 2012; Goetz & Hall, 2014; Pekrun, 2010; Tze et al., 2014, 2016) siendo estas variables de gran importancia para el aprendizaje.

1.2. Antecedentes del aburrimiento

La *Control-Value Theory* (CVT) identifica como antecedentes clave del aburrimiento académico dos variables: el valor percibido y el control percibido (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014). El valor percibido es la importancia que tiene el desarrollo o el resultado de la tarea que se lleva a cabo para el individuo, ya sea por su valor intrínseco o por su utilidad instrumental (Putwain et al., 2018) y se relaciona de manera negativa con el aburrimiento -a mayor valor percibido, menor aburrimiento- (Pekrun et al., 2017; Sharp et al., 2016).

El control percibido se refiere a la percepción que tiene el individuo de poder comenzar y realizar una tarea (Putwain et al., 2018). Su relación con el aburrimiento es más compleja que la del valor percibido. De manera general, se entiende que cuando el control percibido es muy bajo continuar con la tarea carece de sentido porque no hay suficiente control para llevarla a cabo, por lo que aumenta el aburrimiento (Daschmann et al., 2011). Sin embargo, es posible que un excesivo control percibido también provoque aburrimiento -si se ha dominado completamente la tarea, ésta se vuelve redundante-(Struk et al., 2021).

En el marco de esta teoría, otros antecedentes más específicos, tanto contextuales -por ejemplo, características del docente o la tarea- como individuales -por ejemplo, género o metas establecidas- influyen en el aburrimiento a través del valor y el control percibidos (Li et al., 2021). Por ello, como parte de una tesis doctoral, se plantea una nueva metodología dinámica con el objetivo de reducir el aburrimiento, basada en cuatro componentes: auxiliar docente, aula invertida, habilidades sociales del docente y aula invertida. En este primer estudio llevado a cabo, se estudiará la relación del aburrimiento con el control y el valor percibidos y sus implicaciones en el diseño de la metodología a emplear.

2.MÉTODO

2.1. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2022-2023, en los meses de septiembre y octubre. En el aula, se entregó a los estudiantes un código QR que les llevaba al instrumento de valoración. Se les pidió contestar pensando en su experiencia a lo largo de sus estudios universitarios en general, y no en una materia o docente en específico.

2.2. Participantes

Los participantes fueron 173 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (82.1% mujeres, 16.8% hombres y 1.2% que prefirieron no indicarlo) que en el momento de la recogida de datos se encontraban cursando estudios de grado - 2º

(34.1%), 3° (20.8%) o 4° (1.7%)-, máster (23.1%) o doble grado -3° (20.3%)-.

Puede verse la distribución por edad en la Tabla X.

Tabla X Distribución por edad de los participantes

Edad	Porcentaje
19 o menos	28.9%
20	32.4%
21	8.1%
22	8.1%
23	11%
24	2.9%
25 o más	8.7%

2.3. Instrumentos

Se utilizó un instrumento de valoración digital -*Google forms*- diseñado *ad hoc*. Este estuvo compuesto por tres cuestiones que atendían a las variables sociodemográficas (sexo/género, edad y nivel de estudios actual) y 35 ítems tipo likert con una escala de 1-*totalmente en desacuerdo* a 7-*totalmente de acuerdo*. Los primeros 17 ítems likert del instrumento preguntaban por el aburrimiento (*los contenidos de clase me aburren*), la satisfacción (*en general, siento satisfacción con las clases*), el control percibido (*el ritmo de las clases es adecuado*), el valor percibido (*lo que aprendo el clase es útil para mí*) y las habilidades sociales del docente (*los/as docentes son accesibles*). Los otros 18 solo debían contestarse si alguna vez se había cursado una asignatura que incorporara alguna de las tres dimensiones restantes -*aula invertida, auxiliar docente o evaluación de formato libre*-, ya que se preguntaba por la relación percibida entre dichas dimensiones y variables de interés -*aburrimiento, aprendizaje*.

3.RESULTADOS

Los resultados relativos al aburrimiento percibido pueden verse en la Tabla X.

Tabla X Medias y desviaciones típicas para los ítems de aburrimiento

Ítem	Media	Desviación Típica
En general, me aburro en clase	4.19	1.56
Los contenidos de clase me aburren	3.51	1.40
La forma de dar clase me aburre	4.46	1.42
En clase me pongo a pensar en otras cosas	4.94	1.48
Las clases se me hacen largas	4.74	1.46
Cuando me aburro, me desmotivó	5.37	1.48

Los resultados muestran que los participantes perciben un aburrimiento general alto ($M = 4.19$), problemas de atención ($M = 4.94$) y la sensación de que el tiempo pasa muy despacio ($M = 4.74$). Este aburrimiento está más asociado a la metodología ($M = 4.46$) que a los contenidos en sí mismos ($M = 3.51$). Los propios estudiantes indican que este aburrimiento es perjudicial para su motivación ($M = 5.37$). Además, se encontró una correlación significativa negativa entre el aburrimiento general y la satisfacción general con las clases ($r = -.615$).

En la Tabla X pueden verse la media y desviación típica para los ítems de control y valor percibidos, así como la correlación de cada uno de ellos con el ítem general de aburrimiento.

Tabla X Media, desviación típica y correlación con el aburrimiento para los ítems de control y valor percibidos

Ítem	Media	Desviación Típica	Correlación con aburrimiento
Control percibido			
Sigo las clases con facilidad	4.66	1.27	-.280*
El ritmo de las clases es adecuado	4.31	1.34	-.234*
La dificultad de los contenidos es la esperable	5.01	1.28	-.102
Si me esfuerzo, puedo sacar el curso sin problemas	5.80	1.25	-.10
Los/as docentes se adaptan a mis características como aprendiz	3.57	1.58	-.331*
Valor percibido			
Lo que aprendo en clase es útil para mí	5.11	1.31	-.276*
Gracias a lo aprendido en clase seré buen profesional	4.75	1.44	-.366*
Lo impartido en clase me ayuda a desarrollarme académicamente	5.25	1.36	-.328*
Lo que aprendo en clase me resulta interesante	5.32	1.12	-.362*

*Nota: * la correlación es significativa en el nivel 0.01*

Destacan los valores obtenidos para el control y valor percibidos por los estudiantes, estando todos por encima de la media teórica - situada en cuatro- a excepción de la adaptación a la diversidad por parte de los docentes. Como puede verse, se encontró una relación negativa

y significativa, de magnitud moderada, con los ítems de valor percibido y el aburrimiento. Sin embargo, esta relación negativa con el aburrimiento tan solo fue significativa para algunos de los ítems de control percibido -facilidad de seguir las clases, ritmo adecuado y adaptación a la diversidad-.

Con relación a las dimensiones de la metodología propuesta, se encontraron correlaciones negativas significativas, aunque de baja magnitud, entre el aburrimiento general y algunos ítems relativos a las habilidades sociales de los docentes: accesibilidad ($r = -.191$), interés por los estudiantes ($r = -.233$) y animar a participar ($r = -.162$).

Por otro lado, se pidió a los estudiantes que, si previamente habían cursado una asignatura donde se empleara alguna de las tres dimensiones restantes, respondieran a algunas preguntas acerca de dicha dimensión. En la Tabla X pueden verse los principales resultados.

	Media (Desviación Típica)				
	Disminuye mi aburrimiento	Favorece mi aprendizaje	Me motiva	Me gusta	Me prepara para el futuro
Auxiliar docente (n = 146)	4.32 (1.76)	4.60 (1.57)	4.38 (1.69)	4.86 (1.61)	4.31 (1.64)
Aula invertida (n = 124)	4.23 (1.75)	4.34 (1.80)	4.92 (1.79)	4 (1.78)	4.19 (1.69)
Evaluación alternativa (n = 112)	5.15 (1.74)	5.39 (1.53)	5.30 (1.65)	5.36 (1.68)	5.34 (1.59)

Los participantes encontraron útiles las tres dimensiones propuestas, tanto para reducir su aburrimiento y aumentar su motivación, como para favorecer su aprendizaje y prepararles profesionalmente. La dimensión mejor valorada de forma general fue la evaluación alternativa, mientras que el aula invertida obtuvo puntuaciones ligeramente más bajas.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio indican que los participantes experimentan un alto nivel de aburrimiento durante las clases, como se muestra en la puntuación media del ítem "*en general, me aburro en clase*" en la escala Likert, que se encuentra ligeramente por encima de la media teórica. El alto aburrimiento también se manifiesta en algunos

de sus componentes más característicos, como la alta distraibilidad (Eastwood et al., 2012) y la percepción de que el tiempo pasa muy despacio (Vogel-Walcutt et al., 2012). Estos hallazgos coinciden con estudios previos realizados por Mann y Robinson (2009) y Pekrun (2010) y resultan preocupantes dado su posible impacto negativo en el aprendizaje y la satisfacción del estudiantado, como lo sugiere la correlación negativa encontrada ($r = -6.15$). Además, al igual que en la bibliografía consultada, nuestros resultados señalan que el aburrimiento parece estar más relacionado con la metodología de enseñanza y aprendizaje que con los contenidos que se imparten (Sharp, 2020).

Aunque se encontraron altos niveles de aburrimiento, los participantes percibieron altos niveles de valor y control, lo cual es sorprendente. La causa de este fenómeno no está clara, pero puede indicar la existencia de otros antecedentes del aburrimiento o aspectos de control y valor percibidos que no se midieron en este estudio. También es posible que los valores de control y valor percibidos necesarios para evitar el aburrimiento sean muy altos.

El ítem de control percibido más relacionado con el aburrimiento general fue la flexibilidad docente para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes -precisamente, aquel cuya media es más baja-. Asimismo, parece que los aspectos de valor percibido más relacionados con el aburrimiento son aquellos ligados a la empleabilidad y a la motivación intrínseca por el propio aprendizaje.

En resumen, nuestros resultados apuntan a la necesidad de abordar el aburrimiento en el aula a través de una revisión de las prácticas pedagógicas. Por ello, en el marco de una tesis doctoral, se propone una metodología de enseñanza y aprendizaje que se apoya en cuatro pilares: auxiliar docente, aula invertida, habilidades sociales del docente y evaluación alternativa al examen tradicional.

Para realizar una primera aproximación a la metodología, se pidió a los estudiantes que hubieran participado en clases que usaran alguno de los tres componentes -aula invertida, auxiliar docente o evaluación alternativa- que respondieran algunas preguntas acerca de los mismos. No se preguntó por las habilidades sociales del docente porque este componente se consideró indispensable e inherente a la buena práctica docente, y no un componente que pudiera variarse o alterarse a demanda.

La dimensión de la que mejores resultados esperan los estudiantes es la evaluación alternativa -coincidiendo con aquella con un menor número de respuestas-, mientras que la más impopular fue el aula invertida -aun así con puntuaciones en la media teórica o superiores-. Estos resultados indican que los estudiantes creen que los componentes de la metodología pueden contribuir a un mayor aprendizaje y satisfacción y a un menor aburrimiento, aunque aún es necesario un estudio a mayor escala que explore cómo funcionan estas dimensiones en el aula.

En resumen, frente al alto aburrimiento detectado entre los estudiantes universitarios, la metodología parece ser una solución prometedora, aunque es necesario realizar estudios a mayor escala para explorar cómo funcionan estas dimensiones en el aula y cómo pueden contribuir a un mayor aprendizaje y satisfacción, y a un menor aburrimiento en los estudiantes. En general, estos hallazgos son relevantes para los docentes y sugieren que es necesario seguir explorando y mejorando las prácticas pedagógicas para crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y motivador para los estudiantes.

5. REFERENCIAS

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241. <https://doi.org/bv9jv5>
- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2019). Boredom as a seeking state: Boredom prompts the pursuit of novel (even negative) experiences. *Emotion*, 19(2), 242-254. <https://doi.org/ggxkktb>
- Chin, A., Markey, A., Bhargava, S., Kassam, K. S., & Loewenstein, G. (2017). Bored in the USA: Experience sampling and boredom in everyday life. *Emotion*, 17(2), 359-368. <https://doi.org/f9zrjt>
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of

- the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421-440. <https://doi.org/dnfv67>
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85. <https://doi.org/djzzqb>
- Goetz, T. & Hall, N. C., (2014). Academic boredom. En L. Linnenbrink-Garcia y R. Pekrun (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp 311-330). Routledge.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.00>
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Hu, Y. (2021). Foreign language learning boredom: conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 1-25. <https://doi.org/gnzdfm>
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/b67dcr>
- Mann, S., & Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative? *Creativity Research Journal*, 26, 165-173. <https://doi.org/gdz64m>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. <https://doi.org/b6c6>
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. Calvo & S. D'Mello (Eds.), *Affective prospecting (explorations in the learning sciences, instructional systems and performance)* (pp. 23-39). Springer.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected

- emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/fqjktn>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/djzhcs>
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710. <https://doi.org/gdnfhp>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/gbw6vg>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In Pekrun & Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge.
- Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S., & Marsh, H. W. (2018). Control-Value Appraisals, Enjoyment, and Boredom in Mathematics: A Longitudinal Latent Interaction Analysis. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1339-1368. <https://doi.org/gd32fv>
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2016). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677. <https://doi.org/gktjdd>
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70, 719-745. <https://doi.org/gd8gtr>
- Struk, A. A., Scholer, A. A., & Danckert, J. (2021). Perceptions of Control Influence Feelings of Boredom. *Frontiers in Psychology*, 12, 687623. <https://doi.org/gmxg54>

- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/gdvp59>
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111. <https://doi.org/d5tfqk>

DESARROLLO DOCENTE, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y ENRIQUECIMIENTO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES VULNERABLES CHILENOS

**Navarro-Saldaña, Gracia, Roco-Ibaceta, Miguel, Castillo-
Fernández, Marianela y Morales-Colipe, Gilberto**

gnavarro@udec.cl

Universidad de Concepción, Chile

1. INTRODUCCIÓN

La responsabilidad social es la capacidad y obligación de las personas y de las organizaciones de responder ante la sociedad por acciones y omisiones en pos del bien común; se refleja en el compromiso con la sociedad y en la orientación de sus actividades hacia generar equidad para el desarrollo. En las personas, se expresa mediante conductas prosociales motivadas por el bien común; en las organizaciones educativas, lo hace implementando modelos educativos mediante los cuales todos sus actores tengan oportunidades de actualizar sus potencialidades y de aprender a conciliar la satisfacción de sus necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás (Navarro, 2022).

La pandemia potenció la inequidad en la educación chilena especialmente en sectores vulnerables (Quiroz, 2020). En el caso de estudiantes con altas capacidades o potencial de talento académico, la falta de oportunidades educativas apropiadas los lleva a que no expresen o pierdan su potencial intelectual y socioafectivo antes de terminar la enseñanza básica (Navarro et, al 2022).

Según Agencia de Calidad de la Educación Chilena (2020) el desafío está en repensar estrategias, metodologías y recursos que aseguren oportunidades de desarrollo a todos los estudiantes.

Una alternativa es el enriquecimiento educativo, entendido como diseño e implementación de un conjunto de acciones sistemáticas para que las personas logren cambios permanentes en comportamientos y/o

procesos mentales conducentes a actualizar sus potencialidades cognitivas, sociomorales y afectivas, pudiendo ser curricular o extracurricular (Miranda et. al, 2023).

Enriquecer el currículum requiere de docentes y equipos directivos efectivos. La efectividad implica el desarrollo de competencias técnicas o profesionales y el fortalecimiento o desarrollo de competencias personales para la gestión escolar.

La gestión escolar es el conjunto de acciones y procesos orientados a lograr los objetivos de la organización; en su diseño, desarrollo y evaluación participan las personas que la conforman (Antúnez, 2000, en García, 2018). Tiene dos componentes: gestión administrativa que articula recursos internos y externos de la escuela para una administración a disposición de procesos de enseñanza-aprendizaje (Ulloa y Guajardo, 2017); y la gestión pedagógica que tiene relación con qué se enseña. Siguiendo a Beauregard (2017), la efectividad es el conjunto de características, competencias y conductas en la gestión del proceso educativo, que permiten a estudiantes alcanzar resultados deseados. En docentes efectivos, esto se demuestra en: conocimientos, actitudes y desempeño (Hunt, 2009).

Características o competencias personales para una gestión escolar facilitadora del enriquecimiento educativo:

Inteligencia emocional o habilidades socioafectivas. Según Mayer y Salovey (1997, en Fragoso, 2015) es una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones.

Liderazgo. Proceso por el cual educadores influyen en la comunidad escolar impulsando prácticas de enseñanza-aprendizaje que mejoren el logro de los estudiantes (Bernal e Ibarrola, 2015). El liderazgo escolar, se relaciona con el nivel organizativo y la consolidación de proyectos de la institución educativa (Balduzzi 2015).

Creatividad. Propiedad del pensamiento divergente que busca soluciones fuera de la lógica común o de única respuesta (Esquivias, 2009); favorece el desarrollo de potencialidades y una mejor utilización de habilidades personales y grupales (Suárez et al., 2018).

Determinación. Capacidad para perseverar, con pasión y voluntad, en pos de una meta con sentido; es realizar una práctica que supone un desafío y recuperarse luego de las dificultades para seguir intentándolo (Duckworth, 2016), constituyendo la actitud del éxito (Dweck, 2016).

En Chile, la Ley 20.903 aporta a la efectividad instalando mecanismos de evaluación, beneficios económicos, promoviendo el desarrollo profesional, y garantizando formación continua basada en necesidades del contexto (Olave-Astorga et al, 2021).

Para centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPEIP (2017) Desarrollo Profesional es un proceso que permite acceder a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, para mejorar en el propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización y el aula, creando equipos de docentes comprometidos que colaboran sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo (Cabezas et al, 2021).

Para responder si ¿es posible generar mediante programas de desarrollo profesional en docentes y directivos (líderes) de escuelas públicas, los cambios necesarios para realizar enriquecimiento curricular? se realiza un estudio cualicuantitativo en tres etapas: 1. Diseño de programas de desarrollo profesional para el enriquecimiento curricular; uno para docentes, otro para directivos; 2. Implementación de ambos programas y; 3. Evaluación del efecto de los programas. Este artículo describe las principales características del programa de desarrollo profesional y la evaluación de sus efectos.

1.1.Principales características del programa de desarrollo profesional docente y directivo

La propuesta se basó en los modelos de Renzulli (1976), Renzulli y Reis (1985), Gagné (2003) y el Modelo educativo Talentos UdeC (Universidad de Concepción, 2014).

La idea central fue propiciar un enriquecimiento al currículum desde el interior de las comunidades educativas. Se integró a profesores y directivos en la reflexión sobre oportunidades de enriquecimiento que ofrece el currículum, valorando, en el caso de profesores, fundamentos éticos, teóricos y prácticos del enriquecimiento curricular adecuado a

los intereses de los estudiantes, y en el caso de directivos, favoreciendo el diseño e implementación de estrategias de gestión.

El programa se focalizó en lograr resultados de aprendizaje disciplinares (estrategias de enseñanza y gestión), socioafectivos (competencias personales e interpersonales) y transversales (satisfacción de necesidades propias y de los otros). Las actividades se organizaron en tres etapas: (1) Capacitación a docentes y equipos directivos; (2) Implementación del proyecto de enriquecimiento curricular y plan de gestión; (3) Sistematización, reflexión y evaluación de la experiencia.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Se diseña e implementa durante 10 meses. Se realiza evaluación pre y post programa en participantes con instrumentos que se aplican en reunión online sincrónica.

2.2. Participantes

Participan 66 profesores de estudiantes de 1° a 4° básico y 55 directivos, de las mismas escuelas. Además, 470 estudiantes, alumnos de docentes que participaron en el programa. Las escuelas son de 12 comunas de la región del Biobío, Chile: Tomé, Florida, Concepción, Chiguayante, Hualqui, Cabrero, Lota, Santa Juana, Curanilahue, Los Ángeles, Quilleco y Cañete.

2.3. Medidas/instrumentos

Se diseña dos cuestionarios para adultos, con versión profesor y directivo y un cuestionario para niños/as de 1° a 4° básico.

2.3.1 Cuestionario Características Personales. Evalúa comportamientos, creencias y actitudes acerca de sí mismo y relacionados con enriquecimiento educativo; está conformado por 40 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: Pensamiento Creativo, Habilidades socioafectivas, Determinación y Liderazgo. Posee escala de respuesta de tipo Likert. Presentó altos coeficientes de fiabilidad general, tanto para la medición antes de aplicar el programa como la medición posterior ($\alpha=.894$; $\alpha=.929$).

2.3.2 Cuestionario Percepción de Cambios en Gestión Escolar (pedagógica y administrativa). Escala tipo Likert en 5 dimensiones: Liderazgo; Convivencia Escolar; Cultura escolar; Recursos y; Gestión curricular. Presentó confiabilidad de $\alpha = .823$ para docentes y $\alpha = .942$ para directivos en la primera aplicación y similares en la segunda.

2.3.3 Cuestionario de habilidades socioafectivas y creatividad en niños/as. Consta de 10 preguntas, distribuidas en dos escalas. Presentó moderados índices en coeficientes de fiabilidad. Confiabilidad para Pensamiento creativo antes $\alpha = .695$ y después $\alpha = .703$; Confiabilidad para Habilidades socioafectivas antes $\alpha = .634$ y después $\alpha = .616$

2.4. Diseño

Se utilizó un diseño de dos mediciones (pre y post programa), para identificar diferencias significativas atribuibles a la participación en el programa en características personales en docentes y directivos; en percepción de cambios en la gestión escolar y en características personales en los estudiantes.

2.5. Plan de análisis de datos

Se realizaron estadísticos descriptivos para la evaluación de las características generales y las puntuaciones de los grupos. La fiabilidad de las respuestas obtenidas fue evaluada mediante análisis del Alpha de Cronbach. Para la evaluación de los cambios antes y después de la aplicación del programa se empleó la prueba de t de Student para muestras relacionadas, con previa evaluación de los supuestos para uso de estadística paramétricas: evaluación de la normalidad de los datos y la homogeneidad de las varianzas. Se analizó la correlación entre variables utilizando r de Pearson. Los análisis fueron desarrollados por medio de Software SPSS versión 26.

3. RESULTADOS

3.1. Características personales

Se presentan las puntuaciones antes y después de la aplicación del programa, las cuales indican que los participantes consideran sentirse identificados con las afirmaciones que componen el cuestionario.

Tabla 1. Medidas de tendencia central de las dimensiones del cuestionario de habilidades personales para directivos

Dimensión	Momento de aplicación	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Pensamiento	Antes	4,250	22	,341	,072
Creativo	Después	4,463	22	,359	,076
Habilidades	Antes	4,431	22	,299	,063
Socioafectivas	Después	4,650	22	,326	,069
Determinación	Antes	3,640	22	,327	,069
	Después	3,904	22	,420	,089
Liderazgo	Antes	4,381	22	,372	,079
	Después	4,622	22	,339	,072

Se encontró diferencias estadísticamente significativas en: Pensamiento Creativo $t(21)=2,488, p<.05, r=.477$ con efecto moderado/medio; Habilidades Socioafectivas $t(21)=2,561, p<.05, r=.487$, con efecto moderado/medio; Determinación $t(21)=3,050, p<.05, r=.554$, con efecto grande y; Liderazgo $t(21)=2,694, p<.05, r=.506$, con efecto grande.

Tabla 2. Medidas de tendencia central de dimensiones Cuestionario de Habilidades Personales para docentes

Dimensión	Momento de aplicación	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Pensamiento	Antes	4,055	40	,382	,060
Creativo	Después	4,332	40	,397	,062
Habilidades	Antes	4,255	40	,385	,060
Socioafectivas	Después	4,405	40	,441	,069
Determinación	Antes	3,627	40	,385	,060
	Después	3,845	40	,525	,083
Liderazgo	Antes	4,012	40	,436	,068
	Después	4,347	40	,418	,066

Existen diferencias estadísticamente significativas en: Pensamiento creativo $t(39)=4,449, p<.05, r=.5807$, con tamaño grande del efecto; Habilidades socioafectivas, $t(39)=2,508, p<.05, r=.372$, con efecto moderado/medio; Determinación, $t(39)=2,756, p<.05, r=.403$, con efecto moderado/medio y; Liderazgo, $t(39)=4,423, p<.05, r=.577$, con efecto grande que explica el 25% de la varianza total.

3.2. Percepción de cambios en gestión escolar

Gestión Escolar/administrativa Directivos

En la tabla 3 se presentan las medidas de tendencia central de puntuaciones obtenidas en cada dimensión del cuestionario.

Tabla 3. Medidas de tendencia central de dimensiones Cuestionario de Gestión Escolar para directivos

Dimensión	Momento de aplicación	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Convivencia	Antes	5,880	40	,905	,143
	Después	6,437	40	,727	,114
Liderazgo	Antes	5,590	39	,834	,133
	Después	6,296	39	,686	,109
Cultura Escolar	Antes	5,477	40	1,248	,197
	Después	6,217	40	,723	,114
Recursos	Antes	5,375	40	1,447	,228
	Después	5,850	40	1,486	,234
Gestión Curricular	Antes	5,735	40	1,309	,207
	Después	6,204	40	1,227	,194
Resultados	Antes	5,563	40	1,275	,201
	Después	6,070	40	1,210	,191

Existen diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto grande en todas las dimensiones: Convivencia $t(39)=6,827, p<.05, r=,73$; Liderazgo, $t(38)=8,217, p<.05, r=,79$; Cultura escolar, $t(39)=4,720, p<.05, r=,60$; Recursos, $t(39)=4,966, p<.05, r=,62$, Gestión curricular $t(39)=5,817, p<.05, r=,68$ y; Resultados, $t(39)=6,086, p<.05, r=,69$

Gestión pedagógica Docentes

La tabla 4 presenta las medidas de tendencia central sobre los promedios de las puntuaciones antes y después de cada dimensión del cuestionario.

Tabla 4. Medidas de tendencia central de las dimensiones del cuestionario Gestión Pedagógica en docentes

Dimensión	Momento de aplicación	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Convivenc	Antes	6,117	77	,613	,069
	Después	6,471	77	,531	,060
Liderazgo	Antes	5,821	69	,764	,092
	Después	6,293	69	,658	,079
Cultura Escolar	Antes	5,885	77	,813	,092
	Después	6,351	77	,629	,071
Recursos	Antes	5,789	77	1,080	,123
	Después	6,228	77	,860	,098
Gestión Curricular	Antes	6,051	77	,638	,072
	Después	6,466	77	,467	,053
Resultados	Antes	6,049	77	,638	,072
	Después	6,424	77	,495	,056

Existen diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto grande en todas las dimensiones: Convivencia $t(76)=8,861, p<.05, r=,71$; Liderazgo, $t(68)=8,354, p<.05, r=,71$; Cultura Escolar, $t(76)=8,747, p<.05, r=,70$; Recursos $t(76)=6,743, p<.05, r=,611$; Gestión curricular, $t(76)=8,751, p<.05, r=,70$ y; Resultados, $t(76)=8,751, p<.05, r=,63$

3.3. Relación entre habilidades personales de docentes y estudiantes

Existe relación positiva moderada y significativa entre habilidades socioafectivas de docentes y pensamiento creativo de sus estudiantes ($r=0,313, p< 0,01$) y entre habilidades de liderazgo de docentes y pensamiento creativo de sus estudiantes ($r=0,205, p<0,01$)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que, a mayores habilidades socioafectivas en profesores, mayores son sus habilidades de liderazgo, determinación y pensamiento creativo. Además, a mayor pensamiento creativo, mayor es su determinación la que, siguiendo a Duckworth (2016), se podría expresar en capacidad para perseverar con pasión y voluntad en el enriquecimiento curricular.

Queda en evidencia que a mayores habilidades socioafectivas y de liderazgo de los docentes, mayor es el desarrollo del pensamiento creativo de sus estudiantes, vínculo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos para la vida. Esto es coherente con la relevancia que Bernal e Ibarrola (2015) asignan al liderazgo escolar para impulsar prácticas que permitan enriquecer oportunidades educativas. Además, se valida el fortalecimiento de capacitaciones focalizadas en el desarrollo personal de educadores y en el trabajo en comunidades (Cabezas et al, 2021) para generar impactos en los estudiantes.

Siguiendo a Hunt (2009) y a Beauregard (2017), el programa demostró efectividad en la percepción de cambios favorables al enriquecimiento educativo en la gestión escolar. Las diferentes formas de llevar adelante la gestión pueden constituir una respuesta de inclusión de la diversidad de capacidades, habilidades, sentires y

pensamientos presentes en la comunidad escolar, y que se relaciona directamente con el tipo de enriquecimiento curricular planteado por Renzulli y Reis (1985).

Congruente con lo planteado por Navarro (2022), los resultados relevan la necesidad de incorporar el enriquecimiento curricular en la educación pública como una alternativa para que todas las personas tengan la oportunidad de actualizar sus potencialidades.

Entender la necesidad de aportar a familias y escuela, como los primeros espacios donde se aprende a amar y ser más humanos, es la principal proyección de esta iniciativa, bajo el convencimiento de que, fortalecer a las personas adultas que componen las comunidades educativas hace posible ampliar las oportunidades educativas de niños, niñas y adolescentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de la Calidad de la Educación (2020). Plan de aseguramiento calidad de la educación 2020 – 2023. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14503>

Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155. <https://www.jstor.org/stable/24711244>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>

Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176939>

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A. y Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(3), 141-165. DOI: 10.4067/S0718-07052021000300141

CPEIP. (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo.

- Dweck, C. (2016). *Mindset: La actitud del éxito*. Sirio.
- Esquivias, M. (2009). El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-15. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art88/art88.pdf>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Allyn and Bacon.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente... En Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 43. CINDE. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3093>
- Miranda, L.; Moncada, S.; Pereira, E.; Pinot, D.; Quiroz, B. y Navarro, G. (2023). Enriquecimiento curricular en la región del Biobío; Talento Escuela: Proyecto de Innovación del Modelo de Educación de Talentos con Estudiantes de Educación Básica al Interior de la Escuela. En prensa.
- Navarro-Saldaña, G.; Flores-Oyarzo, G.; González-Navarro, MG. (2022). Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo. *Liberabit*. [online]. 2022, vol.28, n.1, e500. Epub 14-Feb-2022. ISSN 1729-4827. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>.
- Navarro-Saldaña, G. (2022) Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible... En Escalante, L. y Godina, C. (2022) *Los problemas medioambientales desde la mirada interdisciplinaria*. Editorial Fundación Atenea, BUAP.
- Olave-Astorga, J.; Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*(34), 167-187. doi:<https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).
- Renzulli, J. y Reis, S. (1985). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: Una guía práctica para el desarrollo del talento*. Unir Editorial.
- Renzulli, J. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303–306.
<https://doi.org/10.4324/9781003237693-8>
- Universidad de Concepción (2014). *Talentos UdeC; un aporte a la formación del talento académico en la región de Biobío, Chile*.
https://drive.google.com/file/d/15IgfKYmdXMSirbIEkbGW2pP7LjpQIBE9/view?usp=share_link

DIFERENCIAS EN EXACTITUD, VELOCIDAD Y FLUIDEZ LECTORA DE PALABRAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS

Alicia Verdugo-Alonso¹, Isaías Martín-Ruiz², Dolores López-Montiel² Lidia Infante-Cañete², Inmaculada Jordán-Galera²

alicia.verdugo.edu@juntadeandalucia.es

¹Consejería de Educación, Junta de Andalucía

²Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las diferencias del neurodesarrollo entre hombres y mujeres han sido objeto de un mayor interés científico en los últimos años. Krafnick y Evans (2019) muestran cómo ha aumentado significativamente el número de publicaciones al respecto en la última década. No obstante, son escasos los trabajos que se han centrado en las diferencias relacionadas con la lectura.

La lectura implica la puesta en marcha de múltiples procesos cognitivos de manera sincronizada. Además, en el aprendizaje de la lectura se ven implicadas un gran número de variables (socioculturales, biológicas, educativas, etc.), lo que supone que el estudio de las diferencias en el rendimiento entre hombres y mujeres sea un tema de elevada complejidad que aún no ha sido investigado en detalle (Granocchio et al., 2021).

Los estudios realizados indican que las mujeres presentan un mayor rendimiento en la lectura que los hombres y que estas diferencias son relativamente estables en las diferentes culturas y en el tiempo (Wilsenach y Makaure, 2018). También existe una mayor prevalencia de las dificultades en el aprendizaje de la lectura en los niños que en las niñas, que es translingüística y transcultural. Las investigaciones incluso han señalado que se encuentra una mayor variabilidad en el rendimiento lector en los niños que en las niñas, que presentan más homogeneidad entre ellas (Granocchio et al., 2021).

La investigación realizada por Arnett (2017) en Estados Unidos con un total de 24.001 participantes con edades comprendidas entre los 7 y los 24 años confirmó que los hombres obtienen puntuaciones más bajas y con una mayor variabilidad que las mujeres en tareas que miden el rendimiento lector, la velocidad de respuesta y la precisión lectora. Este estudio consideró que los factores cognitivos pueden estar en la base de las diferencias entre niños y niñas en las tareas de lectura, y concluyó que estas diferencias en el rendimiento lector según el sexo son debidas a diferencias en la velocidad de procesamiento y la inhibición entre hombres y mujeres.

El Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS) evalúa la comprensión lectora de los alumnos en cuarto de primaria. En su último informe se indica que existen diferencias en el rendimiento lector entre niños y niñas, a favor de las niñas (MECD, 2017), en todos los países excepto en Portugal.

Los últimos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que evalúa a estudiantes de los últimos cursos de la Educación Secundaria, mostraron que, en todos los países, independientemente del sistema educativo o el idioma y dadas las mismas oportunidades, las niñas obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura que los niños (OECD, 2019). Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos por este programa en estudios anteriores desde el año 2000, aunque sí se ha observado que las diferencias se han ido reduciendo con los años (Granocchio et al., 2021). Esto podría suponer que las diferencias según el sexo en las habilidades lectores pueden cambiar como resultado de factores educativos y familiares.

Por otra parte, hay estudios que consideran la influencia de los factores socioculturales y educativos, encontrando que las diferencias en el rendimiento en la lectura según el contexto (favorecido o desfavorecido) son mayores que según el sexo (Granocchio et al., 2021). Además, los niños parecen ser más vulnerables que las mujeres a los contextos socioculturales desfavorecidos, lo cual podría afectar al aprendizaje y componer otra variable a tener en cuenta en la aparición de las diferencias en la lectura según el sexo.

Además, parece que las diferencias relacionadas con la lectura según el sexo está relacionadas con la edad, siendo más acusadas en los

cursos superiores. Por lo tanto, es preciso estudiar esta interacción para poder profundizar en la comprensión de las diferencias de sexo en el desarrollo de la lectura (Liang et al., 2022).

Entre los lectores típicos, las niñas tienden a adquirir habilidades de lectura a un ritmo más rápido que los niños (Wolf y Gow, 1986). Sin embargo, González et al. (2018) analizó el rendimiento en lectura y escritura en el segundo ciclo de educación infantil, en una investigación realizada en la provincia de Málaga con una muestra de 274 escolares, concluyendo que no existen diferencias significativas asociadas al sexo en la precisión lectora de sujetos de edades tempranas, entre los 4 y 5 años. Otros estudios con muestras de menor tamaño también señalan que no hay diferencias en la lectura entre niños y niñas durante la Educación Primaria o que estas son menores a los 10 años que en la Educación Secundaria (Granocchio et al., 2021). Los datos publicados muestran que las diferencias en el rendimiento lector entre niños y niñas son más evidentes durante la adolescencia y solo en situaciones de mayor desventajas socioculturales (Granocchio et al., 2021).

Por lo tanto, el hecho de que las diferencias en la lectura según el sexo se manifiesten en edades más avanzadas, cuando los factores ambientales pueden tener un mayor impacto, sugiere que estas diferencias no son innatas, sino que son el resultado de la compleja interacción de factores biológicos, ambientales, sociales y culturales (Rinaldi et al., 2018).

El objetivo de este estudio es analizar las diferencias en exactitud, velocidad y fluidez lectora de palabras en lengua española en función del sexo, en niños normolectores de segundo ciclo de Educación Primaria, esperando encontrar que las niñas tendrán mejor rendimiento lector que los niños.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional en 11 centros educativos concertados con niveles socioculturales medios, todos ellos localizados en la capital de la provincia de Málaga y que participaron voluntariamente en el presente estudio.

En primer lugar, se obtuvo el permiso de participación en la investigación por parte de la Dirección de los centros educativos. Seguidamente, se obtuvo el consentimiento informado de los tutores legales del alumnado. El estudio cumple las normas del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga (CEUMA), de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

La administración de la prueba tuvo lugar de forma individualizada, en una única sesión y cumpliendo rigurosamente con las normas de aplicación y corrección recogidas en el manual de aplicación de la misma. Se realizó en los espacios habilitados por cada centro que reunían las condiciones adecuadas.

2.2. Participantes

Inicialmente participaron en este estudio 260 alumnos y alumnas de tercer y cuarto curso de Educación Primaria que no presentaban necesidades educativas especiales.

Tras la aplicación de la prueba para la evaluación de las variables objeto de estudio, fueron excluidos el 20% de los sujetos con puntuaciones más bajas en exactitud lectora de palabras, así como el 20% de los sujetos con puntuaciones más altas en velocidad. Para esta selección se utilizaron los valores que ocupaban el percentil 20 en ambas variables, igual o inferior a 37 aciertos e igual o superior a 114 segundos, respectivamente.

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 190 escolares con edades comprendidas entre 8.33 y 11 años ($M = 9.39$, $DT = 0.64$), de los cuales 92 eran niñas (48.4%, $M = 9.33$, $DT = 0.64$) y 98 eran niños (51.6%, $M = 9.45$, $DT = 0.64$).

2.3. Medidas

Para la evaluación de las variables del presente estudio se ha utilizado la subprueba *Lectura de palabras* de la *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (PROLEC-R) (Cuetos et al., 2014). La tarea consiste en la lectura de 40 palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja frecuencia, con una longitud de entre dos y tres sílabas.

La exactitud lectora de palabras se corresponde con el número de aciertos (entre 0 y 40) y la velocidad de lectura es medida en segundos.

La fluidez lectora de palabras se obtiene a partir de las variables anteriores, dividiendo el número de aciertos entre la velocidad y multiplicándolo por 100. Por lo tanto, un mayor número de palabras leídas correctamente y en menor tiempo indica un mejor rendimiento en esta tarea. El estadístico alfa de Cronbach indicó que la fiabilidad de esta prueba era de .74.

2.4. Diseño y análisis de datos

Como quedó definido en el objetivo del estudio, en esta investigación se quiere estudiar las diferencias en las variables lectoescritoras en función del sexo en escolares normativos de primaria.

Para dar respuesta a este objetivo de carácter no experimental se ha utilizado una estrategia de investigación asociativa (Ato et al., 2013). El diseño de investigación es comparativo transversal (Pedhazur y Smelkin, 1990). Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS versión 28.0 (IBM Corp. Released, 2021) para Windows. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio y descriptivo de las variables del estudio. De acuerdo con las propiedades de los datos, para el análisis de las diferencias entre las medias de las variables lectoras en función del sexo, se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras independientes. Para valorar la magnitud del tamaño del efecto de la diferencia entre las medias se tuvo en cuenta el criterio de Cohen (1988) como pequeña ($d = 0.20$), moderada ($d = 0.50$) y grande ($d = 0.80$). Las relaciones entre las variables lectoras fueron determinadas mediante correlaciones de Pearson.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se resumen los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre exactitud, velocidad y fluidez lectora de palabras.

Las correlaciones entre exactitud, velocidad y fluidez en lectura de palabras fueron estadísticamente significativas, tanto en la muestra total como en el grupo de las niñas y de los niños, siendo ligeramente más altas en este último. Además, como se observa en la Tabla 1, las

variables con una correlación más alta son la fluidez lectora de palabras y la velocidad lectora de palabras.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Rango</i>	1	2
N=190					
1. EXLP	39.37	0.79	38-40	-	
2. VLP	43.55	13.54	19-89	-.42**	-
3. FLP	99.14	30.52	42.70-205.26	.42**	-.92**
Niñas (n=92)					
1. EXLP	39.22	0.85	38-40	-	
2. VLP	45.92	15.19	19-89	-.33**	-
3. FLP	95.12	32.02	42.70-205.26	.34**	-.92**
Niños (n=98)					
1. EXLP	39.51	0.72	38-40	-	
2. VLP	41.33	11.42	21-73	-.51**	-
3. FLP	102.91	28.69	52.05-190.48	.50**	-.93**

**correlación *r* de Pearson significativa con $p < .01$

Nota. DT = Desviación Típica; EXLP = Exactitud Lectora de Palabras (nº de aciertos); VLP = Velocidad Lectora de Palabras (segundos); FLP = Fluidez Lectora de Palabras (EXLP/VLP x100).

Las diferencias en exactitud, velocidad y fluidez en lectura de palabras en función del sexo se resumen en la Tabla 2. Como se aprecia, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en exactitud lectora de palabras [$t(188) = -2.46, p < .01, d = 0.36$] entre las niñas y los niños ($M = 39.22, DT = 0.85$ vs. $M = 39.51, DT = 0.72$), siendo la puntuación mayor entre los niños. Además, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la velocidad en lectura de palabras [$t(188) = 2.36, p < .05, d = 0.34$] entre ambos grupos ($M = 45.92, DT = 15.19$ vs. $M = 41.33, DT = 11.42$), siendo la puntuación menor en los niños. También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la fluidez lectora de palabras [$t(188) = -1.77, p < .05, d = 0.25$] en función del sexo ($M = 95.12, DT = 32.02$ vs. $M = 102.91, DT = 28.69$), alcanzando un mejor rendimiento los niños.

No obstante, la magnitud del tamaño del efecto (d) de la diferencia entre las medias de los niños y las niñas es pequeña en las tres variables estudiadas (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias en las variables de lectura en función del género

	Niñas	Niños	t	$g. l.$	p	d
	$M (DT)$	$M (DT)$				
1. EXL	39.22 (0.85)	39.51 (0.72)	-2.46	188	.007	0.35
2. VLP	45.92 (15.19)	41.33 (11.42)	2.36	188	.010	0.34
3. FLP	95.12 (32.02)	102.91 (28.69)	-1.77	188	.039	0.25

Nota. M = media; DT = desviación típica; EXL = Exactitud en lectura de palabras; VLP = Velocidad en lectura de palabras; FLP = Fluidez en lectura de palabras (EXLP/VLPx100).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido analizar las diferencias según el sexo en la exactitud lectora, velocidad lectora y fluidez lectora de palabras en escolares normlectores de segundo ciclo de Educación Primaria, esperando encontrar que las niñas obtengan mejor rendimiento lector que los niños. Los resultados de esta investigación indican que existen diferencias significativas según el sexo, ya que los niños muestran un mejor rendimiento en exactitud lectora de palabras, alcanzan mejores puntuaciones en velocidad lectora de palabras y obtienen puntuaciones más elevadas en fluidez lectora de palabras que las niñas.

Estos hallazgos no coinciden con los resultados de otros estudios (Arnett, 2017; Wilsenach y Makaure, 2018), que indican que existen diferencias en lectura en sentido contrario. Dichas investigaciones señalan que el rendimiento lector es mayor en las niñas y que se presenta tanto en exactitud como velocidad lectora. Desde este estudio se han realizado los análisis con muestras de sujetos normativos, controlando el efecto asociado al retraso lector, el cual podría estar mediando en la disparidad de resultados de investigación. El sexo podría estar asociado a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y puede influir en los resultados de las investigaciones

(Belloch et al., 2020). Otras investigaciones señalan que no existen diferencias de rendimiento lector entre niñas y niños en sus primeros años de escolarización (González et al., 2018) ni en edades más avanzadas (Granocchio et al., 2021), o que esas diferencias son mínimas.

En este sentido, el efecto sociocultural podría estar mediando en una variable sociodemografica como es el sexo, que está indicando la presencia de efectos asociados a factores no solo biológicos, sino ambientales, sociales y culturales (Rinaldi et al., 2018). Esta influencia sociocultural tiene importantes implicaciones para la enseñanza, ya que sugiere que la instrucción docente debería ser sensible a dichas influencias y ofrecer más apoyo educativo según el sexo y según el contexto social.

No obstante, a pesar de que los resultados muestran que las diferencias en la lectura de palabras entre niños y niñas son estadísticamente significativas, una posible limitación de esta investigación se deriva de que las diferencias entre las medias estadísticas son pequeñas, lo cual puede suponer que las diferencias se vean magnificadas. Así mismo, el pequeño tamaño del efecto podría indicar que esas diferencias se puedan deber a un artefacto estadístico afectado por el rango de las puntuaciones y las diferencias mínimas entre niños y niñas.

Es necesario el desarrollo de más estudios sobre las diferencias en la lectura entre niños y niñas, para profundizar y clarificar las diferentes variables (familiares, socioculturales, educativas, biológicas, etc.) que están implicadas en la competencia lectora y que sin duda van a influir en el rendimiento académico.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719-727. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12691>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of*

- Psychology*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Belloch, A., Sandín, B & Ramos, F. (2020). *Manual de psicopatología. Volumen I*. McGraw-Hill.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores revisada (5ª ed.)*. TEA.
- González, M. J., Martín, I., Prieto, G., & Rivas, T. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la lectura y en la escritura en educación infantil. *Revista de educación*, 382, 225-247.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398>
- Granocchio, E., De Salvatore, M., Bonanomi, E., & Sarti, D. (2021). Sex-related differences in reading achievement. *Journal of Neuroscience Research*, 00, 1-11.
<https://doi.org/10.1002/jnr.24913>
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28)*, [Computer software]. IBM Corp.
- Krafnick, A.J., & Evans, T.M. (2019). Neurobiological sex differences in developmental dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02669>
- Liang, X., Li, G., He, Y., Xu, C., Meng, X., Lu, C., & Liu, L. (2022). Sex differences in the intrinsic reading neural networks of Chinese children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101098>
- Ministerio de Educación, Cultura, & Deporte (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español*. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M.C. (2021). Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *Journal of Neuroscience Research*, 101, 643-653. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Wilsenach, C., & Makaure, P. (2018). Gender effects on phonological processing and reading development in Northern Sotho children learning to read in English: a case study of Grade 3 learners. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.546>
- Wolf, M., & Gow, D. (1986). A longitudinal investigation of gender differences in language and reading development. *First Language*, 6, 81-110. <https://doi.org/10.1177/014272378600601701>

DISEÑO DEL JUEGO SERIO -*CHOICE OFF* -PARA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

**Miguel David Rojas-López, María Alejandra Herrera
Moreno, Catalina Peñuela López**

mdrojas@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones refiere a la capacidad cognitiva para elegir; involucrando: análisis, categorización, juicios probabilísticos, construcción de alternativas, decisión y retroalimentación. Para que un proceso racional de toma de decisiones se considere completo es preciso que existan condiciones: separación presente y futuro, conciencia de tomar la decisión, y motivación para eliminar la diferencia y determinar si la organización y el decisor cuentan con recursos necesarios para tomarla

Con la metodología seleccionada se diseña el juego con propósito de aprendizaje con dos características, una enseñar el proceso de toma de decisiones y, dos, diversión como aporte pedagógico. Mediante un tablero diseñado por los autores, los participantes muestran la capacidad de aprendizaje del proceso de toma de decisiones. A los jugadores se asigna en dos grupos, cada grupo cuenta con un tablero y de acuerdo con el conocimiento avanzan por el tablero siguiendo las instrucciones logran terminar, el jugador con más respuestas acertadas gana. Los jugadores son estudiantes de posgrado en áreas empresariales y validan el proceso del juego y se genera una calificación cuantitativa de acuerdo con el resultado. Al finalizar la sesión del juego, se evalúa la dinámica del proceso del juego teniendo en cuenta dos factores, el conocimiento relacionado al proceso de toma de decisiones y la habilidad para jugar en un tablero diseñado solo para el juego *Choice off*.

Para el diseño del juego *Choice off*, inicialmente se estudian dos conceptos básicos para esta propuesta, el proceso de toma de decisiones y juegos serios.

1.1. Toma de decisiones

La toma de decisiones es una actividad que hace parte de la cotidianidad, desde que se decide sobre diversos asuntos como la comida, vestido, los objetos, ideas y proyectos, así como en el campo organizacional cuando se decide sobre situaciones futuras para la organización. En todos estos casos, el objetivo es valorar las condiciones, para tomar la decisión más acertada (Pilar, 2012). Teniendo en cuenta que las decisiones son contextuales, es decir, dependen de las situaciones, las circunstancias, las metas, los propósitos y los resultados esperados.

De acuerdo con diversas investigaciones y enfoques teóricos, la toma de decisiones se define como: “un proceso amplio que puede incluir la evaluación de las alternativas, el juicio, y elección de una de ellas” (Artieta y González, 1998, p. 368). En otras palabras, la toma de decisiones hace referencia a la capacidad cognitiva para elegir; lo que involucra: análisis, categorización, juicios probabilísticos, construcción de alternativas, decisión y retroalimentación.

Por su parte, llevando el concepto a la parte más organizacional, Herbert Simon (citado por Navia, 1999) define el proceso de toma de decisiones empresariales como un proceso grupal, un esfuerzo planeado y cooperativo, en el cual cada participante tiene un papel reconocido que cumplir y unas obligaciones o tareas por ejecutar donde se le asignan estas obligaciones para lograr el objetivo de la organización más que para satisfacer preferencias individuales, aunque frecuentemente coinciden ambos efectos.

Los fundamentos de la toma de decisiones entran en juego cada vez que en una organización se realizan actividades de planeación, organización, dirección y control. Sin embargo, para que un proceso de toma de decisiones pueda considerarse completo es preciso que existan ciertas condiciones: separación entre el hoy y lo que se desea ser, conciencia de que se debe tomar una decisión, adicionalmente debe existir motivación para eliminar la diferencia y determinar si la empresa y el decisor cuentan con los recursos necesarios para eliminarla (Cabeza, Muñoz y Vivero, 2004).

De esta manera, la toma de decisiones podría considerarse la primera habilidad administrativa, donde la mayor parte del éxito de la

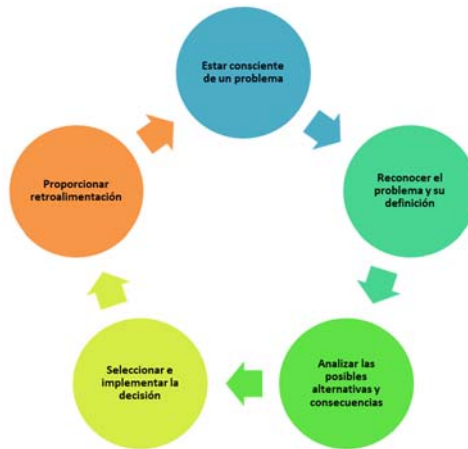
gestión de los gerentes se deriva de una acertada elección, por tanto, es una de sus principales responsabilidades (Díaz, Maestre y Romero, 2018). El gerente se dedica a seleccionar un curso de acción en tiempo real sobre innumerables asuntos, como la planeación, ejecución, control y evaluación de resultados

Así, la toma de decisiones es un proceso intencional que combina el análisis de la información, la confrontación de alternativas, la valoración de las opciones y, finalmente, la toma de la decisión. Este proceso de decisión puede ser descrito mediante pasos que se aplican a todas las circunstancias en las que se toman decisiones, sean estas simples o complejas (Robbins, 1987; Robbins y De Cenzo, 2009).

El proceso de la toma de decisiones puede concretarse entonces en cinco pasos (Moody, 1983; Solano, 2003; Umanzor, Rodríguez y Martínez, 2011): comienza por estar consciente de un problema, es decir, reconocer el problema que deseamos solucionar, teniendo en cuenta el estado actual con respecto al estado deseado, seguido de un reconocimiento de este y su definición. Posteriormente, se analizan las posibles alternativas y sus consecuencias. Una vez identificadas las alternativas, el tomador de decisiones evalúa de manera crítica cada una, considerando cuidadosamente las ventajas y desventajas de cada alternativa. El siguiente paso del proceso es seleccionar la solución entre las alternativas escogidas y evaluadas, con el objeto de implementar la decisión. Con ello, se espera un curso de acción que brinde resultados esperados y que, a la vez, proporcione una retroalimentación al proceso que ponga a prueba la validez y efectividad de la decisión frente al curso real de los acontecimientos. Este proceso se detalla en la Figura 1.

Es de aclarar que inicialmente y lo más importante es identificar que existe un problema, para algunos autores, identificar bien es la mitad de la solución.

Figura 1. Proceso de toma de decisiones, elaboración propia con base en Moody (1983); Solano (2003) y Umazor, Rodríguez y Martínez (2011)



1.2. Juegos serios

Generalmente todas las personas se divierten con juegos de mesa desde tiempos remotos y fueron los romanos los que inventaron la palabra *Ludo*, que significa jugar; por esta razón todo lo relacionado con jugarse denomina lúdico. (Londoño y Rojas, 2020)

Lo principal es entender juegos serios. Los juegos, al ser una actividad para entretenimiento, facilitan el aprendizaje de algunas actitudes e incrementan el desempeño en ciertas actividades (Chipia L., 2011). Así mismo, Stenros, (2016) afirma que los juegos serios son juegos que no tienen como propósito primario divertir o distraer (Stenros, 2016). Estas dos definiciones permiten entender que los juegos facilitan el aprendizaje los cuales no tienen como objetivo principal entretener. Algunos autores detectan la oportunidad de desarrollar juegos con propósito educativo, conocidos como juegos serios (Djaouti, Alvarez, Jessel, & Rampnoux, 2011). Los juegos serios son la respuesta educativa al dinamismo por el cual el mundo está pasando actualmente. Lo principal es entender que los juegos serios son herramientas didácticas que busca enseñar jugando mediante la creación de escenarios reales (Díaz E., 2018)

Los juegos serios tienen como propósito educar mediante actividades lúdicas que permitan enseñar de diferente forma lo tradicional. Los juegos serios tienen como principal objetivo enseñar, la educación se entiende como el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos de cualquier tipo como habilidades, valores, creencias, hábitos, entre otras. El proceso educativo es por medio de la investigación, el debate, narraciones, discusiones, enseñanzas, ejemplos y cursos de formación (Muñoz H., 2012). Este proceso permite que las personas adquieran nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades físicas y mentales para realizar acciones diferentes a lo que ya saben hacer.

La educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona. Es un proceso mediante el cual al individuo se le suministran herramientas y conocimientos esenciales para poner en práctica en la vida cotidiana (Sánchez, 2021). Esta formación permite que las personas aprendan.

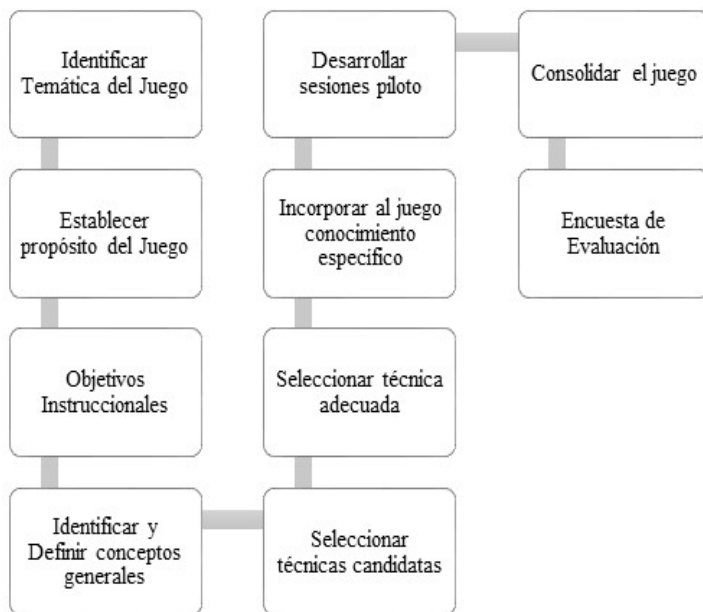
1.3. Diseño del juego

Se implementa la metodología propuesta por Gómez, (2010), donde se define un método para el diseño de juegos serios orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como parte del proceso de entrenamiento (Gómez Á., 2010)

2. METODOLOGÍA

La metodología de construcción de este juego se muestra en la figura 2. Modelo metodológico de construcción del juego, realizada por Gómez, (2010), está compuesta por diez pasos.

Figura 2. Modelo metodológico de construcción del juego



Para ilustrar el proceso de toma de decisiones y alcanzar el componente educativo, se diseña un juego serio que permita resaltar la importancia de la toma de decisiones de las personas y en las organizaciones. De tal manera que este ejercicio permita diseñar estrategias para el desarrollo del juego serio, incorporar metodología y cuestionamientos en cada etapa del juego que faciliten el aprendizaje y adquirir conocimientos en el tiempo mediante el juego serio. Con este propósito, se diseña el juego *Choice Off* y la plantilla técnica se muestra en la Tabla 1. Plantilla técnica

Tabla 2. Plantilla técnica

PLANTILLA TÉCNICA	
I. GENERALIDADES	
Nombre Técnica	Sabelotodo
Objetivo del Juego	Completar el “Medallero” con las seis "Medallas de Decisiones"
Número de Jugadores	Mínimo 2 y máximo 6 jugadores
II. COMPONENTE EDUCATIVO	
Nombre Temática	Proceso de toma de decisiones

Propósito	Enseñanza Refuerzo	
Objetivos Instruccionales	*Reconocer el proceso de toma de decisiones en la cotidianidad y en el ámbito organizacional. *Diferenciar las distintas fases que conforman el proceso de toma de decisiones. *Identificar las habilidades blandas para la toma de decisiones.	
Conceptos básicos de la temática	Actividades del proceso de toma de decisiones: consciencia, reconocimiento, análisis, implementación y retroalimentación.	
II. MATERIALES		
Nombre	Cantidad	Descripción
Tablero	1	Tablero del sabelotodo con 66 casillas.
Tarjetas preguntas	189	Estas tarjetas contienen las preguntas o retos para cada una de las medallas.
Medalleros	6	Cada participante tiene un medallero para ir recolectando sus puntos.
Pines	36	Entrega un pin por cada medalla que gane.
Fichos	6	Cada participante tiene ficho para jugar.
Par de dados	1	Se requiere un par de dados para jugar
IV. REGLAS DEL JUEGO		
No.	Descripción	
1	Lanza el dado y avanza, el recorrido del tablero es libre y puedes ir en cualquier dirección, pero siempre tienes que mover el número exacto de casillas que sacaste en el dado.	
2	Cuando llegue a una casilla contesta una pregunta o cumple un reto: el juez del juego saca la tarjeta que está en la primera posición del mazo, con la categoría y color correspondiente a la casilla donde cae la ficha y leerá la pregunta o reto (después de responder la tarjeta debe volver al final del mazo correspondiente). En la tarjeta se encuentran resaltadas las respuestas correctas.	
3	Mientras respondas correctamente no hay límite para los lanzamientos que se den en tu turno. Si fallas, tu turno acaba y continúa el jugador ubicado a tu derecha.	
4	Si respondes correctamente la pregunta o reto, vuelve a lanzar el dado y sigue jugando.	
5	En cada casilla puede haber más de un jugador.	
6	Solo en las "Casillas de Medallas" podrás obtener una de las "Medallas de las decisiones".	

7	<p>CONSIGUE LAS MEDALLAS: En el tablero hay seis "Casillas de Medallas", cada una representa una categoría, si aciertas la pregunta o reto, gana la medalla de las decisiones con el tema respectivo y lanza de nuevo para seguir jugando. Si falla, el turno acaba y en el siguiente tiene que salir de esa casilla al volver a lanzar el dado.</p> <p>Nota: para la medalla de Retos debes desafiar al oponente.</p>
8	<p>CASILLAS ESPECIALES:</p> <p><u>Casilla repetición</u>: con esta casilla repite turno volviendo a lanzar el dado.</p> <p><u>Casilla de silbato</u>: puede bloquear el turno de un oponente</p> <p><u>Casilla multicolor</u>: en esta casilla puede elegir la categoría.</p> <p>Nota: sólo puede usar una casilla especial por turno.</p>
<p>V. CRITERIO DE SELECCIÓN DEL GANADOR</p>	
<p>El ganador será el primer jugador que logre conseguir las seis "Medallas de Decisiones" completando su medallero y llegue a la "Casilla Sabelotodo" lanzando el dado y cayendo sobre ella.</p>	

El tablero diseñado para el juego se muestra en la figura 2., las cartas en la figura 3, este tablero es exclusivo para este juego.

Figura 1 Tablero del juego choice off



Figure 3 cartas modelo para choice off

<p>¿Qué es un problema?</p> <p>a. Análisis entre varias alternativas para poder seleccionar la más favorable.</p> <p>b. Algo con lo que no estamos conformes y deseamos cambiar.</p> <p>c. Camino a seguir para poder resolver o hacer cambios en determinadas situaciones.</p>	<p><u>La definición menos correcta para consciente es:</u></p> <p>a. Que tiene conocimiento de algo y no se da cuenta de ello.</p> <p>b. Que siente, piensa y actúa con conocimiento de lo que hace.</p> <p>c. Que se lleva a cabo con conocimiento de lo que se hace, denota o implica.</p>
--	---

3. RESULTADOS

El juego *Choice Off* fue aplicado a un grupo de 12 personas, todos estudiantes de diferentes programas de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia Facultad de Minas, asimismo, se aplicó paso a paso las reglas diseñadas, relacionadas a continuación: Se leyeron las instrucciones a los participantes. Posteriormente, se inició con la actividad del juego. Los participantes fueron divididos en 2 equipos, cada uno en un tablero como se mostró en la figura 2. Finalmente, se tuvo un ganador en cada tablero, ganó el participante que respondió más preguntas correctamente. A partir del desarrollo del juego se encontró las siguientes reflexiones alrededor de la aplicación del juego:

El juego promueve el análisis y el conocimiento de los participantes, quienes deben conocer y tomar la decisión de por donde avanzar, además, responder correctamente las preguntas

Los participantes tienen varias opciones de seleccionar por donde iniciar y que ruta tomar para la toma de decisiones rápidas y efectivas.

El juego también involucra analizar a los demás jugadores para entender cuál será la ruta que ellos tomarán para tener una idea de cómo se moverán por el tablero.

El juego permite la creación de un ambiente de competencia amistosa entre los participantes, lo que aumenta el nivel de motivación y compromiso.

Al final del juego, se premia al participante que respondieron correctamente las preguntas y logro terminar primero.

Los participantes mostraron un alto nivel de interacción y competencia

El juego permitió desarrollar habilidades de estrategia, toma de decisiones, solución racional y planificación en los participantes.

4.CONCLUSIONES

El juego *Choice Off* permite una experiencia interactiva y práctica para los participantes, así mismo entender el proceso de toma de decisiones. Igualmente se percibe un cambio en el comportamiento de los integrantes en cada tablero, es decir, cada grupo de participantes cambia la emoción de competencia a colaboración, es decir, al inicio todos colaboran para comprender el juego y la forma de jugar, posteriormente, se genera competencia entre ellos porque comprenden la importancia de ganar el juego. Por medio de respuestas acertadas y viendo el avance por el tablero los participantes aprenden cómo evaluar un proceso, cómo analizar para obtener una mejor posición, Además, el juego fomenta la capacidad analítica, la racionalidad y toma de decisiones informadas. Es importante destacar que la educación en habilidades blandas, entre ellas de toma de decisiones es necesaria para la vida personal y laboral de las personas, ya que permite tomar decisiones informadas, compartir con los participantes, generar estrategias y promover la competencia. El diseño, prueba piloto y aplicación del juego serio es una herramienta valiosa en el proceso de formación y contribuye significativamente en la educación de las personas. El trabajo futuro es promover el juego entre las actividades académicas de las universidades y registrar los resultados para verificar cuantitativamente si hay mejoramiento en el aprendizaje.

5.REFERENCIAS

- Artieta P.I. y González M. J. (1998). La toma de decisiones, en González M. J. (ed.) *Introducción a la Psicología del pensamiento*, Madrid, Trotta, p. 367-407.
- Cabeza, L., Muñoz, A. E. y Vivero, S. M. (2004). Aproximación al proceso de toma de decisiones en la empresa barranquillera. *Pensamiento & Gestión*, (17), 1-38.
- Chipia L., J. (2011). Juegos Serios: Alternativa Innovadora. II Congreso en Conocimiento Libre y Educación, 53-70.
- Díaz E., E. (2018). La importancia de los juegos serios en la educación. *Educación en Tecnología e Informática*.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of Serious Games. *Serious Games and Edutainment Applications*, 25-43.
- Gómez Álvarez, M. (2010); Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia de entrenamiento empresarial, Maestría En Ingeniería Administrativa, Universidad Nacional de Colombia.
- Pilar, J. V. (2012). *Herramientas para la Gestión y la Toma de Decisiones*.
- Robbins, S. P. (1987) *Administración teórica y práctica*. Prentice-Hall Hispanoamérica S.A. México.
- Robbins, S. P., y De Cenzo, D. A. (2009). *Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Londoño, L. M. & Rojas, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Solano, A. I. (2003). Toma de decisiones gerenciales. *Tecnología en marcha*, 16(3), 44-51.
- Umanzor, C., Rodríguez, R. y Martínez, M. L. (2011) *¿Cómo enseñar a tomar decisiones acertadas? Proceso para tomar decisiones*.

Fundación para el Desarrollo Socio Económico y Restauración Ambiental. San Salvador.

Muñoz H., L. V., (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza. Bogotá: Tesis Magister en Educación.

Sánchez, A. (2021). Definición de Educación. Bogotá: Universidad Rosario.

Stenros, (2016). The Game Definition: A review. Games and Culture

LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO: LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO RECURSO Y COMO FIN

José Eugenio Rodríguez-Fernández, Javier Rico-Díaz y Diana Priegue Caamaño

geno.rodriguez@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tiene la finalidad de establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las posibilidades educativas y formativas de la población escolar, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos y todas (p. 122872).

En relación a la etapa de educación infantil, se insiste en su carácter voluntario y cuya finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de todo el alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia. Se debe atender, por lo tanto, en toda la etapa, al progresivo desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y el lenguaje o a las pautas elementales de convivencia y relación social, entre otras, incluyendo la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Se considera fundamental, además, que niños y niñas elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria, y adquieran autonomía personal. Todo esto, respetando la específica cultura de la infancia que se define en la Convención sobre los derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.

Todos estos aspectos, según Arufe Giráldez (2020) constituyen el grueso de los contenidos de educación física que se deben abordar en las clases de educación infantil, de ahí la importancia de realizar programas de educación física bien dirigidos y planificados para conseguir no sólo esos beneficios en la esfera física, cognitiva, social y

emocional de niños y niñas, o para conseguir los objetivos de área, objetivos de etapa y competencias exigidas en el currículum educativo (rama educativa), sino también orientados a la adquisición de hábitos de vida saludables (rama de salud) y de cara a mejorar la adherencia al ejercicio físico y del deporte (rama deportiva).

Actualmente, se pueden constatar todos los beneficios que aporta la educación física a niños y niñas de educación infantil a nivel educativo (Alonso y Pazos, 2020; Arufe Giráldez, 2020; Gamboa et al., 2022; López et al., 2022; Nielsen et al., 2020) y las mejoras para la salud que supone la práctica regular de ejercicio físico en estas edades (Arufe Giráldez et al., 2021; Lirola Manzano y Hernández Rodríguez, 2020; OMS, 2020, 2022; Ostrzyżek-Przeździecka et al., 2019). Sin embargo, tras la aprobación de una nueva ley educativa y del currículum educativo de la Educación Infantil (R.D. 95/2022 y Decreto 150/2022, en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia), no se contempla la competencia motriz como una de las capacidades, habilidades o destrezas que debe adquirir el alumando al término de esta etapa educativa, aspecto que subrayan en sus publicaciones autores como Arufe Giráldez (2020).

Es más, a pesar de la importancia del movimiento y el ejercicio físico en la etapa de educación infantil, Pons y Arufe (2016) constataron que cerca de un 17% de los centros educativos gallegos no impartían ninguna sesión de educación física en esta etapa o que el 55% tan sólo impartía una sesión semanal de educación física. Estos datos indican claramente la importancia que se le otorga a la educación física en educación infantil o lo que también es preocupante, que es la cuestión de cómo los docentes consiguen que el alumnado consiga todos los objetivos de área y etapa no impartiendo ninguna sesión de educación física o, en más de la mitad de los casos, tan sólo con una sesión semanal de 50 minutos.

Arufe Giráldez (2020), Arufe et al. (2021), Bermúdez Martínez et al. (2019) o Iglesias Barreiro (2019), achacan estos bajos índices de práctica de educación física en la etapa de educación infantil, sobre todo, a la falta de una formación sólida de maestros y maestras de esta etapa educativa (lastrada por su formación universitaria) o por el poco valor que se le otorga a la educación física como disciplina formativa y educativa, más allá del simple placer por la práctica y disfrute. Pero lo cierto es que la idea de globalidad del desarrollo del alumnado en la

etapa de educación infantil confiere a áreas tan específicas como la educación física, entre otras, la oportunidad de contribuir a la adquisición de competencias y objetivos generales de área y etapa de una forma que es propia del ser humano, sobre todo, en las primeras etapas de la vida: el movimiento y el juego.

Por eso, nos planteamos como objetivo de este trabajo analizar la importancia de la educación física en la etapa de educación infantil en la formación integral del alumnado y en la contribución a los objetivos generales de área y etapa establecidos en el currículum educativo.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Participaron en este estudio de carácter cuantitativo y descriptivo un total de 305 docentes de la etapa de Educación Infantil (290 mujeres y 5 hombres) de centros educativos (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Galicia, con edades comprendidas entre los 24 y los 61 años (media edad: 41,48). La media de experiencia (años de servicio) de estos docentes fue de 15,47 años.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario “Ad Hoc” de 20 preguntas que recogió información en cuatro bloques principales:

- Datos personales.
- El docente, sus funciones y las sesiones de motricidad en el centro.
- Los contenidos de la motricidad en educación infantil.
- Formación del profesorado en educación física/motricidad infantil.

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se procedió con la siguiente hoja de ruta:

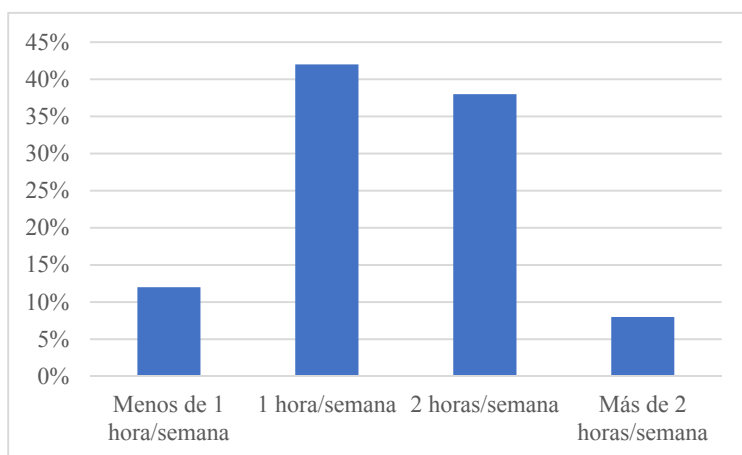
- Elaboración del cuestionario online en Google Forms.
- Contacto a través de correo electrónico con todos los centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia.

- Información de la investigación a las direcciones de los centros educativos y los docentes de la etapa de educación infantil. Solicitud de autorización y colaboración (centros) y voluntariedad de participación y consentimiento informado (docentes).
- Cierre de cuestionario trascurridas 3 semanas desde su envío.

3. RESULTADOS

Los centros participantes en el estudio dedican, principalmente, 1 o 2 horas a la semana al desarrollo de sesiones específicas de motricidad en las aulas de educación infantil (ver figura 1). Se puede comprobar asimismo como tan sólo el 12% de la muestra emplea menos de una hora/semana y, el 8%, estima conveniente aumentar el tiempo que habitualmente se dedica al tratamiento de la actividad física y el movimiento, en general, en la etapa de educación infantil. Sin embargo, el 86% de los participantes afirmaron que, además del tiempo específico para las sesiones de motricidad, emplean otros momentos para el desarrollo de la motricidad, bien como elemento transversal o como complemento para el desarrollo de otros contenidos propios de la etapa (ver figura 2).

Figura 1. Horas semanales de sesiones de motricidad infantil.



En relación a la programación docente, el 86% de la muestra afirmó que sigue una programación perfectamente estructurada para el

desarrollo de las sesiones de motricidad. Como puede observarse en la figura 3, las programaciones son desarrolladas bien por el docente especialista en educación infantil (33%) o bien por el equipo de docentes de etapa (32%), contando en ocasiones concretas con el apoyo y asesoramiento del docente especialista en educación física (15%) o, en último caso, con programaciones elaboradas íntegramente por estos últimos (20%).

Figura 2. Desarrollo de contenidos motrices fuera del horario estipulado para motricidad infantil.

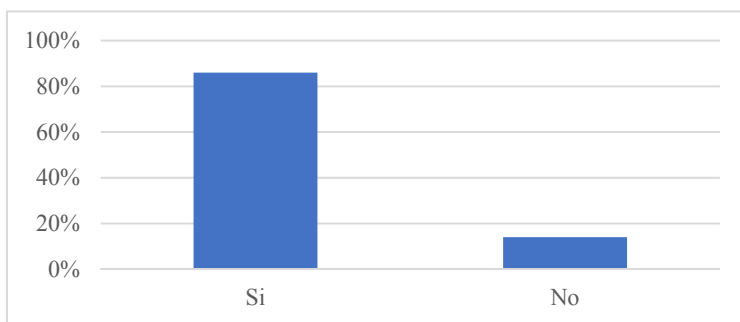
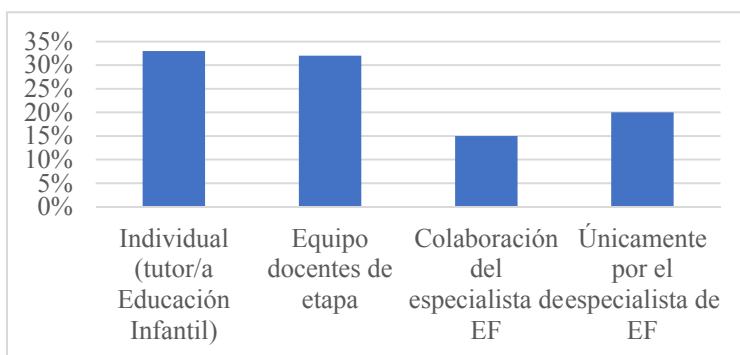


Figura 3. Perfiles docentes que elaboran la programación de motricidad infantil.



En relación a los contenidos tratados en las sesiones de motricidad, basándonos en la clasificación de contenidos motrices elaborados por Castañer y Camerino (2006) y en una escala Likert de valoración de 6 puntos (donde 0 era nada y 6 mucho), el 62,3% de la muestra afirmó otorgar mucha importancia a los contenidos perceptivo-motrices (formado por el eje cuerpo-espacio-tempo, resultando contenidos relativos al esquema corporal, a la lateralidad, a la estructura y

organización espacio-temporal, al equilibrio, la coordinación y el ritmo).

También, el 49,2% de la muestra aseguró otorgar mucha importancia al desarrollo de las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y, el 53,1% a los contenidos socio-motrices (juego, imaginación, creatividad...). En menor medida, los participantes aseguraron prestar menor importancia al desarrollo de contenidos físico-motrices (fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad...) (con porcentajes del 17,7% para mucho y del 26% para poco, muy poco o nada).

Resaltar que el 94,5% de los docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo al afirmar que, con el desarrollo de las sesiones de motricidad, del uso del movimiento y la actividad física, se contribuye de forma importante a la consecución de los objetivos de etapa, siendo el juego el elemento mejor valorado, tanto como recurso para el trabajo de los contenidos propios de la motricidad (57,4%) como fin en si mismo (56,1%).

Sin embargo, el 22,9% de los docentes considera que su formación en educación física infantil no es adecuada; este hecho es motivado, en gran parte, a que los estudios universitarios que conducen a la obtención del título de maestro/a de educación infantil no ofertan ni las materias ni el tiempo suficiente que requiere este tipo de formación específica (63,9%). Este hecho justifica que el 86,6% de los docentes incida en la necesidad de una formación permanente para justificar el déficit adquirido durante sus estudios universitarios.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras los recientes cambios legislativos en materia de educación en España, la educación física en educación primaria sigue teniendo carácter obligatorio, con una carga mínima de dos horas semanales (Real Decreto 157/2022). La intencionalidad es clara, como expresa Muñoz Díaz (2022), y orientada a generar espacios de experiencia positivas en relación a la actividad física para todo el alumnado desde una educación física de calidad, incidiendo en aspectos de salud tan importantes como el sobrepeso y el sedentarismo, y sin olvidar los beneficios que le proporciona al alumnado: motivacionales, de inserción social,

cognitivos, de relaciones interpersonales o autoconcepto físico, entre otros; y esto, como justifican los autores, siendo conscientes de que se dedica poco tiempo a la práctica de educación física, de ahí que incluso alguna comunidad autónoma haya abogado por aumentar el horario a tres horas semanales por sus competencias al respecto.

Sin embargo, la educación física en la etapa de educación infantil, donde más evidente y necesaria se hace la práctica de movimiento y ejercicio físico (Arufe Giráldez, 2020), tiene un carácter voluntario, no existiendo un área concreta de educación física ni competencias específicas a adquirir por el alumnado (Real Decreto 95/2022). Hechos como este justifican resultados como los de este estudio, donde el 12% de los centros educativos en la etapa de educación infantil emplea menos de una hora semanal a las sesiones de motricidad, datos que concuerdan con los estudios de Pons y Arufe (2016), donde se afirmaba que en prácticamente el 17% de los centros educativos gallegos no se realizaba ninguna sesión semanal de motricidad infantil.

Sin embargo, resultados de este estudio muestran que el 86% de los participantes afirmaron que, además del tiempo específico para las sesiones de motricidad, emplean otros momentos para el desarrollo de la motricidad, bien como elemento transversal o como complemento para el desarrollo de otros contenidos propios de la etapa. Este aspecto incide en la convicción de que las sesiones de motricidad en la etapa de educación infantil no sólo son beneficiosas para perseguir objetivos propios del área de educación física, sino que también es un excelente medio para la consecución de objetivos de área (curso) y etapa (al término de la educación infantil), tal y como expresan López et al. (2022) y Arufe Giráldez (2020).

Se evidencia en este estudio la necesidad de seguir un plan de trabajo perfectamente estructurado y basado, también, en el trabajo en equipo. El 86% de los docentes afirmaron tener una programación de aula bien estructurada, a veces realizada por ellos de forma individual (33%) o, en la mayor parte de los casos, de forma conjunta con los docentes de etapa o con la colaboración del docente especialista en educación física (en ambos casos, un 47% de los docentes). En este sentido, autores como Mas et al. (2018) o Teixeira et al. (2015) afirmaron en sus investigaciones que un trabajo bien planificado y estructurado incidía directamente en la calidad de la enseñanza de la educación física y en el desarrollo psicomotor de niños y niñas.

Este estudio reveló que el 22,9% de los docentes considera que su formación en educación física infantil no es adecuada, en gran parte, por el déficit formativo en sus estudios universitarios (63,9%). El 86,9% de los docentes creen necesaria una formación continua para poder desarrollar con éxito (calidad) sus sesiones de motricidad en el centro educativo. Estos datos concuerdan con los estudios de Agudo-Ruiz (2014), Alonso y Pazos (2020), Arufe et al. (2021), Bermúdez Martínez et al. (2019), Iglesias Barreiro (2019), que insisten en la necesidad de una mejor y más amplia formación en los estudios conducentes al título de maestro/a de educación infantil en la universidad e, incluso, la posibilidad de contar con la figura de un especialista para del desarrollo de las sesiones de motricidad en esta etapa educativa (Fraile-García et al., 2019).

Los datos y reflexiones aquí expuestas siguen manteniendo abierto el debate de la obligatoriedad de la práctica de educación física en la etapa de educación infantil (cambio legislativo) y de una mejor formación universitaria para los futuros docentes en educación infantil: ¿para cuándo?

5. BIBLIOGRAFÍA

- Agudo-Ruiz, F. (2014). Psicomotricidad: formación de los maestros de Educación Infantil y Educación Física. En P. Miralles-Martínez, M.B. Alfageme-González y R.A. Rodríguez-Pérez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 283-292). Ediciones Universidad de Murcia.
- Alonso, Y. & Pazos, J. (2020). Importancia percibida de la motricidad en Educación Infantil en los centros educativos de Vigo. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46(1), 0-12.
- Arufe Giráldez, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil?. *Retos*, 37, 588-596.
- Arufe Giráldez, V., Pena García, A, & Navarro Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis Sci J*, 7(3), 448-480.

- Bermúdez Martínez, L.B., Rodríguez-Fernández, J.E., & Iglesias-Barreiro, M.R. (2019). *La psicomotricidad en el ámbito educativo: una visión retrospectiva*. II Congreso Mundial Educa 2019. Santiago de Compostela, 21-23 de febrero de 2019. CD de actas del congreso (pp. 823-841).
- Castañer, M. & Camerino, O. (2016). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 172, de viernes 9 de septiembre de 2022, pp. 47984-48056.
- Fraile-García, J., Ibaibarriaga-Toset, A. & Mon, D. (2019). Psicomotricidad en la etapa de educación Infantil: Situación actual en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426(24), 270-280.
- Gamboa, R., Jiménez, G., & Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45(3), 54-63.
- Iglesias Barreiro, M.R., Rodríguez-Fernández, J.E., & Bermúdez Martínez, L.B. (2019). *Análisis de la formación del profesorado de educación infantil en el ámbito de la motricidad y la expresión corporal*. Congreso Mundial Educa 2019. Santiago de Compostela, 21-23 de febrero de 2019. CD de actas del congreso (pp. 866-884).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 340, de miércoles 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López Ruiz, N., Alcaraz-Muñoz, V., Calvo García, L., & Alonso Roque, J.I. (2022). “Somos capaces, pero... necesitamos ayuda”: Análisis del pensamiento, metodologías de trabajo y dificultades encontradas en maestras de Educación Infantil acerca de la Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 43-58.
- Lirola Manzano, M. J., & Hernández Rodríguez, A. I. (2020). Intervention program in childhood education for physical fitness work. *Publicaciones*, 50(1), 387-396.

- Mas, M., Jiménez, L., & Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa*, 24(1), 38-41.
- Muñoz Díaz, J.C. (2022). La educación física en la LOMLOE. *EmásF*, 13(78), 74-95.
- Nielsen, A., Romance, R., & Parrado, M. (2020). Programa educativo de integración del movimiento mediante el juego en Educación Infantil: evaluación y análisis. *Sportis Sci J*, 6(3), 408-425.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). *Actividad física. Notas descriptivas*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ostrzyżek-Przeździecka, K., Smeding, C., Bronikowski, M., Panczyk, M., & Feleszko, W. (2019). The association of physical activity and sedentary behaviors with upper respiratory tract infections and sleep duration in preschool children—Study protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9): 1496.
- Pons, R. & Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de educación infantil. *Sportis Sci J*, 2(1), 125-146.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE nº 28, de miércoles 2 de febrero de 2022, pp. 14561-14595.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 52, de miércoles 2 de marzo de 2022, pp. 24386-24504.
- Teixeira Costa, H. J., Abelairas-Gómez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos Couto, J.M., & Barcala-Furelos, R. (2015). Influence of physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *J. Hum. Sport Exerc.*, 10(1). 126-140.

EFFECTOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA ESCRITURA DE PALABRAS

Sandra-Liliana Medina-Cárdenas¹ y Mercedes Isabel Rueda-Sánchez²

slmedinaca@upsa.es

¹Pofesora de la Universidad Pontificia de Salamanca (España)

²Pofesora de la Universidad de Salamanca (España)

1. INTRODUCCIÓN

La conciencia morfológica es la habilidad para manipular y reflexionar sobre las diferentes unidades morfélicas del lenguaje (Carlisle (1995, p. 194). En español, González, et al. (2011) definen conciencia morfológica como el aspecto de la conciencia metalingüística que se refiere al plano consciente de las estructuras morfélicas de las palabras y su habilidad para la reflexión y manipulación de dichas estructuras (p. 142). El objetivo de este trabajo es analizar el efecto que ejerce la conciencia morfológica sobre el proceso de escritura de palabras, y si ese efecto se ve mediado por el conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora, controlando la conciencia fonológica y la edad de los alumnos.

La escritura es un sistema de representación gráfica que se codifica sistemáticamente mediante signos y permite registrar con gran precisión el lenguaje hablado. Berninger y Swanson (1994) señalan dos procesos que se llevan a cabo dentro de la escritura: proceso de generación de texto y proceso de transcripción. En este sentido, la escritura puede ser analizada desde distintos ámbitos, como podrían ser: la planificación y la organización de las ideas, la composición de un texto o la escritura de las palabras. Dentro de la escritura de palabras, también permite realizar varios tipos de análisis: como la ortografía arbitraria y la ortografía natural de las palabras. Así pues, nuestro trabajo se centra en la escritura de palabras tanto de forma aislada, como en el contexto de una frase; y engloba el análisis tanto de la ortografía arbitraria como de la ortografía natural.

En el marco de la escritura de palabras, la investigación psicolingüística dedicada a analizar este proceso se ha centrado en la variable metalingüística conciencia fonológica como mecanismo de conversión fonema-grafema para la correcta escritura de dichas palabras, ya sea de forma aislada o dentro de un sistema más complejo como es en el contexto de una frase. Dicho mecanismo en el que contribuye la conciencia fonológica en lenguas transparentes como el español es totalmente válido y contrastado empíricamente. Pero, ¿qué ocurre cuando las palabras formadas por sonidos se pueden representar de dos formas diferentes? La complejidad es mayor porque, además de emplear la conciencia fonológica para convertir los fonemas en grafemas, se debe tener en cuenta que los sonidos tienen distintas posibilidades de ser representados: “cantaba”, “soñaba”, “pensaba” se escriben con “b” y no con “v”. Nuestro sistema de escritura se rige por unas reglas ortográficas, y la representación de las mismas ayuda a escribir correctamente. Por ejemplo: las palabras formadas con el sufijo “aba” se escriben con b. Sin embargo, encontramos otras formas ortográficas que son totalmente arbitrarias: “zanahoria”. En este caso se activa el mecanismo de significado directamente con la representación escrita, el cual sin necesidad de descomponer la palabra en fonemas-grafemas permite escribirla correctamente. Desde la teoría que defiende la doble ruta, este procedimiento se denomina ruta léxica, el cual es útil en la escritura ortográfica de palabras conocidas (Sánchez & Cueto, 1998). Estudios realizados en idiomas poco transparentes indican que la capacidad para analizar y reflexionar sobre las unidades mínimas con significado contribuye a la correcta escritura ortográfica de las palabras debido a la regularidad ortográfica y a la información semántica que aporta el morfema de forma directa. Además, la conciencia morfológica apoya el conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora. Así, por ejemplo, Apel & Thomas-Tale (2012) y Deacon et al. (2009) argumentan que la conciencia morfológica es el único predictor de las habilidades en la escritura en los primeros cursos de primaria controlando otros factores de conocimiento como la conciencia fonológica y la edad. Apel et al. (2013) encontraron que la conciencia morfológica es un predictor más fuerte para la escritura de las palabras que para la lectura de palabras y la comprensión de oraciones controlando la conciencia fonológica y el conocimiento de vocabulario en escolares de segundo y tercero de primaria. Siguiendo con la misma idea, con una muestra de alumnos de cuarto y quinto de primaria, Nagy,

et al. (2006) comprobaron que el conocimiento de la morfología y las habilidades en la escritura de palabras obtienen una fuerte correlación ($r = .66$), y, el conocimiento morfológico es la única varianza que contribuye en la escritura de palabras más allá de la memoria fonológica y la decodificación de pseudopalabras.

Teniendo en cuenta que los sistemas alfabéticos tanto opacos como transparentes son morfo-fonémicos, es decir, se rigen por regularidades fonológicas y morfológicas y su escritura ortográfica codifica tanto, unidades fonéticas como morfémicas; y dada la relevancia de la conciencia fonológica en la explicación de la escritura en lenguas transparentes, encontramos escaso apoyo empírico que aporte evidencias sobre el peso de la conciencia morfológica en el proceso de escritura de palabras (González, et al. 2011).

En lengua española, las investigaciones realizadas sostienen la hipótesis que la conciencia morfológica se relaciona con el proceso de escritura de los estudiantes en sus primeros años de escolarización. El trabajo realizado por García y González (2006) con una muestra de escolares de tercero a sexto de primaria, encontraron que la conciencia morfológica es la variable que mejor predice las habilidades en escritura (cerca del cuarenta por ciento: 0.386) en los cuatro grupos de edad evaluados: 8, 9 10 y 11 años.

En la línea de investigación que lidera Rueda y sus colaboradoras, distintos estudios realizados demuestran que la conciencia morfológica se relaciona con la escritura de las palabras controlando la conciencia fonológica en los modelos de regresión estadísticos. Así, Rueda e Incera (2011) encontraron que la conciencia sobre los morfemas contribuye a la escritura de las palabras comparando el nivel de conciencia morfológica y su relación con las habilidades lectoescritoras en tres grupos de estudiantes evaluados: escolares con dificultades específicas, “jóvenes” lectores y “buenos” lectores.

Rueda y Medina (2014 y 2018) con alumnos con dificultades específicas en la lectoescritura, previamente derivados y diagnosticados por las orientadoras de los centros en los que se realizó la investigación, se encontró una correlación inversa entre dichas variables. Por lo que, los errores cometidos en la escritura de las palabras se explicaban, en parte, por el nivel de conciencia morfológica de los alumnos controlando la conciencia fonológica. Así, a menos

puntuación obtenida en conciencia morfológica, más errores en la escritura de las palabras cometieron los alumnos con dificultades. En el mismo sentido, en otro estudio realizado con una amplia muestra de 180 escolares de 2º y 4º de primaria, Álvarez y Rueda (2014) constataron por medio de análisis de regresión estadísticos que la conciencia sobre los morfemas explica parte de la varianza de los errores cometidos en la escritura de las palabras.

Se plantea la siguiente hipótesis. La conciencia morfológica se asociará positivamente con la escritura de palabras de forma aislada: a mayor conciencia morfológica, mejor es la calidad de la escritura. Además, la asociación positiva entre conciencia morfológica y la escritura de palabras estará mediada por el conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora. Es decir, la conciencia morfológica se asociará positivamente con el conocimiento de vocabulario, y la eficiencia lectora, lo que a su vez se asociará positivamente a una mayor calidad en la escritura de las palabras.

2. MÉTODO

2.2. Participantes

Para llevar a cabo este estudio contamos con la colaboración de tres centros educativos en la provincia de Salamanca. Con el fin de barcar todos los niveles educativos de la educación obligatoria en las etapas de primaria y secundaria que establece el sistema educativo español, la muestra está conformada por alumnos de 2º, 4º y 6º curso en la etapa de primaria y de 2º y 4º curso en la etapa de secundaria. La muestra está compuesta por un total de 493 participantes en las dos etapas (véase tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

<i>Variable</i>	Centro educativo			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
<i>Sexo</i>				
Mujer	94	93	60	247
Hombre	78	108	60	246
<i>Cursos de Primaria</i>				
Segundo	46	37		83
Cuarto	53	44		97

Sexto	73	32	105
<i>Cursos de Secundaria</i>			
Segundo		41	65
Cuarto		47	55
Total	172	201	120

2.3. Medidas

Para ello, se ha llevado a cabo una evaluación tanto de las distintas habilidades metalingüísticas y de escritura de palabras. Las medidas metalingüísticas de conciencia morfológica y conciencia fonológica actúan como variables independientes, esta última, como una medida de control. Y, el conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora actúan como variables mediadoras.

Para evaluar la conciencia morfológica empleamos dos pruebas: Conciencia morfológica que a su vez consta de dos tareas: Tarea 1 y Tarea 2 (T1 y T2) y otra prueba denominada Conciencia morfosintáctica. Estos instrumentos cuentan con ítems referentes a la morfología flexiva y derivativa, así como el empleo de palabras y pseudopalabras. Para evaluar la conciencia fonológica se utilizaron tres pruebas meta-fonológicas que evalúa la conciencia silábica, la conciencia fonémica y la conciencia de la sílaba tónica o la fuerza de voz. Se administró una prueba para evaluar el conocimiento que el alumno tiene sobre vocabulario en el ámbito académico en una gama de 42 ítems con distinta dificultad. Para evaluar la eficiencia lectora se empleó la prueba elaborada por Carrillo y Marín, 1997. Este instrumento tiene en cuenta tanto la velocidad como la precisión en la lectura. Para evaluar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura se ha utilizado el test estandarizado PROESC (Cuetos, et al. 2004).

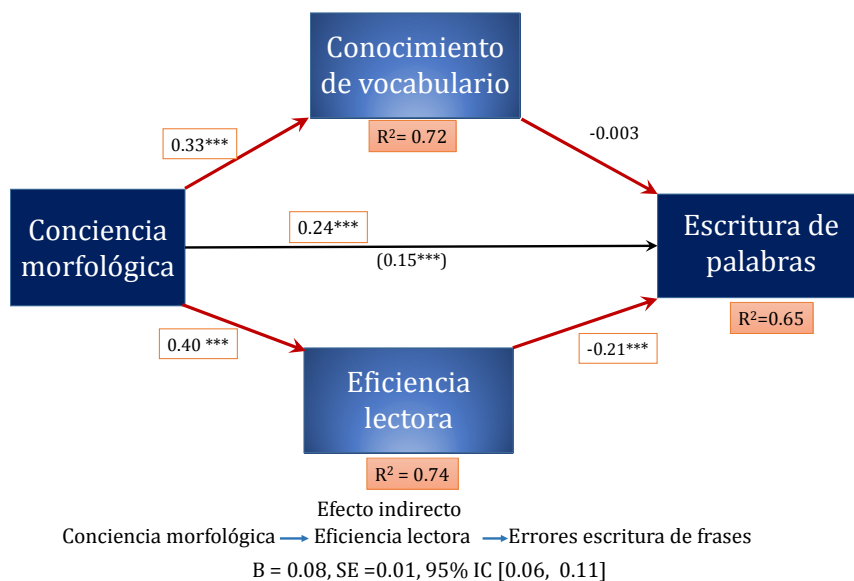
2.4. Diseño

Para dar respuesta a la hipótesis planteada se ha diseñado un estudio transversal que nos ayudará a entender el papel que desempeña la conciencia morfológica en el proceso de escritura de palabras a lo largo de la escolaridad obligatoria en un idioma transparente como el español. Como estrategia metodológica se emplean modelos

mediacionales. Esta técnica estadística nos permite avanzar, en alguna medida, en la búsqueda de explicaciones teóricas, ya que nos ayudará a entender el efecto de terceras variables que presentan una fuerte correlación entre sí (Ato y Vallejo, 2011) como es el caso de la conciencia morfológica con el conocimiento de vocabulario. Este procedimiento estadístico posibilita contrastar en qué medida, la conciencia morfológica ejerce un efecto tanto de manera directa, como indirecta en las distintas habilidades lectoescritoras y de comprensión; por lo que nos ayudará a comprender los mecanismos que subyacen entre las relaciones que se establecen entre dichas variables. Por tanto, por medio del presente diseño, en nuestro estudio pretendemos hallar las respuestas a las hipótesis de investigación planteadas.

3. RESULTADOS

Figura 1 Resultados de las relaciones que establece la conciencia morfológica sobre la escritura de palabras y pseudopalabras a través del conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora.



Nota. - En la figura 1 se muestran los coeficientes de regresión no estandarizados (B). El efecto directo se incluye entre paréntesis. +p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

El contraste del modelo mediacional muestra que la conciencia morfológica explica gran parte de la varianza del conocimiento de vocabulario y de la eficiencia lectora según los coeficientes $R^2 = .72$ y $.74$, respectivamente. Del mismo modo, se produce una asociación directa estadísticamente significativo entre la conciencia morfológica y la escritura de las palabras (efecto directo = $.24$, $p=.001$). En cuanto a las relaciones indirectas, la conciencia sobre los morfemas se asocia con las dos variables mediadoras (véase figura 1 y tabla 2).

Tabla 2 Modelo mediacional (PROCESS, modelo 4). Efectos indirectos de la conciencia morfológica en la habilidad de escritura ortográfica de palabras y de pseudopalabras a través del conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora.

Modelo de variable mediadora (VM1= conocimiento de vocabulario)				
<i>Variables predictoras ($R^2 = 0.72$, $p < .001$)</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
• Conciencia morfológica (a_1)	0.33	0.018	17.68	.000
• Conciencia fonológica	0.04	0.005	7.14	.000
• Edad	0.33	0.067	4.95	.000
Modelo de variable mediadora (VM2 = Eficiencia lectora)				
<i>Variables predictoras ($R^2 = 0.74$, $p < .001$)</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
• Conciencia morfológica (a_2)	0.40	0.047	8.63	.000
• Conciencia fonológica	0.16	0.014	11.40	.000
• Edad	2.00	0.169	11.81	.000
Modelo de variable dependiente (VD = Escritura de palabras y pseudopalabras)				
<i>Variables predictoras ($R^2 = 0.65$, $p < .001$)</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
• Conocimiento de vocabulario (b_1)	-0.000	0.063	-0.004	.996
• Eficiencia lectora (b_2)	0.216	0.025	8.52	.000
• Conciencia morfológica (c')	0.156	0.033	4.64	.000
• Conciencia fonológica	0.035	0.009	3.96	.000
• Edad	0.110	0.105	1.04	.295
<i>Efecto total ($R^2 = 0.60$, $p < .001$)</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
• Conciencia morfológica (c)	0.244	0.027	8.94	.000
• Conciencia fonológica	0.071	0.008	8.53	.000
• Edad	0.543	0.098	5.51	.000
<i>Efectos indirectos</i>	<i>B</i>	<i>Boot SE</i>	<i>Boot 95% IC</i>	

• Conocimiento de vocabulario (a_1b_1)	-0.0001	.025	[-.046, .051]
• Eficiencia lectora (a_2b_2)	0.088	.014	[.062, .119]

NOTA - En la tabla se incluyen los coeficientes B, que son coeficientes de regresión no estandarizados. Para interpretar los efectos indirectos se ha seguido la recomendación de Hayes (2013): se considera que un *efecto indirecto* es estadísticamente significativo si el intervalo de confianza establecido (IC al 95%) no incluye el valor 0. Si el valor 0 está incluido en dicho intervalo de confianza no se puede rechazar la hipótesis nula que plantea que el efecto indirecto es igual a 0, es decir, que no existe asociación entre las variables.

No obstante, una de ellas, la eficiencia lectora a su vez, es estadísticamente significativa en la explicación de los aciertos en la escritura de las palabras (efecto indirecto =.08, SE = .01, 95% IC [.06, .11]). Sin embargo, con los resultados en el segundo mediador no se puede aceptar la hipótesis de que el conocimiento de vocabulario sea un mecanismo subyacente que explique la asociación entre la CM y la escritura de las palabras (efecto indirecto =-.0001, SE = .02, 95% IC [-.04, .05]) al incluir el valor 0 en el intervalo de confianza.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La conciencia morfológica ejerce un efecto directo en la escritura de palabras de forma aislada y dentro de un contexto más complejo como es en la escritura de palabras dentro de frases. Estos datos sugieren que la conciencia sobre los morfemas favorece el conocimiento de vocabulario y la eficiencia lectora. Sin embargo, sólo la eficiencia lectora explica la asociación entre la CM y el proceso de escritura de las palabras. Los alumnos podrían hacer uso de la conciencia sobre los morfemas para mejorar la eficiencia lectora, a la vez que favorecería el desarrollo de la correcta escritura ortográfica de las palabras.

Estudios previos establecen que la conciencia morfológica se relaciona con la escritura de las palabras en lenguas opacas (Deacon & Dhooge, 2012 y Nunes et al., 2006) y en castellano (Defior et al., 2008 y Sánchez-Gutiérrez, 2013). Aunque en estos estudios controlan estadísticamente la contribución del conocimiento de vocabulario y de la habilidad lectora, no tenemos constancia de estudios que analicen estas medidas como una variable mediadora entre dicha asociación que explique, como mecanismos indirectos, el proceso de escritura. Por tanto, los hallazgos obtenidos en nuestro estudio constituyen una

primera aproximación al conocimiento de las relaciones que de manera indirecta pueden efectuarse entre la conciencia morfológica y el proceso lectoescritor.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, E. y Rueda, M. (2014). Influencia de la conciencia morfológica de la escritura en castellano. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Salamanca.
- Apel, K., & Thomas-Tate, S. (2009). Morphological awareness skills of fourth-grade african american students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), 312-324. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461\(2009/08-0015\)](https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461(2009/08-0015))
- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., y Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and First and Second Grade students from low socioeconomic status homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 161-173. <https://doi.org/10.1177/0022219413509964>
- Ato, M., y Vallejo, G. (2011). The effects of third variables in psychological research. *Anales de psicología / Annals of psychology*, 27(2), 550-561.
- Berninger, V., & Swanson, H. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*, 2, 57-81.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cuetos, F., Ramos, J. L., y Ruano, E. (2004). PROESC: Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA, Ediciones.
- Deacon, S. H., Kirby, J. R., y Casselman-Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? *Reading Psychology*, 30(4), 301-318. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02702710802412057>
- Deacon, S. H., y Dhooge, S. (2010). Developmental stability and changes in the impact of root consistency on children's spelling.

- Reading and Writing, 23(9), 1055–1069. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9195-5>
- Defior, S., Alegría, J., Titos, R., y Martos, F. (2008). Using morphology when spelling in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive Development*, 23(1), 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.01.003>
- García, J. N. y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18 (2), 171-179.
- González, S. L., Rodríguez, C. y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(7), 767–787. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9025-y>
- Rueda, M., e Incera, S. (2011). Diferencias en conciencia morfológica entre buenos lectores y alumnos con dificultades en lectoescritura. JM Román, MA Carbonero y JD Valdivieso (Compiladores) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, 8327-8339.
- Rueda, M. I., & Medina, S. L. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties/El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 702-732.
- Sánchez-Gutiérrez, C. (2013). Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria. *Sintagma: Revista De*

Lingüística, (25), 33-46.
<https://raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/292637>.

Sánchez, M. E. y Cueto, F. V. (1998). Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. In *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 263-288). Ediciones Pirámide.

EFFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN ECOLÓGICA Y OTRA COGNITIVA SOBRE EL FLOW DE MUJERES FUTBOLISTAS

Momparler Marchirant, Javier y Guzmán Luján, José Francisco

jamomar@alumni.uv.es

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN.

Una de las formas que tenemos como entrenadores de influir en el comportamiento técnico-táctico de un equipo reside en la perspectiva de enseñanza-aprendizaje que adoptemos a la hora de plantear y enfocar las tareas de entrenamiento. Estas deberían ir acordes a nuestro modelo de juego, para así ir modelando el comportamiento técnico-táctico que queremos que predomine en nuestros jugadores. La perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo ha ido evolucionando en las últimas décadas y ha pasado de un enfoque centrado en el entrenador a un enfoque centrado en el deportista, donde se les incita a desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y autonomía de pensamiento (Richard y Wallian, 2005).

Tradicionalmente los modelos de enseñanza-aprendizaje que predominaban eran aquellos centrados en la adquisición de las habilidades técnicas del deporte, aisladas del contexto de juego, promoviendo por tanto una enseñanza descontextualizada. Actualmente y en gran parte por las aportaciones hechas desde la escuela francesa y alemana sobre la enseñanza deportiva (Gréhaigne *et al.*, 2005) y del TGfU (Teaching Games for Understanding) anglosajón (Bunker y Thorpe, 1982), los nuevos enfoques se centran más en los aspectos tácticos del deporte, favoreciendo así la capacidad decisional de los deportistas y promoviendo una mayor comprensión del juego. Observamos por tanto que las nuevas metodologías se centran más en el deportista y abogan por un enfoque táctico del deporte, dentro del cual encontramos diferentes modelos de enseñanza deportiva sustentados por sus fundamentos teóricos. En nuestro caso nos vamos a

centrar en la perspectiva cognitiva y la perspectiva ecológica que actualmente son las que más relevancia presentan.

Según la perspectiva cognitiva, el deportista es consciente de sus comportamientos y el conocimiento que tiene almacenado en la memoria le permite extraer información, decidir y ejecutar conscientemente. Por tanto, el deportista procesa la información y la almacena para ser utilizada en futuras situaciones (Práxedes, 2018). Una de las características fundamentales de dicha perspectiva es considerar las acciones del deportista independientemente del contexto (Schmidt y Lee, 2005). Podemos entender dicha perspectiva como un enfoque orientado a conocer las posibles alternativas de acción. Esta perspectiva se encuentra asociada con la dimensión explícita del aprendizaje, es decir, con un enfoque del aprendizaje más intencional. Por otro lado, en la perspectiva ecológica el aprendizaje del deportista es el resultado de la interacción de éste con el ambiente de aprendizaje (Práxedes, 2018). Se entiende que el movimiento emerge como consecuencia de la relación directa entre el sistema biomecánico y la información del entorno, no por las estructuras internas adquiridas de conocimiento (Summers, 2004). Esta perspectiva se encuentra asociada con la dimensión implícita del aprendizaje, es decir, con un enfoque del aprendizaje más incidental.

Aunque ambas metodologías han demostrado repercusiones sobre el aprendizaje, el rendimiento o la motivación, pensamos que resulta interesante analizar si en función de la metodología utilizada durante el entrenamiento se producían diferencias en el flow, hipotetizando que la perspectiva ecológica presentará mayores indicios de estados de flow.

2.MÉTODO

2.1. Diseño

El estudio presenta un diseño unifactorial intrasujeto de intercambio de tratamiento tomándose solamente la medida post-tratamiento con bloqueo equilibrado. Durante la primera sesión a un grupo se le aplicó la intervención ecológica y al otro la cognitiva, mientras que durante la segunda sesión fue a la inversa.

2.2. Participantes

Participaron en el estudio 32 jugadoras de categoría amateur pertenecientes a dos equipos de la provincia de Valencia de similares categorías 1ª Regional Valenta y 2ª Regional Valenta. El rango de edad se situó entre 16 y 31 años ($M = 19.63$). Cada equipo estuvo dividido en dos grupos (A y B) de 8 jugadoras (7 jugadoras de campo, de las cuales tres eran defensas, tres centrocampistas, una delantera y la portera) y cuya distribución fue equilibrada mediante la opinión del entrenador, el cual tenía que poner una nota a cada jugadora. La realización de los grupos, se realizó de forma aleatoria con la técnica de bloqueo y equilibrado.

2.3. Procedimiento

El procedimiento del estudio queda reflejado en el diagrama de flujo de la figura 1.

2.4. Información inicial y consentimiento informado

Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universitat de València. Tanto los jugadores como los entrenadores fueron informados de las características y la finalidad del estudio y firmaron el consentimiento informado para participar en el mismo. Cuando los jugadores fueron menores de edad se incluyó el consentimiento de sus tutores. Se garantizó el anonimato y la voluntariedad.

2.5. Medidas post-tratamiento

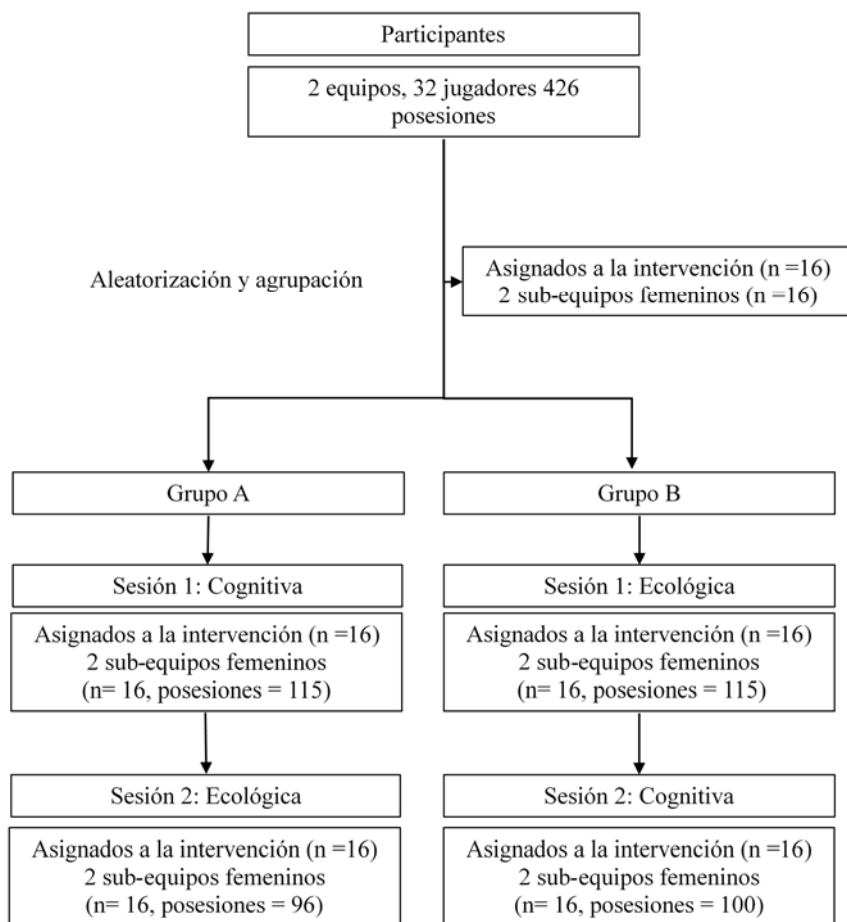
Posteriormente a la realización de cada intervención se tomaron las medidas para la flow.

2.6. Intervención

La intervención duró dos sesiones de entrenamiento en cada equipo. En la sesión 1 la situación de juego presentada era salida de balón ante defensa presionante. Al grupo A les enseñamos y explicamos un sistema de ataque ante defensa presionante mediante una metodología de enseñanza-aprendizaje cognitiva utilizando la técnica de modelado grupal e instrucciones a través de heurísticos de decisión, expuestos a todo el grupo y diferenciado por líneas de juego. La estructura de la presentación de heurísticos para cada línea de juego era: diapositiva con los heurísticos, imagen congelada de una situación de partido, les preguntábamos por la mejor solución entre los heurísticos planteados y luego el video con la acción completa. Al grupo B se le

planteó la misma situación mediante una metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica utilizando restricciones. A ambos equipos les explicamos las características del ejercicio y qué debían hacer cuando estuvieran en posición defensiva sin balón. En la sesión 2 la situación de juego presentada era ataque posicional ante defensa replegada y las metodologías fueron intercambiadas en cada uno de los grupos.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre el procedimiento empleado en el estudio.



La sesión empezaba con la explicación de la intervención a cada uno de los grupos. Seguidamente se realizaba un calentamiento (10') donde realizaban ejercicios de movilidad articular, rueda de pases y rondos dinámicos. En la parte principal (35') se realizaba partido

modificado 8x8 con el campo delimitado en tres zonas horizontales y tres verticales y en la parte final (5') estiramientos. Seguidamente se procedía a rellenar los autoinformes y se daba por concluida la sesión de entrenamiento.

2.7. Instrumentos de medida

2.7.1. Medida de la ansiedad en la práctica deportiva

Para medir el estado de flow utilizamos la traducción al castellano de la "*Flow State Scale-2 (FFS-2)*" de Jackson y Marsh (1996) realizada por García-Calvo *et al.*, (2008). Consta de 36 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Cuenta con una validez y una consistencia interna satisfactoria. Está compuesta por un factor global (estado de flow) y nueve factores de segundo orden (cuatro ítems para cada factor), que hacen referencia a cada una de las dimensiones que componen el estado de flow. La fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la escala en el factor de flow general fue ($\alpha=0,954$) y ($\alpha=0,961$) en la intervención ecológica y cognitiva respectivamente.

3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos los realizamos con el paquete estadístico SPSS versión 26.0. Previamente al análisis inferencial intrasujeto de las variables psicológicas en función de la metodología, medimos la normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Para las variables que se ajustaron a la normal realizamos el análisis paramétrico (Modelo Lineal General (MLG)), mientras que cuando no se ajustaron a la normal realizamos análisis no paramétricos (Wilcoxon).

En el análisis inferencial intrasujeto de las variables en función de la metodología, calculamos la media (M) y la desviación típica (DT). El estadístico de contraste para el análisis MLG fue F y para el test de Wilcoxon fue Z. El tamaño del efecto fue calculado mediante Chi cuadrado (η^2) para las comparaciones mediante MLG, considerando valores en torno a 0,01 como efecto pequeño, en torno a 0,06 como efecto medio y superiores a 0,14 como efecto grande y mediante la r de

Cohen (Cohen, 1992) para las comparaciones mediante el test de Wilcoxon, siendo valores de referencia $r= 0,50$ para un efecto grande, $r= 0,30$ para un efecto mediano y $r= 0,10$ para un efecto pequeño. Por último, el nivel de significación estadística lo establecimos en $p\leq 0,05$.

3.1. Análisis del flow en función de la metodología

En la tabla 1 mostramos la media, la desviación típica y el valor α para cada metodología, el valor del estadístico de contraste empleado en cada comparación, su significación y el tamaño del efecto.

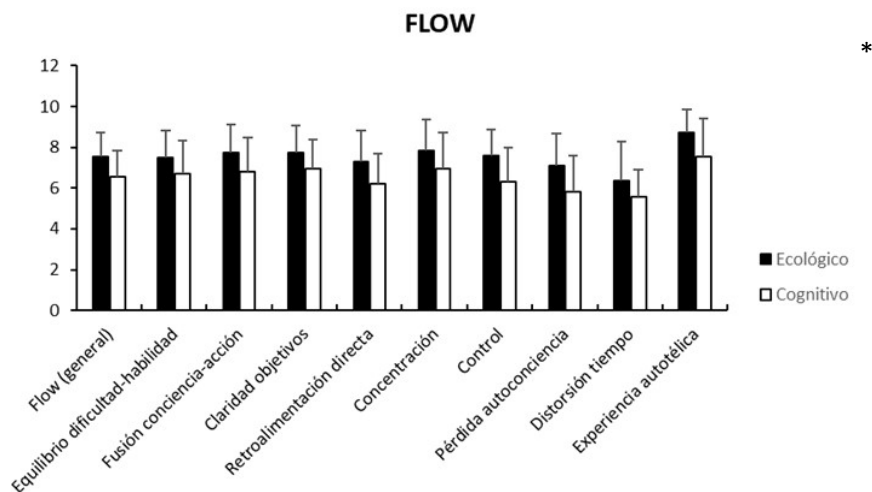
Tabla 1. Análisis inferencial intrasujeto para la variable flow en función de la metodología en chicas.

Variable	Ecológico		Cognitivo		Contraste	Sig.	Tamaño o efecto
	M	DT	M	DT			
Flow (general)	7,549	1,165	6,543	1,297	-3,535	<0,001	0,625
Equilibrio dificultad-habilidad	7,515	1,331	6,710	1,610	-2,112	0,035	0,373
Fusión conciencia-acción	7,734	1,389	6,796	1,696	-2,249	0,025	0,398
Claridad objetivos	7,757	1,319	6,976	1,418	-2,476	0,013	0,438
Retroalimentación directa	7,312	1,526	6,210	1,477	-3,311	0,001	0,586
Concentración	7,859	1,517	6,937	1,818	-2,245	0,025	0,397
Control	7,578	1,305	6,320	1,650	-3,407	0,001	0,603
Perdida autoconciencia	7,101	1,572	5,820	1,782	-2,846	0,004	0,503
Distorsión tiempo	6,382	1,920	5,554	1,340	-2,349	0,019	0,415
Experiencia autotélica	8,703	1,168	7,562	1,830	-3,107	0,002	0,549

Como podemos observar, encontramos diferencias significativas en el factor global que sería el estado de flow entre las dos metodologías ($p = <0,001$). Tal y como se aprecia en la tabla, la metodología ecológica mostró valores de media más elevados que la metodología cognitiva.

Centrándonos en los nueve valores de segundo orden que conforman las dimensiones del flow, resulta interesante destacar que, todas las

dimensiones reportaron diferencias significativas entre ambas metodologías. A continuación, se detallan los resultados en la figura 2. *Figura 2. Media y desviación típica de las dimensiones significativas respecto al flow en función de la metodología empleada en chicas (***) $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$).*



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al análisis de los resultados de la intervención, resaltar que tal y como hipotetizamos, la utilización de una metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica se correlaciona con percepciones y experimentaciones más elevadas de flow.

Para el género femenino resultaría más apropiado el empleo de la perspectiva ecológica si lo que pretendemos es que experimenten un mayor grado de percepción de flow. A la vista de estos resultados, es importante plantearse porqué en el género femenino sí que se produjeron diferencias significativas y, por tanto, experimentaron un mayor estado de flow. Por una parte, la respuesta tal vez venga dada porque los entrenamientos en el fútbol femenino se han profesionalizado más tarde y los entrenadores no se limiten a hacer lo que se ha venido haciendo desde siempre en los entrenamientos y por tanto, alternen diferentes metodologías de trabajo, utilicen diferentes enfoques para el planteamiento de situaciones, se centren más en

aprendizajes tácticos donde el deportista se siente más protagonista y esto hace que ellas están más acostumbradas a este tipo de trabajo.

También podría ser debido a que ellas tengan menos percepción de competencia ya que la discriminación generalizada en la sociedad hacia el deporte femenino pueda repercutir negativamente sobre las jugadoras y, por tanto, tener esa percepción de ser menos competentes que ellos. Es verdad que como la perspectiva ecológica protege más la autoeficacia, esa sensación de sentirse más eficaz a su vez se relacione con niveles de estrés más bajos. La percepción de eficacia lleva asociado niveles de estrés más bajos y a su vez, esto facilita la vivencia de entrar en un estado de flow.

Si lo postulado por Csikszentmihalyi en la teoría del flow (1990) lo relacionamos con los resultados obtenidos en nuestro estudio, observamos como la implementación en el entrenamiento de la metodología ecológica hace que al deportista se le presente la tarea de una forma mucho más accesible en cuanto al reto o desafío que se propone en la misma y, además, se sentirá capaz de poder afrontarla con éxito. Esto explicaría por qué las futbolistas reportaron valores más elevados de flow cuando se les planteó la actividad desde una perspectiva ecológica. De lo expuesto, podemos extraer que la metodología ecológica facilita una mayor adecuación del nivel de desafío o reto a las habilidades del deportista, haciendo que se sienta capaz de afrontar con éxito la tarea propuesta con su nivel de habilidad.

A merced de los resultados obtenidos parece lógico concluir que la metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica repercute de forma muy positiva sobre las futbolistas. La utilización de dicha metodología conlleva un mayor grado de percepción de flow en comparación con la metodología cognitiva.

5. BIBLIOGRAFIA

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). Model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, EEUU: Harper y Row.

- García Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F.J., Reina, R. y Cervello, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 660-669.
- Gréhaigne, J.F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005) Tactical-decision learning model and students' practices, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10:3, 255-269.
- Práxedes, A. (2018). *El diseño de tareas para el aprendizaje de las habilidades en el fútbol de iniciación. Una aplicación desde las perspectivas cognitivas y ecológicas*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres. España.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4),10004-1009.
- Richard, J.F. y Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp.19-32.
- Schmidt, R.A. y Lee, T. (2005). *Motor Control and Learning*. A behavioural emphasis. Illinois. Human Kinetics.
- Summers, J. J. (2004). *A historical perspective on skill acquisition*. En A. M. Wil-liams y N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 1–26). London: Routledge.

EFFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN ECOLÓGICA Y OTRA COGNITIVA SOBRE LA ANSIEDAD DE MUJERES FUTBOLISTAS

Momparler Marchirant, Javier y Guzmán Luján, José Francisco

jamomar@alumni.uv.es

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN.

Una de las formas que tenemos como entrenadores de influir en el comportamiento técnico-táctico de un equipo reside en la perspectiva de enseñanza-aprendizaje que adoptemos a la hora de plantear y enfocar las tareas de entrenamiento. Estas deberían ir acordes a nuestro modelo de juego, para así ir modelando el comportamiento técnico-táctico que queremos que predomine en nuestros jugadores. La perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo ha ido evolucionando en las últimas décadas y ha pasado de un enfoque centrado en el entrenador a un enfoque centrado en el deportista, donde se les incita a desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y autonomía de pensamiento (Richard y Wallian, 2005).

Tradicionalmente los modelos de enseñanza-aprendizaje que predominaban eran aquellos centrados en la adquisición de las habilidades técnicas del deporte, aisladas del contexto de juego, promoviendo por tanto una enseñanza descontextualizada. Actualmente y en gran parte por las aportaciones hechas desde la escuela francesa y alemana sobre la enseñanza deportiva (Gréhaigne *et al.*, 2005) y del TGfU (Teaching Games for Understanding) anglosajón (Bunker y Thorpe, 1982), los nuevos enfoques se centran más en los aspectos tácticos del deporte, favoreciendo así la capacidad decisional de los deportistas y promoviendo una mayor comprensión del juego. Observamos por tanto que las nuevas metodologías se centran más en el deportista y abogan por un enfoque táctico del deporte, dentro del cual encontramos diferentes modelos de enseñanza deportiva sustentados por sus fundamentos teóricos. En nuestro caso nos vamos a centrar en la perspectiva cognitiva y la perspectiva ecológica que actualmente son las que más relevancia presentan.

Según la perspectiva cognitiva, el deportista es consciente de sus comportamientos y el conocimiento que tiene almacenado en la memoria le permite extraer información, decidir y ejecutar conscientemente. Por tanto, el deportista procesa la información y la almacena para ser utilizada en futuras situaciones (Práxedes, 2018). Una de las características fundamentales de dicha perspectiva es considerar las acciones del deportista independientemente del contexto (Schmidt y Lee, 2005). Podemos entender dicha perspectiva como un enfoque orientado a conocer las posibles alternativas de acción. Esta perspectiva se encuentra asociada con la dimensión explícita del aprendizaje, es decir, con un enfoque del aprendizaje más intencional. Por otro lado, en la perspectiva ecológica el aprendizaje del deportista es el resultado de la interacción de éste con el ambiente de aprendizaje (Práxedes, 2018). Se entiende que el movimiento emerge como consecuencia de la relación directa entre el sistema biomecánico y la información del entorno, no por las estructuras internas adquiridas de conocimiento (Summers, 2004). Esta perspectiva se encuentra asociada con la dimensión implícita del aprendizaje, es decir, con un enfoque del aprendizaje más incidental.

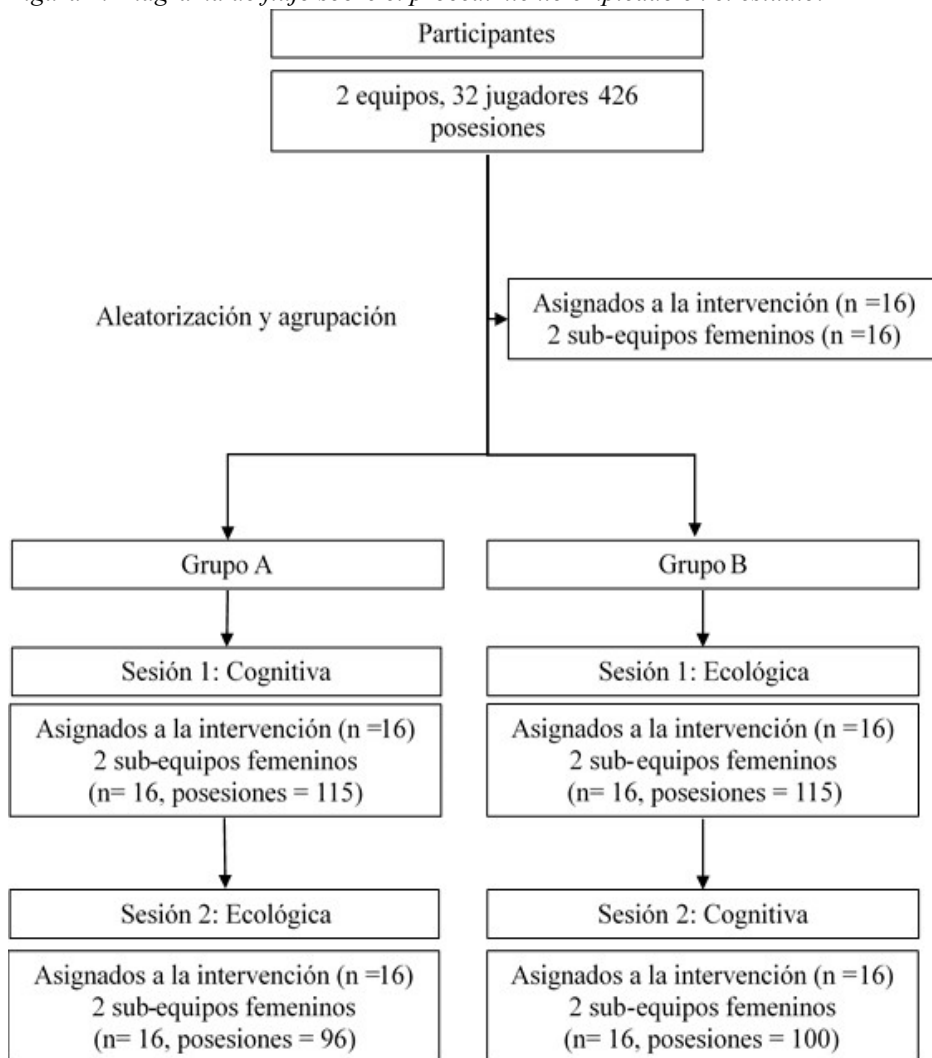
Aunque ambas metodologías han demostrado repercusiones sobre el aprendizaje, el rendimiento o la motivación, pensamos que resulta interesante analizar si en función de la metodología utilizada durante el entrenamiento se producían diferencias en la ansiedad, hipotetizando que la perspectiva ecológica presentará grados de ansiedad más bajos.

2.MÉTODO

2.1. Diseño

El estudio presenta un diseño unifactorial intrasujeto de intercambio de tratamiento tomándose solamente la medida post-tratamiento con bloqueo equilibrado. Durante la primera sesión a un grupo se le aplicó la intervención ecológica y al otro la cognitiva, mientras que durante la segunda sesión fue a la inversa.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre el procedimiento empleado en el estudio.



2.2. Participantes

Participaron en el estudio 32 jugadoras de categoría amateur pertenecientes a dos equipos de la provincia de Valencia de similares categorías 1ª Regional Valenta y 2ª Regional Valenta. El rango de edad se situó entre 16 y 31 años ($M = 19.63$). Cada equipo estuvo dividido en dos grupos (A y B) de 8 jugadoras (7 jugadoras de campo, de las cuales tres eran defensas, tres centrocampistas, una delantera y la portera) y cuya distribución fue equilibrada mediante la opinión del entrenador, el cual tenía que poner una nota a cada jugadora. La

realización de los grupos, se realizó de forma aleatoria con la técnica de bloqueo y equilibrado.

2.3. Procedimiento

El procedimiento del estudio queda reflejado en el diagrama de flujo de la figura 1.

2.4. Información inicial y consentimiento informado

Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universitat de València. Tanto los jugadores como los entrenadores fueron informados de las características y la finalidad del estudio y firmaron el consentimiento informado para participar en el mismo. Cuando los jugadores fueron menores de edad se incluyó el consentimiento de sus tutores. Se garantizó el anonimato y la voluntariedad.

2.5. Medidas post-tratamiento

Posteriormente a la realización de cada intervención se tomaron las medidas para la ansiedad.

2.6. Intervención

La intervención duró dos sesiones de entrenamiento en cada equipo. En la sesión 1 la situación de juego presentada era salida de balón ante defensa presionante. Al grupo A les enseñamos y explicamos un sistema de ataque ante defensa presionante mediante una metodología de enseñanza-aprendizaje cognitiva utilizando la técnica de modelado grupal e instrucciones a través de heurísticos de decisión, expuestos a todo el grupo y diferenciado por líneas de juego. La estructura de la presentación de heurísticos para cada línea de juego era: diapositiva con los heurísticos, imagen congelada de una situación de partido, les preguntábamos por la mejor solución entre los heurísticos planteados y luego el video con la acción completa. Al grupo B se le planteó la misma situación mediante una metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica utilizando restricciones. A ambos equipos les explicamos las características del ejercicio y qué debían hacer cuando estuvieran en posición defensiva sin balón. En la sesión 2 la situación de juego presentada era ataque posicional ante defensa replegada y las metodologías fueron intercambiadas en cada uno de los grupos.

La sesión empezaba con la explicación de la intervención a cada uno de los grupos. Seguidamente se realizaba un calentamiento (10') donde realizaban ejercicios de movilidad articular, rueda de pases y rondos dinámicos. En la parte principal (35') se realizaba partido modificado 8x8 con el campo delimitado en tres zonas horizontales y tres verticales y en la parte final (5') estiramientos. Seguidamente se procedía a rellenar los autoinformes y se daba por concluida la sesión de entrenamiento.

2.7. Instrumentos de medida

2.7.1. Medida de la ansiedad en la práctica deportiva

Para medir la ansiedad competitiva utilizamos la versión adaptada al español de la *Sport Anxiety Scale-2* (SAS-2: Smith *et al.*, 2006) realizada por Ramis *et al.*, (2010). La escala cuenta con 15 ítems divididos en tres subescalas, ansiedad somática, preocupación y desconcentración. Las participantes valoran la frase "Mientras jugaba...". Cada ítem se contesta a partir de una escala Likert de 4 puntos que va de 1 (nada) a 4 (mucho). La fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la escala en el factor ansiedad general fue ($\alpha=0,890$) y ($\alpha=0,920$) en la intervención ecológica y cognitiva respectivamente.

3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos los realizamos con el paquete estadístico SPSS versión 26.0. Previamente al análisis inferencial intrasujeto de las variables psicológicas en función de la metodología, medimos la normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Para las variables que se ajustaron a la normal realizamos el análisis paramétrico (Modelo Lineal General (MLG)), mientras que cuando no se ajustaron a la normal realizamos análisis no paramétricos (Wilcoxon).

En el análisis inferencial intrasujeto de las variables en función de la metodología, calculamos la media (M) y la desviación típica (DT). El estadístico de contraste para el análisis MLG fue F y para el test de Wilcoxon fue Z. El tamaño del efecto fue calculado mediante Chi cuadrado (η^2) para las comparaciones mediante MLG, considerando valores en torno a 0,01 como efecto pequeño, en torno a 0,06 como

efecto medio y superiores a 0,14 como efecto grande y mediante la r de Cohen (Cohen, 1992) para las comparaciones mediante el test de Wilcoxon, siendo valores de referencia $r= 0,50$ para un efecto grande, $r= 0,30$ para un efecto mediano y $r= 0,10$ para un efecto pequeño. Por último, el nivel de significación estadística lo establecimos en $p \leq 0,05$.

3.1. Análisis de la ansiedad en función de la metodología

En la tabla 1 mostramos la media, la desviación típica y el valor α para cada metodología, el valor del estadístico de contraste empleado en cada comparación, su significación y el tamaño del efecto.

Tabla 1. Análisis inferencial intrasujeto para la variable ansiedad en función de la metodología.

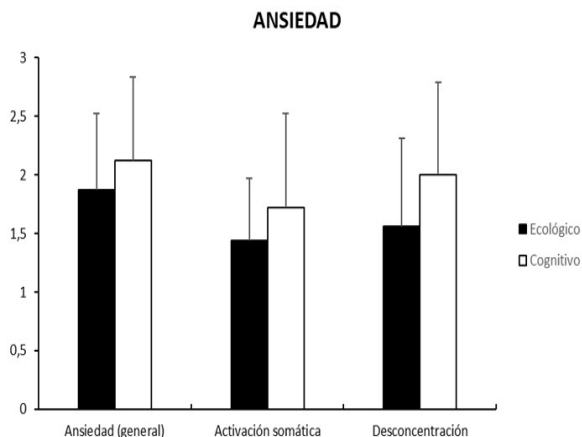
Variable	Ecológico		Cognitivo		Contraste	Sig.	Tamaño efecto
	M	DT	M	DT			
Ansiedad (general)	1,875	0,652	2,120	0,718	-1,961	0,050	0,347
Activación somática	1,443	0,532	1,725	0,802	-1,928	0,054	0,341
Preocupación	2,618	1,087	2,637	0,844	-0,048	0,962	0,008
Desconcentración	1,562	0,755	2,000	0,790	-2,690	0,007	0,476

Como podemos observar, encontramos diferencias significativas en el factor ansiedad general entre las dos metodologías ($p = 0,050$), aunque dicha significación está en el límite. Tal y como se aprecia en la tabla, la metodología cognitiva mostró valores de media más elevados que la metodología ecológica. Centrándonos en los otros tres factores analizados, podemos observar como la activación somática y la desconcentración sí que reportaron diferencias significativas entre ambas metodologías y, sin embargo, la preocupación no reportó diferencias significativas en las chicas. Destacar que los resultados son más elevados en la metodología cognitiva tal y como se aprecia en la figura 1.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al análisis de los resultados de la intervención, resaltar que tal y como hipotetizamos, la utilización de una metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica se correlaciona con percepciones y experimentaciones más elevadas de las variables analizadas.

Figura 2. Media y desviación típica de las dimensiones significativas respecto a la ansiedad en función de la metodología empleada (** $p < 0,01$; * $p < 0,05$).



La ansiedad experimentada por las futbolistas presentó valores más bajos en la metodología ecológica. La utilización de heurísticos puede llevar asociado un mayor nivel de ansiedad porque la deportista tiene un marco teórico-práctico de referencia donde poder evaluarse para ver si está realizando con éxito la tarea o no. El estar constantemente analizando si ha entendido lo que tiene que hacer según su posición y la situación de juego que se dé, si lo está realizando correctamente y, además, si los agentes externos (entrenador e investigador) están comprobando que se siguen los heurísticos definidos con anterioridad, puede ser un causante del aumento de la ansiedad en las deportistas. Sin embargo, la utilización de restricciones parece más accesible de utilizar y facilitadora de la percepción de que la tarea se está realizando correctamente, porque solo se ha de entender en todo momento y en todas las situaciones los condicionantes propuestos en las restricciones. Este hecho tal vez sea el facilitador de tener un menor grado de ansiedad ante la propuesta planteada.

A merced de los resultados obtenidos parece lógico concluir que la metodología de enseñanza-aprendizaje ecológica repercute de forma muy positiva sobre las futbolistas. La utilización de dicha metodología conlleva una menor percepción de ansiedad en comparación con la metodología cognitiva.

5. BIBLIOGRAFIA

- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). Model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Gréhaigne, J.F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005) Tactical-decision learning model and students' practices, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10:3, 255-269.
- Práxedes, A. (2018). *El diseño de tareas para el aprendizaje de las habilidades en el fútbol de iniciación. Una aplicación desde las perspectivas cognitivas y ecológicas*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres. España.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 10004-1009.
- Richard, J.F. y Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp.19-32.
- Schmidt, R.A. y Lee, T. (2005). *Motor Control and Learning*. A behavioural emphasis. Illinois. Human Kinetics.
- Summers, J. J. (2004). *A historical perspective on skill acquisition*. En A. M. Wil-liams y N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 1–26). London: Routledge.

LA REGULACIÓN EMOCIONAL COMO ÍNDICE DE PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN ASPIRANTES A POLICÍA EN CATALUÑA.

Mireia Cano Gallent¹, Jordi Niñerola i Maymí¹, Inés Martínez Capón¹ Laia Sancho Domenc¹ y Anna Figueras Masip¹

1. Institut de Seguretat Pública de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

La regulación emocional es una de las competencias profesionales que se consideran más importantes en la profesión policial (Berking et al., 2010).

El colectivo de policías frecuentemente experimenta estrés en la ejecución de su trabajo. La utilización de estrategias de afrontamiento es importante para gestionar el estrés laboral (Zulkafaly *et al.*, 2017). Teniendo en cuenta los recursos destinados a la formación policial, es necesario comprender el afrontamiento al estrés originado en el lugar de trabajo, de manera que los diferentes actores implicados en la formación deben trabajar para enseñar a los aspirantes a detectar las fuentes de estrés así como desarrollar técnicas de afrontamiento, gestión emocional más eficaces frente situaciones adversas (Anshel, 2000).

Por afrontamiento se entiende el uso de forma consciente de estrategias, sean cognitivas o conductuales, para reducir el estrés percibido en la vivencia de una situación negativa (Lazarus & Folkman, 1992. Citado por Grubb *et al.*, 2015). Las fuerzas de seguridad han sido reconocidas mundialmente como una de las profesiones más estresantes (Dantzer, 1987). Por tanto, el uso de estrategias de afrontamiento en el colectivo de policías ha sido extensamente estudiada por múltiples investigadores y según la literatura hallada muestra la tendencia del uso de estrategias negativas para lidiar con el estrés en el ámbito laboral (Anshel, 2000).

La regulación emocional comprende todos aquellos procesos externos y internos que se encargan de la monitorización, evaluación y

modificación de las reacciones emocionales para el cumplimiento de metas personales (Thompson, 1994. Citado por Chinae *et al.*, 2018)

Una importante aportación a la evaluación psicométrica de la regulación cognitiva fue el *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire* (CERQ; Garnefski *et al.*, 2001). Dentro de la comunidad científica se ha utilizado ampliamente, traduciéndolo y adaptándolo psicométricamente a un gran número de lenguas y culturas diversas como el persa (Abdi *et al.*, 2012), el chino (Li & Wu, 2020) o el japonés (Fujisato *et al.*, 2017). En lengua española existen validaciones del CERQ y sus propiedades psicométricas en Latinoamérica (Dominguez Lara & Medrano, 2016a) así como en muestra española (Domínguez-Sánchez *et al.*, 2013).

Asimismo, no solo se ha traducido a distintas lenguas, si no que se ha usado con una amplia muestra como, por ejemplo: personas con fibromialgia (Reche Camba, 2019), trastornos psicopatológicos (Potthoff *et al.*, 2016) diferentes muestras según la edad (Navarro-Loli *et al.*, 2020) o con estudiantes universitarios (Dominguez Lara & Medrano, 2016b).

Los autores de la versión original Garnefski *et al.*, 2002 demostraron con muestras clínicas que el uso de las estrategias de afrontamiento adaptativas actúa como factor de protección contra la sintomatología de trastornos mentales, como la depresión, ansiedad, abuso de sustancias, entre otros. Así mismo indicaron que las estrategias se pueden aprender y desaprender (Garnefski *et al.*, 2002) por lo tanto, desarrollar una formación específica sobre dichas estrategias en los cuerpos de seguridad puede ayudar a reducir la probabilidad de que aparezcan o se produzcan conductas psicofisiológicas negativas (Grubb *et al.*, 2015).

Por otro lado, diferentes estudios han analizado la importancia del tipo de locus de control en agentes de policías. En este sentido, en la literatura científica encontramos estudios que indican diferencias en función del locus de control en aspectos tan críticos en la profesión policial como la depresión (Lester & Pitts, 1990), la aceptación del sistema de turnos horarios (Smith & Mason, 2001), o el estrés (Lester, 1982).

2. MÉTODO

Para la realización de este estudio se usó el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitivo (CERQ) (Garnefski *et al.*, 2001). Es un cuestionario diseñado para identificar estrategias de regulación o afrontamiento emocional, que usamos las personas después de haber experimentado eventos o situaciones negativas.

2.1. *Procedimiento*

Durante el primer trimestre del Curso de Formación Básica para Policías de Cataluña (CFBP) 2022 se invitó a todos los alumnos inscritos a participar de forma voluntaria y garantizando siempre su anonimato y confidencialidad, a un estudio sobre la influencia que la formación y la experiencia ejercen en los estilos de afrontamiento de la ansiedad y el estrés. Aquellos que aceptaron la invitación respondieron al CERQ a través de la plataforma Moodle (Ros Martínez de la Hidalga, 2008).

Durante el tercer y último trimestre del CFBP de Cataluña se repitió esta invitación con las mismas condiciones.

2.2. *Participantes*

La muestra está formada por un total de 943 aspirantes, de los cuales 842 respondieron la primera administración del CERQ al inicio del CFBP y 650 respondieron la segunda administración al finalizar el curso de formación. Un total de 549 aspirantes han respondido ambas administraciones de los cuestionarios.

Del total de aspirantes de nuestra muestra, 583 (69,24%) son hombres y 259 (30,76%) son mujeres. La edad de los aspirantes pertenecientes a la muestra oscila entre los 20 y 55 años, con una media de 32,70 años (desviación estándar $\pm 6,590$).

En relación a su rendimiento a lo largo del curso, el 91,60 % (N=860) de los aspirantes que respondieron el cuestionario fueron declarados aptos del CFBP.

Por otro lado, un total del 8,31% (N=78) de los aspirantes que respondieron el cuestionario no superaron el curso. Los motivos de su

calificación en el CFBP fueron el abandono prematuro (1,42%, N=1); un 1,42% (N=1) aun superar globalmente la calificación mínima requerida al suspender una unidad formativa selectiva fue declarado No Apto, y finalmente un 97,14% (N=76) de los aspirantes no superaron por no alcanzar la calificación mínima requerida.

2.3. *Medidas*

El Cuestionario de Regulación Emocional Cognitivo (CERQ) es un cuestionario auto informado de 36 ítems que evalúa nueve dimensiones formadas por cuatro ítems cada una. Las respuestas de los distintos ítems de cada sub escala son de tipo Likert de cinco puntos (1=casi nunca a 5 =casi siempre). Las puntuaciones de las dimensiones pueden variar de 4 a 20, revelando que las puntuaciones más elevadas corresponden a un uso más habitual de dicha estrategia de afrontamiento.

Además, se obtuvieron las notas académicas de los módulos formativos selectivos incluidos dentro del Plan Docente del CFBP:

- *Practicas interdisciplinarias:* Unidad formativa en que los aspirantes aprenden los aspectos técnicos y concretos de la profesión policial. Consta de cuatro prácticas de simulación policial que realizan por binomios. La calificación final se expresa en una puntuación entre 0 y 10 dónde un 5 supone el aprobado.

- *Integración y desarrollo de competencias clave:* Unida formativa en que los aspirantes son evaluados a través de una visión global y holística de su adecuación competencial exigida para el ejercicio de la profesión policial. Su calificación se calcula mediante: el resultado de dos practicas evaluativas y un informe final sobre su rendimiento competencial. La calificación final se expresa en una puntuación entre 0 y 10 dónde un 5 supone el aprobado.

También se utilizaron las notas finales globales del CFBP, que se alimentan de las 31 unidades formativas integrados en 7 módulos profesionales, inducidas en el programa formativa y que también se expresa en una puntuación entre 0 y 10.

2.4. *Diseño*

Se trata de un estudio analítico que pretende establecer una causa-efecto de los datos del CERQ y las notas numéricas del CFBP. El

estudio planteado será longitudinal ya que examinará la secuencia temporal entre el inicio y final de curso como el CFBP, como factor de control, influye en los procesos psicoemocionales de los aspirantes. La idea es utilizar el CFBP como una intervención para modificar y mejorar los procesos psicoemocionales de los aspirantes. El objetivo final es examinar si existe una relación significativa entre dichas estrategias de regulación emocional evaluadas mediante el CERQ y las notas obtenidas en el CFBP después de la intervención.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante el análisis de correlaciones nos ofrecen una visión de relación entre las notas numéricas obtenidas del CFBP y las puntuaciones obtenidas en el CERQ. Para esto abordamos las diferencias estadísticas entre aquellos aspirantes que han sido calificados de Aptos y No Aptos del CFBP y nos centraremos en las notas obtenidas en módulos formativos selectivos y la nota global, como predictores de las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Tabla 1. Correlaciones significativas Notas Globales Practicas interdisciplinarias con Estrategias de afrontamiento (CERQ)

	APTOS CFBP				NO APTOS CFBP			
	CERQ 1	P	CERQ 2	P	CERQ 1	P	CERQ 2	P
F1 Autoculpa	0,090	.05	0,160	.01				
F2 Aceptación			-0,108	.01				
F3 Rumiación								
F4 Focalización Positiva								
F5 Planificación								
F6 Reevaluación Positiva	0,082	.05						
F7 Toma de perspectiva								
F8 Catastrofismo								
F9 Culpa de otros								
N	767	599			70	52		

En relación a las estrategias de afrontamiento observamos como aquellos aspirantes que superan modulo presentan un perfil con una tendencia a aceptar el resultado obtenido, centradas en el objetivo y conectadas con la realidad y en el contexto en el que se encuentran.

Así mismo los aspirantes que superan la unida formativa Integración y desarrollo de las competencias clave (Tabla 2) presentan un perfil en el que a inicio de curso destacaba un carácter más rumiativo así como la necesidad de buscar una mejora constante, siendo inconformistas con el rendimiento obtenido. Igualmente son personas caracterizadas por una tendencia a estar más preocupadas por el desarrollo del curso. En este sentido podríamos decir que presentan un marcado locus de control interno. Por otro lado, estos mismos aspirantes, son capaces de planificarse y ser realistas con sus objetivos, por lo que la ansiedad inicial actúa como un motor de cambio de cara a su rendimiento.

Por lo que hace a los aspirantes con un peor rendimiento en este módulo, se caracterizan por un perfil de afrontamiento en el que atribuyen sus malos resultados a factores externos a ellos.

Al final de la evaluación, es decir la segunda práctica, no hay una causa emocional que explique la nota obtenida. Los aspirantes han superado esa fase de miedo a fracasar y se han habituado a la presión del curso.

Como la nota es la suma y promedio aritmético de las dos practicas evaluativas y el informe, los aspirantes que obtienen el No Apto pasan a atribuir sus errores a sí mismos, ya que son capaces de usar estrategias más positivas sobre la influencia de los actos de terceras personas sobre sus resultados.

Finalmente, la nota global de este módulo nos permite ver como los aspirantes con mejor rendimiento tienen un menor locus de control externo, es decir mantienen la idea de que la culpa reside en parte en sí mismos des del inicio de la evaluación, así como un uso más positivo de la estrategia del catastrofismo.

Tabla 2. Correlaciones significativas de las practicas avaluativas y nota global de Integración y desarrollo de competencias clave con las estrategias de afrontamiento (CERQ)

	Practica 1 7.2				Practica 2 7.2				Practiques 7.2				Nota Global 7.2			
	APTOS CFBP		NO APTOS CFBP		APTOS CFBP		NO APTOS CFBP		APTOS CFBP		NO APTOS CFBP		APTOS CFBP		NO APTOS CFBP	
	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2	CER Q 1	CER Q 2
F1 Autoculpa		0,13 3**								0,08 7*					0,114 **	
F2 Aceptación	- 0,07 5*									- 0,08 7*					- 0,092 *	
F3 Rumiación	- 0,08 0*			- 0,31 1*												
F4 Focalización Positiva						- 0,10 0*				- 0,08 8*					- 0,109 **	
F5 Planificación	0,09 5**									0,07 9*					0,11 0**	

F6 Reevaluación Positiva	0,08 8*		0,08 7*				0,10 6**				0,16 1**					
F7 Toma de perspectiva																
F8 Catastrofismo															0,10 8**	
F9 Culpa de otros	-		0,08 3*				0,07 1*				0,30 5*		0,08 8*		0,27 5*	
N	767	599	70	52	767	599	70	52	767	599	70	52	767	599	70	52

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

Mientras que los No aptos llegan a la conclusión que posiblemente la nota final no se debe a las acciones de sus compañeros, por lo que durante el transcurso de su formación hacen un cambio en el uso de la estrategia de culpar a los otros de forma negativa hacia un sentido más positivo, posiblemente habrá más factores sean externos o internos que puedan contribuir.

Tabla 3. Correlaciones significativas Nota Final CFBP con Estrategias de Afrontamiento (CERQ)

	APTES CFBP				NO APTES CFBP			
	CERQ 1	P 2	CERQ 1	P 2	CERQ 1	P 2	CERQ 1	P 2
F1 Autoculpa								
F2 Aceptación	0,075	.05						
F3 Rumiación	-0,228	.01	-0,127	.01				
F4 Foc. Positiva	-0,084	.05						
F5 Planificació	0,141	.01						
F6 Reav. Positiva					-0,306	.05		
F7 Presa de perspectiva	0,083	.05						
F8 Catastrofisme			0,086					
F9 Culpa d'altres								
N	767		599		70		52	

En cuanto a la nota Final del CFBP (Tabla 3) los aspirantes que a principio de curso son más rumiativos y a su vez están preocupados por suspender el curso son aquellos que a final de curso tienen un locus de control interno sobre el resultado, presentan un mejor pronóstico que aquellos que a principio de curso asignan una atribución causal sin presentar rumiación o signos de preocupación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis mediante la correlación entre las estrategias de afrontamiento (CERQ) y las notas obtenidas nos permite ver la evolución del aspirante entre al principio y final del CFBP, y a su vez

pronosticar cuáles serán los aspirantes que tendrán un mayor rendimiento durante el curso.

En esta línea, para superar el CFBP, los datos nos muestran que el perfil de aspirante que presenta rasgos de ansiedad, pero con la capacidad para gestionar emocionalmente la presión obtendrá un mayor rendimiento en el CFBP, mientras que los aspirantes con un marcado locus de control externo, poco preocupados y que achacan su posible fracaso a causas externas tienen una mayor probabilidad de suspender.

El CERQ está pensado como una herramienta que sirve para catalogar a los individuos entre el uso de estrategias de afrontamiento “Adaptativas” y “Desadaptativas”. Nuestros resultados nos llevan a pensar que para superar el curso de formación básica es necesario la integración de ambas estrategias de afrontamiento durante el periodo formativo para hacer frente a las exigencias emocionales de las actuaciones profesionales.

Este hecho supone una diferenciación con otras muestras, como es el caso de las muestras con pacientes clínicos (Reche Camba, 2019) en los que se ve claramente los pensamientos/estrategias que mejoran su estado y los que hacían empeorar.

En esta línea, es deseable abordar un cambio en la nomenclatura de las etiquetas del CERQ en el sentido que su interpretación puede ser dificultosa cuando se trata de muestras que no son clínicas.

5. BIBLIOGRAFIA

- Abdi, S., Taban, S., & Ghaemian, A. (2012). Cognitive emotion regulation questionnaire: Validity and reliability of Persian translation of CERQ-36 item. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32(2011), 2–7. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.001>
- Anshel, M. H. (2000). from the SAGE Social Science Collections . All Rights. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9(2), 183–205. <http://hjb.sagepub.com.proxy.lib.umich.edu/content/9/2/183.full.pdf+html>
- Berking, M., Meier, C., & Wupperman, P. (2010). Enhancing emotion-regulation skills in police officers: results of a pilot controlled study. *Behavior Therapy*, 41(3), 329–339.

- <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.001>
- China, E., Fernández, F., & González, A. (2018). *Propiedades Psicométricas de una versión corta del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ-18)*. 25. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14607>
- Dantzer, M. L. (1987). Police-related stress: A critique for future research. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 3(3), 43–48. <https://doi.org/10.1007/BF02806523>
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2013). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253–261. <https://doi.org/10.1177/1073191110397274>
- Dominguez Lara, S. A., & Medrano, L. A. (2016a). Propiedades psicométricas del cuestionario de estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances de La Disciplina*, 10(1), 53–67.
- Dominguez Lara, S. A., & Medrano, L. A. (2016b). Invarianza factorial del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) en universitarios limeños y cordobeses. *Universitas Psychologica*, 15(1), 89–98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.ifce>
- Fujisato, H., Ito, M., Takebayashi, Y., Hosogoshi, H., Kato, N., Nakajima, S., Miyamae, M., Oe, Y., Usami, S., Kanie, A., Horikoshi, M., & Berking, M. (2017). Reliability and validity of the Japanese version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *Journal of Affective Disorders*, 208, 145–152. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.064>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. In *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*.
- Grubb, A., Brown, S., & Hall, P. (2015). Personality traits and coping styles in UK police officers. Do negotiators differ from their non-

- negotiator colleagues? *Psychology, Crime and Law*, 21(4), 347–374. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.989165>
- Lester, D. (1982). Perceived stress in police officers and belief in locus of control. *The Journal of General Psychology*, 107(1st Half), 157–158. <https://doi.org/10.1080/00221309.1982.9709918>
- Lester, D., & Pitts, J. (1990). Depression and locus of control in police officers. *Psychological Reports*, 67(3 Pt 1), 826. <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.3.826>
- Li, C.-H., & Wu, J.-J. (2020). Psychometric Evaluation of the Chinese Version of the Emotion Regulation Questionnaire in Taiwanese College Students. *Assessment*, 27(6), 1300–1309. <https://doi.org/10.1177/1073191118773875>
- Navarro-Loli, J. S., Dominguez-Lara, S., & Medrano, L. (2020). Estructura Interna del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-18) en una Muestra de Adolescentes Peruanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 54(1), 165–178. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.13>
- Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F. J., Martins, E. C., Witthöft, M., & Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: A comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences*, 98, 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.022>
- Reche Camba, E. (2019). Evaluación de la regulación emocional cognitiva en fibromialgia mediante el instrumento Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) [Universitat Autònoma de Barcelona]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/667437>
- Ros Martínez de la Hidalga, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar Iker. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica*, 2, 3–12. <https://doi.org/1988-5911>
- Smith, L., & Mason, C. (2001). Shiftwork locus of control effects in police officers. *Journal of Human Ergology*, 30(1–2), 217–222.
- Zulkafaly, F., Kamaruddin, K., Huda, N., & Hassan, M. (2017). Coping

Strategies and Job Stress in Policing: A Literature Review.
*International Journal of Academic Research in Business and
Social Sciences*, 7(3), 458. [https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-
i3/2749](https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i3/2749)

EVALUACIÓN DEL PERFIL ESCRITOR Y LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN ALUMNADO DEL ÚLTIMO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bárbara Castro¹ y María Arrimada²

1. *Estudiante de Grado en Educación Primaria*
2. *Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación*

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la adquisición de la competencia escrita es uno de los puntos clave en la formación del alumnado, dada su repercusión académica y social. A nivel académico, un dominio insuficiente de la escritura se relaciona con la alfabetización deficitaria y el fracaso escolar (Guevara y Rugerio, 2019). Asimismo, si extrapolamos el valor de la escritura al ámbito social, Beddington y colaboradores (2008) consideran la escritura como parte esencial del capital mental de una nación que posibilita una evolución socioeconómica favorable.

Sin embargo, el aprendizaje de la competencia escrita no surge de forma automática, sino que requiere una instrucción explícita debido a su complejidad cognitiva. Dicha instrucción recae, en primer lugar, sobre las llamadas habilidades de transcripción, incluyendo la ortografía y la caligrafía (Berninger, 2000). Este procedimiento consta de la selección de los elementos ortográficos idóneos, y de la consecuente ejecución de los movimientos motrices necesarios para transcribirlos (Limpó et al., 2020). No obstante, el dominio de la competencia escrita exige también la adquisición de habilidades de orden superior relacionadas con la escritura de oraciones y textos. Desde la Psicología Cognitiva, el modelo de Hayes y Flower (1983) define cuatro procesos superiores: la planificación o, creación de esquemas iniciales; la textualización, es decir, la producción de forma escrita de las palabras; la revisión, orientada a la autoevaluación del escrito; el ejecutivo control, referido a la regulación metacognitiva de

los pensamientos y los procesos de aprendizaje implicados en la escritura.

En nuestro sistema educativo, considerando que la instrucción formal en escritura se inicia al comienzo de la escolarización obligatoria, cabría esperar que el alumnado de los últimos cursos de Primaria contase ya con un elevado grado de automatización de las habilidades de transcripción y con cierto dominio autorregulado de los procesos de orden superior. Pero, la investigación parece sugerir lo contrario. En cuanto a la automatización de las habilidades de transcripción, Jiménez et al., (2008) investigaron cómo era la ortografía en la escritura mediante un dictado de palabras y una tarea de redacción de textos. Los resultados señalan que la ortografía arbitraria no reglada se adquiere en torno a cuarto de Primaria, mientras que la reglada no se adquiere hasta los 11 años aproximadamente. Por otro lado, Suárez y Fernández (2021) pudieron comprobar a través de una prueba de escritura libre, que muchos de los estudiantes terminan dicha etapa educativa sin conseguir una adecuada mecánica de escritura y con fallos significativos en ortografía y sintaxis. Además, López et al., (2019) investigaron acerca de la frecuencia de uso de los procesos cognitivos superiores, llegando a la conclusión de que la mayoría de alumnos se centran en la producción del texto, dejando de lado la revisión.

Una razón que podría justificar la falta de dominio de los procesos de escritura presente en los últimos cursos de Educación Primaria puede encontrarse en el uso que estos alumnos hacen de estrategias de escritura. El uso de estrategias en el proceso escritor está estrechamente relacionado con la calidad de los textos (Kieft et al., 2006; Beauvais et al., 2011). Debido a ello, el alumnado debe recibir la formación necesaria por parte de los docentes, para que puedan ponerlas en práctica en sus escritos, pero no siempre es así. En población universitaria, la investigación sugiere que el uso de estrategias es más frecuente durante de la escritura y menos frecuente antes o después de escribir, tal vez debido a que el alumnado no cuenta con instrucciones explícitas sobre del empleo de estrategias de escritura (Al Asmari, 2013). En consecuencia, la calidad de los textos disminuye. Además, la investigación de Smedt et al., (2018), identifica otros componentes que determinan la utilización de las estrategias de escritura, como por ejemplo la motivación o el autoconcepto que tengan los estudiantes de sí mismos.

Tras la revisión de varios estudios, se puede afirmar que la investigación sobre las estrategias específicas de escritura que utilizan los estudiantes de los últimos cursos de Ed. Primaria es escasa, principalmente en población española. En el contexto español, con este alumnado, el único estudio que se ha encontrado (Arias-Gundín et al., 2021) se centra, no tanto en identificar las estrategias de escritura mostradas por el alumnado, sino en validar el Cuestionario de Estrategias de Escritura (Kieft et al., 2006; 2008). Debido a esto, la finalidad de este trabajo ha sido conocer y analizar la frecuencia de uso de las estrategias de escritura en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se utilizó como instrumento de evaluación la adaptación española del Cuestionario de Estrategias de Escritura (WSQ-SP; Kieft et al., 2006; 2008) creada y validada por Arias-Gundín et al., (2021). En primer lugar, se contactó con las autoras del estudio original de validación y se solicitó acceso al cuestionario completo. A continuación, se presentó el estudio a la dirección del colegio participante y, se obtuvo el consentimiento firmado para trabajar con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria como colaboradores. Asimismo, se obtuvo la autorización familiar, y tras ello, se procedió a la aplicación del cuestionario en formato impreso.

2.2. Participantes

En esta investigación han participado 80 estudiantes de los dos últimos cursos de Ed. Primaria (41 alumnos y 39 alumnas). El alumnado se distribuye en seis clases (tres de 5º y tres de 6º) pertenecientes a un mismo centro educativo, de carácter público de la provincia de León. El número de participantes de 5º fue ligeramente superior al de 6º, 43 frente a 37 respectivamente. Dentro del alumnado participante, se encuentran un ACNEE y dos ANCES en quinto curso y un ACNEE, un alumno con dificultades específicas de aprendizaje y un alumno con altas capacidades en sexto.

2.3. Medidas

Como se ha indicado, se utilizó como instrumento de recogida de datos la versión española del Cuestionario de Estrategias de Escritura (Arias-Gundín et al., 2021). El cuestionario está formado por 26 ítems relacionados con actividades involucradas en el proceso de escritura de un texto. Estas actividades se agrupan en cuatro factores o cuatro procesos de escritura: el pensamiento sobre el contenido o la forma del escrito antes de comenzar, corresponde con cuatro ítems; la planificación, hace referencia a la generación de ideas y está relacionada con tres ítems; la supervisión del contenido o de la estructura del texto durante el proceso del mismo, y corresponde con tres ítems; y por último, la revisión del texto una vez haya finalizado la escritura, y aparece en cinco ítems del cuestionario. Tanto los análisis exploratorios como confirmatorios llevados a cabo en el estudio original de validación (Arias-Gundín et al., 2021) apuntan al ajuste de esta distribución. Los estudiantes deben responder en una escala tipo Likert del 1 al 5 de acuerdo con la medida en la que realizan cada actividad, siendo 1 “nunca” y 5 “siempre”).

Los datos cuantitativos recogidos en el cuestionario se analizaron a partir de una tabla de frecuencias indicando el porcentaje de respuesta para cada ítem y valor de la escala.

2.4. Diseño

La presente investigación sigue un diseño descriptivo basado en el método de encuesta como técnica de recogida de los resultados.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en términos de porcentaje de respuesta se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia de respuesta en las estrategias analizadas.

ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Cuando escribo un texto, dedico mucho tiempo a pensar cómo voy a hacerlo	5%	13,75%	38,75%	23,75%	18,75%
Antes de comenzar a escribir hago un esquema	48,75%	30%	10%	8,75%	2,5%

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

Antes de escribir un texto, apunto algunas ideas en una hoja en sucio y luego las explico mejor	12,5%	12,5%	20%	25%	30%
Antes de comenzar, escribo algunas de mis ideas en una hoja en sucio, para darme cuenta de lo que se sobre el tema	15%	26,25%	22,5%	18,75%	17,5%
Pensar en qué y cómo voy a escribir no es útil para mí	42,5%	15%	21,25%	10%	11,25%
Cuando comienzo a escribir no sé cuál va a ser la información de mi texto	60%	12,5%	15%	5%	7,5%
Antes de comenzar a escribir tengo claro qué quiero conseguir en la persona que lee mi texto	8,75%	8,75%	17,5%	27,5%	37,5%
Mientras estoy escribiendo compruebo cada poco que no tenga frases incorrectas o demasiado largas	8,75%	5%	32,5%	21,25%	32,5%
Cuando sé en general qué voy a escribir, escribo con mucha facilidad	1,25%	7,5%	21,25%	10%	60%
Cuando escribo un texto, es difícil para mí tener ideas sobre las que escribir	28,75%	15%	27,5%	15%	13,75%
Necesito tener mis ideas claras antes de comenzar a escribir	1,25%	6.25%	16,25%	22,5%	53,75%
Cuando escribo, de vez en cuando pienso si lo entenderán las personas que lo lean	2,5%	8,75%	28,75%	23,75%	36,25%
Antes de escribir una frase la tengo clara en mi cabeza	5%	6.25%	12,5%	27,5%	48,75%

Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

A veces escribo párrafos que sé que aún no están totalmente bien, pero prefiero seguir escribiendo	28,75%	23,75%	27,5%	12,5%	7,5%
Escribir me ayuda a tener más claro lo que pienso	18,75%	8,75%	25%	23,75%	23,75%
Los textos que escribo no son muy originales	17,5%	35%	31,25%	7,5%	8,75%
Entrego mi texto sin comprobar que los párrafos estén bien organizados	70%	12,5%	7,5%	6,25%	3,75%
Cuando vuelvo a leer y modifico mi texto, su organización cambia mucho	6,25%	13,75%	37,5%	12,5%	30%
Antes de entregar mi texto, compruebo si está correctamente organizado	0%	7,5%	20%	18,75%	53,75%
No le doy importancia a si escribo las frases de forma incompleta o sin alguna idea	57,5%	16,25%	13,75%	8,75%	3,75%
Cuando modifico mis textos, la información cambia mucho	13,75%	17,5%	35%	16,25%	17,5%
Cuando vuelvo a leer mis textos son muy liosos	25%	32,5%	23,75%	10%	8,75%
Vuelvo a leer los textos que escribo para evitar repetir la misma información varias veces	11,25%	6,25%	16,25%	20%	46,25%
No doy importancia a si estoy contento con mi texto	50%	21,25%	11,25%	7,5%	10%
Antes de comenzar a escribir, necesito saber cuál será la información. Por lo	1,25%	1,25%	23,75%	25%	48,75%

tanto, pensar qué y cómo escribir es importante

Cuando acabo de escribir vuelvo a leer y mejoro mucho mi texto, haciendo muchos cambios	8,75%	13,75%	28,75%	21,25%	27,5%
---	-------	--------	--------	--------	-------

En primer lugar, se analizan los resultados en cuanto a la frecuencia de uso de las diferentes estrategias de escritura recogidas en el cuestionario. En este sentido, las tres estrategias más utilizadas, han sido las referidas a la necesidad de tener las ideas claras antes de escribir (76,25%) y de tener una frase clara en la cabeza antes de escribirla (76,25%), y la importancia de qué y cómo escribir (73,75%). Estas tres estrategias se aplican de forma previa a la escritura de un texto. Por el contrario, las tres estrategias menos utilizadas se relacionan con la entrega del texto sin revisar la organización de los párrafos (82,5%), la realización de un esquema previo (78,75%), y la falta de importancia ante oraciones incompletas (73,75%). Es especialmente destacable el hecho de que un porcentaje muy significativo de estudiantes no realiza un esquema previo a la escritura del texto.

En segundo lugar, se analizan los resultados sobre la frecuencia de uso de las estrategias en función del proceso escritor al que responden (Arias-Gundín et al., 2021). Así, las estrategias de pensamiento más utilizadas son tener las ideas y oraciones claras comenzar a escribir (76,25%). En cuanto al proceso de planificación, los participantes encuestados indican que pensar qué escribir y cómo escribirlo es importante (73,75%). La estrategia de supervisión del proceso escritor más utilizada es comprobar cada poco que el texto no tenga frases incorrectas (53,75%). Con respecto a la revisión, las más utilizadas son comprobar que el texto está bien organizado antes de entregarlo (72,5%) y volver a leer el texto para evitar repetir información (66,25%). Dentro del proceso de revisión, cabe destacar el escaso uso de las cuatro estrategias restantes, indicado por elevados porcentajes de respuesta en las categorías “nunca” o “casi nunca”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación arroja datos explícitos sobre las estrategias de escritura utilizadas por el alumnado de los últimos cursos de Primaria.

Los datos sugieren que las tres estrategias más usadas son aquellas que se aplican con anterioridad a la acción de escribir, con lo que podrían enlazarse con el proceso de planificación. Considerando los perfiles planificador y revisor establecidos por investigaciones previas (Kieft et al., 2008), los resultados de este estudio insinúan que el perfil de la muestra se decanta por ser más planificador. No obstante, pese a mostrar este perfil, el alumnado manifiesta no utilizar con frecuencia una de las más evidentes estrategias de planificación, como es la creación de un esquema. Las razones pueden encontrarse en la tendencia a simplificar el proceso de planificación, convirtiéndolo en “pensar ideas” más que en “elaborar un guión”. Como consecuencia, en línea con estudios previos (López et al., 2019), cabría esperar una menor calidad de los textos escritos por estos alumnos.

Por otro lado, las estrategias menos utilizadas por el alumnado se relacionan directamente con el proceso de revisión, de nuevo en línea con investigaciones anteriores que sugieren la ausencia de revisión en estos niveles (López et al., 2019). Entre las razones que podrían explicar esta escasez de actividades de revisión pueden encontrarse la complejidad cognitiva de este proceso (Mc Cutchen, 2006), o el escaso uso de esquemas que estructuran el texto (Butler y Britt, 2011). No obstante, a pesar de que la revisión no es muy utilizada a estas edades, los resultados de este estudio sugieren que, en los casos en los que se da, no se centra exclusivamente en aspectos gramaticales u ortográficos. En coherencia con lo señalado en estudios previos (Butler y Britt, 2011), los estudiantes parecen revisar también el contenido y la organización de sus escritos. Esta conclusión, sin embargo, ha de interpretarse con cautela puesto que, en el presente estudio, solo es aplicable si se considera la revisión como un paso realizado después de la escritura. Sin embargo, si se tiene en cuenta la revisión durante el proceso escritor, los resultados muestran que se centra únicamente en aspectos relacionados con la forma y no con el contenido u organización del escrito. Esta situación puede deberse a que las penalizaciones de los docentes recaen más directamente sobre la forma que sobre el contenido.

Este estudio recoge importantes contribuciones a nivel científico. En este sentido, reduce la laguna de conocimiento derivada de la escasez de estudios que investiguen las estrategias de escritura en población española, además de proporcionar a los investigadores

orientaciones de cara al diseño e implementación de programas instruccionales orientados a favorecer un uso eficaz de las estrategias de escritura. A nivel educativo, por otro lado, ofrece al profesorado de Educación Primaria un recurso útil para identificar posibles causas que provocan un bajo rendimiento escritor. Ello favorece la implantación de una enseñanza individualizada, ajustada al perfil del alumnado.

No obstante, los resultados derivados de este estudio deben ser interpretados con precaución ya que parten del autoinforme. En consecuencia, no reflejan necesariamente las estrategias de escritura que utilizan los estudiantes, sino las que ellos creen que utilizan, a lo cual se une el conocido efecto de deseabilidad social. Además, hay que tener en cuenta que los estudiantes participantes pertenecen a un solo centro educativo, que cuenta con un entorno específico. Debido a esto, sería interesante ampliar el campo de estudio a otras zonas geográficas de la península para poder obtener una mayor generalización de los resultados.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Al Asmari, A. (2013). Investigation of Writing Strategies, Writing Apprehension, and Writing Achievement among Saudi EFL-Major Students. *International Education Studies*, 6(11). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n11p130>.
- Arias-Gundin, O., Real, S., Rijlaarsdam, G., y López, P. (2021). Validation of the Writing Strategies Questionnaire in the Context of Primary Education: A Multidimensional Measurement Model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700770>.
- Beauvais, C., Olive, T., y Passerault, J.M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between quality and management of the writing process. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428. <https://doi.org/10.1037/>.
- Beddington, J., Cooper, C.L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F.A., Jenkins, R., Jones, H.S., Kirkwood, T.B.L., Sahakian, B.J. y Thomas, S.M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455, 1057–1060. <https://doi.org/10.1038/4551057a>.
- Berninger, V. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in*

- Language Disorders* (20), 65-84.
<https://doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>.
- Butler, J., & Britt, M. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28(1), 70–96. <https://doi.org/10.1177/0741088310387891>.
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J. y Van Keer, H. (2018). Cognitive and Motivational Challenges in Writing: Studying the Relation With Writing. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272.:
<https://www.jstor.org/stable/26622510>.
- Flower, L. S. y Hayes, S. R. (1983). Plans that guide the composing processes. En C. H. Frederikson y J. F. Dominic (eds.), *Writing: Process, development and communication*, 39-58.
- Guevara, Y., y Rugerio, J.P. (2019). Fracaso escolar y alfabetización inicial. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2141-2168.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/70160>.
- Jiménez, J.E., O’Shanahan, I., Tabraue, M.L., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., Naranjo, F. y Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20 (4), 786-794.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720442>.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., and Van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: testing the role of students’ writing strategies. *European Journal of Educational Psychology*, 12(1), 17–34.
<https://doi.org/10.1007/bf03173567>.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., and van den Bergh, H. (2008). An aptitude treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379–390.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.004>.
- Limpo, T., Filipe, M., Magalhães, S., Cordeiro, C., Veloso, A., Castro, S. L., y Graham, S. (2020). Exploring third graders reasons to write and their relationship with self-efficacy and writing skills. *Manuscript under review*.

- 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. doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, 115–130. New York: The Guilford Press.
- Suárez, M. y Fernández, M. (2021). Concepciones docentes y déficits en la escritura entre el alumnado de educación primaria. *Dialogía*, 2(15), 81-113.

ENSEÑAR EXPRESIÓN ORAL ESPECIALIZADA EN LA UNIVERSIDAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Cózar-Cuesta Ana Isabel^{1,3}, Galván-Bovaira María José^{2,3} y Sánchez-Santamaría José^{2,3}

anaisabel.cozar@uclm.es

1. *Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España.*
2. *Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, España.*
3. *Grupo de Investigación en Orientación, Calidad y Equidad Educativa (GRIOCE).*

1. INTRODUCCIÓN

La expresión oral especializada se refiere a la capacidad para utilizar un lenguaje específico y técnico de manera efectiva y clara en situaciones de comunicación relacionadas con una disciplina particular.

Esta capacidad se aprende (Boetje y Ginkel 2021), y por tanto, es resultado de un proceso pensado y planificado para promover un aprendizaje consciente y profesional. La enseñanza de esta habilidad comunicativa en la universidad es un tema relevante en la actualidad, principalmente por la importancia creciente de que el estudiantado universitario sea competente en el uso de habilidades comunicativas dentro de su desarrollo profesional (Galván, Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2019).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, basados en un enfoque de competencias, se orientan en todos los planes de estudios, y con carácter transversal, a que el estudiantado sea capaz de comunicarse de manera efectiva con el profesorado y con sus iguales, así como con posibles empleadores en su campo de trabajo profesional. La ausencia de habilidades comunicativas en su uso efectivo y con

sentido pedagógico pueden crear problemas vinculados con el éxito formativo con implicaciones directas sobre el desarrollo y la progresión profesional a medio largo plazo.

Así, la expresión oral especializada es esencial para el desarrollo de la identidad profesional del estudiantado. El uso adecuado del lenguaje técnico y específico de una disciplina es la base para la construcción de la credibilidad y la autoridad del hablante en su campo de trabajo.

De este modo, la expresión oral profesional es una competencia esencial en el contexto educativo universitario (Ruiz-Madrid y Valeiras-Jurado 2020), considerándose una habilidad para el éxito académico y profesional del estudiantado. En este sentido, todo el sistema universitario, dentro de su catálogo de competencias transversales, recoge la competencia comunicativa, en su combinación con la escrita, en las memorias verifica de sus planes de estudios en todas las áreas de conocimiento. Esto se concreta, en aspectos como la participación en clase y las presentaciones orales por parte del estudiantado, entre otras, que constituyen una actividad habitual en la práctica y requieren la activación de habilidades comunicativas que deben ser enseñadas y aprendidas (Boetje y Ginkel 2021).

Pero, no solo es una cuestión de lenguaje, sin más. Se trata de promover situaciones y proponer propuestas de aprendizaje que permitan al estudiantado tomar conciencia de que el lenguaje crea pensamiento, y que el pensamiento es condición indispensable para desarrollar competencias como la reflexiva, la crítica o el trabajo en grupo, entre otras. De este modo, el lenguaje oral es un instrumento útil para hacer explícito el pensamiento (Oltra, 2022). Es decir, el lenguaje oral representa un medio para expresar de manera clara y coherente el pensamiento, lo puede facilitar los procesos de comunicación profesional, interacción académica y vínculos personales con las personas. Sin duda, estas cuestiones avalan la importancia de poner en valor y dotar de sentido la competencia comunicativa como expresión oral dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de la comunicación verbal, y también no verbal, se adquieren nuevos conocimientos y se potencian competencias que ofrecen oportunidades para crear vínculos profesionales y personales con las personas de manera efectiva y significativa.

También resulta importante, evidenciar el impacto que sobre el contexto laboral tiene el impulsar esta competencia profesional, junto al hecho de que las habilidades de comunicación y la expresión oral son muy valoradas por los y las empleadores. En los contextos laborales contar con personas con capacidad de comunicación clara, efectiva y coherente con clientes o personas-usuarias, según ámbitos, con compañeros y compañeras de trabajo y con superiores es una condición, en muchos casos, para entrar a formar parte de la empresa, entidad o organización social, ya que esto permite colaborar en equipo logrando objetivos compartidos, representar a la empresa de manera positiva y profesional y/o presentando argumentos convincentes, ya sea en la venta, la negociación o la resolución de conflictos. Por tanto, el dominio de habilidades comunicativas orales hacia la profesionalidad es fundamental para el acceso, permanencia y/o promoción laboral.

El objetivo de este trabajo, por tanto, es presentar los avances de una investigación en curso, donde una de las acciones es la revisión sistemática (Xiao y Watson 2019) de la producción científica sobre la competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y, de forma concreta, busca identificar la presencia de estudios de alto impacto sobre esta competencia, ofreciendo un marco de organización y visibilidad que nos permita estimar la presencia, alcance y limitaciones de la investigación de la enseñanza de la expresión oral especializada en la universidad.

2. MÉTODO

La revisión sistemática persigue identificar información relevante sobre un tema de interés para la investigación. Para ello se emplea el enfoque PRISMA, el cual engloba un conjunto de directrices diseñadas para ayudar a los autores a informar de manera completa y transparente sobre la realización y presentación de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Page et al. 2021). Este trabajo asume: a) definir claramente la pregunta de investigación y los criterios de inclusión y exclusión; b) realizar una búsqueda sistemática y exhaustiva de la literatura en varias bases de datos relevantes, y c) extraer los datos relevantes de los estudios incluidos y sintetizar los hallazgos de manera clara y concisa.

De igual modo, las preguntas PICO son un marco para formular preguntas en la investigación científica. Estas preguntas se dividen en

cuatro partes: a) problema de interés que se está investigando (P); b) intervención que se está considerando para el problema de interés (I); c) comparación que se realiza con la intervención (C), y, d) resultados esperados o que se deben considerar (O).

Así pues, con objeto de mejorar la calidad y transparencia de la metodología desarrollada en este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de la literatura existente de acuerdo con los enfoques PRISMA (Page et al. 2021), y una adaptación de preguntas PICO pues, aunque este enfoque fue originado en el campo de la investigación en ciencias de la salud, la adaptación se utiliza en diversas disciplinas y campos de estudio, incluyendo las ciencias sociales, cuya razón radica en proporcionar una metodología clara y sistemática para la formulación de preguntas de investigación que ayuda a los investigadores a enfocar el objeto de estudio y a definir claramente los elementos clave que deben tenerse en cuenta.

La pregunta de investigación planteada es: ¿qué presencia tiene la expresión oral en la docencia universitaria? para desde ahí dimensionar el sentido, concepto y limitaciones de la competencia dibujada por toda la literatura científica.

Las bases seleccionadas fueron Scopus y *Web of Science* (WoS), ya que son reconocidas y empleadas por la comunidad científica debido a su amplia cobertura disciplinaria, la calidad de las publicaciones indexadas, las herramientas de búsqueda y análisis avanzadas que ofrecen, así como la disponibilidad de indicadores bibliométricos para evaluar la calidad y el impacto de las publicaciones. Existen otras como Dimensions que están empezando a ser de interés, pero que en este trabajo no las hemos considerado.

2.1. *Procedimiento*

La revisión sistemática se llevó a cabo considerando los términos de búsqueda siguientes: “*oral skills*”, “*university*”, “*learning*” and “*competence*”.

Estos términos fueron seleccionados por su significación para el tema de estudio y para asegurar que las publicaciones identificadas fuesen lo más relevantes posible. Otra de las razones fue porque están recogidos en *Thesaurus* de referencia dentro del campo científico de la

educación. De este modo, "*oral skills*" se refiere a la capacidad de hablar y comunicarse verbalmente; "*university*" hace referencia al contexto específico de la educación superior; "*learning*" alude al proceso de adquirir conocimiento y habilidades y, por último, "*competence*" se relaciona con la capacidad de realizar tareas y resolver problemas en un área determinada.

Para realizar la búsqueda de la forma precisa más posible, en las bases de datos comentadas y seleccionar las publicaciones susceptibles a incluirse en la revisión, se utilizó el operador booleano de inclusión "*AND*".

En el caso de WoS se emplean los campos "*topic*" y "*all fields*" para localizar las publicaciones relevantes. El campo "*topic*" se refiere a la palabra clave principal asociada con el tema de la publicación, mientras que el campo "*all fields*" busca en todos los campos de la publicación, incluyendo el título, el resumen y las palabras clave. Al utilizar el operador booleano "*AND*" en estos campos, se limita la búsqueda a publicaciones que contengan ambas palabras clave específicas en los campos seleccionados, lo que ayuda a reducir el número de resultados y a aumentar la precisión de la búsqueda.

En el caso de Scopus, se utilizaron los campos de título (*TI*), resumen (*ABS*) y palabras clave (*KEY*) para buscar las publicaciones relevantes. Al aplicar este operador booleano "*AND*" en estos campos, se limita la búsqueda a publicaciones que contengan ambas palabras clave específicas en uno o más de estos campos. Esto también ayuda a reducir el número de resultados y a aumentar la precisión de la búsqueda.

En resumen, al utilizar los operadores booleanos "*AND*" en los campos seleccionados, se pueden realizar búsquedas más precisas y limitadas en las bases de datos, lo que puede ayudar a encontrar publicaciones relevantes para incluir en una revisión tal y como era la intención de la autoría del trabajo.

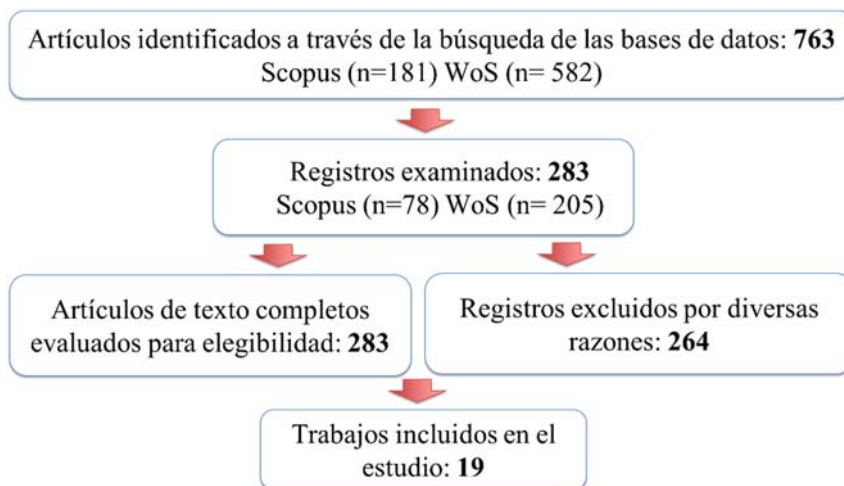
Tras la elección de los descriptores y operadores, se establecieron los criterios de inclusión para la selección de las publicaciones: 1) que se tratase de publicaciones en revistas indexadas en los últimos 10 años; 2) que fuesen artículos científicos; y, 3) que pertenecieran a las áreas de investigación asociadas al tema objeto de estudio.

Después de aplicar estos criterios, se identificaron un total de 763 estudios. A continuación, se aplicaron los criterios de exclusión, eliminando: 1) artículos duplicados; 2) artículos publicados en un idioma distinto al inglés o español y 3) artículos ajenos al tema principal de la revisión.

La aplicación de estos criterios al número de registros evaluados para elegibilidad permitió una reducción a 283. Finalmente, se realizó el análisis de los textos completos y se seleccionaron 19 artículos relacionados con la enseñanza de la expresión oral en la universidad.

Seguidamente se muestra un figura resumen donde figuran el número de artículos identificados tras las sucesivas aplicaciones de los criterios establecidos:

Figura 3 Estudios incluidos en la revisión sistemática



2.2. Muestra

La unidad muestral de este estudio consiste en 19 artículos indexados en WoS y Scopus, al cumplir con los criterios de inclusión de la revisión sistemática.

3. RESULTADOS

Los resultados indican que enseñar expresión oral especializada en la universidad es una cuestión con poca presencia, existen un número reducido de trabajos centrados en el proceso de enseñanza de

habilidades orales dentro del contexto del aula. Y en los casos en los que se trabaja suele ser mayoritario un uso puntual o combinado, lo que informa de su sentido de uso y funcionalidad.

Los artículos analizados se pueden organizar en tres bloques, en función del uso y del sentido que dan a la competencia comunicativa oral en la docencia universitaria:

El primer bloque se refiere a la aplicación o propuestas didácticas que se utilizan para enseñar habilidades orales en diversas disciplinas. Es decir, son experiencias netamente de innovación o mejora didáctica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la intención de movilizar recursos pedagógicos orientados a la mejora del aprendizaje del estudiantado, pero en clave de innovación no de investigación.

En el segundo bloque viene representado por investigaciones orientadas a la docencia y centradas en aspectos concretos de la competencia comunicativa oral como son presentaciones y/o exposiciones orales, principalmente, donde se intenta conocer los factores implicados o el impacto de este tipo de acciones sobre el aprendizaje del estudiantado. Estas prácticas suelen formar parte de cursos o asignaturas específicas y pueden implicar la presentación de trabajos de investigación, discusión de casos o debates en grupo, entre otros.

Finalmente, el tercer bloque engloba aspectos vinculados con la evaluación como es la creación de rúbricas para medir la competencia oral y habilidades orales en diversas disciplinas del ámbito universitario. Estas rúbricas, por lo general, se presentan como herramientas que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de habilidades orales, como la claridad en la presentación, el contenido del discurso y la capacidad de responder preguntas, entre otras.

De los 19 estudios analizados en profundidad, al menos 12 de ellos coinciden en la necesidad de proponer estrategias o herramientas que promuevan habilidades que impliquen desde el manejo de un vocabulario adecuado o la organización en el habla hasta la regulación de la ansiedad que suele provocar hablar en público.

Se puede destacar la existencia de aportaciones desde diferentes perspectivas como la reflexión sobre los elementos que deberían estar presentes en las aulas para promover el desarrollo de la competencia

lingüística, hablar y escuchar (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022); la evaluación digital de la competencia de presentación oral para futuros maestros (Pérez-Torregrosa, Gallego-Arrufat, y Cebrián-de-la-Serna 2022); las percepciones de los estudiantes sobre su competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado (Korres Alonso, Balerdi Eizmendi, y Paños-Castro 2021) o la cooperación y desarrollo de competencias lingüísticas académicas en el contexto universitario.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada en relación con el abordaje de la competencia comunicativa oral en la educación universitaria nos indica que existe un número escaso de estudios que se ocupe de este tema a pesar de su relevancia manifiesta. Las razones que pueden explicar este hecho pueden radicar en primer lugar en la consideración de la naturaleza transversal de esta competencia, es decir, de su carácter instrumental. Así, lo transversal, lo genérico, lo instrumental alude a destrezas de amplio espectro que pertenecen a todos los ámbitos de conocimiento y por eso mismo parece que no pertenezca a ninguno; nadie asume un papel responsable directo de su tratamiento.

Este planteamiento aplicado a la transversalidad lleva a la segunda razón que puede explicar el bajo número de estudios encontrados, es la idea extendida que sobre la adquisición y desarrollo de la competencia que nos ocupa tiene el profesorado universitario y es que el estudiantado es quien debe preocuparse en solitario de desarrollar un buen discurso oral. En un estudio previo, Galván-Bovaira, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2019) preguntaron al profesorado si se sentían responsables de la enseñanza de la competencia comunicativa oral. La respuesta de más de la mitad de los consultados (57%) fue que su responsabilidad era “mucha”. Esto puede parecer contrario a lo apuntado previamente pero no es así ya que esa responsabilidad la cumplían diseñando actividades en las que tuvieran que poner en práctica dicha competencia, es decir, ofreciendo oportunidades para la práctica.

Y esto nos lleva a la tercera de las razones posibles y es que otra idea que puede estar detrás es que la expresión oral especializada se aprende con la práctica sin que se dirima en un proceso de enseñanza explícito. Esto explicaría que los artículos identificados aludan en primer término, a propuestas didácticas tal y como apuntan Ruiz-

Madrid y Valeiras-Jurado (2020) y que corresponderían al primer bloque de resultados obtenidos; que se centren en algunas de estas actividades como las presentaciones orales vistas en el segundo bloque o que se refieran a rúbricas como instrumentos de evaluación en el tercer bloque de resultados. Estas últimas cerrarían esa asunción de responsabilidad ya que en buena lógica servirían a la evaluación de las actividades desarrolladas (Lluch-Molins, Cano-García, y Pacheco-Villarroel 2020).

En definitiva, dada la importancia de la competencia comunicativa oral parece razonable saber más acerca de cómo se planifica, se desarrolla y se evalúa su enseñanza cuando se lleva a cabo así como la importancia de valorar su eficacia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Boetje, J. y Stan, G. (2021). The Added Benefit of an Extra Practice Session in Virtual Reality on the Development of Presentation Skills: A Randomized Control Trial. *Journal of Computer Assisted Learning* 37(1):253-64. doi: 10.1111/jcal.12484.
- Galván-Bovaira, M.J., Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares, A. (2019). La enseñanza y evaluación de la competencia oral como competencia genérica en Educación Superior. En Rosabel Roig-Vila (Ed.) *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.
- Gracia, M. y Sánchez-Cano, M. (2022). Competencia comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: Evaluación e Intervención. EOS.
- Korres, A., Oihane, Balerdi E., y Paños-Castro J. (2021). Percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: una experiencia interdisciplinar. *Research in Education and Learning Innovation Archives* (27):47. doi: 10.7203/realia.27.20496.
- Lluch-Molins, L., Cano-García E., Pacheco-Villarroel L. (2020). Competencias Clave del Profesorado: diseño y validación del marco global competencial de los docentes. *REIRE Revista d Innovació i Recerca en Educació* 13(2). doi: 10.1344/reire2020.13.231230.

- Oltra, J. (2022). Pensamiento y Lenguaje. En Rebeca Bautista Ortuño (Ed.) *Psicología. Introducción al estudio del comportamiento humano*. Sanz y Torres.
- Page, M J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D., Yepes-Nuñez, J., Urrútia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S. (2021). «Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas». *Revista Española de Cardiología* 74(9):790-99. doi: 10.1016/j.recesp.2021.06.016.
- Pérez-Torregrosa A., Gallego-Arrufat MJ., y Cebrián-de-la-Serna M. (2022). Digital rubric-based assessment of oral presentation competence with technological resources for preservice teachers. *Estudios sobre Educación* 43:177-98. doi: 10.15581/004.43.009.
- Ruiz-Madrid, N. y Valeiras-Jurado J. (2020). Developing multimodal communicative competence in emerging academic and professional genres. *International Journal of English Studies* 20(1):27-50. doi: 10.6018/ijes.401481.
- Xiao, Y., y Watson, M. 2019. Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research* 39(1):93-112. doi: 10.1177/0739456X17723971.

EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LÍMITES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTOS FORMALES

Mirtha Cucco García¹, Mariacarla Martí-González², Oel Hernández Laguna³

1. Centro de Desarrollo en Salud Comunitaria “Marie Langer”. España.
2. Universidad de Zaragoza, Universidad de Cantabria. España.
3. Ministerio de Educación. Las Tunas. Cuba.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

La dificultad en el ejercicio de la autoridad pedagógica en contextos formales constituye hoy una de las mayores preocupaciones y desafíos para el profesorado (Zamora y Zerón, 2009). Un estudio del sindicato CSIF (García, 2018) registra que el 75 % del profesorado dice tener muy poca o ninguna autoridad. Usategui y Del Valle (2009) destacan varios factores determinantes del desgaste de la autoridad tradicional del profesor. “La desaparición de normas y límites puede estar dañando irreversiblemente el desarrollo psicológico, cognitivo, emocional y moral”, ya que “los límites son mojones, faros, señales en el camino para no perderse”, señala Maldonado (2022). El no reconocimiento de la asimetría educativa por parte de jóvenes conlleva un desafío a la autoridad que conduce a lo que muchos autores/as llaman la “crisis de la autoridad” (Vacher, 2020).

Esta temática abre un campo de problematización muy amplio y complejo, que pone la mirada tanto en cuestiones macrosociales como en efectos de una acción práctica entre profesorado-alumnado (bajas laborales, violencia, *burnout*, otros). A veces, los planos de análisis se confunden y esto incide en el encuentro de soluciones posibles.

Muchos años de intervención con el profesorado en diversos escenarios geográficos, sociales, culturales, nos permitieron identificar

problemas recurrentes, como la encrucijada familia-escuela, la dificultad con el ejercicio de la autoridad, la ausencia de perfiles sistemáticos del alumnado, el desconocimiento de lo grupal, y el papel que todo esto juega en la situación de enseñanza-aprendizaje. (Cucco, 1999; Cucco, Casih y Hernández, 2019). Esta experiencia promovió el interés en profundizar en las dificultades con el ejercicio de la autoridad del profesorado.

La Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC), de autoría de la Dra. Cucco (2006), es el marco de referencia de este estudio, y propone trabajar sobre los malestares de la vida cotidiana como expresión del sistema social en el que vivimos. Su objetivo fundamental “es incidir en el desarrollo de la capacidad de las personas para realizar una lectura crítica de su cotidianidad, cuestionando los consensos establecidos de formas de vivir y relacionarse no saludables” (Cucco y Sáenz, 2013, p. 19).

En este marco, **la autoridad pedagógica** es conceptualizada como el ejercicio de aquella función que delimita los lugares de cada uno/a en función de las necesidades de cada parte, en este caso, alumnado y profesorado. La arbitrariedad en el tratamiento de las necesidades implica autoritarismo. Esta concepción da otro sentido a las normas, y se superan disquisiciones que igualan asimetría con verticalismo y horizontalismo con democracia.

El **aprendizaje**, desde la perspectiva de Vygotsky, según González (2000), implica cambios cualitativos en el desarrollo del sujeto de forma integral y es importante el acceso a la acción independiente, ya que el desarrollo no es lineal y hay una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

(...) es uno de los procesos conformadores de la subjetividad, que responde a los principios esenciales de todo proceso de formación, como un proceso de apropiación cultural que promueve el desarrollo en virtud de *la interacción cooperativa entre los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza aprendizaje* (p. 8).

Para Pichon Rivière (1980, p. 142), se trata de “un proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla”, en el cual las conductas del sujeto se modifican a partir de sus propias experiencias. Implica necesariamente la reestructuración de los vínculos y de las formas adaptativas establecidas por el sujeto. La noción de aprendizaje

se vincula íntimamente con el criterio de **adaptación activa** a la realidad.

Ambos enfoques destacan como primordial la figura de un adulto/a que sostenga ese camino hacia la autonomía progresiva; y es aquí donde el ejercicio de la autoridad constituye una herramienta fundamental en la posición del profesorado para favorecer la capacidad de aprender (Sampedro y Basadre, 2018; De Dios, 2010).

Desde la concepción ProCC, se trabaja la relación entre **crecer, desarrollo de la autonomía y límites, y la función del adulto/a**. Cucco (2009) rescata el papel que cumplen los límites desde su función estructurante del psiquismo, en el proceso de humanización. A lo largo de la espiral del crecimiento, van permitiendo operar el tránsito desde la indefensión y la dependencia a la adquisición de autonomía, y se habla de “límites para que los niños/as crezcan, no para que obedezcan” (2009, p. 7). El interjuego entre los momentos de fusión y separación, dependerá de la acción del adulto que, a través de los límites adecuados, facilitará o no su función estructurante en el proceso de construcción de un sujeto autónomo. Se define el proceso de crecer “como un camino de sucesivos desprendimientos hacia la autonomía desde cada nueva capacidad adquirida” (2009, p. 4). Cada separación debe ser sostenida con límites claros y firmeza, sin dar lugar a la esperanza.

Las dificultades actuales en la función adulta generan graves consecuencias. Se observa: fragilidad narcisista e inhabilidad en el sostenimiento de un vínculo, cortoplacismo, baja tolerancia a la frustración, inmediatez y descrédito de lo procesual, vacío de normas y futilidad del esfuerzo, fronteras cada vez más frágiles entre imaginación y realidad, pérdida de sentido, y otras. Cada vez más se abdica de ese lugar adulto y se actúa desde la sobreprotección y las promesas de abastecimiento absoluto (Cucco et al., 2021). Los niños/as “todo lo que quieren pueden conseguirlo”, desajustando sus lugares, en lugar de que “todo lo que pueden, tienen que hacerlo” (Cucco, 2009). Esta **abdicación** se relaciona directamente con mecanismos que desdican la autoridad. Esto se replica de igual modo en el ámbito escolar.

Para trascender cualquier reduccionismo respecto a la autoridad pedagógica, es necesario contextualizarla considerando **la función que se asigna a la escuela**, en este caso, desde la cultura civilizatoria extendida del capital, que impregna todos los escenarios de la vida cotidiana. La

condición del funcionamiento y reproducción de una formación económico-social, no se encuentra sólo en un modo de producción económica, y sistemas de enunciados y normativas, sino también en soportes imaginarios que operan como organizadores de sentido de los actos humanos, regulan sus comportamientos y establecen que las cosas “son como son” (Carretero, 2003, pp. 95-105).

A través de determinados mecanismos, se articulan los **roles asignados-asumidos**, en este caso el del profesorado, que no se aprenden por vías formales ni curriculares. De este modo, un sistema garantiza su orden y reproducción (Castoriadis, 1989, p. 307). Hablar de una escuela neutra es un eufemismo.

Hoy se declama una escuela que promueva un crecimiento integral en igualdad, equidad, derechos, autonomía, creatividad, a la vez que se deposita en el rol profesional el encargo del disciplinamiento para construir el *sujeto ideológico buscado* individualista, dependiente, frágil, competitivo, consumista.

“La historia de los treinta últimos años es precisamente la historia de los esfuerzos prometeicos realizados por las nuevas élites mundiales para llevar a cabo esta sociedad imposible *a cualquier precio*” (Michéa, 2002, p. 28).

Frente a la propuesta educativa disciplinadora, enciclopedista, receptiva, autoritaria, la propuesta neoliberal, invocando ‘la democratización de la enseñanza’, propugna la *Escuela del capitalismo total*, según Michéa (2002). En el decir de Dufour, “una escuela que se habrá de basar en la pérdida del espíritu crítico, para producir un individuo flotante, abierto a todas las presiones consumistas. En esta escuela de las mayorías, ‘deberá enseñarse la ignorancia en todas las modalidades concebibles’” (2001).

En ambos paradigmas, más allá de diferencias, se identifica un nudo hegemónico común, de carácter estructural, muy similar en relación al rol asignado al profesorado y el ejercicio de la autoridad.

A partir de lo anterior, se definió como **objetivo general** constatar cómo el rol del profesorado en contextos formales reproduce un modelo distorsionado de autoridad, contextualizando su ejercicio en el marco de los mandatos hegemónicos que recibe la escuela, desde el sistema que la habilita.

2. METODO

Se recurrió a un enfoque cualitativo, ya que se pretende identificar expresiones en el ejercicio de la autoridad del profesorado, poniendo especial atención a la vida cotidiana dentro de un marco histórico y cultural, como espacio constructor y reproductor de sentidos. Esto implica considerar las peculiaridades del desarrollo de los sujetos, grupos e instituciones, el imaginario social instituido, las condiciones histórico-sociales, la propia subjetividad del investigador/a y la selección de las herramientas propicias a tal fin.

El conocimiento que se logre alcanzar sentará bases para nuevos interrogantes y posibilidades de estudio e indagación.

Lo datos se recogieron de los registros de observación derivados de la aplicación del Programa ProCC *La tarea educativa y su problemática actual*, realizado con tres grupos de profesorado de enseñanza media, de la zona Centro y Norte del Estado español durante el primer semestre de 2022. Los grupos fueron de 12, 18 y 26 personas con edades heterogéneas, predominando las mujeres en un 60-40 %.

Se utilizó el método de Grupo Formativo (Cucco y Sáenz, 2013, pp. 23-37) que opera en sus dos dimensiones: la investigativa, y la formativa. Considerar las variables vertical, horizontal y transversal le otorga un alto grado de consistencia y coherencia desde una perspectiva integral. Permite que aflore un material rico y pertinente como expresión de las intersubjetividades puestas en juego en el proceso grupal y a través de los recursos utilizados (Cucco, Córdova, Rebollar, 2010, p. 186). Se aplicó la Observación sistemática durante el dispositivo y se utilizó el Análisis de Contenido para el procesamiento de la información.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en categorías.

3.1. *Dificultad en la lectura del problema*

Aparece centrada en conductas disruptivas, efecto de la desregularización de la autoridad y, en muchos casos, planteadas como casuísticas de orden individual: “No sé, se trata de alumnos molestos”; “Te ocupas de uno y los demás ponen la clase patas arriba”; “Es difícil

sostener la autoridad cuando el alumno/a pasa”. Se expresan estrategias de solución centradas en los efectos: “Frente a alumnos disruptivos, ¿hacer caso omiso o decir algo?”; “¿Cómo hacerlo sin entrar en consecuencias académicas y cómo hacerlo sin gritar?”; “El único método es la coerción”; “Buscar una comunicación no violenta, no subir el tono, no entrar en amenazas”; “Buscar nuevas estrategias para normas en el aula”. Se constataron también indicadores que expresaban la responsabilidad puesta fuera y de modo disociado: “La familia que no se ocupa y ha perdido valores”; “Los chicos y chicas de hoy están desmotivados”; “El problema son los criterios flexibles y la diferencia en el profesorado”.

3.2. Concepto de autoridad

Se constata desconocimiento y confusión: “Desde lo social hay confusión sobre qué es autoridad”; “Cómo ganar autoridad, cómo mantenerla”. Se la relaciona con el manejo de “alguna estrategia”, con idealizados reglamentos disciplinarios que no funcionan, el desplazamiento de la responsabilidad en la familia, la adolescencia actual, las tecnologías; en los retos de la escuela hoy y otras cuestiones: “Hay una desconexión familia-escuela”, “Se infravalora al profesorado”. Esta desfocalización del problema promueve impotencia y desconcierto.

3.3. Posición no legitimada desde un doble discurso

Se expresa el malestar y se ve como imposible la tarea: “Venga, a la pelea otra vez”; “Hay intereses divergentes y lo que digo no interesa a esta gente”; “No sé cómo voy a poner orden”; “A ver si consigo que les motive”; “No estoy en la enseñanza para esto”. Por otro lado, está el “deber ser” como si nada pasara: “No nos dejan ser educadores y nos culpamos por no entender”; “Ejercer esta profesión es tarea de soñadores, sin embargo, extrañamos disfrutar con ilusión el saber”; “Es tarea imposible, pero la exigencia siempre está vigente”.

Se advierte un ‘quiero y no puedo’ y ‘no quiero y debo’ que lleva a la contradicción propia de un doble discurso. Esto dificulta la legalización de su quehacer, lo que incide directamente en asumir una posición autoritaria. Esto se expresa con actitudes de querer agradar justificándose por la clase, o defensivas con toma de distancia u otros matices, sin saber si se trata de ‘convencer’ o ‘imponer’: “¿Tienen ganas de trabajar hoy?”; “¿Hacemos silencio?”; “¿Trabajamos los

ejercicios y después un video?"; "¿Cómo pasaron el fin de semana?"; o "Anoten los temas para el examen"; "¡¡Silencio!!, no estoy pintada"; "Saquen el material".

3.4. *Mecanismos que desdicen la autoridad*

La posición ambivalente frente a la tarea instala un aparente ejercicio de autoridad, junto a sutiles mecanismos muy naturalizados que la desdicen y que no suelen asociarse con una pérdida de autoridad. Se pudo constatar una presencia significativa de estos, cuya identificación impactó a los/las participantes.

Se evidenciaron expresiones de *doble mensaje*: "Estamos en situación de doble mensaje a menudo"; "Se dice que un tema es muy importante y significativo, a la vez que se prepara un video para compensar". Se verificó el uso del *chantaje* que aparece como 'natural' ofreciendo compensaciones o amenazas: "Nos vemos reflejados en el chantaje"; "No vas a aprobar"; "Podrás salir antes". Este se suele confundir con negociaciones o búsqueda de consenso. Se comprobaron múltiples actitudes de *justificación* o *excesivas explicaciones*: "Entiendo que esto no sea interesante, pero... (largas explicaciones)". Detrás de muchos "por favor" se identificaron situaciones de *paridad*. Se constató que se colocan de igual a igual en el vínculo cotidiano. Se identificó también la *reiteración de mensajes*, que son, además, sin consecuencia: "Repetimos muchas veces lo de la mascarilla o lo del móvil, pero nunca está la consecuencia". Esto provoca descreimiento, desgasta, desautoriza y lleva al círculo vicioso.

Estos mecanismos descolocan al alumnado y desgastan el lugar referente del adulto/a.

4. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este estudio gira en torno a la autoridad pedagógica y los obstáculos que dificultan su función estructurante. Los resultados evidencian una distorsión del concepto de autoridad, y una ausencia de problematización respecto de la función que cumple como referente en el proceso de aprendizaje. Esto se acompaña con un fuerte sesgo en la lectura del problema, con análisis centrados en efectos concretos derivados de la falta de autoridad. Necesariamente, esto genera soluciones fallidas que no se corresponden con la recuperación de la

función estructurante de la autoridad y se cae en el circuito de la omnipotencia-impotencia, con escepticismo, desilusión, y desgaste.

Para posibilitar una salida (“adaptación activa a la realidad”, Pichon Rivière, 1980), es necesario un análisis crítico que saque de la contradicción entre los ideales educativos y las asignaciones naturalizadas de disciplinamiento, propias del mandato hegemónico neoliberal. Como afirma Michéa (2002, p. 55), la escuela tiende mecánicamente a convertirse en el conjunto integrado de obstáculos a los que se enfrenta el profesorado que tiene el empeño de transmitir algo del espíritu cívico o ilustrado. Y reafirma Bonilla-Molina, en Palomino (2019), que la dinámica educativa es posible entenderla con claridad, si vinculamos lo educativo con las tareas que le impone a la escuela el formato del modo de producción dominante, en cada etapa del capitalismo.

Sin embargo, esta contradicción aparece invisibilizada y el rol asignado evidencia la desvinculación de estos aspectos, lo que deslegitima la tarea, provocando mecanismos que desdican la autoridad, que fueron verificados.

Profundizar en esta contradicción abre campos fecundos a nuevas investigaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, A. E. (2003). La radicalidad de lo imaginario en Cornelius Castoriadis. *Anthropos*, 198, 95-105.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2). Tusquets.
- Cucco, M. (1999). Los procesos grupales, base del aprendizaje. En *Atención a la Diversidad en E.S.O. Actualización Científico-Didáctica*. (pp. 9-20). Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez. <https://www.procc.org/publicacion/los-procesos-grupales-base-del-aprendizaje/>
- Cucco, M. (2006). *ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Del desatino social a la precariedad narcisista*. Atuel.
- Cucco, M. (2009, noviembre). La construcción subjetiva en riesgo. Contradicciones y retos actuales. *IX Jornadas de Práctica*

- Psicomotriz*. UNED-Bergara.
<https://www.procc.org/publicacion/la-construccion-subjetiva-en-riesgo-2/>
- Cucco, M., Casih, V., & Hernández, O. (2019). Orientaciones metodológicas para el ejercicio de la autoridad y límites, en el ámbito escolar. *Congreso Internacional Pedagogía 2019. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores*, La Habana, 338-347.
<https://www.procc.org/publicacion/orientaciones-metodologicas-para-el-ejercicio-de-la-autoridad-y-limites-en-el-ambito-escolar/>
- Cucco, M., Córdova, M. D., & Rebollar, M. A. (2010). *La intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Aportes de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios*. Nuevos Escritores.
- Cucco, M., Crespo, G., Álvarez, E., Lami, A., & Rojas, E. (2021). Distorsiones en el proceso de crianza de niños, niñas y adolescentes. *Humanidades Médicas*, 21(3), 847-870.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202021000300847&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cucco, M., & Sáenz, A. (2013). *Escuela para madres y padres. Una propuesta de transformación social*. Nuevos Escritores.
- De Dios, E. (2010). *El ejercicio de la autoridad en la educación infantil y primaria. La función de autoridad en el patio de mi escuela no es particular*. [Tesina para la Especialidad en Metodología ProCC]. Centro Marie Langer. Madrid.
- Dufour, D. R. (2001, noviembre). La fábrica del “niño posmoderno”. *Le Monde Diplomatique*.
- García, N. (2018, noviembre 15). El profesor pierde autoridad frente a los alumnos españoles. *El Economista*.
<https://www.economista.es/economista/noticias/9521046/11/18/El-profesor-pierde-autoridad-frente-a-los-alumnos-espanoles.html>
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2).
https://nanopdf.com/download/universidad-de-la-habana-cepes-centro-de-estudios_pdf

- Maldonado, T. (2022, agosto 22). Disciplina y autoridad en educación. *Contexto y Acción*.
<http://ctxt.es/es/20220801/Firmas/40583/educacion-disciplina-autoridad-juventud.htm>
- Michéa, J.-C. (2002). *La escuela de la ignorancia. Y sus condiciones modernas*. Acuarela.
- Palomino, L. (2019, junio 10). «No hemos desarrollado aún una pedagogía socialista, ni siquiera en la experiencia soviética». Entrevista a Luis Bonilla-Molina. *Viento Sur*.
<https://vientosur.info/no-hemos-desarrollado-aun-una-pedagogia-socialista-ni-siquiera-en-la/>
- Pichon Rivière, E. (1980). *Del psicoanálisis a la psicología social. El proceso grupal* (Vol. 1). Nueva Visión.
- Sampedro, F., & Basadre, R. (2018). *El ejercicio de la autoridad en la crianza. Algunas manifestaciones de las distorsiones actuales*. [Trabajo Final para la Especialidad en Metodología ProCC]. Centro Marie Langer. Madrid.
- Usategui, E., & Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19-37.
https://www.researchgate.net/publication/28319300_Luces_y_sombras_de_la_funcion_docente_desde_la_mirada_del_profesorado
- Vacher, S. (2020). El ejercicio de la autoridad en el aula, al origen de desigualdades en el aprendizaje de la autonomía y de los hábitos democráticos. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, Article 8.
<https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5705/6512>
- Zamora, G., & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 171-180.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138010>

EMPRENDIMIENTO: MOTIVOS ENTRE ESTUDIANTES DE ARTE Y DISEÑO

Rosario del Olmo Sánchez¹

RosarioDel.Olmo@alu.uclm.es

1. *Estudiante de programa de doctorado. Universidad de
Castilla- La Mancha*

1. INTRODUCCIÓN: REVISIÓN CONCEPTUAL DEL TEMA

Se puede considerar el arte como vehículo para los procesos de comunicación entre los seres humanos y, a su vez, como un catalizador para la transformación social (Tolosa, 2015). Enfocamos el presente trabajo empírico sobre la posible implicación motivacional de una pequeña muestra de estudiantes que cursaban grado superior de arte y diseño, dentro del marco legal de la comunidad autónoma de Extremadura y a su vez las estrategias de autorregulación que utilizan para el emprendimiento. Es una experiencia educativa que se aportaba al proyecto de innovación de un centro perteneciente a Extremadura (España) en que se imparten enseñanzas de Arte y Diseño de Grado Superior, durante el curso académico 2020- 2021. Ponemos de relieve trabajos empíricos o referencias documentales que se relacionan con el tema de este artículo; ciertas encuestas realizadas por la institución GUESS (Global University Entrepreneurial Spiri Student's Survey) y también la Universidad de Extremadura, ambas instituciones colaboraban, que así obtuvieron resultados promedios significativos: al encuestar a la muestra de estudiantes de la UEX acerca de sus *motivaciones personales para decidir su futuro profesional*, aparecen los promedios más elevados (entre 4'70 y 5) en las respuestas "realizar tu sueño", seguido de "libertad" y "aprovechar tus necesidades creativas"; mientras que, al recoger los resultados promedio por parte del conjunto de otras Universidades españolas participantes, las respuestas de otros estudiantes representados en esa otra muestra arroja puntuaciones algo más altas (por encima de 5'46); el ítem más elevado sería "tener un trabajo excitante o retador", en cambio para la muestra

de estudiantes extremeños da más importancia “aprovechar tus necesidades creativas como empresario” (Vv.Aa., Proyecto Guesss, 2013- 2014: en Universidad de Extremadura, p. 38- pdf). También hay reconocidos otros estudios acerca de la autorregulación que se centran mayormente sobre estrategias cognitivas; sin embargo, trabajos relacionados con el control de su motivación hacia el desempeño académico por parte de los alumnos (es referente a trabajos empíricos realizados en educación secundaria, según lo publicado por la Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, España), es decir sobre esta línea aun hay poco desarrollado (Luszczinska et al., 2004; Pintrich, 1999: en Gaeta, 2006, página 3- pdf). Precisamente el interés e implicación de los alumnos cabe explorarlo desde la perspectiva de orientación a metas, cuando se desarrollan conductas dirigidas al logro (Pintrich y Shunck, 2006: en Gaeta, 2006, página 3-pdf). La capacidad de autorregulación entre jóvenes estudiantes azarosamente enfrenta también su motivación para emprender, que en el trabajo presente se refiere a quienes están orientados al logro de metas en el mundo de arte y diseño. Pero, fundamentando este análisis acudimos a las observaciones dadas por investigadores, expertos en la materia que denominan por ejemplo *los lamentables motivos del emprendedor*: “...la idea es el vehículo de la actividad emprendedora, pero nunca una motivación sólida y duradera...” (Trías de Bes, 2007: p. 13). Es conveniente distinguir el significado distinto entre estos dos términos –*motivo* y *motivación*–, cuando consultamos la argumentación de un autor experto: “La idea de negocio no es un motivo. No la tenga en cuenta para tomar su decisión. Además de la idea, cualquier otro motivo para emprender, entendido como detonante, es irrelevante. Lo importante es la motivación, es decir si está suficientemente ilusionado con el hecho de emprender” (Trías de Bes, 2007, p. 16). Asumimos que el término “motivo” sí lo hemos encabezado dentro del título de este artículo, al objeto de describir la experiencia educativa que nos da la materia prima; ciertamente acudimos al diccionario de la Real Academia Española (actualización 2022) y tomamos una definición genérica sobre *motivo*: *que mueve o tiene eficacia o virtud para mover* (una acepción); *en arte, rasgo característico que se repite en una obra o en un conjunto de ellas* (otra acepción). También encontramos acepción sobre *motivación*: *conjunto de factores internos y externos que determinan en parte las acciones de una persona*.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se trata de una muestra de dos grupos no paralelos en lo relativo al nivel de educación formal, período cuatrimestral, edad cronológica; pero, sí pertenecen al mismo centro y han respondido al mismo “autotest de motivación para el emprendimiento”: en un caso, ante 16 ítems y uno adicional con 3 alternativas de frecuencia (1º-ESDI), medio digital y medio impreso (papel); en otro caso, ante los mismos 16 ítems, el ítem 17 de 3 alternativas de expresar ideas propias (3º-ESDG y 3º-ESDI), sólo medio impreso (papel); dicho autotest ha sido una versión específica, adaptación de la guía didáctica, consulta a un libro de texto oficial. Esta experiencia educativa se iniciaba por una actividad con el grupo de alumnado 3º de Estudios Superiores de Diseño Gráfico; de modo paralelo durante el primer cuatrimestre del curso 2020- 2021, respondía alumnado de grupo 3º de Estudios Superiores de Diseño de Interiores, cuyos resultados están comentados a modo de contraste; ambos grupos discentes paralelos han respondido como tarea práctica de la asignatura “Gestión del Diseño”, en modo papel al mismo *autotest* (Vv.Aa., 2020, editorial TuLibrodeFP, p. 27), que aparece en esta comunicación, según anexo 5. El otro grupo de alumnado discente, 1º de Estudios Superiores de Diseño de Interiores ha participado como tareas prácticas de dos asignaturas- “Introducción al Proyecto” y “Cultura del Diseño, Diseño Básico, Teoría y Metodología del Diseño”; no paralelo a los mencionados, ha respondido durante el segundo cuatrimestre del mismo año académico 2020- 2021, a dicha prueba que se adaptaba de un libro de texto, en modo digital y en modo papel. Durante ambos cuatrimestres nos hemos coordinado con el profesorado de ambos departamentos didácticos: diseño gráfico y diseño de interiores, centro educativo en que se estaba desarrollando el proyecto de innovación que funcionaba en la zona y vinculándose al marco institucional de la comunidad autónoma de Extremadura.

2.2. Participantes

El primer grupo -3º ESGD- que responde al “autotest” sólo en modo papel, estaba compuesto por una muestra de 7 participantes, de ambos géneros, que completaba tareas prácticas al final del primer cuatrimestre del curso 2020-2021; asimismo estaba participando un

grupo más pequeño de 4 alumnos/alumnas 3º ESDI, que contestaban también en modo papel al autotest; este grupo de la muestra más pequeño, sí cooperaba en paralelo en el mismo primer cuatrimestre, la misma edad cronológica, aunque diferente modalidad o itinerario socio-educativo.

El grupo no paralelo -1º de ESDI- ha participado durante el segundo cuatrimestre, compuesto por 9 alumnos/alumnas, de ambos géneros, que respondían tanto en modo digital como en modo papel al autotest de 16 ítems y uno opcional de 3 alternativas sobre la frecuencia (*poco, relativamente, mucho*), que se agregaba una sugerencia específica (ítem 18): “tengo capacidad de aguante, me he entrenado para soportar la presión” (Trías de Bes, 2007: *cuestionario estéril- 2*, p.74- pdf).

2.3. Medidas

El autotest de simulación hacia motivos para el emprendimiento, tal como aparece en el anexo 5 de este escrito, se compone de 16 ítems de enunciación directa que mencionamos a continuación (*): criterio A- riesgo económico; criterio B- trabajo estable; criterio C- iniciativa y creatividad; criterio D- persistencia, confianza y trabajo (esfuerzo). Los criterios A y B aparecen en la columna izquierda figurando el encabezamiento (expresión en negativo) “no ser empresario/no ser empresaria”. Los criterios C y D aparecen la columna de la derecha figurando el encabezamiento (expresión en positivo) “pero sí ser emprendedor/ sí ser emprendedora”.

(*) Del criterio A, riesgo económico: (1) *estaría dispuesto a invertir un dinero en un proyecto*; (2) *no tengo miedo a perder lo invertido*; (3) *si tuviera ya el dinero estaría vendiendo algo en una pequeña empresa*; (4) *ganar el máximo dinero es una de mis prioridades*.

(*) Del criterio B, trabajo estable: (5) *mi sueño es tener un trabajo fijo*; (6) *la seguridad económica de una nómina es lo principal*; (7) *cuando termina la jornada no quiero llevarme el trabajo a casa*; (8) *lo que quisiera es cumplir el horario y olvidarme del trabajo*.

(*) Del criterio C, iniciativa y creatividad: (9) *me encanta embarcarme en nuevos proyectos*; (10) *soy de quienes dan el paso para crear algo nuevo*; (11) *a menudo se me ocurren ideas nuevas de como*

hacer las cosas; (12) las personas de mi entorno me ven como innovador.

(Del criterio D, persistencia, confianza y trabajo (esfuerzo): (13) cuando me interesa una actividad, no me importa dedicarle todo el tiempo necesario; (14) confío en mi capacidad para sacar adelante lo que me propongo; (15) soy capaz de trabajar mientras otros descansan o se divierten; (16) cuando se trata de que mi proyecto salga adelante, mi dedicación a ello es total.*

Las respuestas a los respectivos 16 ítems dichos están medidas por medio de la escala Likert (de 1 a 5), la opción 1 es mínima elección y la opción 5 es máxima elección. Además está un ítem adicional (nº 17) de 3 alternativas (*poco frecuente, relativamente, bastante frecuente*), según anexo 5: se ha dispuesto para respuesta abierta, así los participantes expresan ideas propias acerca de sus motivos para el emprendimiento, mediante formato impreso en papel, grupos paralelos (3º de ESDG y 3º de ESDI); mientras que el grupo no paralelo de 1º ESDI, lo responde del ítem 18, en digital, también de 3 opciones de frecuencia y contestando a un enunciado adicional: “tengo capacidad de aguante, me he preparado para aguantar la presión”.

3. RESULTADOS

En general toda la muestra apunta con precisión al criterio de persistencia, también iniciativa creativa; se revelan aspectos diferenciadores en lo relativo a motivos inmediatos para emprender, influidos por la inseguridad económica, la incertidumbre laboral.

Mostramos en síntesis los resultados cuantitativos del grupo 1º de ESDI, (anexos 1 y 2), los ítems con mayor porcentaje, opción alta o media es del 67%: el ítem 2 (opción 4) con respuesta digital; también el ítem 18 de una relativa frecuencia y con respuesta digital. Respecto del grupo 3º de ESDG, (anexos 3 y 4), de mayor porcentaje (88%) y aplicado el autotest sólo en modo papel: el ítem 13 (opción 3); también las ideas propias (90%) de 3º ESDG al ítem 17: “se necesita de algún otro inversor para la creación de empresa”. En relación al grupo 3º ESDI, la respuesta de más alta opción (5 en escala Likert), según el ítem 13; también responde en alto porcentaje hacia alguna idea propia: “trabajo estable, sí..., pero llevar trabajo a casa es inevitable..., se trata de trabajos de diseño”. Es relevante subrayar que el grupo de 3º - estudiantes de diseño gráfico- pone un acento moderado ante la cuestión

de intensificar su tiempo dedicándose a la actividad que le interesa; hay una diferencia cualitativa del grupo 3º- diseño de interiores-, ante esta misma cuestión y la elige en una opción más alta. Observamos otra cualidad diferenciadora sobre la idea propia generada con relativa frecuencia, es decir los estudiantes de 3º ESDG hacen hincapié en encontrar inversión financiera para hacerse emprendedor; por su parte los estudiantes de 3º ESDI ponen el acento en cómo procesar su tiempo dedicado al trabajo efectivo, combinando horario laboral y horario de hogar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay antecedentes que nos orientan sobre los motivos falsos del emprendedor y con ello relacionamos las estrategias de autorregulación con la motivación para hacerse emprendedores. Ya se ha revelado por la revisión conceptual la importancia de estimular la orientación a metas entre los estudiantes de final de la educación secundaria y el comienzo de la Universidad. Subrayamos una presente y futura línea de investigación.

5. BIBLIOGRAFÍA

APA. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association, 7th*. Arlington: American Psychological Association. Retrieved from <https://apastyle.apa.org/>

Díaz Casero, J.C., Fernández Portillo, A., Almodóvar González, M., Díaz Aunión, A., Fernández, Y. (Proyecto GUESSS, 2013- 2014, Universidad de Extremadura). *Intenciones y actividades emprendedoras de los estudiantes de la Universidad de Extremadura*. ESADE Business School. Versión digital: <https://mascvuex.unex.es/ebooks/sites/mascvuex.unex.es.mascvuex.es.ebooks/files/file/9788460896184.pdf>

Gaeta González, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. En *Revista electrónica de Formación del Profesorado*, vol. 9, nº 1, 2006, pp. 1-8. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Enlace: <http://www.aufop.com/aufop/home>

- García González, B.J., Muñoz Gil, J., Bernabeu García, M.E. (2020). *Empresa e Iniciativa Emprendedora*. Editorial TuLibrodeFP, Alboraya (Valencia): página 27. Enlace: <https://www.tulibrodefp.es>
- Puerta-Vásquez, S.M., y Suárez-Molina, V.J. Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística. *INNOVA Research Journal*, 7 (1), 38-58. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n1.2022.1979>.
- Tolosa Rivera, A.(2015). *El arte como posible herramienta metodológica para la construcción de paz* [Tesis de especialista en acción sin daño y construcción de paz. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia].
- Trías de Bes, F. (2007). *El Libro negro del emprendedor: no digas que nunca te lo advirtieron (Gestión del Conocimiento)*. 2ª Edición, archivo descargable en formato pdf. Enlace: www.empresaactiva.com
- Vv.Aa. (2022). *Diccionario de la Real Academia Española*: edición actualizada 2022. Enlace: <https://dle.rae.es>contenido>actualizacion-2022>
- Vv.Aa. (2019). *Guía para citar textos y referencias bibliográficas según Norma de la American Psychological Association (APA)*, 7ª edición. Dirección Nacional de Bibliotecas INACAP, 2015.
- Vv.Aa. (2021). *Informe sobre el estado del sistema educativo extremeño 2019- 2020-2021*. Consejo Escolar de Extremadura.

**MEJORAS EN LA AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
MEDIANTE STUDEAM®**

Fátima María Díaz-Freire¹, Leticia López-Catsro² y Isabel

Piñeiro Agúin¹

fatima.diaz@udc.es

1. Universidade da Coruña, España

2. Universidade de Santiago de Compostela, España

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la autorregulación del comportamiento, la gestión del tiempo se puede entender como la habilidad de controlar y utilizar el tiempo de manera efectiva para lograr resultados deseables. De acuerdo con Koch y Kleinman (2002), la gestión del tiempo implica el intento consciente de utilizar el tiempo de manera eficiente para mejorar la productividad y la eficacia. La gestión del tiempo se ha asociado con la capacidad de establecer objetivos y prioridades, así como con la motivación para buscar y lograr estos objetivos (Claessens et al., 2007). Para supervisar y controlar el tiempo, es necesario ser consciente de cómo se está utilizando y regular el comportamiento en relación con los objetivos. De esta manera, se puede evaluar y adaptar la conducta para alcanzar los objetivos deseados (Moya, 2016).

El tránsito a la universidad implica una etapa de transformaciones y desafíos para cualquier estudiante, ya que cambian tanto las metodologías como la forma de estudio y los ritmos de trabajo. Para entender las diferencias entre los estudiantes universitarios que obtienen buenos resultados académicos y aquellos que no lo hacen, se han identificado factores clave. Se ha demostrado que los estudiantes

exitosos poseen habilidades de autorregulación que les permiten controlar y ajustar su comportamiento y actividades de aprendizaje, así como habilidades cognitivas (Rosário et al., 2005; Ruiz, 2003; Zimmerman, 2002). Por tanto, el desarrollo de estas habilidades puede ser fundamental.

Durante sus estudios, algunos estudiantes encuentran dificultades para alcanzar un desempeño académico satisfactorio. Mientras que algunos poseen habilidades efectivas de trabajo de forma innata, otros tienen dificultades para mantener su atención y concentración en las tareas asignadas. Además, muchos de ellos experimentan distracciones en ambientes ruidosos y sienten tentaciones de realizar actividades más gratificantes, lo que provoca una postergación del inicio o la continuidad de las tareas académicas.

La investigación ha destacado que las habilidades y estrategias de autorregulación pueden ser altamente efectivas para mantener la motivación y el compromiso del individuo con las tareas académicas, lo que a su vez puede llevar a una mayor probabilidad de éxito en la finalización de las mismas (McCann y García, 1999; Weinstein et al., 2000)

La gestión del tiempo es un indicador clave del rendimiento académico en la educación superior (Adams y Blair, 2019; Claessen et al., 2007; Kearns y Gardiner, 2007; Misra y McKean, 2000). En este contexto, la gestión del tiempo ha sido un tema importante en relación con el rendimiento académico y los posibles efectos en la salud. Varios estudios han destacado la importancia del establecimiento de objetivos y la priorización de tareas para los estudiantes universitarios, tanto en entornos de enseñanza tradicionales como en línea (Claessens et al., 2007; Grissom et al., 2015; Broadbent y Poon, 2015). La gestión efectiva del tiempo no solo aumenta el número de tareas completadas y reduce la procrastinación, sino que también se ha demostrado que mejora el autocontrol y la autoestima de los estudiantes (Liu et al., 2009; Macan y Shahani, 1990; Nadinloyi et al., 2013; Macan et al., 2010).

La utilización de herramientas como Studeam, la que se presenta en este estudio, podría ser útil para mejorar la gestión del tiempo de estudio en el ámbito de la educación superior, ya que se ha demostrado que estas habilidades pueden ser aprendidas a través de la práctica y el

entrenamiento (MacCann et al., 2012). Estos recursos, como los planificadores semanales, pueden ayudar a establecer metas y fechas límite, priorizar tareas y reducir distractores, malgasto de tiempo y procrastinación (Macan et al. 1990; McIntyre y Munson, 2008). Además, pueden contribuir a regular el esfuerzo, promover la percepción de autoeficacia y mantener la concentración, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico (Huang, 2021).

Bajo este marco, se presentan los resultados de la colaboración del grupo de Innovación Docente de la Universidad de A Coruña, GIPED-INNOVA con Task & Time S. L. en el desarrollo de una investigación con el objetivo de analizar si el uso de una aplicación para la planificación del estudio, Studeam®, mejora medidas de autorregulación del aprendizaje como la gestión de la información y la ayuda en estudiantes universitarios

2. METODO

2.1. Procedimiento

Durante el segundo cuatrimestre académico de 2021, se contactó con los potenciales estudiantes participantes de la Universidad de A Coruña y se obtuvo su consentimiento para participar en el estudio. A finales de ese mes de abril, se difundió el cuestionario a través de la plataforma Microsoft Forms a toda la población objeto de estudio. Se estableció un protocolo de fidelización y supervisión para el grupo experimental. El correo institucional y un equipo Teams se utilizaron para comunicar cualquier incidencia relativa a la herramienta. A finales de cuatrimestre, en el mes de julio, se cerró la recepción de cuestionarios post para la investigación.

Para esta investigación, se han seguido las recomendaciones éticas para investigaciones que involucran a personas y se garantiza la confidencialidad y el uso de la información solo con fines de investigación. La recopilación de información se implementa a través de una plataforma segura; previa a la recogida de datos, se explicó el objetivo del trabajo y se obtuvo consentimiento informado de los participantes. La información se transfirió a una base de datos en SPSS que solo conservarán los investigadores del proyecto.

2.2. Participantes

La muestra está formada por 211 estudiantes de la Universidad de A Coruña (62,1% mujeres; Edad=24,26) de grado, máster y doctorado.

Del total de la muestra el 43.1% cursaban titulaciones vinculadas al ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, el 27% titulaciones del ámbito de la ingeniería y arquitectura, y un 20% titulaciones del ámbito de ciencias de la salud. El 76,3% eran estudiantes de grado, el 15% de máster y poco más de un 8% eran estudiantes de programas de doctorado.

El grupo experimental se constituyó con el 40,6% de la muestra total (n=61) con una edad media de 21,92 (DT= 5.19) y sin diferencias significativas de proporciones en relación a la muestra total en cuanto al género y ámbito de conocimiento de las titulaciones que se cursan. El 91,8% de los participantes en la condición experimental eran estudiantes de Grado y poco más de un 8% cursaban títulos de nivel máster.

2.3. Medidas

Evaluación de la autorregulación. Con objeto de evaluar la gestión del tiempo de los universitarios se empleó la versión española del Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ; Macan et al., 1990) desarrollada por García-Ros y Pérez-González (2012). Esta prueba permitía determinar el establecimiento de objetivos y prioridades, el empleo de herramientas para la gestión del tiempo, la percepción de control sobre el tiempo y la desorganización. La fiabilidad de las medidas para la muestra empleada en este trabajo está en consonancia con las obtenidas para la adaptación de referencia oscilando entre $\alpha=.71$ para desorganización y $\alpha=.83$ para establecimiento de objetivos y prioridades.

La adaptación de Barrios y Uribe (2017) para universitarios del bien conocido *Self Regulation Strategy Inventory—Self-Report* (SRSI-SR; Cleary, 2006) nos permitió también profundizar en las dificultades de autorregulación, la habilidad de organización de recursos, para buscar información y para organizar las tareas académicas. La fiabilidad de las dimensiones evaluadas con este cuestionario oscilan

entre α Cronbach=.77 para gestión de la información y la ayuda y α Cronbach=.82 para la organización de recursos.

2.4. Diseño

Se diseñó una investigación cuasi-experimental con grupo control y experimental, tomando medidas pre y post intervención.

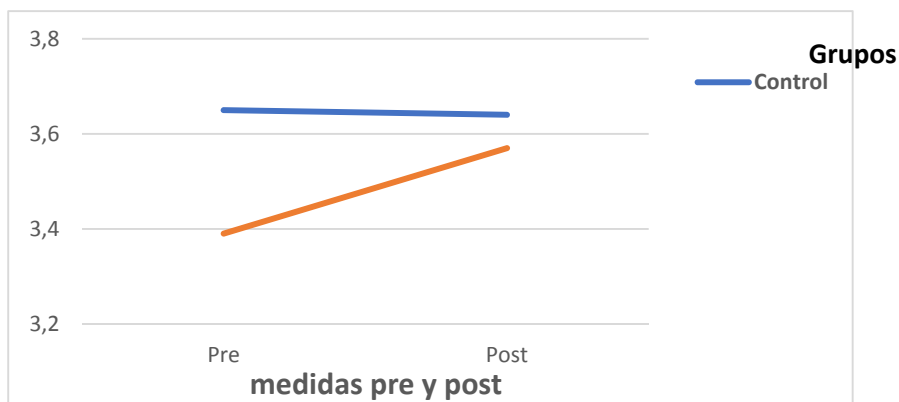
2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron los ítems utilizados a través de análisis descriptivos, incluyendo frecuencias, tendencia central, dispersión y distribución. Después, se evaluó la validez del constructo y se confirmó la consistencia interna de los ítems que conforman cada una de las dimensiones de los instrumentos empleados. A pesar de que las variables en las muestras eran normales y homogéneas, debido al tamaño del grupo experimental, se utilizaron pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney para comparar promedios independientes y el test de Wilcoxon para comparar mediciones relacionadas. El nivel de significancia considerado en el estudio fue de $p < .05$.

3. RESULTADOS

Los/las universitarios/as que emplean *Studeam* acaban gestionando mejor la información y la ayuda (*pe., preguntan al profesor cuando no entienden algo; intentan relacionar lo que se les enseña en clase con cosas que ya saben; intentan saber cómo van a ser los próximos exámenes; se preguntan a si mismos para comprobar lo que han aprendido durante el estudio, ...*) tras las ocho semanas experimentales ($z=-3,50$; $p<.001$) (Véase Figura 1).

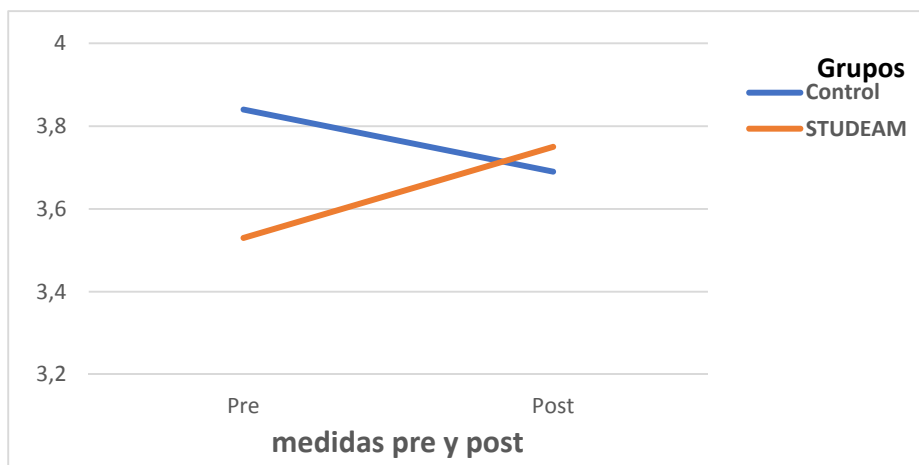
Figure 1. Gestión de la información y la ayuda



Se observa que los estudiantes que participaron en la experiencia Studeam informan de peor gestión de la información y ayuda en comparación con los estudiantes del grupo control, pero las diferencias encontradas no son significativas ($z=-1,74, p=.081$). Aunque no se han encontrado mejoras significativas en la adecuación del ambiente de estudio y en la capacidad de mantenerse concentrado después de ocho semanas, la comparación de las diferencias preexistentes entre los grupos ($z=-2,15, p<.05$) sugiere que todavía hay margen para explorar la tendencia potencial de mejora en esta medida autorregulatoria.

Aún cuando se trataba de estudiantes con peor nivel autoinformado en relación a la habilidad para organizar el estudio (*pe., tener un horario, usar carpetas o archivadores, organizar el material de estudio, ...*) que los/as universitarios/as control antes de empezar a utilizar la aplicación ($z=-2,64, p<.01$), tras las ocho semanas experimentales el grupo Studeam mejora significativamente en esta medida de autorregulación ($z=-2,07, p<.05$) (Véase Figura 2).

Figure 2. Organización del tiempo/material de estudio



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio señalan mejoras en las habilidades autorregulatorias del grupo experimental, contribuyendo en estos estudiantes a la mejora de la habilidad para organizar recursos como los materiales y el tiempo de estudio y para establecer objetivos y distribuir las actividades de aprendizaje, indicadores que la investigación ha contemplado como claves explicativas del éxito en la educación superior (Adams y Blair, 2019; Kearns y Gardiner, 2007; (McCarthy y Kuh, 2006; Misra y McKean, 2000).

Similares a otras intervenciones con similar enfoque (Hernández Pina et al., 2010; Rosario et al., 2016), recursos como Studeam, que facilitan la planificación de la gestión del tiempo en función de la situación y tiempo de cada alumno, mejoran posteriormente la capacidad y autonomía de la persona al poder practicar estrategias de autorregulación y obtener herramientas estratégicas que les permitan funcionar, de una forma más competente y autónoma, al abordar sus procesos de aprendizaje.

En el estudio de Cerezo et al. (2015), compararon los resultados de una intervención para la mejora de estrategias autorregulatorias en una versión online y otra analógica, siendo mejores los resultados en la aplicación online, como es el caso de Studeam. Señalamos pues la relevancia de adaptar este tipos de recursos a una versión digital no solo

por sus mejores potenciales efectos, si no también por las características y facilidad de uso de la aplicación.

Además, los hallazgos muestran que las mejoras en la gestión del tiempo y la autorregulación del aprendizaje son más notables en estudiantes universitarios que son conscientes de sus dificultades en estos aspectos. Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, se sugiere el uso de Studeam en poblaciones que tienen problemas con la autorregulación del comportamiento y el contexto para mejorar su rendimiento académico.

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que el uso de herramientas como Studeam puede mejorar la capacidad autorregulatoria de los estudiantes universitarios, lo que a su vez puede contribuir a su éxito académico. Estos hallazgos están en línea con otros estudios que han demostrado que las intervenciones enfocadas en la autorregulación pueden mejorar significativamente las habilidades de planificación y gestión del tiempo en los estudiantes. Es importante destacar que las mejoras son más notables en aquellos estudiantes que son conscientes de sus dificultades en estos aspectos. Además, la adaptación de este tipo de recursos a una versión digital puede aumentar su efectividad y facilidad de uso.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, R.V., y Blair, E. (2019) Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance, doi: 10.1177/2158244018824506, SAGE Open, 9(1), 1-11
- Barrios, A. H. y Uribe, Á. C. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma psicológica*, 24(1), 9-16.
- Broadbent, J. y Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre

- metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- Claessens, B. J., van Eerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the time management behavior questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494.
- Grissom, J. A., Loeb, S. y Mitani, H., 2015. Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793
- Hernández Pina, F., Rosário, P. J. S. L. D. F. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*.
- Huang, R. (2021). *The Effects of Calendar Apps on Students' Perceived Stress*. [Tesis de máster. Hanken School of Economics]. https://helda.helsinki.fi/dhanken/bitstream/handle/10227/402133/Huang_Ruilin.pdf?sequence=1
- Kearns, H. y Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26, 235-247. doi:10.1080/07294360701310839
- Koch, C. J. y Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199-217.
- Liu, O.L., Rijmen, F., MacCan, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middleschool students. *Personality and Individual Differences*, 47, 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in

- academic volitional strategies. *Learning and individual differences*, 11(3), 259-279.
- Macan, T.H. y Shahani, C. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4),760-768. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.760>
- MacCann, C., Fogarty, G. J. y Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618-623. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Macan, T., Gibson, J. M. y Cunningham, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 725-730. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.015>
- McIntyre, S. H., y Munson, J. M. (2008). Exploring cramming: Student behaviors, beliefs, and learning retention in the principles of marketing course. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 226-243.
- Misra, R., y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-58.
- Moya, J. (2016). *Autoeficacia en la gestión del tiempo de enseñanza* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40385/1/T38076.pdf>
- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S. y Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Rosário, P. S. D. F., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49.

- Rosário, P, Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Ruiz, V. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(2), 15-24.
- Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LOS FUTUROS DOCENTES: PERFILES LATENTES

Sara Enrique¹, David Jiménez², Carlos Monge², Sylvia Georgieva¹

sara.emrique@uv.es

1. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.*

Universidad de Valencia, España

2. *Departamento de Didáctica, Organización Escolar y*

Didácticas Especiales. Universidad Nacional de Educación a

Distancia, España

1. INTRODUCCIÓN

Cada docente se caracteriza por tener una manera propia y genuina para enseñar. De esta manera, los enfoques de enseñanza que puede tener un docente hacen referencia a las formas que tiene de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente se distingue entre dos enfoques tal y como desarrollaron Trigwell y Prosser (1991), el enfoque centrado en el profesorado y el dirigido al alumnado.

1.1. Enfoque centrado en el profesorado

El enfoque centrado en el profesorado, dirigido a la transmisión de información, tiene sus orígenes en las teóricas conductistas de la educación, en la que el papel de los discentes es más pasivo y solo se activan con estímulos del ambiente desarrollados por el profesor, que es el centro de atención (Liu et al., 2006), tiene el control exclusivo de la planificación del currículo y es el único constructor y transmisor del conocimiento (Hodge, 2010). A los estudiantes no se les tiene en cuenta el conocimiento que poseen. Los resultados de aprendizaje se expresan de forma cuantitativa, sin preocuparse si los discentes comprenden los

conocimientos (Postareff, 2007), simplemente se les presenta una gran cantidad de información que tienen que reproducir (Gibbs y Coffey, 2004). Este enfoque se caracteriza principalmente por (Toh, 1994):

- El tiempo de clase se dedica en su mayoría a la instrucción del docente y los estudiantes rara vez participan.
- Los libros guían lo que se enseña en clase.
- La lección expuesta es determinada unilateralmente por el docente.
- Las mesas y sillas están expuestas y ordenadas frente a la pizarra.

Entwistle (2000) considera que este profesorado ve como más importante cubrir el plan de estudios y que el alumnado adquiera información e ideas correctas. A lo que Kember (2000) añadiría, el empleo de una gran cantidad de notas y referencias dirigiéndose a toda la clase, sin detenerse en las diferencias individuales del alumnado.

1.2. Enfoque centrado en el alumnado

En cambio, en el enfoque dirigido al alumnado, se basa en la libertad de los mismos para indagar conceptos dependiendo de sus motivaciones. En el que el docente tiene el papel de facilitador capaz de solucionar los problemas que se presenten el camino seguido por los estudiantes (Jiménez-Hernández et al., 2019). Todo esto según Baeten et al. (2010), se produce por medio del aprendizaje constructivista y los nuevos métodos de enseñanza que ocasionan el punto de inflexión para el desarrollo este enfoque.

Según Hodge (2010), este enfoque nace como una crítica y contraposición al sistema tradicional y de acuerdo con los principios humanistas del aprendizaje, entiende la educación como una actividad para el desarrollo del potencial de las personas.

El enfoque centrado en el alumnado dispone de dos componentes: estrategia (lo que el alumnado hace) e intención o motivo (lo que el estudiante pretende conseguir) (Trigwell y Prosser, 2004).

Lo que hace que un enfoque esté centrado en el aprendizaje por parte del alumnado es el conjunto más amplio de concepciones y estrategias de enseñanza que favorecen la activación y reflexión del

alumnado (Postareff, 2007). Los principios del enfoque centrados en el alumnado son (O'Neill y McMahon, 2005):

- Pone el énfasis en el aprendizaje activo, participativo y en la comprensión profunda.
- Mayor autonomía y responsabilidad del alumnado.
- Existe mayor interdependencia respecto profesor-alumno.
- Acercamiento reflexivo del docente y del discente en el proceso de enseñanza.

1.3. Investigaciones sobre los enfoques de enseñanza

Existen dos tipos de investigaciones principales para el estudio de los enfoques de enseñanza docentes, los fenomenográficos representados por Trigwell y Prosser y los que atienden a una perspectiva psicológica expuesta entre otros por Kember y Kwan (2000). A pesar de sus diferencias, muchos de sus resultados han sido los mismos.

Siguiendo a Montenegro y González (2013), el enfoque fenomenográfico de Trigwell y Prosser (1996) describe la forma de abordar la enseñanza en términos de intenciones y estrategias, habiendo una relación jerárquica entre ellas. Por su parte Kember y Kwan (2000), entienden la enseñanza como relaciones entre dimensiones de motivación y estrategias, ubicando a los profesores entre los dos polos, uno centrado más en el aprendizaje y otro en el contenido.

Existe alguna diferencia más entre estos dos enfoques. Los fenomenográficos creen que el contexto condiciona más la docencia, de esta manera, el profesorado puede recurrir a un enfoque centrado en el aprendizaje o en el contenido dependiendo de factores contextuales, como puede ser el número de estudiantes o la materia a enseñar (Trigwell y Prosser, 2004). Por otro lado, desde la perspectiva defendida por Kember y Kwan (2000) el cambio del enfoque depende del docente y, por tanto, es necesario cambiar las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, por eso, este proceso se presenta como más complejo. Mientras que desde la primera concepción los enfoques de enseñanza son temporales y abiertos a variaciones por consecuencia de los contextos, desde la segunda es algo más estable.

Con respecto al contexto, Entwistle (2003) cree que por el hecho de que un individuo tenga una concepción de la enseñanza no sigue un modelo fijo de unos enfoques y métodos de enseñanza. De hecho, Postareff (2007) mostró que no todos los docentes tienen que pertenecer exclusivamente a un enfoque. Algunos docentes han combinado elementos de los dos enfoques ya que un posicionamiento férreo a uno de los enfoques puede no hacer justicia a la naturaleza de la educación. No obstante, el enfoque centrado en el aprendizaje del alumno es más rico y consistente pedagógicamente, que el enfoque centrado en el contenido o en el profesorado. Lindblom-Ylänne et al. (2006) defienden que un mismo docente puede, según la ocasión, utilizar unos determinados enfoques según el contexto (su percepción de la situación).

Consecuentemente, el objetivo del estudio es determinar los perfiles de futuros docentes en función de estos dos enfoques, es decir, pretende responder si los docentes se clasifican en dos enfoques claramente diferenciados o integran ambos, y en qué medida.

2. MÉTODO

1.1. Procedimiento y Diseño

Para conseguir dicho objetivo se optó por realizar una investigación cuantitativa con un diseño transversal. Se recogieron los datos a través una encuesta anónima y confidencial, que los sujetos respondieron de forma voluntaria y durante el horario lectivo, bien a papel u on-line a través de la plataforma SurveyMonkey.

2.2. Participantes

La muestra total se compuso de 230 estudiantes de magisterio de la modalidad presencia de la UCAM. Su edad promedio fue de 22,38 años (SD= 4,06), siendo 18 la edad mínima y 43, la máxima. La mayoría de los participantes fueron mujeres (72,2%). Además, el 60% eran estudiantes Grado de Educación Infantil y el 40% de Grado de Educación Primaria.

2.3. Medidas

El protocolo de medición utilizado, además de un conjunto de escalas, evaluó diversas variables sociodemográficas. Para el presente

estudio, se empleó el cuestionario ATI (Approaches to Teaching Inventory, Trigwell y Prosser, 2004) que cuenta con 13 ítems tipo Likert de 4 puntos y compuesto por dos dimensiones referentes a ambos enfoques: enfoque centrado en el alumno ($\alpha = 729$) y enfoque centrado en el profesor ($\alpha = 702$).

2.4. Análisis estadísticos

Primero se calcularon los estadísticos descriptivos con IBM SPSS Statistics 26. Posteriormente, con Mplus 8.5 (Muthén y Muthén, 1998-2017) se estimó un modelo de mezcla latente, concretamente un Análisis de Perfiles Latentes (LPA, por sus siglas en inglés) que agrupa a los participantes en perfiles específicos según su patrón de respuestas sobre sus enfoques de enseñanza.

El LPA se evaluó atendiendo a la interpretabilidad y la parsimonia de los perfiles. Además, se evaluó la calidad de la clasificación con base en los criterios establecidos por Lukocienė et al. (2010). Se consideraron las siguientes estadísticos: el Criterio de Información de Akaike (AIC), el Criterio de Información Bayesiano (BIC), la entropía, el test de Verosimilitud de Lo-Mendell-Rubin (LMR LR) y el Test de Verosimilitud Bootstrap (BLRT). Valores más bajos de BIC y AIC indican mejor ajuste del modelo (Nylund et al., 2007). La entropía mide la calidad de la clasificación, con valores entre 0 y 1, donde valores más altos que indican una mejor clasificación (Clark, 2010). El LMR LR Test y el BLRT comparan un modelo con k perfiles con un modelo con $k-1$ perfiles, y un valor de p no significativo sugiere que el modelo con k perfiles no mejora significativamente en comparación con el modelo $k-1$ perfiles más parsimonioso (Wang y Wang, 2012).

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, en la Tabla 1 podemos observar los estadísticos descriptivos de los dos enfoques de enseñanza del conjunto del total de 230 sujetos. Vemos medias y desviaciones típicas similares en ambos enfoques, y ningún valor mínimo de inferior a 2 en el enfoque centrado en el alumno.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los indicadores y factores del DUA

	Mín.	Máx.	M	DT
Enfoque profesor	1.75	4.00	3.06	.47
Enfoque alumno	2.00	4.00	3.29	.40

Mín.: Mínimo, Máx.: Máximo, M.: Media, DT.: Desviación típica

3.2. Análisis de perfiles Latentes

En cuanto al LPA, tal y como se puede observar en la Tabla 2, se estimaron seis modelos competitivos con distintos números de perfiles, donde el primer modelo es el modelo base, estimado con un solo perfil. Al compararlos según los criterios previamente descritos (Lukociené et al. 2010), y atendiendo a la interpretabilidad, se retuvo el modelo de cinco perfiles ya que obtuvo ambas pruebas LMR LR Test y BLRT significativas, mayor entropía y menor AIC y BIC que el resto de modelos. Cabe destacar que los modelos de tres y cuatro perfiles obtuvieron un BIC ligeramente menor que el de cinco perfiles, pero sus tests LMR LR fueron no estadísticamente significativos. Finalmente el modelo de seis perfiles, obtuvo peores estimaciones que el resto, indicando peor ajuste a los datos.

Tabla 2. Ajuste de los modelos de 1 a 6 perfiles de los Enfoques de Enseñanza

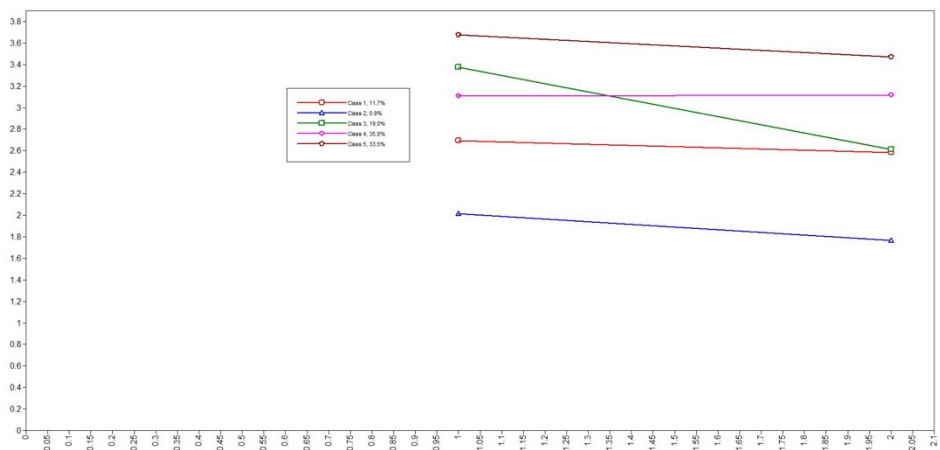
#C	AIC	BIC	Entropy	LMR		BLRT	p
				LR Test	p		
1	550.358	564.093	-	-	-	-	-
2	512.039	536.075	0.524	41.758	.044	-271.179	<.001
3	494.611	528.949	0.710	22.073	.151	-249.019	<.001
4	487.884	532.522	0.761	11.992	.481	-237.306	.012
5	478.065	533.005	0.747	14.904	.007	-230.942	<.001
6	480.925	546.166	0.705	2.958	.310	-223.033	1.00

#C = número de perfiles estimado. AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; LMR Test= Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio test; BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test.

De este modo, se identificaron cinco perfiles de estudiantes de magisterio distintos, las medias de los enfoques de enseñanza de los cuales se indican en la Figura 1:

- *Perfil A*: bajos en las dos dimensiones (0.9% de los participantes).
- *Perfil B*: medio-bajo en las dos dimensiones (11.7%).
- *Perfil C*: medio-alto en las dos dimensiones (35.0%).
- *Perfil D*: alto en las dos dimensiones (33.5%).
- *Perfil E*: alto en el enfoque en el alumnado y medio-bajo en el enfoque en el docente (19.0%).

Figura 1. Medias estimadas de los cinco perfiles de los Enfoques de Enseñanza



En el eje x: 1 indica la media en Enfoque en el Alumno, 2 indica la media en Enfoque en el Profesor. El perfil A es representado en azul, el perfil B en rojo, el perfil C en rosa, el perfil D en marrón y el perfil E en verde. Al lado de cada perfil se encuentra el porcentaje de participantes agrupados en cada perfil.

4. DISCUSIÓN

Según teóricos constructivistas, como Ausubel (1963), el enfoque de enseñanza que adopta el docente es esencial para facilitar u obtaculizar la construcción de aprendizaje significativo y eficaz por parte del discente. De hecho, es el enfoque más centrado en el alumnado que en el docente, implicando un rol activo del aprendiz, el que es más efectivo en este sentido (O'Neill y McMahon, 2005; Postareff, 2007). Sin embargo, la investigación sobre los enfoques de enseñanza en los futuros maestros y maestras de infantil y primaria en el contexto español es limitada. Por lo tanto, a través de una técnica centrada en los sujetos (LPA), el objetivo del presente estudio fue examinar los distintos perfiles existentes según su enfoque de enseñanza percibido, con el fin de evaluar qué enfoque se está transfiriendo en el grado de magisterio y orientar futuras acciones formativas.

Siendo el modelo de cinco perfiles latentes el que mejor ajusta, los resultados sugieren que la gran mayoría de los futuros docentes adoptan una perspectiva ecléctica, es decir, perciben que aplicarían una mezcla de ambos enfoques, en mayor o menor medida (*perfiles B, C y D*), y muy pocos perciben que no aplicarían ninguno (*perfil A*). Estos resultados implican, en la misma línea que los estudios con enfoque fenomenográfico, que los futuros docentes pueden ser más flexibles en su enfoque de enseñanza y pueden adaptar sus estrategias de enseñanza según el contexto, los recursos disponibles, las necesidades y características de los estudiantes y los contenidos a enseñar (Tirgwell y Prosser, 2004). Por tanto, en cuanto a las implicaciones teóricas, los resultados sugieren que la división tradicional entre enfoques de enseñanza puede ser más difusa y compleja de lo esperado y van en la línea de los estudios de Postareff (2007) y Lindblom-Ylänne et al. (2006) mostrando que no todos los docentes tienen que pertenecer exclusivamente a un enfoque y que las metodologías utilizadas pueden depender del contexto.

Además, en la línea esperada, reflejando ese viraje hacia el paradigma constructivista que persigue fomentar el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), encontramos el *Perfil E*, docentes centrados principalmente en el alumnado, y no hallamos el perfil contrario, más tradicional y conductista. Esto puede reflejar un cambio en la forma en que se entiende el aprendizaje y la enseñanza en la

sociedad actual y la importancia de fomentar un enfoque más participativo y colaborativo en el aula (Hodge, 2010). Esto podría incluir la implementación de prácticas de enseñanza activa, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnología educativa para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del estudio encontramos que la muestra proviene de una única universidad y que la mayoría de participantes fueron mujeres, lo que dificulta la generalización de resultados a otras poblaciones de estudiantes de magisterio. Además, está centrado en futuros docentes, en este sentido, sería interesante replicar el estudio en docentes en activo de diferentes niveles educativos, para poder determinar si los perfiles identificados en el presente estudio se mantienen en otros niveles educativos. Además, es interesante que futuras investigaciones ahonden en las relaciones de los distintos perfiles con otras variables educativas tales como el rendimiento académico y habilidades metacognitivas y socioemocionales de los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Clark, S. L. (2010). *Mixture modeling with behavioral data* [Tesis de doctorado no publicada]. University of California.
- Entwistle, N. (2000, November). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts* [Discurso principal]. TLRP Conference, Leicester. Recuperado de <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual framework underpinning the ETL project. Occasional Report 3*. ETL Project.

- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Hodge, M. S. (2010). *Student-centred learning in higher education and adult education* [Tesis de doctorado no publicada]. Deakin University. Retrieved from <http://w3.unisa.edu.au/academicdevelopment/what/documents/2010/hodge.pdf>
- Jiménez-Hernández, D. J., Tornel, M., González, J. J., y Sancho, P. (2019). Perfil del profesorado universitario que emplea un enfoque de enseñanza centrado en el alumnado. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 125-135. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v11i1.2125>
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher education*, 40(1), 99-121. <https://doi.org/10.1023/A:1004036826490>
- Kember, D., y Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Lindblom Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Liu, R., Qiao, X., y Liu, Y. (2006). A paradigm shift of learner-centered teaching style: reality or illusion?. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 13, 77-91.
- Lukocienė, O., Varriale, R., y Vermunt, J. K. (2010). The simultaneous decision(s) about the number of lower- and higher-level classes in multilevel latent class analysis. *Sociological Methodology*, 40, 247-284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01231.x>
- Montenegro, H., y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: «Enfoques de Docencia Universitaria»

- (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios pedagógicos*, 39(2), 213-230. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200014>
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. 8th edition*. Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., y Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- O'Neill, G. and McMahon, T. (2005) Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In *Emerging issues in the practice of university learning and teaching I*. Dublin: AISHE.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education: From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching* [Tesis de doctorado no publicada]. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3654-5>
- Toh, K. A. (1994). Teacher-centred teaching is alive and well. *Teaching and Learning*, 15(1), 12-17. Recuperado de: <http://repository.nie.edu.sg/jspui/handle/10497/440>
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 265-275. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00984.x>
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Wang, J. y Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications using MPlus* (1st ed.). Higher Education Press.

LA IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD: SU INFLUENCIA EN EL ABANDONO UNIVERSITARIO Y EL USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Celia Galve-González¹, Ana B. Bernardo Gutiérrez¹ & José Carlos Núñez Pérez¹

galvecelia@uniovi.es

*1. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo
(España)*

1. INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios es un problema cada vez más preocupante en diferentes contextos. Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la finalización de los estudios universitarios se considera un criterio de calidad que deben cumplir las universidades europeas. Sin embargo, las tasas de abandono de los estudios son mucho más elevadas en España de lo deseable, pues un 30,5 % de los estudiantes que inician una determinada carrera en nuestro país no la terminan (Ministerio de Universidades, 2022).

En los últimos años, las investigaciones para comprender los motivos por los cuales los estudiantes deciden abandonar sus estudios universitarios han aumentado con el fin de prevenir que este fenómeno tenga lugar. Así, los modelos interaccionistas, como el modelo de Tinto (1975) o el modelo de Bean y Eaton (2000, 2001), son los que han ganado mayor relevancia a la hora de explicar por qué los estudiantes deciden abandonar sus estudios universitarios. Desde esta perspectiva, se entiende que no existe una única variable que pueda explicar el abandono de los estudios, sino que son múltiples y de naturaleza diversa pudiendo, además, interactuar entre sí.

De esta manera, parece interesante observar en qué variables han puesto el foco los diversos autores a lo largo de los últimos años para ver qué peso tienen cada una de estas, entendiendo que la naturaleza de las mismas también varía. Dentro del compendio de variables académicas, una de las más recientemente estudiadas ha sido el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Esta se define como los procesos cognitivos y conductuales que los estudiantes utilizan para establecer metas para su propio aprendizaje, planificar y monitorizar su progreso, y regular su propio comportamiento en relación con las tareas de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2001). Así, desde hace años se considera que el uso de estas estrategias favorece el rendimiento académico, una de las variables que más peso tiene a la hora de decidir continuar con los estudios universitarios (Broadbent & Poon, 2015; Cabrera et al., 2006). En este sentido, se espera que los estudiantes que cuentan con adecuadas estrategias de autorregulación del aprendizaje mejoren su rendimiento académico y, por tanto, persistan en sus estudios.

Sin embargo, esta variable también ha generado controversia según otras investigaciones. Según Jiménez-Rodríguez et al. (2021), la autorregulación del aprendizaje no tiene relación directa con el abandono, pero sí indirecta a través de otras variables como el interés por la carrera. En esa misma línea se encuentra el estudio realizado por Morelli et al. (2022), en el que se observó que el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado no tenía relación directa con la intención de abandono, pero sí indirecta a través de la integración social en una muestra de estudiantes de una universidad italiana. De esta manera, las variables sociales no solo tienen una gran relevancia como ya se ha observado en otros estudios previos (Bernardo et al., 2016; Maluenda-Albornoz et al., 2022), de tal manera que aquellos estudiantes que cuentan con una gran red de apoyo y que se sienten más adaptados e integrados con sus compañeros y compañeras presentan una mayor intención de persistir, sino que es una variable que podría estar relacionada con la anterior, atendiendo a una perspectiva más completa y holística del análisis del fenómeno.

En este contexto, la presente investigación se centra en analizar la relación entre la intención de abandono de un grupo de estudiantes universitarios, su adaptación social y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Tras la aprobación por parte del subcomité de Investigación e Innovación Responsable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Oviedo, se pidió colaboración a los profesores encargados de las diferentes asignaturas de los grados que formaron parte del estudio (preferiblemente aquellos profesores con asignaturas en primer y segundo curso de grado). Tras las instrucciones, los profesores pidieron a los alumnos que cubrieran un cuestionario en línea a través de Google Forms, en el que se incluyó el objetivo del estudio, así como un texto informativo en el que se aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos recabados.

2.2. *Participantes*

Se contó con una muestra de 440 estudiantes de 4 universidades públicas del norte de España, de los cuales el 54,1 % cursaban el Grado en Psicología, el 25 % el Grado en Maestro de Primaria y el 20,9 % el Grado en Maestro de Infantil. Además, el rango de edad fue de 18 a 47 años ($M = 19,79$; $DT = 2,934$) y el 79,3 % fueron mujeres. La muestra no se encuentra balanceada en la variable sexo, pues las carreras seleccionadas para la investigación se encuentran tradicionalmente feminizadas. Además, todos ellos fueron de primer curso, siendo para el 91,8 % la primera carrera que cursaban.

2.3. *Medidas*

Para la realización de la investigación se creó un cuestionario elaborado *ad hoc* con el fin de recopilar diferentes variables sociodemográficas (sexo, edad, titulación actual, entre otras), sobre intención de abandono, uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje y adaptación social.

1. La intención de abandonar se midió a través de 2 ítems de modalidad de respuesta dicotómica (Sí/No). Los ítems fueron los siguientes: “¿Ha pensado abandonar alguna vez en abandonar su titulación?” y “¿Ha pensado alguna vez en abandonar los estudios universitarios?”.

2. El aprendizaje autorregulado se midió mediante 6 ítems del bloque del Cuestionario de Intención de Abandono Universitario Revisado (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022a) con respuesta de tipo Likert de cinco puntos (siendo 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). Ejemplos de estos ítems son: “Antes de empezar a estudiar me fijo metas” y “Organizo mi sesión de estudio de acuerdo a la dificultad”.

3. La adaptación social se midió mediante 4 ítems del bloque del Cuestionario de Intención de Abandono Universitario Revisado (EUDIQ-R), (Bernardo et al., 2022a) con respuesta de tipo Likert de cinco puntos (siendo 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). Ejemplos de estos ítems son: “Me siento integrado/a con mis compañeros y compañeras de clase” y “Tengo buena relación con mis compañeros/as de aula”.

Una vez aplicado el cuestionario, para los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 24, realizándose estadísticos descriptivos y pruebas t para muestras independientes.

2.4. *Diseño*

El diseño de la investigación fue ex-post-facto prospectivo ya que, dadas las características de la investigación, la variable independiente no se pudo manipular intencionalmente ni tampoco se pudo asignar aleatoriamente los sujetos a los diferentes niveles de la misma.

3. RESULTADOS

Los análisis descriptivos permitieron observar que el 38,1 % de los estudiantes de la investigación habían pensado en abandonar la titulación en el momento en el que tuvo lugar la aplicación del cuestionario, mientras que un 36,1 % habían pensado en abandonar la universidad de forma definitiva.

Posteriormente, para la realización de la prueba t para muestras independientes fue necesaria la prueba de Levene de igualdad de varianzas, la cual determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que se han planteado abandonar la titulación cursada y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje y adaptación social.

En específicos, aquellos estudiantes que se habían planteado abandonar sus estudios cuentan con puntuaciones estadísticamente significativas más bajas en el uso de estrategias de autorregulación en ítems como “Participo activamente en mi estudio y aprendizaje porque una comprensión profunda es importante para mi crecimiento intelectual” ($t = -2.184$; $gl = 324.455$; $p = .030$). Sin embargo, en el resto de ítems de esta variable no se observaron diferencias entre un grupo de estudiantes y otro (ver Tabla 1).

Por otro lado, también se observó que aquellos estudiantes que se habían planteado abandonar sus estudios cuentan con puntuaciones estadísticamente significativas más bajas en adaptación social en todos los ítems de la escala, a saber (ver Tabla 1): “Me siento integrado/a con mis compañeros y compañeras de clase” ($t = 3.488$; $gl = 307.298$; $p = .001$), “Tengo buena relación con mis compañeros/as del aula” ($t = -2.510$; $gl = 438$; $p = .012$) y “Mi nivel de adaptación en el ámbito social es satisfactorio” ($t = -3.628$; $gl = 284.091$; $p < .001$).

Tabla 4 Prueba t entre los que se han planteado abandonar o no sus estudios, en lo relativo al uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y la adaptación social.

Ítem	t	gl	Sig.
Antes de iniciar la sesión de estudio, me marco un objetivo para la misma	-.049	438	.961
Organizo mi sesión de estudio en función de la dificultad de la materia, mis conocimientos previos, mi estado anímico, etc. para rentabilizar mejor el tiempo	.639	438	.523
Mientras que estudio empleo estrategias para comprobar que realmente estoy comprendiendo y memorizando la materia	-1,014	438	.311
Participo activamente en mi estudio y aprendizaje porque una comprensión profunda es importante para mi crecimiento intelectual	-2.184	324.455	.030
Aplico habitualmente estrategias de autorregulación (de planificación, ejecución y evaluación) en mi aprendizaje y estudio	.265	438	.791
Considero que utilizar estrategias de autorregulación del aprendizaje incrementa la posibilidad de tener un buen rendimiento académico	-.087	438	.931
Me siento integrado/a con mis compañeros y compañeras de clase	3.488	307.298	.001
Tengo buena relación con mis compañeros/as del aula	-2.510	438	.012
Mi nivel de adaptación en el ámbito social es satisfactorio	-3.628	284.091	<.001

Además, cuando se analizó si las variables sociales podrían influir en el uso de estrategias de autorregulación, se observó que aquellos estudiantes que presentaban una mejor adaptación social con sus compañeros y compañeras de clase también eran los más autorregulados, en ítems como (ver Tabla 2): “*Antes de iniciar la sesión de estudio, me marco un objetivo para la misma*” ($t = -3,186$; $gl = 88,973$; $p = .002$), “*Organizo mi sesión de estudio en función de la dificultad de la materia, mis conocimientos previos, mi estado anímico, etc. para rentabilizar mejor el tiempo*” ($t = -3.176$; $gl = 88.784$; $p = .002$) y “*Participo activamente en mi estudio y aprendizaje porque una comprensión profunda es importante para mi crecimiento intelectual*” ($t = -3.053$; $gl = 87.304$; $p = .003$).

Tabla 2 Pueba t entre los estudiantes con mayores y menores puntuaciones en adaptación social, en lo relativo al uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Ítem	<i>t</i>	gl	Sig.
Antes de iniciar la sesión de estudio, me marco un objetivo para la misma	-3.186	88.973	.002
Organizo mi sesión de estudio en función de la dificultad de la materia, mis conocimientos previos, mi estado anímico, etc. para rentabilizar mejor el tiempo	-3.176	88.784	.002
Mientras que estudio empleo estrategias para comprobar que realmente estoy comprendiendo y memorizando la materia	-1.977	86.612	.051
Participo activamente en mi estudio y aprendizaje porque una comprensión profunda es importante para mi crecimiento intelectual	-3.053	87.304	.003
Aplico habitualmente estrategias de autorregulación (de planificación, ejecución y evaluación) en mi aprendizaje y estudio	-2.979	87.112	.004
Considero que utilizar estrategias de autorregulación del aprendizaje incrementa la posibilidad de tener un buen rendimiento académico	-2.902	83.896	.005

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abandono universitario es un fenómeno global de gran relevancia debido a sus múltiples consecuencias no solo económicas, sino también sociales e individuales para los estudiantes. Es por este motivo que la finalización de los estudios universitarios se ha considerado un criterio de calidad desde la entrada en vigor del EEES. Sin embargo, las cifras de abandono en España son preocupantes,

alcanzando una media superior a la de otros países europeos (United Nations, 2020).

Así, son múltiples las causas que pueden llevar a los estudiantes a decidir abandonar sus estudios. Por ello, la presente investigación se centra en analizar la relación entre la intención de abandono de un grupo de estudiantes universitarios, su adaptación social y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Según los resultados obtenidos por la presente investigación, el porcentaje de estudiantes que se había planteado abandonar sus estudios en el momento de la aplicación del cuestionario superó la media española propuesta por el Ministerio de Universidades (2022) en su informe más reciente. Esto da cuenta de la importancia de seguir estudiando este fenómeno para poder prevenir la consumación del abandono en aquellos estudiantes que se lo han planteado previamente, sobre todo en aquellas universidades donde los porcentajes son más elevados.

Por otro lado, y como ya se ha observado en investigaciones previas (Bernardo et al., 2022b; Wild & Grassinger, 2023), el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado no parece tener tanta relevancia como otras variables a la hora de prevenir el abandono de los estudios, al menos no cuando se estudia de manera aislada. No ocurre lo mismo con la adaptación social, variable estudiada tradicionalmente por tener un gran peso en la decisión de persistir en la universidad de manera directa (Tinajero et al., 2020; Torres & Solberg, 2001).

Sin embargo, en este estudio se observa que aquellos estudiantes que cuentan con mayores puntuaciones de adaptación social son aquellos que aplican más estrategias de aprendizaje autoregulado. Por tanto, parece interesante tener en consideración que las variables de tipo social pueden proteger a los estudiantes de abandonar sus estudios cuando estos no cuentan con las suficientes estrategias de aprendizaje autorregulado tal y como muestran estudios previos (López-Angulo et al., 2020; Morelli et al., 2022). Por ello, no solo parece relevante estudiar las variables que pueden incidir en el abandono, sino también la relación entre ellas tal y como proponen los modelos interaccionistas mencionados previamente (Bean & Eaton, 2000; Tinto, 1975).

Por todo lo anterior, parece relevante que futuras investigaciones tengan en cuenta el análisis del fenómeno desde la construcción de modelos complejos que permitan entender cuál de estas variables tiene mayor peso, así como las relaciones directas e indirectas entre ellas y la intención de abandonar. El presente estudio pone de manifiesto algunos resultados que dan cuenta de la importancia de considerar variables de naturaleza múltiple para la prevención del abandono, así como la interacción entre dichas variables con el fin de conocer cómo se relacionan una vez los estudiantes entran en el nuevo contexto institucional. Sin embargo, futuras investigaciones podrían tener en consideración otro tipo de variables de misma o diferente tipología de las aquí presentadas, con el fin de ampliar el conocimiento sobre este fenómeno desde una perspectiva integradora.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*. University of Vanberbilt Press.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 73-89. <http://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bernardo, A. B., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., & Herrero, F. J. (2022a). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 17-29. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5384>
- Bernardo, A. B., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7(1610), 1-9. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning

- Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, *14*(1057), 1-10. <http://doi.org/10.3390/su14031057>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet Higher Education*, *27*, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez-Pérez, P., & González-Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, *12*, 171-203. <http://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Jiménez-Rodríguez, V., Alvarado-Izquierdo, J. M., & Méndez Salazar, L. R. (2021). Un modelo estructural para la detección temprana del abandono en la universidad: metacomprensión, TIC y motivación hacia la titulación de Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, *28*(2), 167-187. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.02>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, *13*, 11-18. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagrán, V., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., Berríos-Riquelme, J. (2022). Early and Dynamic Socio-Academic Variables Related to Dropout Intention: A Predictive Model Made during the Pandemic. *Sustainability*, *14*(831), 1-18. <http://doi.org/10.3390/su14020831>
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Universidades. <http://bit.ly/3yDt20>
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattellino, E. (2022). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, *0*(0), 1-11.

- <http://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- United Nations. (2020). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M., & Páramo, M. (2020). Perceived Social Support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología*, *36*, 134-142. <http://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*, 89-125. <http://doi.org/10.3102/003465430450010>
- Torres, J., & Solberg, V. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behaviour*, *59*, 53–63.
- Wild, S., & Grassinger, R. (2023). The importance of perceived quality of instruction, achievement motivation and difficulties in self-regulation for students who drop out of university. *British Journal of Educational Psychology*, *0(0)*, 1-15. <http://doi.org/10.1111/bjep.12590>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

LOS RECURSOS RETÓRICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA ANÁLISIS DE LOS RECURSOS RETÓRICOS QUE PUEDEN FACILITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

*Judit García-Martín¹, José-Ricardo García-Pérez¹, María-Isabel
Cañedo-Hernández¹*

jgarm@usal.es

1. Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los conocimientos especializados se adquieren esencialmente a través de textos expositivos: por medio de ensayos, manuales y, en el ámbito escolar, libros de texto. Este tipo de textos, a diferencia de las narraciones o relatos, contiene un gran volumen de información organizada de modos complejos; y esa información suele ser desconocida, abstracta, y a veces contraintuitiva (Sinatra & Broughton, 2011). Estas características obligan al lector a poner en marcha, a menudo de un modo estratégico, al menos estos tres procesos esenciales para la comprensión y el aprendizaje: (1) conectar linealmente unas ideas con otras (McNamara & Magliano, 2009), (2) seleccionar y organizar lógicamente la información importante (Meyer et al., 1980) y (3) contrastar lo que se está leyendo con las ideas previas que se poseen sobre el tema tratado (van den Broek & Kendeou, 2008). A su vez, estas estrategias pueden ser impulsadas por ciertas claves, tanto subjetivas como objetivas (Graesser, 2007) y un tipo de claves objetivas que puede alentar la lectura estratégica son los recursos retóricos que los textos poseen (Sánchez et al., 2020). Estos recursos hacen referencia al texto mismo (Hyland, 2010; Lemarié et al., 2008), clarificando su organización, sus aspectos esenciales, las relaciones entre sus ideas, etc. Por esa razón, el conjunto de recursos retóricos que un texto contiene puede considerarse equivalente a un manual de instrucciones para su procesamiento (Britton, 1994; Gernsbacher, 1996; Givón, 1992;

Goldman & Rakestraw, 2000). Por ejemplo, la presencia de la expresión “este fenómeno” en la oración “Este fenómeno ha sido el responsable del incremento descontrolado de las emisiones de CO₂” indica al lector que debe buscar en el texto que antecede un referente plausible (quizá “el crecimiento económico basado en los recursos de origen fósil”) con el que conectar la nueva pieza de información que ahora está procesando (“ha sido el responsable...”). O, por poner otro ejemplo, la expresión “Los anfibios presentan *las siguientes características...*” informa al lector de que lo que sigue está organizado como una colección de rasgos que definen una categoría y que, por lo tanto, lo esencial para el autor del texto es identificar y entender cada rasgo definitorio de los anfibios (por ejemplo, que su piel no tiene pelos ni escamas) y no, por muy atractivo que sea, cualquier otro aspecto que no sea común a todos los anfibios (por ejemplo, el hallazgo de ranas de color negro en Chernóbil).

El efecto facilitador de los recursos retóricos ha sido ampliamente documentado (Degand & Sanders, 2002; García et al., 2022; Loman & Mayer, 1983; McNamara et al., 1996; Meyer et al., 1980; Sánchez et al., 2020; Sanders & Noordman, 2000). No obstante, también contamos con evidencias de que los recursos retóricos sólo son útiles cuando los lectores son sensibles a ellos (Meyer & Poon, 2001) o, dicho de otro modo, cuando los lectores tienen suficiente competencia retórica para identificarlos, interpretarlos adecuadamente y asumir sus instrucciones de procesamiento (Sánchez et al., 2017, 2020).

Todo lo anterior justifica el objetivo de este estudio: analizar la presencia que tienen algunos recursos retóricos (anáforas, conectores, señales de organización y recursos para integrar los conocimientos del texto con los conocimientos del lector) en los libros de texto escolares en el momento en el que los alumnos tienen su primer contacto con los textos expositivos: hacia la mitad de la Educación Primaria (Best et al., 2008). Estos recursos, incluso a esta edad, podrían tener algún efecto beneficioso sobre la comprensión y el aprendizaje. De hecho, en un estudio previo comprobamos que, de una muestra de 133 alumnos de 9 años (3º de Primaria), algunos estudiantes eran capaces de seguir las instrucciones de procesamiento transmitidas por ciertos recursos retóricos (García et al., 2019). No obstante, la puntuación media obtenida por la muestra completa en las tareas de evaluación de su competencia retórica era baja (4,65 sobre un total de 15 puntos), por lo

que la exposición reiterada a textos que contienen recursos retóricos podría servirles para, con la ayuda de sus maestros, ser más sensibles a ellos y aprovecharlos mejor. En último término, desarrollar la competencia retórica y comprender mejor los textos con los que se trabaja redundará en un enriquecimiento del conocimiento científico-disciplinar que los alumnos van adquiriendo, pues este conocimiento tan especializado no puede darse al margen del desarrollo de la competencia lectora (Cervetti & Wright, 2021; Learned, 2018; Patterson et al., 2018; Wright & Domke, 2019). Es decir, la presencia de recursos retóricos en los textos y una adecuada competencia retórica podría hacer más accesible a los alumnos la información, densa y compleja, que los textos informativos-científicos transmiten (Uccelli, et al. 2019).

De manera más concreta, en este estudio se analizaron dos libros de texto de 3º de Primaria (uno de Ciencias Sociales y otro de Ciencias Naturales) para contabilizar y clasificar cuatro tipos de recursos retóricos que pueden alentar los tres tipos de procesos de comprensión mencionados más arriba:

(1) *Anáforas* y (2) *conectores*. Sirven para conectar linealmente (al mismo nivel jerárquico) unas ideas con otras. Las anáforas (como la expresión “este fenómeno” en el ejemplo sobre el CO₂) permiten vincular la nueva información que se va leyendo con la información que ya se ha leído (Givón, 1992), mientras que los conectores (“y”, “porque”, “sin embargo”, etc.), además de lo anterior, establecen relaciones lógicas entre las ideas contiguas que son conectadas (Cain, 2003): causales, temporales, de contraposición, etc.

(3) *Señales de organización*. Facilitan la selección y organización lógica de las ideas más importantes del texto al desvelar la superestructura o esquema retórico subyacente (Meyer, 1985): por ejemplo, “una primera característica” revela que el texto describe un fenómeno o entidad, “inicialmente” muestra que estamos ante una organización secuencial, “hay varias diferencias” (o “semejanzas”) informa de que el texto está estructurado como una comparación, etc.

3) *Recursos de integración*. Facilitan al lector la recuperación de los conocimientos que ya posee para co-activarlos con los que

se exponen en el texto (van den Broek & Kendeou, 2008), ya sea para que los nuevos conocimientos puedan ser *asimilados* (“Recuérdese que los animales mamíferos tienen un sistema de regulación de la temperatura...”) o para que pueda producirse una *acomodación*¹ en lo ya sabido (“Quizá penséis que las estaciones del año dependen de las variaciones en la distancia que hay entre el sol y la tierra; pero esto no es cierto”: Sinatra & Broughton, 2011).

Aunque existe un buen número de trabajos que se han interesado por los libros de texto, su análisis no se ha centrado en este tipo de recursos retóricos o se han elegido materiales empleados en otras etapas escolares. Por ejemplo, algunos estudios, han analizado, siguiendo la tradición de la lingüística sistémico-funcional, las características lingüísticas de las distintas disciplinas a las que los alumnos se enfrentan (e.g., Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006; Llinares & Morton, 2010; Miller et al., 2016; Morton, 2010; Oteiza, 2003; Rappa & Tang, 2018), incluyendo en sus análisis aspectos que van más allá de los recursos retóricos (por ejemplo, patrones gramaticales o preferencias léxicas) y que, además, difieren de unas materias a otras, en lugar de ser comunes a cualquier ámbito (como es el caso de los recursos retóricos que en este estudio nos interesan). Otros trabajos han analizado el uso de combinaciones de palabras que aparecen habitualmente juntas (los llamados “lexical bundles”, como “Quiero hablar sobre...”, “Nuestro objetivo es...”: Biber & Barbieri, 2007; Biber et al., 2004); pero, aunque algunas de estas combinaciones de palabras pueden actuar como recursos retóricos (“Una primera característica es...”), muchas de ellas no lo hacen, pues no pueden considerarse instrucciones de procesamiento (“A partir de...”, “En el caso de...”: García-Salido et al., 2019) y muchos recursos retóricos son palabras aisladas (“porque”, “además”). Finalmente, algunos trabajos han identificado mecanismos textuales que facilitan la comprensión (Britt et al., 1994; García et al., 2018; Graesser et al., 2004; 2007), pero no se han centrado en el análisis de los primeros textos expositivos que los alumnos encuentran en sus libros escolares; y otros han examinado y comparado la presencia de distintas estructuras textuales (e.g., Agius & Zammit, 2021; Peti-Stantic et al., 2021; Seifert, 2021; Zhang et al., 2021), pero sin profundizar en los recursos retóricos que podrían clarificar dichas estructuras.

2. MÉTODO

2.1. Corpus

Para el análisis se escogieron los libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de 3º de Educación Primaria del proyecto Savia de SM, puesto que ésta es la segunda editorial más utilizada en los centros educativos de la comunidad autónoma en la que se llevó a cabo el estudio: Castilla y León (Vicente, et al., 2020). De ambos libros, seleccionamos los textos de las secciones en las que se desarrollan los contenidos de cada Unidad Didáctica, excluyendo las secciones de actividades, ejercicios y preguntas. Se analizaron un total de 52 textos expositivos: 23 de Ciencias Naturales y 29 de Ciencias Sociales (véase Tabla 1).

Tabla 1. Síntesis de los textos expositivos examinados. (n=52)

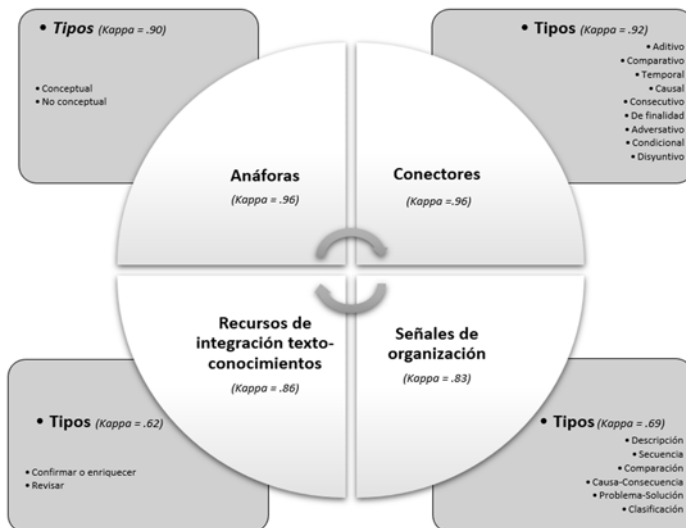
Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
1. Las funciones vitales	1. Un paseo por el sistema solar
2. Clasificamos animales	2. ¡Estamos girando!
3. Los animales invertebrados	3. El gran viaje de la Tierra
4. Otros animales invertebrados	4. La Luna
5. Los mamíferos	5. Formamos parte del universo
6. Las aves	6. Entre la Tierra y el universo
7. Los reptiles y los peces	7. El planeta azul
8. Los anfibios	8. La gran esfera de rocas
9. Así es tu cuerpo	9. ¿Cómo se representa la Tierra?
10. Salud y enfermedad	10. Nos orientamos por el planeta ²
11. Los alimentos	11. ¿Qué son los paisajes?
12. La dieta saludable	12. ¿Cómo es el relieve en los paisajes?
13. La materia	13. ¿Cómo es el relieve español?
14. Los cambios de la materia	14. ¿Por qué cambia el paisaje? ²
15. Los materiales	15. ¡Parques para protegerse! ²
16. Uso adecuado y responsable de los materiales	16. Mi familia y mi colegio
17. La energía y sus transformaciones	17. Mi localidad
18. Las fuentes de energía	18. Mi barrio y mi ayuntamiento
19. La energía en nuestra vida	19. El trabajo de mis vecinos ²
20. La energía y el medioambiente	20. Las personas que ofrecen servicios ²
21. Las máquinas y su funcionamiento	21. Pasado, presente y futuro
22. Las máquinas simples y sus usos	22. El tiempo se mide
23. Las máquinas compuestas y sus usos	23. Las edades de la Historia ²
	24. ¿Cómo se estudia el pasado? ²
	25. ¿Cómo se vivía en la Prehistoria?
	26. ¿Cómo eran las primeras ciudades?

- 27. De los castillos al océano
 - 28. Un mundo conectado
 - 29. ¿Cómo cambia una localidad?
-

2.2. Procedimiento y categorías de análisis

En este estudio se contabilizan y clasifican cuatro tipos de recursos retóricos con sus correspondientes subtipos (véase la Figura 1): i) anáforas, ii) conectores, iii) señales de organización y iv) recursos para la integración. Para ello, en primer lugar, se aislaron todos los recursos retóricos de los textos seleccionados. Posteriormente, estos recursos fueron introducidos en una base de datos de SPSS. Finalmente, cada recurso fue clasificado por cada investigador, de manera independiente, siguiendo un conjunto de criterios previamente establecidos. Concluido lo anterior, se comprobó el grado de concordancia entre los investigadores (el índice de Kappa, recogido en la Figura 1).

Figura 1. Recursos retóricos examinados

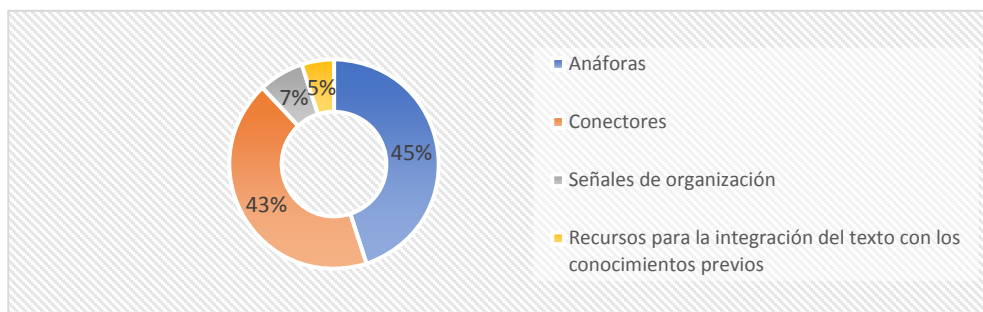


3. RESULTADOS

A continuación, se muestran tres tipos de resultados: (1) la frecuencia global y el porcentaje de recursos de cada tipo, (2) la frecuencia de aparición de cada tipo de recurso por texto (media, mínimo y máximo), y (3) la frecuencia y porcentaje de cada subtipo.

En primer lugar, tal y como se puede observar en la Figura 2, de un total de 1317 recursos identificados, el 45% (599) son anáforas, el 43% (566) conectores, el 7% (89) señales de organización y el 5% restante (63) recursos para la integración del texto con los conocimientos previos.

Figura 2. Recursos retóricos examinados



En segundo lugar, como puede verse en la Tabla 2, el número medio de anáforas y conectores por texto estaba en torno a 11, mientras que el número medio de señales de organización y recursos de integración por texto no llegaba a 2 (es más, se encontraron textos sin ninguno de estos dos tipos de recursos).

Tabla 2. Presencia de cada recurso en los libros de 3º de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Recurso	Media por texto	Mínimo texto	por	Máximo texto	por
Anáforas	11,51	3		24	
Conectores	10,88	2		24	
Señales de organización	1,71	0		6	
Recursos para la integración del texto con los conocimientos previos	1,21	0		4	
Total	25,32	8		46	

Finalmente, tal y como se recoge en la Tabla 3, cuando se examinan los subtipos de recursos retóricos encontramos que el 88,6% de las anáforas son no conceptuales frente al 11,4% que sí lo son. En relación

con los conectores, se evidencia que la mayoría son aditivos (42,6%), seguidos de los de finalidad (22,6%), los adversativos (10,1%), los temporales (8,8%) y los condicionales (5,3%); mientras que el resto de los conectores (consecutivos, disyuntivos, causales y comparativos) tienen porcentajes de aparición menores (< 5%). Por otro lado, en relación con las señales de organización, el 52,8% de estas son de clasificación, seguidas por las de descripción (41,6%), por las de secuencia (3,4%), por las de causa-consecuencia y por de las de problema-solución (el porcentaje de aparición de cada uno de estos dos últimos subtipos es de sólo un 1,1%). Para terminar, en cuanto a los recursos para la integración del texto con los conocimientos previos, se ha observado que la mayoría (87,3%) están dirigidos a confirmar o enriquecer en lugar de revisar (12,7%).

Tabla 3. Subtipos de recursos retóricos identificados

Recurso	Subtipo	Frecuencia y porcentaje
Anáfora	Conceptual	68 (11,4%)
	No conceptual	531 (88,6%)
	Aditivo	241 (42,6%)
	Comparativo	2 (0,4%)
	Temporal	50 (8,8%)
	Causal	16 (2,8%)
Conectores	Consecutivo	22 (3,9%)
	De finalidad	128 (22,6%)
	Adversativo	57 (10,1%)
	Condicional	30 (5,3%)
	Disyuntivo	20 (3,5%)
	Descripción	37 (41,6)
Señales de organización	Secuencia	3 (3,4%)
	Causa-Consecuencia	1 (1,1%)

	Problema-Solución	1 (1,1%)
	Clasificación	47 (52,8%)
Recursos para la integración del texto con los conocimientos previos	Dirigido a confirmar o enriquecer	55 (87,3%)
	Dirigido a revisar	8 (12,7%)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era analizar el tipo de recursos retóricos presentes en los primeros textos informativos con los que los alumnos se encuentran en sus libros académicos: esto es, cuando llegan a 3° de Primaria. Tal y como argumentábamos en la introducción, los recursos que hemos analizado (anáforas, conectores, señales de organización y recursos para la integración del texto con los conocimientos previos) promueven procesos importantes para la comprensión textual y facilitan, tanto el procesamiento del texto como una adecuada representación mental del mismo. No obstante, estos recursos sólo son útiles cuando los lectores son sensibles a ellos. Por lo tanto, la presencia de recursos retóricos variados en los libros académicos podría cumplir con la doble finalidad de incrementar la sensibilidad a los mismos y de facilitar la comprensión de los textos empleados en las aulas (lo que, a su vez, redundaría en un mejor aprendizaje de las disciplinas).

Del análisis realizado se desprenden, al menos, tres conclusiones. En primer lugar, los resultados confirman que los libros de texto de 3° de Primaria pueden ser difíciles de entender para muchos alumnos, pues contienen recursos retóricos propios del lenguaje académico que, probablemente, no habrán formado parte de las lecturas y discursos orales a los que los alumnos habrán estado expuestos hasta ese momento. En concreto, de media, cada texto analizado contiene 25,32 recursos retóricos y sabemos que, aunque algunos alumnos de 3° de Primaria ya poseen cierta sensibilidad hacia estos recursos, también hay alumnos que no logran identificarlos o interpretarlos correctamente (García et al., 2019).

En segundo lugar, los recursos retóricos que predominan son las anáforas y los conectores; mientras que las señales de organización y los recursos para la integración del texto con los conocimientos previos

tienen una presencia mucho más reducida. Es cierto que estos dos últimos tipos de recursos desvelan aspectos globales del texto (en lugar de establecer relaciones locales), por lo que, previsiblemente, su presencia debería ser menor; pero lo llamativo es que haya textos que carecen de ellos (véase la Tabla 2). Por lo tanto, podemos concluir que el corpus analizado facilita los procesos de conexión lineal entre ideas contiguas en mayor medida que los procesos de organización lógica de las ideas más importantes y los procesos de integración de esas ideas con los conocimientos previos.

Finalmente, aunque las anáforas y los conectores son los recursos más abundantes, dentro de ellos predominan los menos exigentes en términos cognitivos: las anáforas no conceptuales (como los pronombres) y los conectores aditivos. Las relaciones más complejas (como las establecidas por un hiperónimo o un conector causal) aparecen de esporádicamente.

En definitiva, según el análisis realizado, los recursos retóricos con mayor presencia son aquellos que promueven los procesos más sencillos (los de conexión lineal entre ideas); y, además, entre la diversidad de recursos existentes para promover un mismo tipo de proceso, los textos seleccionados contienen los más fáciles de procesar. Esta imagen parece razonable si tenemos en cuenta que estos son los primeros textos informativos a los que los alumnos se enfrentan; pero, por otro lado, la presencia de recursos retóricos más variados y complejos, junto con la ayuda de los maestros para facilitar su detección e interpretación, podría fomentar un mayor desarrollo de la competencia retórica, la comprensión y el aprendizaje de contenidos disciplinares (Cervetti & Wright, 2021). Un reto para la investigación futura es explorar la manera de encontrar este difícil equilibrio entre lo que los alumnos pueden hacer y lo que podría servirles para seguir avanzando.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond Connectors: The Construction of Cause in History Textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>

- Agius, R., & Zammit, C. (2021). A Text Structure Analysis of Fourth and Sixth Grade Maltese. *Textbooks. Technology, Knowledge, and Learning*, 26, 407-428. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09491-9>
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137–164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>.
- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical Bundles in University Spoken and Written Registers. *English for Specific Purposes*, 26, 263–286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2006.08.003>
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If You Look At . . . : Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics*, 25, 371–405.
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Georgi, M. C., & Perfetti, C. A. (1994). Learning From History Texts: From Causal Analysis to Argument Models. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 47–84). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Britton, B. K. (1994). Understanding Expository Text: Building Mental Structure to Induce Insights. In M. A. Gernsbacher, (Ed.). *Handbook of psycholinguistics* (pp. 641–674). New York: Academic.
- Cain, K. (2003). Text Comprehension and Its Relation to Coherence and Cohesion in Children's Fictional Narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>.
- Cervetti, G. N., & Wright, T. S. (2021). The Role of Knowledge in Understanding and Learning from Text. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 5). New York, NY: Routledge.
- Coffin, C. (2006). Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413–429.
- Degand, L., & Sanders, T. J. M. (2002). The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2.

- Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7–8), 739–757.
- García, J. R., García-Serrano, M., & Rosales, J. (2022). Exploring The Relation Between the Structure Strategy and Source Attention in Single Expository Text Comprehension: A Cross-Sectional Study in Secondary Education. *Reading and Writing*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10310-5>
- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I., & Sánchez, E. (2018). Comparing Rhetorical Devices in History Textbooks and Teachers' Lessons: Implications for The Development of Academic Language Skills. *Linguistics and Education*, 47, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.004>
- García, J. R., Sánchez, E., Cain, K., & Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional Study of the Contribution of Rhetorical Competence to Children's Expository Texts Comprehension between Third- and Sixth Grade. *Learning and Individual Differences*, 71, 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>
- García-Salido, M., García, M., & Alonso-Ramos, M. (2019). Identifying Lexical Bundles for an Academic Writing Assistant in Spanish. In Corpas Pastor, G., Mitkov, R. (eds) *Computational and Corpus-Based Phraseology*. EUROPHRAS 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11755. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30135-4_11
- Gernsbacher, M. A. (1996). Coherence Cues Mapping During Comprehension. In J. Costermans, & M. Fayol (Eds.). *Processing Interclausal Relationship in The Production and Comprehension of Text* (pp. 3–21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Givón, T. (1992). The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions. *Linguistics*, 30(1), 5–55. <https://doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5>
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, (Vol. Eds.), *Structural Aspects Of Constructing Meaning From Text*. Vol. 3. (pp. 311–335). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Graesser, A., Jeon, M., Yan, Y., & Cai, Z. (2007). Discourse Cohesion in Text and Tutorial Dialogue. *Informational Design Journal*, 15, 199–213.
- Graesser, A., McNamara, D., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of Text on Cohesion and Language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 193–202.
- Graesser, A.C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, And Technologies* (pp. 3–26). New York, NY: Erlbaum.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125–143. <https://doi.org/10.35360/njes.220>
- Learned, J. (2018). Doing History: A Study of Disciplinary Literacy and Readers Labeled as Struggling. *Journal of Literacy Research*, 50(2), 190–216 <https://doi.org/10.1177/1086296X17746446>
- Lemarié, J., Lorch, R.F., Eyrolle, H., & Virbel, J. (2008). SARA: A Text-Based and Reader-Based Theory of Signaling. *Educational Psychologist*, 43(1), 27–48. <https://doi.org/10.1080/00461520701756321>
- Llinares, A., & Morton, T. (2010). Historical Explanations as Situated Practice in Content and Language Integrated Learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46–65. <http://dx.doi.org/10.1080/19463011003750681>
- Loman, N.L. & Mayer, R.E. (1983). Signaling Techniques That Increase the Understandability of Expository Prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 402–412. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.75.3.402>.
- McNamara, D.S., & Magliano, J.P. (2009). Toward A Comprehensive Model of Comprehension. In B.H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 51, pp. 297–384). New York, NY: Elsevier.
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions Of Text Coherence, Background Knowledge, And Levels of Understanding in

- Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1.
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects Of Structure Strategy Training and Signaling on Recall of Text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141–159. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.141>
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems. In B.K. Britton & J.B. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use Of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension Of 9th-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72–103.
- Miller, R. T., Mitchell, T. D., & Pessoa, S. (2016). Impact Of Source Texts and Prompts on Students' Genre Uptake. *Journal of Second Language Writing*, 31, 11–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001>
- Morton, T. (2010). Using A Genre-Based Approach to Integrating Content and Language In CLIL. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use in Content-and-Language Integrated Learning (CLIL)* (pp. 81–104). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/aals.7.05mor>
- Oteiza, T. (2003). How Contemporary History Is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse and Society*, 14(5), 639–660. <http://dx.doi.org/10.1177/09579265030145005>
- Patterson, A., Roman, D., Friend, M. Osborne, J. & Donovan, B. (2018). Reading For Meaning: The Foundational Knowledge Every Teacher of Science Should Have. *International Journal of Science Education*, 40(3), 291-307, <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205>
- Peti-Stantic, A., Kerestes, G., & Gnjidic, V. (2021). Can Textbook Analysis Help Us Understand Why Croatian Students Seldom Read Their Textbooks? *Technology, Knowledge, and Learning*, 26, 293-310. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09485-z>
- Rappa, N. A., & Tang, K. S. (2018). Integrating Disciplinary-Specific Genre Structure in Discourse Strategies to Support Disciplinary

- Literacy. *Linguistics and Education*, 43(January), 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2017.12.003>
- Sánchez, E., García, J. R., & Bustos, A. (2017). Does Rhetorical Competence Moderate the Effect of Rhetorical Devices on The Comprehension of Expository Texts Beyond General Comprehension Skills? *Reading and Writing*, 30(3), 439–462. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9684-2>
- Sánchez, E., García, J. R., & Bustos, A. (2020). Written Versus Oral Cues: The Role of Rhetorical Competence in Learning from Texts. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 15–36. <https://doi.org/10.1002/rrq.368>
- Sanders, T. J. M., & Noordman, L. G. M. (2000). The Role of Coherence Relations and Their Linguistic Markers in Text Processing. *Discourse Processes*, 29, 37–60. https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_3.
- Seifert, S. (2021). Is Reading Comprehension Taken for Granted? An Analysis of Austrian Textbooks in Fourth and Sixth Grade. *Technology, Knowledge, and Learning*, 26(5), 383–405. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09490-w>
- Sinatra, G. M., & Broughton, S. H. (2011). Bridging Reading Comprehension and Conceptual Change in Science Education: The Promise of Refutation Text. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 374–393. <https://doi.org/10.1002/RRQ.005>
- Uccelli, P., Deng, Z., Phillips Galloway, E., & Qin, W. (2019). The Role of Language Skills in Mid- Adolescents’ Science Summaries. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 357–380. <https://doi.org/10.1177/1086296X19860206>
- Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive Processes in Comprehension of Science Texts: The Role of Co-Activation in Confronting Misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335–351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>.
- Vicente, S., Sánchez, R., & Verschaffel, L. (2020). Word Problem Solving Approaches in Mathematics Textbooks: A Comparison Between Singapore and Spain. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 567–587. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00447-3>

Wright, T.S. & Domke, L. M. (2019). The Role the Language and Literacy In K-5 In Science and Social Studies Standards. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/1086296X18821141>

Zhang, S., Wijekumar, K. K., & Han, B. (2021). An Analysis of Grade 4 Reading Textbooks Used in Mainland China: Do the Texts And Activities Support Higher Order Reading Comprehension Skills? *Technology, Knowledge, and Learning*, 26(1), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09504-7>

MEJORANDO LAS ESTRATEGIAS Y LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR SÍNTESIS ARGUMENTATIVAS EN ESO

J. González-Lamas¹, I. Cuevas,² J. A Núñez², I. Martínez-Álvarez³, E. Martín.², M. Fernández² y M. Luna³

jglamas@ucjc.edu y isabel.cuevas@uam.es

1. Universidad Camilo José Cela

2. Universidad Autónoma de Madrid

3. Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las competencias transversales que debe trabajarse con estudiantes de ESO es la de enfrentarse a textos que mantienen posiciones contrapuestas sobre un tema y realizar una síntesis argumentativa para integrar las distintas perspectivas.

Escribir síntesis argumentativas es una tarea compleja, con un alto potencial para el aprendizaje: requiere explorar las alternativas, sopesar argumentos y contraargumentos y alcanzar una solución integradora (Mateos et al., 2018; Nussbaum & Schraw, 2007).

Los estudiantes tienen notables dificultades en la propia comprensión de la tarea de escritura argumentativa (Plakans, 2010) y en su realización. En concreto, presentan problemas en la selección de los argumentos de los textos académicos, en la integración de argumentos y contraargumentos y en la regulación del proceso de composición de sus textos (Mateos et al., 2018; Segev-Miller, 2007). En consecuencia, el estudiantado suele argumentar defendiendo una única posición o refutando la contraria (Mateos et al., 2018; Nusbaum y Schraw, 2007), sin tener en consideración las perspectivas alternativas (Song y Ferreti, 2013). De ahí la necesidad de enseñarles estrategias integradoras (Mateos et al., 2018), que impliquen sopesar los

argumentos y contraargumentos de las distintas posturas y sintetizarlos, desarrollando soluciones de compromiso o conciliación entre las diversas posiciones (Nussbaum, 2008).

Existe abundante evidencia sobre cómo enseñar a estudiantes a integrar fuentes (Barzilai et al., 2018) y a escribir síntesis argumentativas (Casado-Ledesma et al., 2021; Mateos et al., 2018). Entre las estrategias y prácticas educativas efectivas para promover la integración intertextual destaca la de facilitar instrucción explícita y modelado del proceso de integración, involucrar a los estudiantes en discusiones y prácticas colaborativas, proporcionar pautas para el proceso de integración, manejar organizadores gráficos y dar retroalimentación a los estudiantes. Es necesario asesorar al profesorado sobre estas propuestas para contribuir a revisar sus prácticas docentes (Finlayson y McCrudden, 2020).

En este contexto diseñamos, aplicamos y evaluamos un programa, dirigido a estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, orientado a mejorar sus estrategias y programaciones didácticas para enseñar a escribir síntesis argumentativas. En esta comunicación, nos centramos en uno de los objetivos específicos del estudio: Comparar el impacto del programa sobre el modo en el que estudiantes del Máster de distintas especialidades conceptualizan la tarea de síntesis argumentativa y diseñan sus programaciones. En particular, con carácter exploratorio, comparamos el efecto del programa sobre quienes cursan especialidades en las que las tareas de argumentación y/o de síntesis se proponen o realizan a fin de aprender contenidos disciplinares (e.g., disciplinas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), con quienes cursan especialidades en las que el género discursivo (ej. textos argumentativos) se convierte en el foco del contenido de aprendizaje (Especialidades de Lengua).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

15 estudiantes (26.6 % hombres y 73,4 % mujeres) de distintas especialidades del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato de la UAM (*MESOB*) participaron voluntariamente en el programa: 5 de las especialidades de Lengua -Lengua Castellana y

Literatura y de Lengua Extranjera-; 10 estudiantes de otras especialidades del ámbito de Ciencias Sociales (4 de Geografía e Historia, 1 de Filosofía) y de Ciencias Naturales (4 de Biología y Geología y 1 de Física y Química). Ninguno tenía experiencia docente previa. La formación se enmarcó en el seno de los cursos organizados por el Centro de Escritura de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

2.2. *Diseño*

Diseño *ex post facto* prospectivo (pre-post).

Las variables independientes son dos: Especialidad del estudiante del MESOB (Lengua -Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera- versus otras) y Tiempo (pre-post).

Las variables dependientes son: la conceptualización de la tarea (meta y representación de la síntesis argumentativa), y el tipo de programación didáctica diseñada (objetivos propuestos; contenidos de enseñanza -características/estructura del texto en función del género y/o estrategias para elaborar síntesis-; ayudas instruccionales empleadas; mediadores facilitados a los estudiantes; número de sesiones de práctica y tipo de evaluación).

2.3. *Materiales*

Para la formación se utilizaron y adaptaron los materiales empleados en Casado et al. (2021): (a) dos pares de textos con visiones contrapuestas en temas controvertidos en Ciencias –energía nuclear, alimentos transgénicos, que se usaron como ejemplos de textos fuente que pueden emplear/elaborar en sus asignaturas; (b) ejemplos de estrategias de integración vía refutar, sopesar y sintetizar que emplearon en la formación; (c) ejemplo de videomodelado de los procesos de elaboración de síntesis de estudiantes de ESO; (d) una guía para la elaboración de síntesis; (e) ejemplos de síntesis argumentativas de distintos niveles de integración elaboradas por estudiantes de 3º ESO; y (c) una rúbrica instructiva y de evaluación de la calidad de la síntesis.

2.4. *Procedimiento*

En la primera y quinta sesión, los participantes (N=15) elaboraron una unidad didáctica y grabaron un audio explicativo de su propuesta

(pre/post). Entre las sesiones 2 y 4 se implementó la formación. Todas las sesiones tuvieron una duración de dos horas. Se explicaron las estrategias para elaborar síntesis argumentativas y se modeló cómo enseñar a escribir una síntesis con la ayuda de una guía. Los participantes llevaron a cabo una simulación de cómo enseñarían a escribir una síntesis argumentativa. Asimismo, se discutieron los criterios de calidad de síntesis en función de las estrategias de integración y se enseñó con modelado a aplicar una rúbrica para la evaluación formativa. Posteriormente, evaluaron 4 síntesis reales de estudiantes de 3º ESO. En la sexta sesión, los participantes reflexionaron sobre la utilidad de las ayudas y su satisfacción con la formación. En esta comunicación solo presentamos resultados parciales del cambio, tras la formación, en la representación de la tarea y en las programaciones.

2.5. Medidas

Las dimensiones de análisis establecidas, en relación con la representación de la tarea son: la meta planteada (convencer / aprender-profundizar; otras) (Nussbaum, 2008) y la representación de una síntesis argumentativa -desde (1), texto que resume y yuxtapone dos puntos de vista sin integrarlos, hasta (5), texto en el que el lector/escritor se posiciona en una o ambas perspectivas sopesando los argumentos de ambas posturas y estableciendo condiciones que permitan superar las desventajas o limitaciones encontradas, a fin de alcanzar una conclusión que permita integrarlas- (Casado-Ledesma et al., 2021).

A partir de estudios previos en el campo, se creó un sistema de codificación para evaluar las programaciones didácticas y los audios explicativos de las mismas. Las dimensiones de análisis de las programaciones y los indicadores se presentan en la Tabla 1. Dos evaluadores analizaron los productos.

El acuerdo interjueces, para cada una de las medidas bajo estudio, se estimó con el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) y Alpha de Cronbach -en caso de variables continuas-, Ro Spearman -para ordinales-y Kappa -para nominales-, en una muestra de 12 programaciones y audios (40% del total). En todos los criterios se alcanzó un buen nivel de acuerdo (ver tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de análisis de las programaciones, acuerdo interjueces e indicadores (establecidos a partir de Casado-Ledesma et al., 2021; Granado-Peinado et al., 2019; Mateos et al., 2018)

DIMENSIONES	INDICADORES
OBJETIVOS DE PROGRAMACION (<i>Ro Spearman p<.001</i>)	0-No establece ninguna competencia clave LA 1- Establece una/dos competencias clave de alto nivel (pensamiento crítico, argumentar o aprender a aprender) sin incluir enseñar a elaborar síntesis 98 2- Establece tres competencias clave de alto nivel (sin incluir enseñar a elaborar síntesis 3-Establece cómo objetivo enseñar/mejorar la escritura de síntesis al mismo nivel que otras competencias no claves (digital, aprendizaje colaborativo) para la propuesta 4- Establece como objetivo específico enseñar a elaborar síntesis sin incluir competencias clave de alto nivel 5-Establece como objetivo enseñar una o dos competencias clave de alto nivel (pensamiento crítico, argumentar) y como objetivo jerarquizado/principal enseñar a elaborar síntesis 6-Establece como objetivo enseñar tres competencias clave de alto nivel y como objetivo jerarquizado/principal enseñar a elaborar síntesis
QUÉ ENSEÑAN <i>Qué es un "buen texto"; Estructura y variables lingüísticas propias de:</i> (<i>Ro Spearman 1.00 p<.001</i>)	0-No enseñan 1- Un texto argumentativo 2- Una síntesis argumentativa que integra vía refutar 3- Una síntesis argumentativa que integra vía sopesar 4-Una síntesis argumentativa que integra vía sintetizar ambas perspectivas
<i>Estrategias para elaborar una Síntesis Argumentativa (número)</i> (<i>Alpha.96; ICC.93</i>)	- No enseñan - Enseñan a identificar y Seleccionar argumentos - Enseñan a jerarquizar los argumentos y contraargumentos - Enseñan estrategias de integración vía refutación - Enseñan estrategias de integración vía sopesar - Enseñan estrategias de integración vía sintetizar
<i>Enseñan Estrategias para Revisar (número)</i> (<i>Alpha.97; ICC.94</i>)	- No enseñan - Los aspectos formales, lingüísticos y/o estructura del texto -Los argumentos y contraargumentos seleccionados se incluyen o no en la síntesis - Si a lo largo del texto se hacen integraciones vía sopesar y/o sintetizar - Si la conclusión es integradora -vía sopesar- - Si la conclusión es integradora -vía síntesis-

<i>AYUDAS</i>	
<i>INSTRUCCIONALES</i>	
<i>Instrucción Tradicional</i> <i>Kappa=.53</i>	SI O NO
<i>Instrucción Explícita en Estrategias</i> <i>con el uso de:</i> <i>(Alpha.96; ICC.92)</i>	Tablas-organizadores gráficos u otro instrumento para identificar, seleccionar y/o relacionar Preguntas guía orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guía orientadas a la textualización Preguntas guía orientadas a la revisión Ejemplos de estrategias y ejemplos de buenas síntesis
<i>Instrucción Explícita con Rúbricas</i>	0-No efectúan 1-Rúbricas Focalizadas solo en características lingüísticas de los textos 2-Rúbricas Centradas en las estrategias y el nivel de integración de las síntesis
NUMERO DE SESIONES DE PRÁCTICA <i>(Alpha.98 ICC. 97)</i>	
MEDIADORES FACILITADOS	
<i>Elementos de una Guía facilitados</i> <i>(Alpha 1.00; ICC. 1.00)</i>	Tablas-organizadores gráficos u otro instrumento para identificar, seleccionar y/o relacionar Preguntas guía orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guía orientadas a la textualización Preguntas guía orientadas a la revisión Ejemplos de estrategias y ejemplos de buenas síntesis Preguntas guías orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guías orientadas a la textualización
<i>Rubricas Instructivas</i> <i>(Rho Spearman 1.00 p<.001)</i>	0-No facilita 1-Facilita Rúbricas Focalizadas solo en características lingüísticas de los textos 2-Rúbricas Centradas en las estrategias y el nivel de integración de las síntesis
EVALUACIÓN DE LAS SINTESIS <i>(Rho Spearman .92 p<.001)</i>	0-No evalúan 1-Evalúan solo aspectos lingüísticos 2-Evaluación centrada en el número de argumentos y contraargumentos seleccionados de las fuentes 3-Evaluación centrada en el nivel de integración de las síntesis argumentativas
RETROALIMENTACIÓN <i>(Rho Spearman .96 p<.001)</i>	0- No otorgan 1-Centrada en aspectos formales y lingüísticos del texto 2-Centrado en los argumentos seleccionados 3- Centrado en estrategias de integración y el nivel de integración de las síntesis

3. RESULTADOS

Para analizar el cambio en cada una de las variables bajo estudio, se efectuaron contrastes no paramétricos para muestras relacionadas, para cada submuestra/especialidad.

Los estudiantes de la especialidad de Lengua no cambiaron en las variables analizadas ($1.00 < p < .125$), a excepción del “número de sesiones de prácticas” que planean, que tiende a incrementarse ($Z_{Wilcoxon}=1.83$, $p=.06$), y las ayudas que facilitan durante la práctica, observándose una tendencia a proporcionar organizadores gráficos que ayuden a la selección y jerarquización de los argumentos ($Z_{Wilcoxon}=1.63$, $p=.07$). La formación recibida no contribuyó a modificar su representación sobre la tarea y tuvo un impacto superficial en su práctica.

En contraste, los estudiantes de las otras especialidades, Ciencias Sociales y Naturales, cambiaron sustancialmente en la mayoría de los aspectos analizados.

En concreto, modificaron su representación de la tarea de síntesis argumentativa, de concebirla como una tarea que implica resumir los argumentos de los textos fuente a un texto en el que el autor/a se posiciona en una o ambas perspectivas, sopesando las ventajas y desventajas de las distintas posturas, y estableciendo condiciones que permitan superar limitaciones encontradas, a fin de alcanzar una conclusión que permita integrarlas (Prueba de los Signos, $p=.002$). Antes de la intervención la mitad de estos estudiantes plantean la tarea con una meta epistémica; tras la intervención todos proponen esta tarea para profundizar/aprender (Prueba de los Signos, $p=.07$). En sus programaciones, amplían los objetivos competenciales, estableciendo como objetivo específico mejorar la competencia de elaboración de síntesis argumentativas, y la mitad de ellos además jerarquizan este objetivo con respecto a las competencias de argumentación, comunicación y de aprender a aprender (Prueba de los Signos, $p=.06$). Antes de la intervención, centran su instrucción en mejorar tanto la estructura y aspectos lingüísticos del texto argumentativo como la selección de los argumentos. Tras la intervención, sitúan el foco de la enseñanza en las estrategias de elaboración de síntesis -selección, jerarquización e integración de argumentos y contraargumentos, vía sopesar y sintetizar-, y en las estrategias de revisión, para monitorizar y

mejorar los procesos-. Proponen enseñanza explícita con ayuda de una Guía de escritura de síntesis; empleando organizadores gráficos para mejorar la selección, preguntas guía para el contraste, integración y revisión, y uso de buenos ejemplos de estrategias de integración y de síntesis; en menor medida se focalizan en el proceso de textualización ($Z_{Wilconson}=2.68$, $p=.007$). En relación con las sesiones de práctica, incrementan el número de sesiones, ($Z_{Wilconson}=2.03$, $p=.04$). Durante la práctica facilitan guías de escritura de síntesis, con organizadores gráficos, ejemplos y preguntas, para facilitar la apropiación de las estrategias enseñadas explícitamente ($Z_{Wilconson}=2.69$, $p=.007$), pero no rúbricas instructivas ($p=.125$). También avanzan en la evaluación. Antes de la intervención no evaluaban la calidad de las síntesis y, cuando evaluaban se centraban tan solo en valorar los aspectos lingüísticos y los argumentos seleccionados, si ofrecer retroalimentación. Tras la intervención, evalúan la calidad de las síntesis argumentativas centrándose en su nivel de integración -empleando para ello rúbricas- (Prueba de Signos, $p=.002$) y otorgan *feedback* formativo, para ayudar a los estudiantes a mejorar este proceso (Prueba de Signos, $p=.002$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados permiten ampliar el conocimiento sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de ESO. En concreto, se exploró en qué medida podía tener impacto en las representaciones de estudiantes del Máster de Secundaria una formación muy centrada en comprender la importancia de fomentar el perspectivismo en sus futuros estudiantes y en cómo se les puede enseñar a partir de la escritura de síntesis argumentativas integradoras. Pese a que la formación fue breve, los participantes de especialidades de Ciencias Sociales y Naturales cambiaron en buena medida sus representaciones. Tras la formación entendieron mejor qué supone elaborar una síntesis y que una meta muy relevante es el propio aprendizaje de quien la escribe; incluyeron en sus programaciones el uso y la enseñanza explícita de guías para que sus estudiantes desarrollaran estrategias útiles; planificaron dedicar más sesiones a estos complejos aprendizajes y ofrecerles una evaluación formativa y específica para que sepan integrar mejor diferentes argumentos. Por el contrario, los participantes de la especialidad de Lengua Castellana no cambiaron en la mayoría de las variables contempladas: sus

representaciones, antes y después de la formación, sobre qué supone escribir síntesis argumentativas y cómo enseñarlo, estaban próximas a un enfoque lingüístico y de estructura textual, sin contemplar la función epistémica de este tipo de tarea de escritura o la planificación de acciones docentes para enseñar estrategias encaminadas a integrar información. Es posible que los futuros docentes de Lengua hayan trasladado las metas habituales de su disciplina relacionadas con las tareas de lectura y escritura, sin que la formación haya tenido suficiente influencia en que contemplaran que, en ocasiones, otras metas pueden ser complementarias o, incluso, tener prioridad en sus planificaciones docentes. Una limitación importante de este estudio es el reducido tamaño de la muestra y su homogeneidad, en cuanto a que ningún participante tenía experiencia docente previa. Pese a ello, la particularidad que hemos encontrado en el caso de los futuros profesores de Lengua refuerza la idea de que la formación docente debe ser muy sensible a las ideas previas de los destinatarios, propias de su formación universitaria, para revisarlas, explicitarlas y facilitar la apropiación de otras metas y estrategias transversales también muy relevantes para la educación secundaria.

5. FINANCIACIÓN

Estudio financiado por el Programa estatal de Innovación, *Orientado a los retos de la sociedad (I+D+I)* (Ref.PID2019-105250RB-I00).

6. BIBLIOGRAFIA

- Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: A Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), 973–999. <http://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Granado-Peinado, M., & Martín, E. (2021). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: Instructional practices in secondary education. *Instructional Science*. 49 (4), 515-559. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09548-3>
- Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., & Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher

- education. *Reading and Writing*, 32(8), 2037–2058. <http://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1-18.
- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving Written Argumentative Synthesis by Teaching the Integration of Conflicting Information from Multiple Sources. *Cognition and Instruction*, 36(2), 119–138. <http://doi.org/10.1080/07370008.2018.1425300>
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549–565. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.549>
- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92. doi: 10.3200/jexe.76.1.59-92
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *Tesol Quarterly*, 44(1), 185-194.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 20: Writing and cognition: Research and applications*. (pp. 231–250). Elsevier. [http://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2007\)0000020016](http://doi.org/10.1108/s1572-6304(2007)0000020016)
- Song, Y., & Ferreti, R.P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revision process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 67-90. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8>
- Voss, J.F. (2001). Argumentation in psychology: Backgrounds comments. *Discourse Processes*, 32, 89–111. http://doi.org/10.1207/S15326950DP3202&3_01

INTERVENCIÓN SISTÉMICA DENTRO DEL ESCENARIO ESCOLAR PUERTORRIQUEÑO K-12

Héctor Hernández-Loubriel¹, Gretchen I. Seda Irizarry¹, Elisa Lebrón Miró¹, Adam Rosario¹

1. Universidad Albizu

1. INTRODUCCIÓN

Luego de la pandemia causada por el COVID-19, existieron diversos cambios que afectaron directamente el funcionamiento de las escuelas. Hoy día las restricciones relacionadas a la pandemia han cesado en diversos países y se han dejado las determinaciones de protección a los ciudadanos. No obstante, algunas escuelas todavía conservan algunos protocolos para evitar un alza en los contagios. Sin embargo, “si bien los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) informan actualmente que el riesgo de exposición al COVID-19 es bajo para los jóvenes estadounidenses, la investigación sobre desastres naturales deja en claro que, en comparación con los adultos, los niños son más vulnerables al impacto emocional de eventos traumáticos que interrumpen su vida cotidiana” (Bartlett, Griffith y Thompson, 2020).

El presente estudio describe la implementación de un plan piloto del nivel 1 del modelo PBIS (Sistema de Apoyo Conductual Positivo, por sus siglas en inglés) en un colegio de corriente regular K-12, con el objetivo de mejorar los factores protectores y reducir el riesgo conductual de los estudiantes. El PBIS es un modelo basado en la prevención y promoción de conductas positivas que se enfoca en el desarrollo de un ambiente escolar seguro, acogedor y disciplinado. Cabe mencionar que, luego de un año de clases presenciales, el colegio continúa con medidas asociadas al distanciamiento físico y uso obligatorio de mascarillas en lugares cerrados. Además, se ha reportado que algunos estudiantes presentan síntomas que pudieran estar asociados a ansiedad, depresión, pobre manejo emocional y baja autoestima.

Según la teoría del aprendizaje social, el comportamiento humano es aprendido a través de la observación y la imitación de los demás. El

modelo PBIS utiliza este principio para enseñar y reforzar el comportamiento apropiado. Por ejemplo, se pueden utilizar recompensas y elogios para fomentar el comportamiento positivo y desalentar el comportamiento problemático. Además, la intervención PBIS ha demostrado ser efectiva para reducir la incidencia de comportamientos problemáticos en el entorno escolar (Johnson, Smith, & Brown, 2022). Un estudio realizado por Horner et al. (2010) encontró que la implementación de PBIS en escuelas primarias y secundarias condujo a una reducción significativa en los comportamientos disruptivos, así como una mejora en el clima escolar general.

De acuerdo Morin (2021) el modelo PBIS intenta identificar cuales estudiantes tienen dificultades y redirigirlos a intervenciones individualizadas progresivamente a la brevedad posible, a través de tres niveles.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Según el artículo de Rosen (2021), el sistema de apoyo de múltiples niveles ayuda a que los estudiantes de educación general puedan recibir intervenciones de manera preventiva. Estas intervenciones ayudan a identificar anticipadamente a los estudiantes que necesitan recibir servicios de educación especial. Dentro del MTSS se encuentra el modelo de *Positive Behavior Support* (PBIS) el cual según Morin (2021), intenta identificar lo antes posible cuáles estudiantes tienen dificultades y por qué, para brindarles el apoyo que necesitan. Este sistema se divide en 3 niveles: nivel 1 es dirigido a toda la población escolar, nivel 2 consta en intervenciones en grupos pequeños que requieren más apoyo y el nivel 3 en donde se le brinda apoyo individualizado al estudiante de manera intensiva. Se implementó una intervención nivel 1, que implicó una instrucción básica y general para toda la población escolar con el propósito de ayudar a los estudiantes del colegio a identificar y expresar emociones de manera saludable. Uno de los objetivos de esta intervención fue que los estudiantes reconocieran las emociones básicas, identificarlas en el cuerpo; adicional se adiestraron a los estudiantes de todo el colegio en técnicas dirigidas al manejo adecuado de las emociones. Durante este proceso los estudiantes lograron practicar estrategias de afrontamiento

y se reforzó el contexto en donde pueden aplicarlas; culminando con la solución de conflicto y comunicación efectiva, en donde el estudiante podrá identificar la importancia de la comunicación asertiva y los pasos básicos para la solución de conflictos por medio de estrategias basadas en evidencia. Los métodos que se utilizaron ya han sido examinados para comprobar que son efectivos para la población que impactamos.

La comunidad escolar, padres y personal administrativo colegio seleccionado fue adiestrado sobre el modelo PBIS y se les proporcionó todo el material necesario para implementar el nivel 1. Se realizó una evaluación pre-intervención, que incluyó la administración de cuestionarios y la recopilación de datos de observación. La implementación del modelo PBIS se realizó durante un periodo de cinco meses y, posterior a este tiempo, se llevó a cabo una evaluación post-intervención utilizando los mismos instrumentos utilizados en la evaluación pre-intervención.

Análisis de datos: Se utilizó un análisis descriptivo para resumir los datos de los cuestionarios y las observaciones en el aula. También se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas para comparar los datos pre y post intervención. Entre de las diversas evaluaciones formativas se utilizó:

- **Cuestionario con preguntas abiertas:** Este sirve para la recopilación de datos de manera cualitativa. Se administró a todos los estudiantes de la escuela. Las preguntas iban dirigidas a sus intereses y la información fue utilizada para el diseño de futuras intervenciones.
- **Pre y Post Pruebas:** Es un método evaluativo que se utilizó para medir y comparar el conocimiento antes y después de las actividades realizadas. Se realizó una recopilación de datos por medio de su administración. Luego, se tabuló la información y se realizaron gráficas para comparar la adquisición de conocimiento.
- **Autoevaluación:** Es un método por donde el estudiante evaluó su conocimiento para establecer su cumplimiento con la actividad realizada. Luego de evaluar lo planteado por los estudiantes se logró monitorear su progreso en base a las destrezas aprendidas.

- **Observación en ambiente natural:** La observación conductual en ambiente natural permitió al psicólogo escolar recopilar información sobre los comportamientos de los estudiantes en situaciones cotidianas, para complementar las observaciones en situaciones estructuradas de evaluación.
- **Entrevistas semiestructuradas al personal escolar:** Se utilizó para obtener información sobre la experiencia de los estudiantes basado en comportamiento, emociones, relaciones interpersonales o rendimiento académico.

2.2. *Participantes*

Se seleccionó un colegio privado en la zona metropolitana de Puerto Rico para participar en el estudio piloto. La selección se realizó utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. El colegio contaba con un total de 192 estudiantes de corriente regular de preescolar hasta doudécimo grado.

2.3. *Medidas*

Se utilizaron varios instrumentos para recopilar datos, incluyendo entrevistas para el personal docente y los estudiantes, observaciones en el aula y registros de conducta de la escuela. Los cuestionarios se utilizaron para medir la percepción del personal y los estudiantes sobre el ambiente escolar antes y después de la implementación del modelo PBIS. Las observaciones en el aula y los registros conductuales se utilizaron para recopilar datos objetivos sobre el comportamiento de los estudiantes y la frecuencia de las conductas problemáticas. Además, se creó una escala socioemocional para evaluar el pre y el post de la implementación del modelo el cual fue validado mediante un análisis de validez de contenido para el instrumento. Este instrumento fue evaluado por 18 jueces experto en el tema. Se utilizó la razón de validez de contenido de Lawshe (1975) con las correcciones a los valores críticos de Lawshe por Wilson et al. (2012). Con estas correcciones de los valores críticos para 18 jueces y a un nivel de significancia de .05 para pruebas de hipótesis de dos colas se requiere una puntuación de la razón de validez de contenido de 0.462 o más para que el reactivo se mantenga en el instrumento. Puntuaciones menores a esa, requiere que el reactivo sea eliminado del instrumento por no cumplir con la validez de contenido. Los diez reactivos del instrumento tuvieron puntuaciones

de razón de validez de contenido adecuadas que fluctuaron entre 0.56 a 0.89 (ver Tabla 1). El índice de validez de contenido del instrumento completo fue de 0.67 el cual se mantiene adecuado dentro de los parámetros establecidos para 18 jueces. El índice de validez de contenido se calculó de la media de la razón de validez de contenido de cada reactivo. Lo que brinda una puntuación global de validez de contenido.

Tabla 1. Razón e Índice de Validez de Contenido

	RVC
¿Te sientes ansioso o preocupado con frecuencia?	0.67
¿Te cuesta concentrarte en tareas escolares o en actividades que antes disfrutabas?	0.78
¿Has notado un cambio en tu apetito o sueño últimamente?	0.56
¿Te sientes triste o sin esperanza a menudo?	0.67
¿Te sientes solo o aislado de tus amigos y familiares?	0.67
¿Te cuesta motivarte para hacer cosas?	0.89
¿Te sientes inseguro o incómodo cuando estás con otros niños o adolescentes?	0.56
¿Te críticas a ti mismo o te sientes insuficiente con frecuencia?	0.78
¿Te sientes esperanzado o positivo sobre el futuro?	0.78
¿Tienes amigos o familiares en los que confíes y te sientas apoyado?	0.67

RVC = razón de validez de contenido. El índice de validez de contenido (IVC) para el instrumento completo fue de .67.

2.4. *Diseño*

Como parte del diseño cuasiexperimental, el investigador realizó mediciones antes y después de la intervención para determinar si ha habido cambios en las variables de interés. En el caso del piloto de PBIS, el diseño cuasiexperimental puede ser útil para obtener información preliminar sobre cómo se desempeña el programa en una escuela específica y para identificar posibles mejoras para una futura implementación más amplia. Es importante señalar que en un diseño cuasiexperimental no hay un grupo de control. En el caso del piloto de PBIS, el diseño cuasiexperimental se puede utilizar para evaluar los resultados de la implementación del programa en un escenario escolar específico sin compararlo con una escuela similar que no haya utilizado el programa.

Además, es fundamental que el diseño cuasiexperimental tenga en cuenta los posibles factores de confusión que pueden influir en los resultados. Por ejemplo, los cambios en el clima escolar, la llegada de nuevos estudiantes o el cambio de personal docente pueden afectar los resultados de la intervención. Por lo que es importante controlar estos factores mediante la recopilación de datos de línea base y la comparación de los resultados con las tendencias históricas de la escuela. Otro aspecto importante del diseño cuasiexperimental es el tamaño de la muestra. Es necesario garantizar que se recopile suficiente información para poder realizar inferencias significativas sobre los resultados de la intervención. Además, es importante tener en cuenta la representatividad de la muestra y evitar la selección sesgada de participantes (Shadish, 2014).

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio indican que la implementación del nivel 1 de PBIS en un colegio de K-12 en la zona metropolitana de Puerto Rico tuvo un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y en la disminución del riesgo conductual. Específicamente, se observó un aumento del 3% en la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y una disminución del 3% en el porcentaje de estudiantes en riesgo alto y severo al finalizar el plan.

Estos resultados son consistentes con la literatura previa que sugiere que la implementación del modelo PBIS en el ámbito escolar puede tener un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre su entorno escolar y en la reducción del riesgo conductual (Sugai et al., 2012; Bradshaw et al., 2015). Una posible explicación para estos resultados podría estar relacionada con el enfoque preventivo del modelo PBIS, que busca fomentar y reforzar comportamientos positivos y reducir los comportamientos problemáticos. Al fomentar y reforzar los comportamientos positivos, se pueden crear entornos escolares más seguros y saludables que promuevan el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Las implicaciones de estos hallazgos son importantes para los psicólogos escolares y otros profesionales del ámbito educativo, ya que sugieren que la implementación del modelo PBIS puede ser efectiva para mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y reducir el riesgo conductual en el contexto escolar. Los

psicólogos escolares pueden utilizar estos resultados para respaldar la implementación del modelo PBIS en las escuelas y promover la adopción de prácticas basadas en la evidencia para mejorar la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Se sugieren futuras investigaciones para seguir evaluando la efectividad del modelo PBIS en el ámbito escolar. Sería importante replicar este estudio en diferentes contextos escolares y evaluar la efectividad de diferentes niveles de implementación del modelo PBIS. Además, se podría considerar la inclusión de medidas adicionales de bienestar emocional y académico de los estudiantes para evaluar más ampliamente el impacto del modelo PBIS en estos aspectos críticos del desarrollo estudiantil.

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que la implementación del modelo PBIS en un colegio de K-12 puede ser efectiva para mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y reducir el riesgo conductual. Estos hallazgos son importantes para los psicólogos escolares y otros profesionales del ámbito educativo, ya que respaldan la adopción de prácticas basadas en la evidencia para mejorar la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

Tabla 2. Distribución de frecuencia de respuestas por grado pre-intervención nivel 1

Grados	N	Riesgo Bajo:	Riesgo Promedio:	Riesgo Alto:	Riesgo Severo:
Preescolar	4	1	2	1	0
Primero	9	0	8	1	0
Segundo	5	1	3	1	0
Tercero	11	0	9	2	0
Cuarto	6	0	4	2	0
Quinto	13	3	8	1	1
Sexto	20	2	16	2	0
Séptimo	19	2	13	4	0
Octavo	18	1	9	8	0
Noveno	16	2	13	1	0
Décimo	18	4	9	4	1
Undécimo	26	2	17	7	0
Duodécimo	16	2	13	1	0
TOTAL	181	20	124	35	2

Tabla 3. Distribución de frecuencia de respuestas por grado post-intervención nivel 1

Grados	N	Riesgo Bajo:	Riesgo Promedio:	Riesgo Alto:	Riesgo Severo:
Preescolar	8	1	4	2	0
Primero	6	1	5	0	0
Segundo	4	2	2	0	0
Tercero	9	0	8	1	0
Cuarto	5	1	2	2	0
Quinto	12	5	4	3	0
Sexto	12	4	7	1	0
Séptimo	16	7	7	2	0
Octavo	11	4	4	3	0
Noveno	12	0	10	2	0
Décimo	14	4	7	3	0
Undécimo	15	1	10	4	0
Duodécimo	13	2	11	0	0
TOTAL	137	32	81	23	0

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El plan piloto diseñado para el nivel 1 del PBIS, centrado en la promoción de comportamientos positivos en todos los estudiantes, se llevó a cabo durante cinco meses y se evaluaron dos variables principales: la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y el nivel de riesgo conductual. Los resultados de este estudio piloto han demostrado que la implementación de un plan de intervención de PBIS en la escuela es efectivo para mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y reducir el nivel de riesgo conductual. En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores, se encontró una mejora significativa en la puntuación promedio después de la implementación del plan piloto. Este resultado sugiere que el plan piloto pudo haber aumentado la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades sociales, emocionales y académicas, así como también sus conexiones positivas con adultos y compañeros en la escuela. En cuanto al nivel de riesgo conductual, se encontró una disminución significativa después de la

implementación del plan piloto. Sugiriendo que el plan piloto pudo haber mejorado el comportamiento de los estudiantes y reducido los comportamientos problemáticos en la escuela.

La metodología cuantitativa utilizada para evaluar los resultados del plan piloto incluyó la recopilación sistemática de datos a través de evaluaciones formativas y sumativas. Las evaluaciones formativas fueron utilizadas para fortalecer la toma de decisiones basadas en evidencia. En la evaluación sumativa se midió el resultado final de la intervención mediante el diseño de una escala socioemocional validada por expertos en el área de la psicología escolar. En conclusión, la implementación de un plan piloto de PBIS en la escuela demostró ser efectivo para mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus factores protectores y reducir el nivel de riesgo conductual. Además, la metodología cuantitativa utilizada para evaluar los resultados del plan piloto permitió recopilar datos precisos y confiables de manera rigurosa. Los resultados de este estudio piloto sugieren que la implementación de un plan de intervención de PBIS puede ser una estrategia efectiva para mejorar el bienestar socioemocional de los estudiantes y reducir los comportamientos problemáticos en la escuela.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: School-wide positive behavior support. *The Behavior Analyst Today*, 6(2), 131-136.
- Bartlett, J., Griffin, J. & Thomson, D. (2020) Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *Child Trends*.
<https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115.

- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*(5), 1136-1145.
- Flannery, K. B., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2009). Embedding positive behavior supports and interventions in a continuum of school-wide instructional and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1-14.
- Johnson, R. E., Smith, K. L., & Brown, S. L. (2022). Implementing the PBIS model in a K-12 school: A pilot study. *Journal of School Psychology, 60*, 100-110. [https://doi: 10.1016/j.jsp.2021.08.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.001)
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1-24.
- Mayer, G. R., & Sulzer-Azaroff, B. (1991). Interventions for increasing the social behavior of young children with autism: A comparison of two classroom approaches. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(3), 419-437.
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS*. New York: Guilford Publications.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., & Turri, M. G. (2015). The role of technical assistance in implementation and sustainability of school-wide positive behavior interventions and supports. *Exceptionality, 23*(4), 230-244.
- Miranda Olivera, L.; Figueroa Rosado, E.; Marino Nieto, M. (2021). Una perspectiva sobre los efectos emocionales y cognitivos de las medidas tomadas por el COVID-19 en niños y niñas puertorriqueños. *Revista puertorriqueña de psicología, 32*(1), 104 – 118.

- Nese, R. N. T., & Horner, R. H. (2008). Enhancing school-wide positive behavior support implementation through professional development: *Evidence-based practices. Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(3), 152-162.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563-575.
- Ochoa-Fuentes DA, Gutiérrez-Chablé LE, Méndez-Martínez S, García-Flores MA, Ayón-Aguilar J. (2022). Confinamiento y distanciamiento social: estrés, ansiedad, depresión en niños y adolescentes. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc, 60*(3), 338-44.
- Shadish, W. R. (2014). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2010). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 19*(2), 287-296.
- Tamayo-García, M.R., Miraval-Tarazona, Z.E., y Mansilla-Natividad, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú. *Revista de Comunicación y Salud, 10* (2), 343-354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354).
- Wilson, F. B., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>.

ESTEREOTIPOS DEL ALUMNADO CON ACI EN SU AUTOCONCEPTO: UN ESTUDIO PRELIMINAR COMPARATIVO

*Álvaro Infantes-Paniagua¹, María del Mar Marín Hernández²,
Carmen Ferrándiz García³, Purificación Checa Fernández⁴*

Alvaro.Infantes@um.es

- 1. Postdoctoral Margarita Salas (Universidad de Castilla-La Mancha) en Universidad de Murcia*
- 2. ADN Centro educativo (Murcia)*
- 3. Universidad de Murcia*
- 4. Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

Diferentes metaanálisis (Hoge & Renzulli, 1993; Infantes-Paniagua et al., 2022; Litster & Roberts, 2011) han demostrado que los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales (ACI) se diferencian en el autoconcepto (i.e., la imagen que tiene de sí mismos; Van Zanden et al., 2015) con respecto a sus compañeros sin ACI (no-ACI). Los ACI manifiestan mayores niveles en áreas globales o académicas, y más bajos en las físicas, así como, de forma aislada, en la social. Sin embargo, la evidencia sobre diferencias reales entre ACI y no-ACI se inclina más hacia la denominada “hipótesis de la armonía” (Baudson, 2016). Es decir, los alumnos con ACI no son más propensos a tener problemas como depresión, ansiedad o suicidio, y manifiestan niveles similares de bienestar, estrés o amabilidad (Bergold et al., 2018; Cross & Cross, 2018). Con respecto a la dimensión física, tampoco se han hallado diferencias en los niveles de actividad física o condición física entre ambos grupos (Hormázabal-Peralta, 2018). Por tanto, ¿cómo es posible que existan las diferencias en el autoconcepto anteriormente mencionadas? Los estereotipos sobre las ACI podrían ser la respuesta.

Sobre el alumnado con ACI encontramos numerosos mitos (Pérez et al., 2017). Existen mitos relacionados con el aspecto académico: la idea de que el rendimiento del alumno con ACI es siempre superior al resto y no necesita una atención especializada; idea que contradice los problemas de bajo rendimiento existentes entre estos estudiantes (Jackson & Jung, 2022). Otros mitos se centran en la existencia de problemas en su ajuste personal y social, suponiéndoles escasas relaciones o impopularidad entre sus iguales. También están las creencias relacionadas con las características físicas, considerándolos como débiles y enfermizos o sin predisposición a la actividad física. Estos estereotipos conllevan consecuencias reales: los padres reciben con inquietud el diagnóstico de ACI de sus hijos (Pérez et al., 2017), y pueden formar una realidad en la mente de terceros y condicionar su visión sobre las ACI (Baudson, 2016).

Los estereotipos negativos podrían hacer que los propios alumnos con ACI se comportasen consistentemente con las expectativas de los demás, llegándose a cuestionar si su condición de talentoso es beneficiosa (Davidson, 2012). Esto es especialmente relevante durante la adolescencia, cuando el autoconcepto se ve modificado según la interiorización que los jóvenes hacen de los patrones culturales, como ocurre con los estereotipos de género (Van Zanden et al., 2015). Considerando que el autoconcepto en determinadas áreas está vinculado a la conductas en dichas áreas, resulta de especial interés plantearse cómo viven los propios alumnos con ACI los mitos, estereotipos y creencias erróneas que se plantean sobre ellos y hasta qué punto podrían estar interiorizándolos. Por ello, el objetivo del estudio fue determinar la posible influencia de los estereotipos existentes en alumnos con ACI en su autoconcepto desde su propio punto de vista.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se trata de un estudio observacional exploratorio con metodología mixta, principalmente cualitativa (Bryman, 2016).

2.2. Participantes

Seis alumnos de 2º y 3º curso de Educación Secundaria (13 y 14 años), de un centro educativo de Murcia (España), fueron elegidos por

conveniencia (tabla 1): dos estudiantes con diagnóstico ACI (P1 y P2), dos ACI no diagnosticados (P3 y P4) y dos no-ACI (P5 y P6). Para la identificación se empleó la Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales (BADyG; Yuste, 1992). P1 y P2 eran conscientes de su diagnóstico, realizado dos años antes por los Equipos de Orientación. P3 y P4 fueron identificados mediante BADyG; al no tener diagnóstico, no eran conscientes de su posible superdotación de manera oficial. Por último, P5 y P6 no presentaron ACI, solamente, alto rendimiento académico.

2.3. Medidas

2.3.1. Autoconcepto

Se empleó la versión corta del *Self-Description Questionnaire II* (SDQ-II-s), adaptada al español (Lagos-San Martín et al., 2016). Este cuestionario de 51 ítems, con escala Likert de 6 puntos, ha demostrado buena fiabilidad y validez. Incluye 11 escalas que para este trabajo se agruparon en cinco dimensiones: académica, física, social personal/emocional y de autoestima.

2.3.2. Presencia de estereotipos

Se empleó a través de la realización de una lista de verificación de adjetivos (Gough & Heilbrum, 1983), empleada previamente en estudios sobre ACI (e.g., O'Connor, 2005). Incluía adjetivos favorables (e.g., capaz, curioso...) y adjetivos desfavorables (e.g., débil, antipático...), que se distribuyeron en las principales dimensiones: académico (24), social (32), físico (20) y personal/emocional (42).

2.3.3. Influencia de los estereotipos en el autoconcepto

Entrevista individual semiestructurada *ad hoc* en la que se les preguntó a los participantes sobre cómo se percibían a sí mismos, se les presentaron diferentes mitos sobre ACI (e.g., carácter solitario, antisocial, físicamente débiles...) y se les preguntó sobre su visión en cuanto a la posible influencia de dichos estereotipos (e.g., “¿Qué opinas de esta frase ‘las personas con ACI son introvertidos, vergonzosos, se encierran en sí mismos? ¿Crees que esta frase puede influir en cómo se ven a sí mismos? ¿Por qué?’”).

2.4. Procedimiento

Se contactó con el centro para informar sobre el estudio. Se informó a los docentes y se envió una carta informativa junto con el consentimiento a los padres de los alumnos seleccionados. Una vez firmado el consentimiento, se tomaron los datos de forma telemática debido a las recomendaciones ante la crisis sanitaria provocada por el SARS-CoV-2: Google Forms para los cuestionarios, y Google Meet para las entrevistas.

Los datos cuantitativos se consideraron de forma descriptiva. En cuanto al cuestionario SDQ-II-s, se sumaron las puntuaciones de cada dimensión general y obtuvieron los porcentajes con respecto a la puntuación máxima. En el análisis del cuestionario de adjetivos, se cuantificaron los adjetivos favorables y desfavorables seleccionados, se obtuvieron los porcentajes de cada área con respecto al número máximo posible y se hallaron las medias de dichos porcentajes en cada área, permitiendo así describir las percepciones positivas y negativas de cada participante con respecto al resto (tabla 2). Para el análisis de las entrevistas, se partió del establecimiento de unas categorías previas conformadas por las dimensiones principales (i.e., académica, social, personal/emocional y física), se codificaron las respuestas identificando otros elementos y se examinaron las coocurrencias en Atlas.ti 9.

3. RESULTADOS

3.1. Autoconcepto

Tabla 1 Características de los participantes.

Participante	Sexo	Perfil / CI	Autoconcepto				Autoestima
			Académico	Físico	Social	Emocional	
P1	Masculino	Diagnóstico: Talento verbal / 121	73.1%	66.7%	79.5%	80.0%	77.8%
P2	Masculino	Diagnóstico: Superdotación / 118	76.9%	39.6%	82.1%	53.3%	77.8%
P3	Masculino	ACI sin diagnóstico / 130	73.1%	70.8%	87.2%	56.7%	66.7%
P4	Femenino	ACI sin diagnóstico / 127	93.6%	81.3%	87.2%	66.7%	100%
P5	Masculino	No-ACI / 109	53.8%	62.5%	88.5%	56.7%	83.3%
P6	Femenino	No-ACI / 109	76.9%	58.3%	78.2%	80.0%	69.4%

CI = Cociente intelectual según BADYG.

Los participantes con ACI, con y sin diagnóstico, y P6 mostraron unas puntuaciones relativamente altas en la dimensión académica. En el autoconcepto físico, P1 obtuvo un nivel medio y P2 uno bajo. Además, los no diagnosticados presentaron un nivel medio-alto, y medio en los no-ACI. En autoconcepto social, todos mostraron un autoconcepto positivo. Sobre el aspecto emocional, tan sólo P1 y P6 presentaron un nivel alto; P4 tuvo una puntuación media; y el resto estaban en torno a valores medio-bajos. En la autoestima, todos mostraron unas puntuaciones altas, salvo P3 y P6, con puntuaciones medias (tabla 1).

3.2. Percepciones sobre las ACI

En general, hubo una alta selección de adjetivos en P4 y P5, y fue más baja en P1 y P3 (tabla 2). La media de adjetivos favorables seleccionados fue muy superior a la de adjetivos desfavorables. Sobre los favorables, P4, P5 y P6 fueron los que más adjetivos seleccionaron, especialmente en las áreas académica, social y emocional. Sobre los desfavorables, P1, P2 y P4 destacaron por encima de la media en las áreas social y emocional. P1 y P2 atribuyeron adjetivos favorables como “curioso” (académico), “adaptable” (social), “maduro” (emocional), “energético” o “saludable” (físico). Los no diagnosticados y los no-ACI, atribuyeron adjetivos favorables a los alumnos con ACI, siendo muy bajo el número de desfavorables. Las dimensiones académica y física muestran los porcentajes más altos de coincidencias entre los participantes (e.g., eficaz, exigente o débil).

Tabla 2 Adjetivos seleccionados.

Participantes	Académica (%)		Social (%)		Emocional (%)		Físico (%)		Su		Su ma total
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
P1	7.6	9.0	5.8	0.0	15.00	0.0	27.0	0.0	13.11	1.75	7.63
P2	30.77	9.0	29.41	20.00	35.00	9.0	27.27	11.11	31.15	12.28	22.03
P3	15.38	9.0	23.53	0.0	15.00	0.0	9.0	0.0	16.39	1.75	9.32
P4	53.85	18.18	58.82	0.0	50.00	22.73	45.45	0.0	52.46	12.28	33.05

	92.	9.0	94.	0.0	55.	0.0	72.	0.0	77.	1.7	40.
P5	31	9	12	0	00	0	73	0	05	5	68
P6	30.	27.	35.	6.6	20.	0.0	18.	11.	26.	8.7	17.
	77	27	29	7	00	0	18	11	23	7	80
Medias	38.	13.	41.	4.4	31.	5.3	33.	3.7	36.	6.4	21.
(%)	46	64	18	4	67	0	33	0	07	3	75
Núm.											
Máx.	13	11	17	15	20	22	11	9	61	57	118

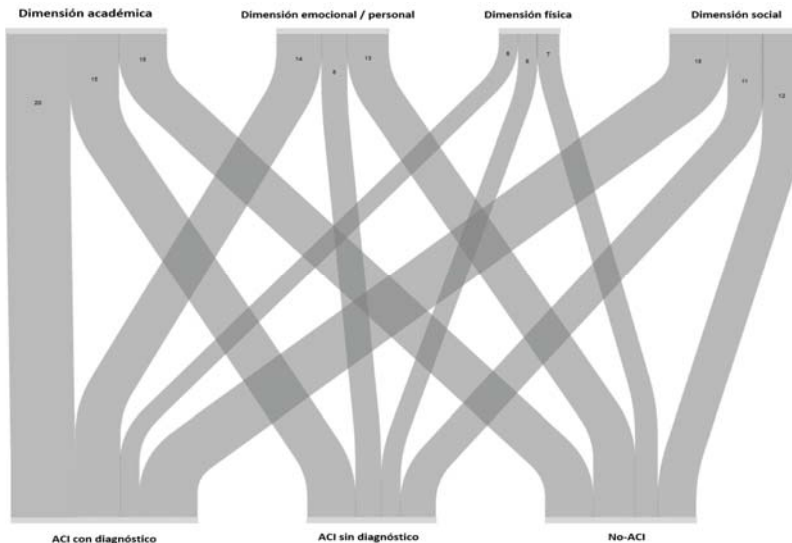
+ adjetivos favorables; - adjetivos desfavorables.

3.3. Entrevistas

De forma general, los participantes con diagnóstico ACI han hecho más referencias, en las categorías académica, social y personal (figura 1). Consistentemente con sus niveles en autoconcepto académico, todos consideran que sus resultados académicos son satisfactorios, aunque se han realizado más referencias hacia el esfuerzo entre los participantes no-ACI, así como en P4 (ACI sin diagnóstico), cuando se les preguntó a qué motivo atribuían su éxito académico:

A que me esfuerzo, a que trabajo y me esfuerzo al máximo. No me gusta dejar las cosas pasar. Si tengo que hacer tareas o estudiar para un examen, me pongo a ello y, ya que lo hago, lo hago bien (P4).

Figura 1. Menciones a las dimensiones por tipo de estudiante



Ante la gran mayoría de los mitos o estereotipos sobre las ACI presentados en áreas personales, sociales o físicas, los participantes se han mostrado contrarios a los mismos, indicando principalmente que la capacidad no es relevante en estos asuntos, siendo más una cuestión de personalidad. Por ejemplo, ante el mito de la falta de interés en el ámbito deportivo, P3 destacó:

Depende de la persona, tengo compañeros que son altas capacidades y les gusta el deporte más que a mí y a mí me encanta...es otro estereotipo que han creado.

Sobre estereotipos académicos, ante afirmaciones como “las personas superdotadas son buenas en todo”, ninguno de los entrevistados se mostró de acuerdo, aunque, paradójicamente, para justificarlo utilizaron ejemplos estereotipados: “No, no en todo... Puede que sean buenas en matemáticas y no tan buenas en deporte” (P5).

Curiosamente, los únicos comentarios que mostraron acuerdo con algunos mitos se referían a los aspectos socioafectivos (e.g., gran introversión o carácter solitario) y provenían de los dos participantes diagnosticados y de un participante no-ACI. Mientras que el último destacaba “los que yo conozco son como muy callados... Tienen su grupo de personas y de ese grupo, no salen mucho” (P5), los primeros llegaron a reconocer que “conociendo a algunas personas que son altas capacidades creo que [...] tiene más de verdadero que de falso” (P2). En este caso, P1 y P2 señalaron el contexto como una de las causas:

Si tienes altas habilidades y vives en un entorno que no te comprende, que piensa que eres raro, que no entienden por qué hacen lo que hacen, puede ser que digas ‘pues me lo quedo para mí, no lo comparto con la gente’ (P1).

Señalan la gran relevancia que tiene el entorno cercano, especialmente la familia o sus iguales más significativos, así como el papel que los estereotipo tienen sobre el resto:

Creo que les afecta un poco, al menos en mi cercanía hay muchos prejuicios [...] Realmente, no llegan a conocer a la persona. Se quedan con el hecho de que aprenden de manera diferente a ellos y eso les lleva a juzgarlos (P2).

Sobre la influencia de los estereotipos y la visión de terceros en el autoconcepto en las personas con ACI, todos los participantes coinciden en que es muy posible que exista esa influencia, aunque siempre destacando que la medida del impacto dependerá del carácter de las personas:

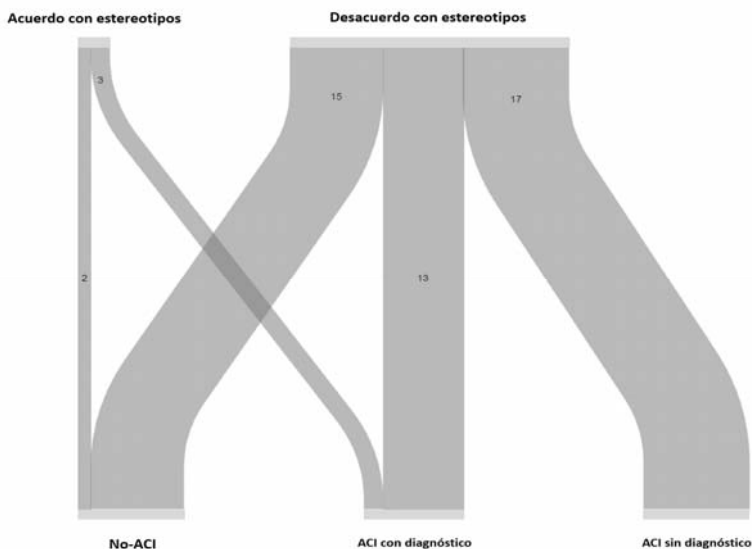
Al final si alguien dice de ti algo, te lo vas a terminar creyendo: 'es verdad, lo soy'. Y eso, te va a hacer aislarte aún más del mundo, vas a acabar siendo mucho más solitario (P1).

La única excepción fue P6, quien cree que no deberían verse afectados, independientemente de las ACI:

Puede haber alguien que pueda verse influido, aunque yo creo que no. [...] No creo que dependa de que sea alta capacidad, sino [...] de cómo sea la persona.

Contrariamente, P1 destacó que algunas mitos como el de la infalibilidad de los superdotados pueden tener consecuencias opuestas en una persona: por un lado, podría motivar y, por el contrario, dañar el autoconcepto: “si soy bueno en todo, ¿cómo es posible que me hayan suspendido esta asignatura?”.

Figura 2. Muestras de acuerdo/desacuerdo de estereotipos sobre ACI por tipo de estudiante



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio han mostrado que los participantes con ACI poseen un autoconcepto académico alto, independientemente de la existencia de un diagnóstico. En general, los resultados apoyan la hipótesis de la armonía (Baudson, 2016) y son consistentes con la literatura anterior (Infantes-Paniagua et al., 2022).

Sobre la influencia de estereotipos, los participantes con ACI consideran que pueden verse influidos por las opiniones de los demás, sintiéndose más influenciados por su entorno más cercano como profesores, padres e iguales y las expectativas que depositan sobre ellos, destacando como factor determinante la necesidad de su apoyo y comprensión. Esta idea pone de manifiesto la importancia de que todos los agentes del entorno próximo a las personas con ACI conozcan sus características y necesidades, con el fin de poder dar una respuesta adecuada, sobre todo, a nivel emocional. Esto debe considerarse sabiendo que el autoconcepto es particularmente susceptible a las evaluaciones de las personas importantes para un determinado individuo (Van Zanden et al., 2015).

La diferencia más destacable entre los tres grupos está en que sólo los participantes con ACI diagnosticados y los no-ACI reconocieron cierta verdad tras los estereotipos relacionados con la sociabilidad. A pesar de ello, todos los participantes contemplan la idea de que las personas con ACI se relacionan con gente de diferentes edades, no sólo con personas mayores que ellos, lo que contrasta con la evidencia que los destaca como uno de los mitos que aparecen con más fuerza entre adultos (Pérez et al., 2017). Por otro lado, ningún participante está de acuerdo con estereotipos relacionados con la posibilidad de que las personas con ACI se muestren más débiles o puedan enfermar más fácilmente, ni ven ninguna relación entre las ACI y la salud o la preferencia por los deportes.

Las principales limitaciones fueron la escasa muestra de cada grupo de participantes y la falta de validez del cuestionario de adjetivos en castellano. Este estudio podría considerarse como un pilotaje para guiar futuras investigaciones que indaguen sobre el impacto de los estereotipos en el alumnado con ACI, según el conocimiento que éstos tengan sobre su diagnóstico. Sería interesante contar con una mayor

muestra, aunque bien equilibrada en cuanto a tipos de perfiles de interés para tal objetivo y contemplar edades más avanzadas y tempranas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Baudson, T. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>

Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2018). Subjective well-being of intellectually gifted children and adolescents. In I. González-Burgos (Ed.), *Psychobiological, clinical, and educational aspects of giftedness* (pp. 143–165). Nova Biomedical Books.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Cross, T.L., & Cross, J.R. (2018). Suicide among students with gifts and talents. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 601–614). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-039>

Davidson, J. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28(3), 252-266.

Gough, H.G., & Heilbrun, A.B. (1983). *The Adjective Check List manual: 1980 edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Hoge, R.D., & Renzulli, J.S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449–465. <https://doi.org/10.2307/1170496>

Hormázabal-Peralta, A., Espinoza, J., Cáceres, P., & Lizana, P.A. (2018). Adolescents with high intellectual ability: differences in body composition and physical activity by sex. *Nutrición Hospitalaria*, 35(1), 38–43. <https://doi.org/10.20960/nh.1170>

Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J.G., Palomares, A., & Contreras-Jordán, O.R. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general: un metaanálisis desde 2005 hasta 2020. *Anales de Psicología*, 38(2), 239-250. <https://doi.org/10.6018/analesps.461971>

- Jackson, R.L., & Jung, J.Y. (2022). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1133-1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
- Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., Torregrosa, M.S., & Gómez-Nuñez, M.I. (2016). Self-Description Questionnaire II (versión breve): evidencia de fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 69-79.
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The Self-concepts and perceived competencies of Gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
- O' Connor, K.J. (2005). *Stereotypes and beliefs regarding intellectually gifted students: Perceptions of pre-service school counselors*. University of Connecticut.
- Pérez, J., Borges, A., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-50.
- Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. Melo, (Eds.), *Alunos Sobredotados*. ANEIS.
- Van Zanden, B., Marsh, H.W., Seaton, M., & Parker, P. (2015). Self-Concept. *Unidimensional to Multidimensional and Beyond. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 460-468. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25089-7>
- Yuste, C. (1992). *Bateria de test BADyG. Nivel medio*. Madrid: CEPE.

LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO DE ADOLESCENTES

*Iker Izar-de-la-Fuente¹, Lorena Revuelta¹ y Estibaliz Ramos-
Díaz¹*

iker.izardelafuente@ehu.eus

*1. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)*

1. INTRODUCCIÓN

La procrastinación, en su versión académica, hace referencia al retraso de cualquier tarea escolar (estudio para una prueba, realización de una actividad, etc.) (Hollis, 2012), pudiendo esta demorarse de forma ilimitada llegando así a no realizarse (Gafni y Geri, 2010). Lejos de aplazamientos estratégicos, el hecho de procrastinar no se planea, puesto que no está justificado y resulta irracional (Anderson, 2016). Se vincula, por tanto, de forma negativa, con el rendimiento (Lakshminarayan et al., 2013), principalmente a causa de una clara falta de autorregulación y de estrategias metacognitivas en el alumnado procrastinador (Limone et al., 2020).

En lo que respecta a su estudio, si bien tarda en consolidarse como variable de interés, desde la década de los 70 proliferan los trabajos en cuanto al origen, la prevalencia, sus consecuencias y su relación con otras variables, centrándose casi de manera exclusiva en la adultez y el alumnado universitario (Cao, 2012). Así, la investigación en la adolescencia es limitada, desconociéndose la magnitud del problema y su impacto a nivel de funcionamiento psicológico, proceso que resulta de especial relevancia durante esta etapa para el establecimiento de hábitos como el estudio (Reinecke et al., 2018). Por ello, resulta imprescindible identificar de forma precisa cuáles son los factores que

determinan el aplazamiento de tareas académicas entre los/as adolescentes.

En este sentido, pese a que no existe demasiada información sobre cómo se asocia la procrastinación académica con diferentes estrategias de afrontamiento como el apoyo social, partiendo del conocimiento teórico disponible, parece lógico considerar que ambas variables se asocian positivamente (Sirois y Kitner, 2015).

Así, aunque una minoría de estudios fracasan en el establecimiento de relaciones significativas entre el apoyo social y la procrastinación (Domínguez-Lara, 2017; Sirois y Kitner, 2015), numerosos trabajos confirman una relación significativa y negativa (Liftiana y Fakhruddiana, 2019; Mohammadzadeh et al., 2021; Tuasikal y Patria, 2019) la cual vincula un mayor apoyo social con menores niveles de procrastinación y viceversa. Asimismo, existen evidencias de que los entornos sociales que aportan poco respaldo o la escasez de contactos pueden fomentar la procrastinación entre el alumnado (Andangsari et al., 2018) y de que, cuando los estudiantes perciben apoyo social, se sienten con mayor capacidad para lograr sus objetivos y actuar antes (Yang et al., 2021). Así, el apoyo social podría considerarse como un agente relevante para reducir la procrastinación (Lay, 2004) y ser empleado como una estrategia académica para evitar las demoras (Amarloo y Shareh, 2018).

Si se toman como referencia cada una de las fuentes de apoyo social más relevantes en lo que respecta a los/as adolescentes escolarizados, a saber, la familia, las amistades y el profesorado (Hombrados y Castro, 2013; Kozan et al., 2013; Mischel y Kitsantas, 2020; Wentzel et al., 2016), los resultados siguen una línea similar.

Respecto al entorno familiar, los estudios parecen indicar que las actitudes y comportamientos del mismo en cuanto al logro académico influyen en la procrastinación (Borekci y Uyangor, 2018). Así, existen evidencias de que la procrastinación académica correlaciona de manera significativa pero negativa con el apoyo social familiar percibido por los/as adolescentes (Çam y Öğülmüş, 2021; Erzen y Çikrikci, 2017; Manrique-Millones et al., 2019), del mismo modo que lo hace de manera significativa y positiva con el conflicto con los progenitores (Ferrari et al., 1998) y con niveles elevados de crítica de los mismos (Frost et al., 1990). A nivel predictivo, no existe unanimidad,

hallándose estudios en los que el apoyo familiar predice significativamente y de manera negativa la procrastinación (Erzen y Çikrikci, 2017) y otros en los que no se registran valores significativos (Eliana et al., 2019).

En cuanto a las amistades, un estudio sobre la ansiedad y diversas adversidades mentales que generan los exámenes y su relación con la procrastinación menciona, entre las diferentes estrategias de intervención, las interacciones con los iguales y el apoyo social (Furlan et al., 2014). Así, el apoyo de las amistades se considera de ayuda para producir un cambio de comportamiento que fomente la finalización de las tareas reduciendo la procrastinación (Ferrari et al., 1998). Diferentes autores prueban, asimismo, que el apoyo de los iguales correlaciona de manera significativa y negativa con la procrastinación (Çam y Öğülmüş, 2021; Manrique-Millones et al., 2019), del mismo modo que la satisfacción con este tipo de apoyo y la importancia atribuida a la relación (Ferrari et al., 1998).

Por último, respecto al profesorado, no existen demasiados estudios que analicen su apoyo en relación a la procrastinación académica. No obstante, los existentes tienden a confirmar un vínculo significativo y negativo (Çam y Öğülmüş, 2021; Serrano et al., 2021) y destacan que la percepción de escaso apoyo por parte del profesorado puede ser uno de los motivos de las demoras escolares (Grunschel et al., 2013). Por ello, con el objetivo de evitar la procrastinación del alumnado, el apoyo del profesorado debería considerarse una variable de relevancia (Borekci y Uyangor, 2018).

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriores y el hecho de que la mayor parte de los trabajos realizados en torno a la variable procrastinación se hayan llevado a cabo con muestras de población adulta, el presente estudio se realiza con el objetivo de analizar las diferencias en la procrastinación académica en función del nivel de apoyo social percibido por parte de la familia, las amistades y el profesorado, así como el tamaño del efecto de cada una, de forma que pueda avanzarse en el conocimiento de los factores determinantes y/o protectores frente al postergamiento de las tareas escolares entre la población adolescente.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

Tras una reunión con los equipos directivos de los centros escolares en la que aceptaron participar en el estudio, se envió el consentimiento informado a los progenitores o tutores legales del alumnado menor de edad participante para que lo firmaran. Se administraron las escalas en horario lectivo y de forma simultánea a todo el alumnado de una misma aula, siendo su cumplimentación individual. En cada aula estuvo presente al menos uno/a de los/as autores/as del estudio para responder dudas y controlar el proceso, que no superó los 30 minutos.

A fin de analizar las diferencias en la procrastinación académica en función del nivel (medio/bajo o alto) del apoyo social percibido, tanto familiar como de amistades y del profesorado, se aplicaron contrastes de medias independientes. Se empleó la prueba *t* de Student considerando la prueba de Levene para interpretar los resultados. Para conocer la magnitud de las diferencias encontradas se empleó el criterio de la *d* de Cohen (Cohen, 1988) tomando el efecto $d = .20$ como pequeño, $d = .50$ como moderado y $d = .80$ como grande.

2.2. *Participantes*

Participaron un total de 617 estudiantes de 12 a 18 años ($M = 14.64$; $DT = 1.46$), siendo el 49.9% mujeres y el 50.1% hombres de cinco centros formativos diferentes, cuatro públicos y uno concertado de nivel socioeconómico medio. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de tipo aleatorio sistemático.

2.3. *Medidas*

Para la media del apoyo social percibido se empleó la escala APIK (Izar-de-la-Fuente et al., 2019). Está compuesta por 27 reactivos con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos y diferencia tres dimensiones: el apoyo percibido de la familia ($\alpha = .91$; $FC = .92$), de las amistades ($\alpha = .89$; $FC = .91$) y del profesorado ($\alpha = .92$; $FC = .93$).

La procrastinación académica se evaluó a través de la Escala de Demora Académica (EDA) desarrollada por Clariana y Martín (2008). El instrumento de medida analiza de forma unidimensional la tendencia del alumnado a atrasar la realización de quehaceres académicos a través

de 15 ítems a los que se responde con una escala Likert de cinco grados. Para el presente estudio se obtuvieron unos valores de $\alpha = .90$ y $FC = .91$.

2.4. *Diseño*

El estudio realizado resulta ex post facto retrospectivo comparativo.

3. RESULTADOS

A fin de dar respuesta al objetivo del estudio se realizan contrastes de medias independientes cuyos resultados se exponen a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Procrastinación académica en función del nivel de apoyo familiar, de las amistades y del profesorado

		Apoyo familiar	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Procrastinación académica	Bajo/medio		138	2.94	0.70	6.00	.000	0.58
	Alto		479	2.53	0.72			
		Apoyo amistades	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Procrastinación académica	Bajo/medio		105	2.71	0.78	1.38	.083	0.14
	Alto		512	2.60	0.73			
		Apoyo profesorado	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Procrastinación académica	Bajo/medio		385	2.72	0.74	4.34	.000	0.36
	Alto		232	2.45	0.70			

DT = Desviación típica.

En primer lugar, se realiza de manera previa la prueba de Levene según la cual es posible asumir la homogeneidad de varianzas para todos los casos. El contraste de medias posterior muestra, en primer lugar, que no existen diferencias significativas en la procrastinación académica en función del nivel de apoyo percibido de las amistades. Sí, por el contrario, en función de la percepción de apoyo de la familia ($t = 6.00$, $p < .001$) y del profesorado ($t = 4.34$, $p < .001$). Así, los datos evidencian que el alumnado que percibe un nivel alto de apoyo de la familia como del profesorado procrastina en menor medida en sus

labores académicas en comparación con el que tiene una percepción baja/media de ese mismo apoyo.

Respecto al tamaño del efecto, la d de Cohen revela que las diferencias en la procrastinación académica en función del nivel de apoyo familiar se podrían calificar de moderadas ($d = 0.58$) y en función del nivel de apoyo del profesorado de pequeñas a moderadas ($d = 0.36$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se han explorado las diferencias en la procrastinación académica en función del nivel de apoyo social percibido por parte de la familia, las amistades y el profesorado. El análisis del contraste de medias sometido a verificación empírica ha permitido constatar la existencia de diferencias en la procrastinación académica en función del apoyo percibido de la familia y del profesorado. Es decir, el alumnado que percibe menor apoyo por parte de la familia y el profesorado procrastina en mayor medida a nivel académico en comparación con el alumnado que percibe un alto apoyo de las mismas fuentes de apoyo social. Por el contrario, se comprueba que no hay diferencias en la procrastinación académica en función del apoyo que percibe el alumnado de sus amistades.

Se sabe que la procrastinación académica tiene un vínculo negativo con el apoyo familiar de los adolescentes (Çam y Öğülmüş, 2021; Erzen y Çikrikci, 2017; Manrique-Millones et al., 2019). Asimismo, la investigación previa confirma la correlación negativa entre el apoyo del profesorado y la procrastinación académica (Çam y Öğülmüş, 2021; Serrano et al., 2021). Los resultados del presente estudio vienen a confirmar en parte estos hallazgos, pues corroboran la importancia del apoyo familiar y del apoyo del profesorado en los niveles de procrastinación.

Diferentes investigaciones confirman que el apoyo de las amistades correlaciona negativamente con la procrastinación académica (Çam y Öğülmüş, 2021; Manrique-Millones et al., 2019). No obstante, el presente estudio constata que no existen diferencias significativas en la procrastinación académica en función del apoyo percibido de las amistades.

Estas relaciones dispares entre las tres fuentes de apoyo social (familia, profesorado y amistades) y la procrastinación académica sugieren un impacto diferencial de las fuentes de apoyo social sobre la variable procrastinación académica. Parece que las evaluaciones subjetivas que los adolescentes realizan sobre la falta de apoyo que reciben por parte de la familia y el profesorado se corresponden con el retraso o no realización de tareas académicas.

En futuros estudios sería recomendable seguir estudiando la relación entre la procrastinación y el apoyo social, ahondando, por ejemplo, en los motivos por los que la percepción de apoyo de las fuentes más adultas tiene un efecto en la demora académica.

En cualquier caso, cabe destacar que el trabajo no está exento de limitaciones entre las que se encuentra el carácter transversal del estudio y el empleo de una población específica que imposibilita generalizar los datos a alumnado de otras etapas educativas, como Educación Primaria o Universidad. Resultaría de gran interés ampliar la participación y obtener resultados con una muestra más representativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amarloo, P., y Shareh, H. (2018). Social support, responsibility, and organizational procrastination: A mediator role for basic psychological needs satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(2), 176-189.
- Andangsari, E. W., Djunaidi, A., Fitriana, E., y Harding, D. (2018). Loneliness and Problematic Internet Use (PIU) as causes of academic procrastination. *International Journal of Social Science Studies*, 6(2), 113-122. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i2.2834>
- Anderson, J. H. (2016). Structured nonprocrastination: Scaffolding efforts to resist the temptation to reconstrue unwarranted delay. En F. M. Sirois y T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 43-63). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00003-7>
- Borekci, C., y Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219>

- Çam, Z., y Öğülmüş, S. (2021). Testing of a model on the school burnout among high school students and exploring the model's prediction level of grade retention. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 950-985.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64. <https://doi.org/10.14434/josotl.v12i2.2018>
- Clariana, M., y Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37-51.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Erlbaum.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: Análisis preliminar. *Cultura*, 31, 181-193. <http://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10>
- Eliana, F., Putri, D. J., y Zubaidi, A. (2019). The influence of self-efficacy and parent's social supports on academic procrastination of students in YP GKPI Junior High School, Rawamangun, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 385-391. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3360238>
- Erzen, E., y Çikrikci, O., (2017). The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 17-27.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., y Zimmerman, M. (1998). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26(2), 321-331. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00141-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00141-X)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de*

- Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726>
- Gafni, R., y Geri, N. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5(1), 115-125. <https://doi.org/10.28945/1127>
- Grunschel, C., Patrzek, J., y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- Hollis, A. T. (2012). Cures for procrastination in college students. *A with Honors Projects*, 68, 1-10.
- Hombrados, M. I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., y Escalante, N. (2019). Measure of perceived social support during adolescence (APIK). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 83-94. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.322>
- Kozan, S., Fabio, A. D., Blustein, D. L., y Kenny, M. E. (2013). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 345-354. <https://doi.org/10.1177/1069072713493988>
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., y Reddy, S. G. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2013.77.4.tb05499.x>
- Lay, C. H. (2004). Some basic elements in counseling procrastinators. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 43-58). American Psychological Association.

- Liftiana, W., y Fakhruddiana, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 363-368. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.17043>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., y Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Manrique-Millones, D. L., Millones-Rivalles, R., y Manrique-Pino, O. (2019). El inventario de estrés académico SISCO: Análisis de sus propiedades psicométricas en una muestra peruana. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.03.001>
- Mischel, J., y Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23(3), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mohammadzadeh, M., Soadi, Z., Bakhtiarpour, S., y Joharifard, R. (2021). Investigate the moderating role of mobile phone dependency in the model of predicting subjective vitality based on perceived social support and Alexithymia mediated by academic procrastination. *Psychological Methods and Models*, 11(42), 115-131.
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., y Müller, K. W. (2018). The relationship between trait procrastination, Internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo e913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913>
- Serrano, D. M., Lindt, S., y Williams, P. (2021). Effects of positive college classroom motivational environments on procrastination and achievement. *Learning Environments Research*, 24(2), 299-313. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09331-0>
- Sirois, F. M., y Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping.

- European Journal of Personality*, 29(4), 433-444. <https://doi.org/10.1002/per.1985>
- Tuasikal, R. F., y Patria, B. (2019). Role of social support and self-concept clarity as predictors on thesis writing procrastination. *Journal of Psychology and Instruction*, 3(3), 76-82. <https://doi.org/10.23887/jpai.v3i3.23169>
- Wentzel, K. R., Russell, S., y Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242-255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- Yang, X., Zhu, J., y Hu, P. (2021). Perceived social support and procrastination in college students: A sequential mediation model of self-compassion and negative emotions. *Current Psychology*. Publicación avanzada en línea. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01920-3>

HABILIDADES DE TRANSCRIPCIÓN, LINGÜÍSTICAS Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

Juan E. Jiménez¹, Jennifer Baladé¹, Desirée González² & Rebeca Villarroel¹

1. Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las actividades más complejas que demanda habilidades lingüísticas y cognitivas (Olive, 2004). Existen dos modelos de escritura que han recibido un importante apoyo a nivel conceptual: *Modelo Visión Simple de Escritura* (i.e., *Simple View of Writing Model, SVW*) (Juel, 1988; Juel et al., 1986) y *Modelo Visión no tan Simple de la Escritura* (*Not-so-Simple View of Writing Model, NSVW*) (Berninger y Amtmann, 2003; Berninger y Winn, 2006). Según el modelo SVW, la escritura es producto de dos habilidades: la transcripción y la ideación (también denominada generación de texto (Berninger et al., 2002; Juel et al., 1986). Se propuso posteriormente una revisión de este modelo que amplió la visión simple de la escritura de dos maneras (Kim y Schatschneider, 2017). En primer lugar, se incluyeron la función ejecutiva y los procesos de autorregulación (por ejemplo, atención, establecimiento de objetivos, revisión, etc.), además de las habilidades de generación de texto y transcripción (Berninger y Amtmann, 2003; Berninger y Winn, 2006). Y, en segundo lugar, sitúa a la memoria de trabajo (MT) como centro regulador de estos tres componentes (generación de texto, transcripción y autorregulación), que requieren el acceso a la memoria a largo plazo (MLP) durante el proceso de planificación y composición y a la memoria a corto plazo (MCP) durante el proceso de revisión (Berninger y Winn, 2006). Por tanto, en este nuevo modelo, las habilidades de transcripción (i.e., fluidez del trazo y ortografía) y las funciones ejecutivas de autorregulación (i.e., atención y memoria) trabajan conjuntamente para la generación de texto. La generación de texto involucra tanto la generación de ideas como la transformación de las ideas en

proposiciones lingüísticas, que están estrechamente relacionadas con las habilidades del lenguaje oral. Por ello, aunque el lenguaje oral no constituye un componente explícito en el modelo, se asume que contribuye a la generación de texto, ya que los escritores han de usar sus conocimientos gramaticales y de vocabulario para poder generar palabras y oraciones en la producción de textos (Abbott y Berninger, 1993; Babayigit y Stainthorp, 2010). Este nuevo modelo NSVW subraya el rol que tienen las habilidades de transcripción, lenguaje oral y funciones ejecutivas en el desarrollo de la escritura. En el modelo evolutivo propuesto por Berninger et al. (1991), estas habilidades muestran diferentes trayectorias de desarrollo.

La mayor parte de la investigación sobre el desarrollo de la escritura se ha centrado en lengua inglesa, y se ha venido extendiendo a ortografías que son mucho más transparentes y menos complejas que el inglés (v.gr., italiano, Arfe et al., 2016; turco, Babayigit y Stainthorp, 2010, 2011; finlandés, Mäki et al., 2001) e incluso a sistemas ortográficos mucho más profundos (v.gr., chino, Yeung et al., 2016). Dado que los modelos de escritura han sido generados principalmente en lenguas con ortografía opaca, se hace necesario investigar la validez del modelo NSVW y comprobar si se puede generalizar a otros sistemas alfabéticos que presentan una mayor transparencia ortográfica como sería el español. Por otro lado, la mayoría de los estudios realizados hasta ahora en ortografía transparente no permiten establecer relaciones causales al no utilizar un diseño longitudinal. En este sentido, el proyecto “Habilidades de transcripción, lingüísticas y funciones ejecutivas en el desarrollo de la escritura en una ortografía transparente” que actualmente financia el Plan Nacional I+D con ref. PID2019-108419RB-100 puede hacer una contribución relevante e inédita en el campo científico de la escritura al contemplar estos objetivos.

2. HABILIDADES DE TRANSCRIPCIÓN, LINGÜÍSTICAS Y FUNCIONES EJECUTIVAS

Los modelos de escritura, tanto el Modelo SVW (Juel, 1988; Juel et al., 1986) como el Modelo NSVW (Berninger y Winn, 2006), destacan el papel de las habilidades de transcripción (es decir, fluidez en caligrafía y ortografía) en el desarrollo de la producción temprana de textos escritos y en la predicción del estatus de riesgo de presentar

dificultades de aprendizaje en escritura (DAE) (Berninger, 2009). Este marco conceptual establece que, en las primeras etapas del desarrollo de la escritura, los procesos de transcripción son fundamentales y que tanto la fluidez del trazo como la ortografía son la base desde la cual el escritor puede traducir las ideas en texto escrito. Se considera que el dominio de las habilidades de transcripción es importante para el desarrollo de la escritura, porque la ejecución de estas habilidades puede consumir considerables recursos cognitivos, especialmente si no pueden llevarse a cabo con fluidez y eficiencia tal y como se ha constatado en lengua inglesa (ver metaanálisis reciente de Feng et al., 2017).

La automatización de las habilidades de transcripción ayuda a los jóvenes escritores emergentes a utilizar de forma más eficiente sus recursos cognitivo-lingüísticos de orden superior en las tareas de producción de texto. Esta integración de las habilidades de transcripción de orden inferior con las habilidades de orden superior como sería la composición, resulta muy beneficiosa incluso para niños en el periodo de Educación Infantil (EI) (Berninger, 2008). Cuando los niños carecen de habilidades de transcripción adecuadas, han de prestar una mayor atención a la formación del trazo de las letras y a la ortografía de las palabras, lo cual limita la producción de texto (McCutchen, 1996). Tan pronto se van automatizando las habilidades de transcripción y progresa el desarrollo de la escritura, las funciones ejecutivas (i.e., memoria y atención) empiezan a jugar un rol importante en escritores principiantes. La MT ha sido postulada como central para el proceso de escritura en el Modelo NSVW (Berninger et al., 2002) y como responsable de la coordinación e integración de distintos subprocesos (Bereiter y Scardamalia, 1987). Sin embargo, la investigación sobre la importancia de la MT en niños que están aprendiendo a escribir en ortografía transparente es escasa. Aunque la contribución de la MT a la escritura se ha encontrado que es estable en escritores principiantes, algunos investigadores han sugerido que la naturaleza de su contribución cambia a lo largo del desarrollo de la escritura (Swanson y Berninger, 1994). Se ha encontrado que la MT está correlacionada con la ortografía y fluidez en la composición en los grados 1–3 pero no contribuye a la calidad de la composición (Berninger et al., 1992). Es posible que la MT este fuertemente ligada a las habilidades de transcripción, ya que estas requieren el acceso y

recuperación de información almacenada a largo plazo, antes de que se haya conseguido la automatización en la transcripción.

Las relaciones entre la MT y la *atención* han sido y es actualmente un tema objeto de estudio (Kane y Engle 2002; Schweppe y Rummer 2014). Contamos con estudios que han mostrado evidencia de que la atención y la MT pueden ser diferenciadas y ser medidas por separado durante los años preescolares (Welsh et al., 2010). Con respecto a las *habilidades lingüísticas*, su relación con el lenguaje escrito es más débil en la medida en que existe una mayor asimetría entre el nivel fonémico y ortográfico de una lengua (Terry et al., 2010). Los escritores principiantes en ortografías opacas, como el inglés, a menudo son desafiados por la ortografía (Dockrell y Connelly, 2015). En este sentido, se ha descubierto que las habilidades de transcripción influyen en la producción temprana de textos escritos significativamente más que el lenguaje oral y las habilidades de generación de texto en niños de habla inglesa (Abbott et al., 2010; Berninger et al., 1992; Graham et al., 1997; Juel, 1988). En la misma línea, solo las habilidades sintácticas, a diferencia del vocabulario y la narración oral, predicen de forma significativa la composición escrita en niños chinos (Yeung et al., 2016). Esto implica que, en escritores principiantes, las habilidades de generación de texto están limitadas por el impacto de la propia ortografía, lo que reduce el efecto del lenguaje oral sobre el producto escrito.

3. EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULO

El uso de medidas de evaluación basadas en el currículo (EBC) (i.e., de su denominación en inglés *Curriculum Based Measurement* [CBM]) (Glover y DiPerna, 2007; Jenkins et al., 2003) tiene una orientación claramente preventiva ya que implica una evaluación formativa. En este sentido, constituyen un elemento nuclear dentro del modelo de Respuesta a la Intervención (*Response to Intervention Model*, RtI) (Jiménez, 2019). Estas medidas se caracterizan por: a) ser sensibles al aprendizaje, permitiendo generar datos que reflejen el grado de adquisición por parte del alumnado de una determinada habilidad; b) estar disponibles en formas alternativas, comparables en dificultad y conceptualización, y que representen el rendimiento deseado al final del año; c) ser cortas y fáciles de administrar, y d) deben ser apropiadas

para el nivel de grado en el que se utilizan y relacionadas con la instrucción proporcionada (Deno, 2003). Se emplean para realizar el cribado universal y monitorizar el progreso del aprendizaje del alumno en las áreas instrumentales básicas (i.e., lectura, escritura y matemáticas). Además, estas medidas son consideradas de dominio específico (i.e., transcripción y lingüísticas) y, en ese sentido, se ajustan a la medición de los componentes de escritura sugeridos en el modelo VNSW, dándole una mayor validez ecológica al mismo al estar alineadas con el currículo escolar. Debido al carácter contextual de estas medidas, es fundamental que su diseño se adecúe a las normas curriculares de la región donde se realice la medición.

Nuestra experiencia previa en el ámbito de la evaluación de la escritura, viene precedido por el proyecto que la UNESCO concediera al primer autor de este capítulo sobre *Formative Assessment of Writing in Early Grades* (Jiménez, 2018), y se diseñara en este contexto el protocolo de evaluación formativa para la evaluación de la escritura denominado *Early Grade Writing Assessment* (EGWA) en la modalidad de papel y lápiz. Una prueba de la relevancia y proyección internacional que tuvo esta iniciativa fue su presentación en Naciones Unidas con motivo de la celebración del Decenio de la Alfabetización, y en su informe final se menciona a EGWA (párrafo 59) al presentarse en la Tercera Comisión durante la 68ª reunión de la Asamblea General de la Naciones Unidas (A/68/201, noviembre de 2013). Y otra, que el resultado de esta iniciativa lo recogiera la revista norteamericana *Journal of Learning Disabilities* con el tema monográfico titulado *Writing Disabilities in Speaking-Spanish Children* (ver Vol. 50, Nº 5, pp. 481-608, 2017).

Asimismo, el grupo Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Tecnologías de la Información y la Comunicación (DEAP&NT) de la ULL cuenta con experiencia previa en la validación de muchas de estas medidas EBC para diferentes áreas curriculares y cursos escolares en la Comunidad Autónoma de Canarias (v.gr., de León et al., 2021a; de León et al., 2021b; de León et al., 2020; Gutiérrez et al., 2020; Jiménez y de León, 2017a, 2017b; Gil et al., 2019; Jiménez y Gil, 2019). Si bien la competencia escritora requiere de habilidades de dominio específico, su desarrollo depende también de habilidades de dominio general. Es por ello que, en el contexto del proyecto del Plan Nacional I+D arriba mencionado, se justifica introducir medidas cognitivas de dominio

general no solo por la vinculación con el modelo teórico de referencia, sino también por los hallazgos de investigaciones recientes que han puesto de manifiesto que la ratio de crecimiento de las habilidades de dominio específico están moduladas por la influencia de las habilidades de dominio general como covariantes variantes e invariantes (v.gr., en lectura, Compton et al., 2006; en matemáticas, Gilmore et al., 2018; y en escritura, Costa et al., 2012).

En el área de escritura nos faltaba validar la EBC en EI. Por ello, hemos diseñado tres formas paralelas (i.e., A, B y C) de la herramienta IPAE_EI (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura) en formato digital para ser administrada a través de Tablet a una muestra de 361 escolares en los meses de noviembre, febrero y mayo durante el curso escolar 2021-2022. En ella se recoge la evaluación de habilidades de escritura y de habilidades lingüísticas que describimos a continuación:

1. Copia de letras. El alumnado debe copiar las letras que se presentan en la pantalla. Se le presentan unas pautas Montessori donde debe reproducir la letra a copiar.

2. Vocabulario expresivo. La tarea consiste en la presentación de imágenes las cuales el alumnado deberá nombrar.

3. Escritura del nombre. Esta tarea se divide en dos partes. En la primera parte se instruye al alumnado a que escriba su propio nombre. En la segunda parte, se pide al alumnado que escriba los nombres de sus compañeros de clase o familiares que conozcan.

4. Conciencia fonológica. En esta tarea se presenta palabras de manera oral. El alumnado debe decir el primer segmento fonológico de cada palabra escuchada.

5. Narrativa oral. Esta tarea consiste en narrar una historia a partir de una instrucción verbal. Las instrucciones verbales utilizadas en las diferentes formas de la aplicación de esta herramienta EBC fueron "un día me despierto y soy invisible", "un día me despierto y puedo respirar bajo el agua" y "un día me despierto y puedo volar", para las formas A, B y C respectivamente.

Se han administrado también las siguientes medidas cognitivas de dominio general para la evaluación de las funciones ejecutivas:

1. Flexibilidad cognitiva (adaptación informatizada de la tarea *Dimension Change Card Sort Task*, Zelazo, 2006). Esta tarea se divide en tres partes. En la primera parte (COLOR) se presentan gatos rojos, gatos azules, coches rojos y coches azules. Cuando se presenta el objeto target (que puede ser un gato rojo o un coche azul), el alumnado deberá elegir entre las opciones presentadas aquel objeto que tenga el mismo color que el del target. De modo que, si el objeto target es un gato rojo, el alumnado deberá seleccionar la opción del coche rojo. En la segunda parte (FORMA) el procedimiento es similar, pues se presentan de igual manera gatos rojos, gatos azules, coches rojos y coches azules. No obstante, en este caso el alumnado deberá elegir entre las opciones presentadas aquel objeto que tenga la misma forma que el del target. De modo que, si el objeto target es un gato rojo, el alumnado deberá seleccionar la opción del gato azul. La tercera parte de esta tarea (MIXTA) el objeto target puede aparecer con un borde negro, o sin un borde negro. Según cómo sea presentado dicho target se deberá jugar como en la primera parte (COLOR) o como en la segunda parte (FORMA). De esta manera, si nuestro objeto target es un gato rojo dentro de un borde negro, el alumnado deberá realizar la tarea según el COLOR, es decir, deberá señalar el coche rojo. Sin embargo, si el objeto target es un gato rojo sin borde negro, deberá realizar la tarea según la FORMA, es decir, deberá señalar el gato azul. Esta tarea ha de ser balanceada a la hora de administrarla. De modo que, una mitad de la muestra pasa por una primera parte de COLOR, una segunda parte de FORMA y una tercera parte donde el borde negro significaba realizar la tarea de COLOR, y no tener borde negro significaba realizar la tarea de FORMA. Del mismo modo, la otra mitad de la muestra pasa por una primera parte de FORMA, una segunda parte de COLOR y una tercera parte donde el borde negro significaba realizar la tarea de FORMA, y no tener borde negro significaba realizar la tarea de COLOR.

2. Control Inhibitorio: Test de Stroop “Sol” y “Luna”. Se diseñó siguiendo las indicaciones de Archibald y Kerns (1999), en base a la tarea de Stroop “Día- noche” de Gerstadt et al. (1994). Esta tarea se divide en dos partes. En la primera parte (i.e., condición congruente) se presenta una matriz con imágenes de soles y lunas. El alumnado deberá decir "sol", cuando vea un sol, y "luna" cuando vea una luna en un tiempo establecido. Una vez terminado, se realiza la segunda parte (i.e., condición incongruente) donde se presenta una matriz con imágenes de

soles y lunas, pero esta vez el alumnado deberá decir "luna" cuando vea un sol, y "sol" cuando vea una luna.

3. Dígitos: Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV. (WISC-IV) (Wechsler, 2015). Esta tarea consta de dos partes. Una primera parte (i.e., orden directo) donde al alumnado se le presenta secuencias de números de manera oral. El alumnado deberá volver a mencionarlos tal y como los ha escuchado. En la segunda parte (i.e., orden inverso) se presenta nuevamente unas secuencias de números de manera oral. No obstante, en este caso, el alumnado debe mencionar los números que ha escuchado, pero invirtiendo el orden de presentación de la secuencia. De manera que si la secuencia target es "2-1-3", el alumnado deberá responder "3-1-2".

4. Memoria de frases (adaptación de Siegel y Ryan, 1989). En esta tarea el alumnado deberá completar una serie de frases incompletas. Al final de cada serie de frases el alumnado deberá decir las palabras que utilizó para completar dichas frases en el mismo orden que las dijo. El número de frases a completar por primera vez serán dos, pero irá aumentando a medida que vaya acertando.

5. Atención: CARAS-R: Test de Percepción de Diferencias Revisado (Thurstone y Yela, 2017). Se muestra al alumno una serie de imágenes que contienen una cara en diferentes posiciones y con diferentes expresiones. El alumno debe identificar rápidamente si la cara está orientada hacia la izquierda o hacia la derecha, y si la expresión es positiva o negativa. Los resultados del test se interpretan en función del tiempo que le toma al alumno responder a cada imagen y de la cantidad de errores que comete.

Junto a las tres formas equivalentes EBC informatizadas arriba mencionadas, también hemos diseñado el EGWA_EI adaptado a estas edades tempranas como prueba criterio que hemos estandarizado en población escolar de las Islas Canarias, y que nos permite detectar población de riesgo de presentar DAE. Para ello, han participado un total de siete centros escolares de la Isla de Tenerife ubicados en zonas urbanas y periféricas. El EGWA_EI incluye las siguientes tareas:

1. Copia de letras. El alumnado debe copiar las letras que se presentan en una pauta Montessori donde debe reproducir la letra a copiar.

2. Segmentación fonológica. En esta tarea se presentan palabras de manera oral. El alumnado debe segmentar de manera oral cada uno de los fonemas de cada palabra escuchada y en el orden correcto.

3. Escritura libre de letras. El alumnado debe escribir todas aquellas letras que conozca. Una vez terminado el tiempo establecido se le solicita que diga el nombre o el sonido de las letras que ha escrito.

4. Vocabulario receptivo. En esta tarea se presenta una instrucción oral la cual incluye una pregunta sobre cuál de las tres opciones de imágenes presentadas es la palabra target que se está preguntando. El alumnado deberá señalar con el dedo la imagen correcta a la que se refiere dicha instrucción verbal.

5. Escritura de palabras a partir de imágenes. Esta tarea consiste en escribir el nombre de cada una de las imágenes presentadas. Primero deberá decir el nombre en voz alta, para que el examinador compruebe que va a escribir la palabra target. Una vez lo haya dicho, la escribe. Si el alumnado dice una palabra sinónima, se redirigirá para que escriba la palabra target común a todos.

6. Juicios gramaticales I (concordancia verbal). En esta tarea se presentan oraciones de forma oral. Algunas oraciones estarán correctamente dichas cumpliendo una concordancia verbal entre el sujeto y el predicado, y otras oraciones no cumplirán con dicha concordancia. El alumnado deberá responder si las oraciones escuchadas están correcta o incorrectamente formuladas.

7. Escritura libre de palabras. En esta tarea se pide al alumnado que escriba una palabra libre, una palabra corta y, por último, una palabra larga. Primero deberá decirla en voz alta y seguidamente la escribirá en plantilla dada.

8. Vocabulario expresivo. En esta tarea se presentan imágenes donde el alumnado deberá responder oralmente con una descripción del objeto mostrado y mencionar su funcionalidad.

9. Juicios gramaticales II (concordancia sustantivo-adjetivo). En esta tarea se presentan oraciones de forma oral. Algunas oraciones están correctamente dichas cumpliendo la concordancia entre el sujeto y el

adjetivo utilizado, y otras oraciones no cumplen con dicha concordancia. El alumnado debe responder si las oraciones escuchadas están correcta o incorrectamente formuladas.

10. Volver a contar. En esta tarea el alumnado escucha una historia. Una vez terminada de escuchar, debe volver a contar la historia con sus palabras.

11. Narrativa oral. Esta tarea consiste en narrar una historia a partir de una imagen la cual representa una situación con principio y final abierto.

12. Narrativa escrita. En esta última tarea se pide al alumnado que escriba la narración que previamente ha relatado en la actividad anterior.

Los mismos centros escolares arriba citados también participan en el estudio longitudinal realizado para el diseño y estandarización del IPAE_EI, comprometiéndose además a proseguir esta colaboración durante el periodo de vigencia del proyecto. Para este objetivo específico se contó con la participación de niños escolarizados en EI en el curso 2021-2022. Es decir, una cohorte diferente a la del objetivo anterior con la que se estandarizó EGWA_EI en el curso 2020-2021. Esta cohorte 2021-2022 está siendo monitoreada longitudinalmente a lo largo de los cursos sucesivos hasta la finalización del proyecto una vez que se finalice el segundo curso de primaria en el curso 2023-2024.

4. VALIDANDO EL MODELO NSVW EN LENGUA ESPAÑOLA

De acuerdo al modelo *VNSW*, las habilidades de transcripción requieren de un esfuerzo cognitivo considerable para los escritores principiantes. Esto limita la disponibilidad de recursos atencionales y de MT, con lo que se reduce el impacto de las habilidades del lenguaje oral sobre la composición escrita temprana. Este punto de vista es apoyado por investigaciones en lengua inglesa (ver por ejemplo, Berninger et al., 1992; Graham et al., 1997). Hasta la fecha contamos con un número limitado de estudios que han explorado si el modelo es apropiado para otras ortografías y lenguas, pero con resultados dispares, en parte debido a las diferencias metodológicas entre los estudios (v.gr., turco, Babayigit y Stainthorp, 2011; portugués, Limpo y Alves, 2013;

finlandés, Maki et al., 2001). Aunque no existe ningún estudio en español en esta línea, los que se han realizado se han centrado en un solo componente del modelo de escritura (i.e., transcripción), limitándose a indicadores de fluidez y no de calidad de la producción escrita (v.gr., Barrientos, 2018; Jiménez y Hernández-Cabrera, 2019; Salas, 2013). Además de las habilidades de transcripción (i.e., fluidez del trazo y ortografía), otras habilidades como la memoria verbal (v.gr., MCP y MT) y habilidades lingüísticas (i.e. conciencia fonológica, conocimientos gramaticales, vocabulario, y comprensión oral) también son necesarias para el desarrollo de habilidades de generación de texto y, por ende, de la escritura temprana (Berninger, 1999). Ninguna de estas habilidades ha sido analizada conjuntamente y en interacción con las habilidades de transcripción en relación con el desarrollo temprano de la escritura en los estudios en español (v.gr., Barrientos, 2018; Jiménez y Hernández-Cabrera, 2019; Morales, 2016; Salas, 2013). El uso de medidas EBC daría una mayor validez ecológica al modelo porque estas medidas se alinean con el currículo, esto es, con las habilidades que los niños deben aprender para dominar la escritura en la escuela.

Por otro lado, el diseño transversal que se ha utilizado hasta ahora limita la capacidad de probar modelos alternativos de las relaciones causales entre la fluidez del trazo en la escritura y la ortografía, así como las habilidades lingüísticas y funciones ejecutivas sobre la composición escrita las cuales podrían ser probadas en un estudio longitudinal de panel. En consecuencia, se requiere emplear diseños longitudinales para el estudio del desarrollo de las habilidades de escritura con el objetivo de aclarar en qué medida las diferencias ortográficas pueden ser la base de algunos de los hallazgos discrepantes observados en la literatura, y así validar los modelos de escritura que se han postulado para ortografías opacas.

Evaluamos tres tipos de relaciones entre las variables de interés del modelo mediante diseño longitudinal en papel. Esto nos va a permitir analizar el efecto temporal en las relaciones causales entre las variables:

- (1) *relaciones autorregresión* de cada una de las variables de interés del modelo. Se espera que cada una de las habilidades de transcripción, lingüísticas y funciones ejecutivas, así como la habilidad de producción escrita, medidas en distintos momentos en el tiempo sean predictores en sí mismo de su desarrollo posterior.

- (2) *relaciones concurrentes* entre las variables de interés del modelo en cada momento de medida. Se espera que la magnitud de las relaciones concurrentes entre las habilidades de transcripción y funciones ejecutivas en su contribución a la producción escrita sea mayor al finalizar la EI que en primer y segundo curso de educación primaria (EP). En otras palabras, la magnitud de estas relaciones se irá debilitando a medida que se vaya automatizando el trazo. Paralelamente, se espera que durante el primer y segundo curso de EP, las relaciones concurrentes sean de mayor magnitud entre las habilidades lingüísticas y funciones ejecutivas con la producción escrita.
- (3) *relaciones bidireccionales* entre las variables de interés del modelo a lo largo del proceso de aprendizaje. Se espera encontrar que las habilidades de transcripción en combinación con las funciones ejecutivas hacen su mayor aporte a la composición escrita en EI. Mientras el alumno está aprendiendo el trazo de la escritura habrá una mayor demanda de atención y memoria durante la transcripción y esta relación se irá debilitando en la medida en que se va consiguiendo una mayor automatización temprana del trazo dada la transparencia ortográfica del español. Paralelamente, se observaría una mayor contribución de las habilidades lingüísticas en combinación con las funciones ejecutivas a la producción escrita a partir de primer curso y en adelante. A diferencia de los sistemas ortográficos opacos, en una ortografía transparente como el español, una vez automatizado el trazo, las habilidades lingüísticas empezarían a interactuar en mayor medida con las funciones ejecutivas y esta interacción adquiere una mayor relevancia en la explicación de la producción escrita (tanto en fluidez como en la calidad de la composición escrita) a partir del segundo curso de EP. Este patrón de resultados sería diferente al encontrado en sistemas ortográficos con mayor opacidad que el español (v.gr., inglés, chino).

En resumen, a la vista de los antecedentes y estado actual del conocimiento científico-técnico, el propósito del proyecto del Plan Nacional I+D con ref. PID2019-108419RB-100 se centra en probar la adecuación del Modelo no tan Simple de Escritura a una ortografía transparente como el español.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 478-508. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Abbott, R.D., Berninger, V.W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 281-298. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019318>
- Archibald, S. J., & Kerns, K. A. (1999). Identification and description of new tests of executive functioning in children. *Child Neuropsychology*, *5*, 115–129. <https://doi.org/10.1076/chin.5.2.115.3167>
- Arfé, B., Dockrell, J.E., & Bernardi, B.D. (2016). The effect of language specific factors on early written composition: the role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography. *Reading and Writing*, *29*, 501-527. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9617-5>
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: a longitudinal study. *Reading and Writing*, *23*, 539- 568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: new insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 169-189. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021671>.
- Barrientos, P.E. (2017). *Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción y su rol en la producción textual: un estudio longitudinal con medidas grafonómicas*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V.W. (2008). Written language instruction during early and middle childhood. In: Morris, R.; Mather, N., editors. *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges* (pp. 215-235). Taylor & Francis.

- Berninger, V. W. (2009). Highlights of programmatic, interdisciplinary research on writing. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 69-80. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00281.x>
- Berninger, V. W. & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/ or spelling problems: Research into Practice. En H. L. Swanson, K. R. Harris y S. Graham (eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 345-363). The Guildford Press.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). The theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57-79. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90016-K](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90016-K)
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtain, G. y Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291-304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>.
- Berninger, V., & Winn, W.D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). New York, NY: The Guilford Press.
- Berninger, V. W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing, 4*(3), 257-280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>.
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 394-409. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.394>
- Costa, L.C., Hooper, S.R., McBee, M., Anderson, K.L., & Yerby, D.C. (2012) The Use of curriculum-based measures in young at-risk writers: Measuring change over time and potential moderators of change, *Exceptionality, 20*(4), 199-217.
- de León, S. C., Jiménez, J. E., García, E., & Gutiérrez, N. (2021a). Identification of Spanish third graders at risk of math problems: Usefulness of number sense-based screening measures.

- Psychology in the Schools*, 58(7), 1416–1431.
<https://doi.org/10.1002/pits.22525>
- de León, S. C., Jiménez, J. E., García, E., Gutiérrez, N., & Gil, V. (2021). Universal screening in mathematics for Spanish students in first grade. *Learning Disability Quarterly*, 44(2), 123–135. <https://doi.org/10.1177/0731948720903273>
- de León, S. C., Jiménez, J. E., & Hernández-Cabrera, J. A. (2020). Confirmatory factor analysis of the indicators of basic early math skills. *Current Psychology*, 41(2), 585–596. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00596-0>
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184–192. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>
- Dockrell, J. E., & Connelly, V. (2015). The role of oral language in underpinning the text generation difficulties in children with specific language impairment. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 18–34. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01550.x
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R., & Joshi, R. M. (2017). The roles of handwriting and keyboarding in writing: A meta-analytic review. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x>
- Gerstadt, C., Hong, Y., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of 31/2-7-year-old children on a Stroop-like day–night test. *Cognition*, 53, 129–153. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X)
- Gil, V., de León, S.C., & Jiménez, J.E. (2021) Universal screening for writing Risk in Spanish-Speaking First Graders. *Reading & Writing Quarterly*, 37:2, 117-135, <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1733451>
- Gilmore, C., Clayton, S., Cragg, L., McKeaveney, C., Simms, V., & Johnson, S. (2018) Understanding arithmetic concepts: The role of domain-specific and domain-general skills. *PLoS ONE* 13(9): e0201724. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201724>
- Glover, T.A. & DiPerna, J.C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36 (4), 526–540, <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087916>
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997) Role of mechanics in composing of elementary school

- students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170–182.
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893649>
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S.L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719>.
- Jiménez, J.E. (2018). *Early Grade Writing Assessment: a report on development of an instrument*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). París.
- Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E., & de León, S. C. (2017a). Análisis factorial confirmatorio de Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas (IPAM) en escolares de primer curso de Primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 31–45. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v7i1.193>
- Jiménez, J. E., & de León, S. C. (2017b). Análisis factorial confirmatorio del IPAM en escolares de tercer curso de primaria, *Evaluar* 17 (2), 81–96.
- Jiménez, J. E., & Gil, V. (2019). Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura (IPAE). In J. E. Jimenez (Ed.), *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J. E., & Hernández-Cabrera, J. A. (2019). Transcription skills and written composition in Spanish beginning writers: Pen and keyboard modes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(7), 1847–1879. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9928-4>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational*

- Psychology*, 80, 437- 447. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>.
- Juel, C., & Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: an individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 637–671. <https://doi.org/10.3758/BF03196323>.
- Kim, Y.-S., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35–50. <https://doi.org/10.1037/edu0000129>.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self- regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105, 401–413. <https://doi.org/10.1037/a0031391>.
- Mäki, H.S., Voeten, M.M., Vauras, M.M.S., & Poskiparta, E.H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and pre-school readiness skills. *Reading & Writing*, 14, 643- 672. <https://dx.doi.org/10.1023/A:1012071514719>.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 3, 299–325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>.
- Morales, C. (2016). *Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción en las modalidades de escritura con papel y lápiz vs. teclado de ordenador en niños de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32–42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.32>
- Salas, N. (2013). *Early development of text writing in two contrasting orthographies: English and Spanish*. Tesis doctoral. Prifysgol Bangor University.
- Schweppe, J., & Rummer, R. (2014). Attention, working memory, and long-term memory in multimedia learning: an integrated perspective based on process models of working memory.

- Educational Psychology Review*, 26(2), 285–306.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9242-2>.
- Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning-disabled children. *Child Development*, 60(4), 973–980.
<https://doi.org/10.2307/1131037>
- Swanson, H.L., & Berninger, V.W. (1994). Working memory as a source of individual differences in children's writing. In E.C. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educational practice, Vol. 2. Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 31–56). Greenwich, CT: JAI.
- Terry, N.P., Connor, C.M., Thomas-Tate, S., & Love, M. (2010). Examining relationships among dialect variation, literacy skills, and school context in first grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 126–145.
[Httpds://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0058\)](Httpds://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0058)).
- Thurstone, L. L., & Yela, M. (2017). *CARAS-R: Test de Percepción de Diferencias Revisado*. Madrid: TEA Ediciones.
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat Protoc*, 1(1):297-301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>. PMID: 17406248.
- Welsh, J., Nix, R., Blair, C., Bierman, K., & Nelson, K. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43–53.
<https://doi.org/10.1037/a0016738>
- Wechsler, D. (2015). WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Madrid: Pearson (Edición original, 2014).
- Yeung, P, Ho, C., Chan, D., & Chung K. (2016). A Simple View of Writing in Chinese. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 333–355. <https://doi.org/10.1002/rrq.173>

EXACTITUD ESCRITA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS EN NIÑOS Y NIÑAS

Inmaculada Jordán-Galera¹, Maria-José González-Valenzuela¹,
Dolores López-Montiel¹, Lidia Infante-Cañete¹, Alicia Verdugo-
Alonso²

1. *Universidad de Málaga*

2. *Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España*

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición y el dominio de la escritura es una tarea primordial para el desarrollo cultural de los individuos en una sociedad avanzada y se considera una habilidad clave para el éxito académico, por lo que se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de escritura efectivas desde edades tempranas (National Commission on Writing, 2004; Graham et al., 2013). Los procesos escritores han sido estudiados desde multitud de paradigmas, pero han recibido menor atención que los procesos lectores (González et al., 2018). Sin embargo, una mejor comprensión de cómo se desarrollan las habilidades de escritura puede conducir a una mejora de la instrucción de la enseñanza-aprendizaje de la escritura y, por tanto, tener importantes implicaciones educativas.

El desarrollo de la escritura incluye la influencia de una serie de factores individuales, contextuales, o ambas (Hayes, 2006). En concreto, las teorías que señalan las diferencias cognitivas han demostrado el poder explicativo de las habilidades de escritura (Abbott y Berninger, 1993; Deane et al., 2008).

Las diferencias en la escritura de palabras y pseudopalabras entre los niños y las niñas han sido escasamente estudiadas debido a la complejidad de los aspectos neurobiológicos, socioculturales, educativos y geográficos implicados (Adams y Simmons, 2019).

Allred (1990) investigó las diferencias de género en escritura y encontró que las niñas generalmente escribían mejor que los niños en las etapas educativas medias (grados 1 a 6). Además, mostró que las

diferencias de género en la ortografía eran consistentes en cada área geográfica y para los niveles de rendimiento alto, medio, y bajo, según rendimiento de los estudiantes tanto en la revisión como en la prueba escrita de ortografía. Camarata y Woodcokc (2006) y Scheiber et al. (2015) también señalan el mejor rendimiento escritor de las niñas sobre los niños, incluso indican que la ventaja de las niñas en escritura es constante en todas las edades (Scheiber et al., 2015) pudiendo aumentar con la edad (Malecki y Jewell, 2003). Sin embargo, otros estudios no han encontrado diferencias significativas en el rendimiento escritor entre niños y niñas (Adams y Simmons, 2019; Jones y Myhill, 2007; Williams y Larkin, 2013).

Kim et al. (2014) señala que factores como el lenguaje oral, la ortografía y las habilidades de transcripción pueden guardar relaciones diferenciales en la calidad y productividad de la escritura. Aunque no está claro si también podrían explicar las diferencias de sexo en el resto de procesos de la escritura. Dicha afirmación ha sido avalada por diversos estudios, donde se ha señalado que las habilidades lingüísticas (vocabulario) y las habilidades cognitivas (fluidez verbal y memoria de trabajo) son unos buenos predictores de la escritura en general (Abbot y Berninger, 1993; Hayes, 2006).

Algunas investigaciones señalan que existen diferencias en la ortografía y fluidez escrita a favor de las niñas, aunque no en la productividad, donde no se encontraron efectos significativos (Williams y Larkin, 2013).

Adams y Simmons (2019) realizaron un estudio explorando las diferencias individuales de género en el desempeño temprano de la escritura, entre los cinco y los siete años, señalando que las niñas presentan una ventaja en la composición de textos, pero no superan a los niños en las habilidades de transcripción o fonológicas. La diversidad de resultados acerca del rendimiento escritor señala hallazgos inconsistentes en cuanto a las diferencias de sexo (Jones y Myhill, 2007; Williams y Larkin, 2013).

Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar las diferencias en exactitud escrita de palabras y pseudopalabras en lengua española en función del sexo en escolares normoescritores de segundo ciclo de Educación Primaria, esperando encontrar que las niñas tendrán mejor rendimiento en escritura que los niños.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Tras contactar con los centros, se solicitó la autorización de los equipos directivos de los centros, así como el consentimiento informado de los tutores legales, según las normas deontológicas del Comité Ético de la Universidad de Málaga y la Declaración de Helsinki.

Las pruebas fueron administradas en horario lectivo ordinario y de modo individual con cada alumno y alumna, con única sesión de 30 minutos de duración, por dos graduados en Psicología. Las instrucciones y confidencialidad de las respuestas fueron informadas previamente. El equipo investigador resolvió cualquier duda que los escolares pudiesen presentar.

2.2. Participantes

La formación de la muestra se realizó a través de la selección intencional de colegios de niveles socioculturales medios de la capital, de donde se eligió a los estudiantes participantes en la investigación. Para la selección de los centros educativos (centros concertados y públicos de zonas socioculturales medias de Málaga), se llevó a cabo un muestreo estratificado según las zonas educativas de la provincia malagueña y con respecto al censo de centros publicados por la Junta de Andalucía, seleccionando de forma intencional 11 centros que aceptaron participar de modo voluntario.

La muestra del estudio está compuesta por 260 escolares de tercero y cuarto de Educación Primaria, de nivel sociocultural medio, y sin necesidades educativas especiales.

Una vez realizada la evaluación, se eliminaron al 20 por ciento de los sujetos que obtuvieron una puntuación inferior, con el fin de seleccionar a los sujetos con una puntuación normativa.

Para esta selección se utilizaron los valores que ocupaban el percentil 20 para ambas variables, igual o inferior a 37 aciertos y a 114 aciertos, respectivamente.

De esa forma, la muestra quedó compuesta por 178 escolares de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 8.33 y 11 años ($M = 9.41$, $DT = 0.62$). De estos, 85 eran niñas (47.8%, $M = 9.37$, $DT = 0.60$) y 93 eran niños (52.2%, $M = 9.44$, $DT = 0.64$).

2.3. *Medidas*

La evaluación de la escritura se ha llevado a cabo a través de la exactitud escrita de palabras y la exactitud escrita de pseudopalabras.

La Exactitud Escrita de Palabras (EEP) fue evaluada a través de la subprueba de Dictado de Palabras de la Batería Evaluación de los Procesos de Escritura –PROESC- (Cuetos et. al., 2004). La prueba está formada por dos listas de 25 palabras cada una. La lista A contiene palabras de ortografía arbitraria. La lista B palabras que siguen reglas ortográficas. Las palabras se dictan al escolar dos veces, y se asigna un punto por cada respuesta correcta, siendo la puntuación máxima de 50. El alfa de Cronbach para la prueba fue de .82. El tiempo de aplicación de la prueba se sitúa en torno a los 5 minutos, no teniendo tiempo límite de aplicación.

La Exactitud Escrita de Pseudopalabras (EEPS) fue evaluada mediante el Dictado de Pseudopalabras de la Batería Evaluación de los Procesos de Escritura –PROESC- (Cuetos et. al, 2004). La prueba está formada por 25 pseudopalabras, de las cuales las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas. Las pseudopalabras se dictan dos veces y se asigna un punto por cada respuesta correcta. El alfa de Cronbach para la prueba fue de .82. El tiempo de aplicación de la prueba se sitúa en torno a los 5 minutos, no teniendo tiempo límite de aplicación.

2.4. *Diseño*

Como quedó definido en el objetivo del estudio, en esta investigación se quiere estudiar la diferencia en las variables escritoras en función del sexo, en escolares de primaria normativos.

Para dar respuesta a este objetivo de carácter no experimental se ha utilizado una estrategia de investigación asociativa (Ato et al., 2013) a través de un diseño comparativo transversal (Pedhazur y Smelkin, 1990).

Los datos han sido analizados mediante el paquete estadístico SPSS 28.0 (IBM Corp. Released, 2021) para Windows. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio y descriptivo de las variables del estudio. De acuerdo con las propiedades de los datos, para el análisis de las diferencias entre las medias de las variables escritoras en función del sexo, se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras

independientes. Para valorar la magnitud del tamaño del efecto de la diferencia entre las medias se ha considerado el criterio de Cohen (1988) como pequeña ($d = 0.20$), moderada ($d = 0.50$), y grande ($d = 0.80$). Las relaciones entre las variables escritoras se determinaron mediante el uso de las correlaciones de Pearson.

3. RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados obtenidos, a través de los estadísticos descriptivos y las correlaciones usadas.

En la tabla 1 se resumen los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre exactitud de palabras y las pseudopalabras.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Rango</i>	<i>r</i>
1. EXESCP	38.66	5.73	26-49	-
2. EXESCPS	18.78	2.32	15-25	.40**
1. EXESCP	37.82	5.74	26-48	-
2. EXESCPS	18.52	2.31	15-25	.33**
1. EXESCP	39.43	5.61	26-49	-
2. EXESCPS	19.01	2.32	15-24	.46**

Las correlaciones entre exactitud en escritura de palabras y de pseudopalabras fueron estadísticamente significativas, tanto en la muestra total [$r(178) = .40, p < .001$] como en el grupo de las niñas [$r(85) = .33, p < .001$] y de los niños [$r(93) = .46, p < .001$].

Las diferencias en exactitud en escritura de palabras y pseudopalabras en función del sexo se resumen en la Tabla 2. Como se aprecia, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en exactitud en escritura de palabras [$t(176) = -1.87, p < .05, d = 0.28$] siendo mayor la puntuación para los niños que para las niñas ($M = 37.82, DT = 5.34$ vs. $M = 39.43, DT = 5.61$), pero con un pequeño tamaño del efecto, y no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en exactitud en escritura de pseudopalabras [$t(176) = -1.38, p = .084$], en función del sexo ($M = 18.52, DT = 2.31$ vs. $M = 19.01, DT = 2.32$).

Tabla 2. Diferencias en exactitud en escritura de palabras y exactitud en escritura de pseudopalabras en función del sexo

	Niñas	Niños	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>				
EXESCP	37.82 (5.74)	39.43 (5.61)	- 1.87	176	.031	0.28
EXESCPS	18.52 (2.31)	19.01 (2.32)	- 1.38	176	.084	-

M = media; *DT* = desviación típica; EXESCP = Exactitud en escritura de palabras; EXESCPS = Exactitud en escritura de pseudopalabras.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido analizar las diferencias en la exactitud escrita de palabras y de pseudopalabras en lengua española en función del sexo en una muestra de escolares de segundo ciclo de Educación Primaria.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre sexo en la exactitud de escritura de palabras, a favor de los niños, pero no en la exactitud escrita de pseudopalabras. Estos datos sugieren que dependiendo de las habilidades subléxicas de descifrado que utilicen el alumnado, bien en la escritura ortográfica (o de palabras) se encuentran diferencias a favor de los niños, o bien en la escritura más fonológica (de pseudopalabras) donde no se encuentran diferencias significativas. Los resultados presentados coinciden parcialmente con la investigación previa, ya que algunas investigaciones señalan al respecto que no existen diferencias entre sexos en la producción subléxica de la escritura (Adams y Simmons, 2019; Jones y Myhill, 2007; Williams y Larkin, 2013). En cambio, otras investigaciones sí indican diferencias en el rendimiento escritor subléxico entre sexos a favor de las niñas (Camarata y Woodcokc, 2006; Scheiber et al., 2015), hecho que no se ha encontrado en esta investigación, sino más bien al contrario. Los datos parecen indicar que los niños poseen las mismas habilidades subléxicas de conversión grafema-fonema, pero mayor conocimiento de las reglas ortográficas de las palabras que las niñas.

Las habilidades escritoras también presentan una gran influencia de las variables contextuales y sociales (Hayes, 2006), y posiblemente estas variables estén en proceso de cambio e incidiendo negativamente en las niñas, sobre todo en el conocimiento de las representaciones ortográficas en la escritura de palabras.

Posiblemente, la medición de variables cognitivas podría haber profundizado en las diferencias entre sexo (Abbot y Berninger, 1993; Berninger et al., 2017; Hayes, 2006), y señalar si el vocabulario, fluidez verbal o memoria de trabajo están mediando en la explicación de estos hallazgos.

Una posible limitación del estudio proviene del análisis de datos, ya que las diferencias encontradas entre niños y niñas es significativa, a pesar de la pequeña diferencia entre medias estadísticas. Esto puede ser debido a un artefacto estadístico, puesto que el rango de puntuaciones es muy pequeño y hace que las diferencias se puedan magnificar.

Por lo expuesto, se considera de vital importancia realizar un mayor número de estudios al respecto, usando o incluyendo más variables relevantes en el proceso escritor tales como la transcripción, el lenguaje, las variables contextuales o incluso las variables motivacionales; o usar un mayor número de instrumentos de medida escritora que valoren dichas variables y se pueda aumentar el rango de puntuaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, R. D., y Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478–508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Adams, A.M. y Simmons, F. R. (2019). Exploring individual and gender differences in early writing performance. *Reading & Writing*, 32(2), 235–263. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9859-0>
- Allred, R.A. (1990). Gender Differences in Spelling Achievement in Grades 1 Through 6. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 187–193. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885955>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Berninger, V., Abbott, R., Cook, C. R., & Nagy, W. (2017). Relationships of Attention and Executive Functions to Oral Language, Reading, and Writing Skills and Systems in Middle Childhood and Early Adolescence. *Journal of learning disabilities, 50*(4), 434–449. <https://doi.org/10.1177/0022219415617167>
- Camarata, S., y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence, 34*(3), 231–252. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.12.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cuetos Vega, Ramos Sánchez, J. L., y Ruano Fernández, E. (2002). *Proesc: evaluación de los procesos de escritura: manual*. TEA.
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., y Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series, 2008*(2), i-36. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02141.x>
- González, M. J., Martín, I., Prieto, G., & Rivas, T. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la lectura y en la escritura en educación infantil. *Revista de educación, 382*, 225-247. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398>
- Graham, S., Gillespie, A., y McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing, 26*, 1–15.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28–40). Guilford.
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28)*, [Computer software]. IBM Corp.
- Jones, S., y Myhill, D. (2007). Discourses of difference? Examining gender differences in linguistic characteristics of writing. *Canadian Journal of Education, 456-482*. <https://doi.org/10.2307/20466646>

- Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., Greulich, L., y Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*, 199–211.
- Malecki, C. K., y Jewell, J. (2003). Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement in writing probes. *Psychology in the Schools, 40*, 379–390. <https://doi.org/10.1002/pits.10096>
- National Commission on Writing (2004, September). Writing: A ticket to work... or a ticket out: A survey of business leaders (Retrieved December 1, 2008, from) <http://www.writingcommission.org/proddownloads/writingcom/writing-ticket-to-work.pdf>.
- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., y Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools, 52*, 335–348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>
- Williams, G. J., y Larkin, R. F. (2013). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links? *Learning and Individual Differences, 28*, 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.08.003>

LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA EN LA DOCENCIA ESPECIALIZADA DEL ALUMNADO EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO: PERCEPCIÓN Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

aitorlg@educastur.org

Aitor Larraceleta^{1,2}, Luis Castejón², José Carlos Núñez²

(Universidad de Oviedo, España)

1. Consejería de Educación del Principado de Asturias

2. Universidad de Oviedo, España

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la presencia de alumnado con necesidades educativas asociadas al autismo se ha incrementado en las escuelas a nivel mundial (p. e. Autismo España 2022). Por este motivo la consecución de una respuesta educativa basada en la evidencia (McNeill, 2019) que parta de la identificación de las necesidades formativas del profesorado se ha convertido en un objetivo primordial de cara a la inclusión ética de este alumnado

El objetivo de esta comunicación es trasladar los resultados obtenidos en un estudio piloto en formato de encuesta (primera fase), relacionado con la percepción del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) que imparte docencia al alumnado en el espectro del autismo. Se estudian las percepciones de ese colectivo sobre la formación recibida en prácticas focalizadas basadas en la evidencia (PBE) dirigidas al área sociocomunicativa y su necesidad de formación sobre las mismas. A partir de estos primeros resultados se plantean los futuros pasos de esta investigación, representados en la figura 1.

Figura 1 Resumen de las fases del estudio



2. METODO

2.1. *Diseño e instrumento*

Se realizó un estudio transversal observacional dividido en dos partes a través de una encuesta.

En la parte A se diseñó un cuestionario “ad hoc” inspirado en los trabajos de Borders et al. (2015) y Sulek et al. (2019), mediante una selección de las prácticas focalizadas coincidentes en las revisiones del National Autism Center (NAC) y del National Professional Development Center (NPDC) on ASD (NAC, 2015; Wong et al., 2014), estableciendo 21.

Posteriormente, se estableció como criterio de inclusión en el instrumento, la relación de las 21 prácticas con la dimensión sociocomunicativa del autismo, en tres ámbitos del desarrollo –Social, Comunicativo y Atención Conjunta– (NAC, 2015; Wong et al., 2014) siendo 12 prácticas las seleccionadas: refuerzo diferencial, enseñanza mediante ensayos discretos, modelado, intervención naturalista, intervención mediada por pares, ayuda, reforzamiento, guiones, narrativas sociales, análisis de tareas, retraso temporal y videomodelado (Larraceleta-González et al., 2022).

El cuestionario se constituyó con una primera sección con información sociodemográfica (género, edad, grado académico,

titularidad del centro, situación laboral, especialidad docente y otras especialidades). En la segunda se recogió información sobre la experiencia docente con alumnado con TEA y la formación sobre el mismo (experiencia laboral en el ámbito docente, experiencia laboral con este alumnado, alumnado con TEA con el que trabaja este curso, alumnado con TEA con el que ha trabajado, formación específica en TEA y fuentes de formación sobre el mismo). La tercera y última sección recopilaba información sobre la PBE en relación con el autismo y la necesidad de formación percibida: percepción del nivel de competencia, conocimiento del concepto “Práctica Basada en la Evidencia”, percepción del grado en que se basa en la evidencia científica, fuentes de información no científica del profesorado y percepción de malestar por falta de competencia. Esta última sección también incluía 12 preguntas en relación con la familiaridad y el uso de cada práctica y otras 13 preguntas relacionadas con la necesidad de formación percibida (12 sobre las prácticas y una sobre la necesidad de formación general) (Larraceleta-González et al., 2022).

El cuestionario fue ajustado a un formato en línea mediante Microsoft Forms, indicándose explícitamente que su cumplimentación implicaba el consentimiento en la participación. Se empleó una escala Likert de 1 a 5 (1= “en ninguna medida”; 2 “en pequeña medida”; 3 = “en moderada medida”; 4 = “en gran medida”; 5 = “en muy gran medida”) para conocer la necesidad de formación percibida.

En la parte B se confeccionó un cuestionario basado en el planteado por Hsiao y Sorensen Petersen (2019) que incorporaba, además de las variables sociodemográficas anteriormente citadas, preguntas sobre cada una de las doce prácticas señaladas, utilizando una escala Likert de 4 puntos (1= “no fue ni mencionado ni enseñada”; 2 “fue mencionada puntualmente”; 3 = “fue mencionada y discutida en profundidad”; 4 = fue mencionada y discutida mediante práctica directa“). También incluía una pregunta dedicada a la valoración general de la formación recibida sobre el conjunto de prácticas basadas en la evidencia seleccionadas en programas de formación docente universitaria o de formación continua, mediante una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = “muy poco adecuada”, 2 = “inadecuada” =, 3 = “adecuada” y 4 = “muy adecuado”) (Larraceleta et al., 2022).

2.2. *Participantes*

Enviaron el cuestionario cumplimentado las dos partes 128 docentes del Principado de Asturias, aunque en la parte A solamente 116 correspondían a las especialidades de AL (50) y PT (66) que fueron los que conformaron finalmente el corpus de participantes.

En la parte B se tuvo en cuenta exclusivamente al profesorado de las escuelas públicas buscando una mayor homogeneidad de la selección, resultando 108 docentes, descartándose 12 al ser de otras especialidades y 8 por trabajar en escuelas concertadas.

2.3. Procedimiento

Para ambas partes en la primera fase del estudio se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico en formato de bola de nieve (Goodman, 1961). Se enviaron encuestas en línea a las direcciones de los ocho centros de Educación Especial que escolarizan a este alumnado en la región y se difundieron entre su profesorado. A su vez se enviaron encuestas online a las Asesorías de Atención a la Diversidad de los cuatro Centros de Profesorado y Recursos de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, quienes las difundieron entre el profesorado de las especialidades anteriormente citadas participante en sus acciones formativas. El tiempo de realización fue de un mes.

2.4. Medidas y análisis

En la parte A del estudio se calcularon los estadísticos descriptivos (porcentajes, frecuencias y estadísticos de tendencia central y de dispersión) respecto al grado de familiaridad, uso. También se realizó un análisis de la varianza y de las diferencias de medias en relación con la percepción del grado de necesidad de formación del profesorado para realizar un uso eficaz de estas prácticas, además de las variables relacionadas con la misma.

En la parte B se calcularon el número y porcentaje de respuestas para establecer qué formación se ofreció a los docentes en cada una y en el conjunto de prácticas, tanto en los programas de formación docente universitaria como en la formación continua. También se utilizó estadística descriptiva (medias y desviaciones estándar) para resumir las puntuaciones de los docentes sobre la formación ofrecida en cada práctica y en el conjunto de prácticas.

Para el análisis de datos de ambas partes se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS 24.0.

3. RESULTADOS

3.1. *Parte A: Percepción sobre la necesidad de formación*

Como resultados más destacados (Larraceleta-González et al., 2022) cabe resaltar que las prácticas con las que el profesorado percibe mostrarse más familiarizado son el reforzamiento (98,3%), modelado (96,6%) y el análisis de tareas (91,4%). En cuanto a la menor familiaridad destacan la intervención mediada por pares (50%), la enseñanza mediante ensayos discretos (48,3%), el retraso temporal (44%) y el videomodelado (13%). Los resultados de la mayoría de las prácticas difieren con los obtenidos en estudios similares realizados con profesorado de otros países (por ejemplo, Borders et al., 2015; McNeill, 2019) al obtenerse porcentajes de familiaridad menores en nuestra investigación.

Respecto al uso se observa una línea similar: mayor frecuencia de uso del reforzamiento (99,0%), modelado (93,9%) y análisis de tareas (75,5%), y menor mediante ensayos discretos (45,9%), retraso temporal (39,8%), intervención mediada por pares (37,8%) y videomodelado (5,1%). El uso de estas prácticas por parte del profesorado participante también es menor si se compara con los estudios de otros países.

En relación con la necesidad de formación percibida, el promedio es menor en el modelado ($M = 2,74$; $DT = 0,924$), el reforzamiento ($M = 2,76$; $DT = 0,947$) y el análisis de tareas ($M = 2,98$; $DT = 0,884$). La mayor necesidad formativa percibida del profesorado corresponde al videomodelado ($M = 4,21$; $DT = 0,797$), intervención mediada por pares ($M = 3,59$; $DT = 1,004$), enseñanza mediante ensayos discretos ($M = 3,53$; $DT = 1,705$) y el retraso temporal ($M = 3,53$; $DT = 1,008$). En cuanto a la necesidad de formación general percibida sobre estas prácticas, el promedio se sitúa entre “moderada” y en “gran medida” ($M = 3,59$; $DT = 0,905$).

Finalmente se investigó en qué medida la percepción de la formación que tiene este profesorado sobre las prácticas seleccionadas estaba condicionada por diferentes variables. Los resultados (Larraceleta-González et al., 2022) indican que los diseños formativos deberían dirigirse a aquel profesorado que ha trabajado con un menor

número de alumnado con TEA, que no han recibido formación específica sobre el mismo, que presentan una percepción menor de competencia y de aplicación de evidencias en la intervención con este alumnado.

3.2. *Parte B: Percepción sobre la formación recibida*

Podemos resaltar los siguientes resultados (Larraceleta et al., 2022):

Cerca del 90% del profesorado (87,6%) encuestado indica que ha recibido poca o ninguna formación, durante su etapa universitaria sobre las prácticas evaluadas y el 99,1% calificó la formación general sobre las mismas como “inadecuada” o “muy inadecuada”.

El 73,6% del profesorado ha recibido poca o ninguna formación en su formación continua sobre las PBE evaluadas, y el 62,9% calificó la formación general recibida como “inadecuada” o “muy inadecuada”.

Cerca del 70% del profesorado (68,6%) indica que no había recibido ninguna formación sobre autismo en los programas universitarios y el 14,8% bajo ninguna vía formativa (formación universitaria, formación continua del profesorado, cursos, autoformación mediante libros, artículos etc., otras opciones...).

Las prácticas que se valoran como enseñadas con mayor profundidad durante la formación universitaria han sido el reforzamiento ($M = 2,47$; $DT = 0,648$) y el modelado ($M = 2,26$; $DT = 0,632$) y las valoradas con menor serían los ensayos discretos ($M = 1,32$; $DT = 0,526$) y el videomodelado ($M = 1,15$; $DT = 0,382$). En la formación continua las prácticas enseñadas con mayor profundidad serían las mismas, pero en orden inverso, es decir el modelado ($M = 2,47$; $DT = 0,767$) y el reforzamiento ($M = 2,45$; $DT = 0,728$). En cuanto a las de menor profundidad destacarían el retraso temporal ($M = 1,80$; $DT = 0,840$) y el videomodelado ($M = 1,44$; $DT = 0,701$).

Con respecto a los resultados totales sobre prácticas basadas en la evidencia, el porcentaje que ha sido impartido a través de instrucción directa o debatido en la muestra de docentes estadounidenses del estudio de Hsiao y Sorensen Petersen (2019) es muy superior tanto en lo referido a la formación universitaria (63,6% frente al 12,3% obtenido en nuestro estudio) como en la formación continua (61,6% frente al 26,4%).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de la primera fase de este estudio era establecer las percepciones del profesorado de AL y PT sobre la formación recibida a cerca de las prácticas basadas en la evidencia dirigidas a la dimensión sociocomunicativa del autismo y sus necesidades formativas en las mismas.

Respecto a la parte A de nuestro estudio los resultados sugieren que el profesorado usa con mayor frecuencia aquellas prácticas que mejor conoce, que percibe que ha recibido una mejor formación y que manifiesta sentirse más familiarizado (reforzamiento, modelado, análisis de tareas...). Resultan ser las prácticas de corte conductual clásico frente a otras prácticas más novedosas (videomodelado).

Además, plantea una menor familiaridad y uso de este tipo de prácticas en comparación con profesorado de países como los Estados Unidos donde poseen una mayor implantación y tradición en el uso de las mismas (Alexander et al., 2015), acompañadas de una percepción de necesidad de formación en un punto intermedio entre la “moderada” y la “gran medida” situándose porcentualmente la mayor parte del profesorado participante (38,8%) en una necesidad formativa “en gran medida”.

Las formaciones deberían dirigirse, teniendo en cuenta las variables planteadas, a aquel profesorado que ha trabajado con un menor número de este alumnado, que no ha recibido formación específica sobre el mismo, que presentan una percepción menor de competencia y de aplicación de evidencias en la intervención (Larraceleta-González et al., 2022). Variables que a priori podrían parecer importantes para la formación, como la experiencia laboral docente general o la experiencia con este alumnado no mostraron apenas influencia, siendo esta última variable coincidente con otras investigaciones como la de Morrier et al., (2011) o la de Alhossein (2021).

En cuanto a la parte B, los resultados resaltan por una parte la percepción del profesorado de nuestro estudio de una falta de formación y de profundidad de la misma tanto en la etapa universitaria como en menor medida en su formación continua. Esta cuestión se une a los bajos porcentajes totales de formación en profundidad que manifiesta

en comparación con ejemplos estadounidenses (Hsiao y Sorensen Petersen, 2019).

El conjunto de resultados que ha arrojado la primera fase de esta investigación nos sitúa ante un escenario preocupante en relación con la respuesta inclusiva a este alumnado, ya que hay evidencia de que la formación del profesorado es clave para su consecución (p.e. Van Kessel et al., 2021). Además la falta de formación adecuada sobre el autismo y las prácticas metodológicas más adecuadas para este alumnado se corresponde directamente con actitudes negativas hacia la inclusión y viceversa (Garrad et al., 2018), principalmente porque dicha formación genera en el profesorado una percepción de “autoeficacia” que correlaciona positivamente con actitudes inclusivas (Rodríguez Oramas et al., 2021).

La alta necesidad formativa sobre prácticas metodológicas reiteradamente recomendadas para el alumnado en el espectro del autismo planteada por profesorado de dos de las especialidades que se presuponen más preparadas para el asesoramiento al resto del profesorado (Able et al., 2015), nos enfrenta a una realidad desasosegante si el objetivo es ofrecer una educación inclusiva ética y no estética.

Los resultados nos indican que la incorporación de estas prácticas en los programas de formación universitaria y desarrollo profesional es aún lejana. Por esta razón nos encontramos desarrollando una segunda fase del estudio a partir de la información recogida.

Para ello, se diseñaron y elaboraron tres ediciones de una formación en línea sobre prácticas focalizadas dirigidas al ámbito sociocomunicativo del autismo. En ellas se evaluó el conocimiento anterior y posterior a la realización de cada una de las unidades del curso así como las expectativas de éxito que el profesorado le atribuía a cada práctica, su valor y el coste percibido en su aplicación.

177 docentes realizaron la formación a los que posteriormente se les ofreció su participación en grupos focales y/o entrevistas semiestructuradas individuales para realizar un análisis cualitativo. Un total de 27 aceptaron, en un diseño de tres sesiones, realizadas cada tres meses.

En la actualidad está en marcha el proceso de análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos que verán la luz en futuras publicaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with Autism Spectrum Disorder: a review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/0888406414544551>
- Alhossein, A. (2021) Teachers' knowledge and use of evidenced-based practices for students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology* 12:741409. <https://doi:10.3389/fpsyg.2021.741409>
- Autismo España (2022). *Datos de alumnado no universitario con Trastorno del Espectro del Autismo. Curso 20-21*. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2018/09/2022_informedatosalumnadonouniversitariotea2020_2021_autismoespana.pdf
- Borders, C. M., Jones, S., & Szymanski, C. (2015). Teacher ratings of evidence-based practices from the field of autism. *Deaf Studies and Deaf Education*, 20(1), 91-100. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu033>
- Garrad, T., Rayner, C., & Pedersen, S. J. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 58-67 <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>

- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/117770514>
- Hsiao, Y., & Sorensen-Petersen, S. (2019) Evidence-Based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42, 193–208.
- Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T., & Núñez, J. C. (2022). Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. *Children*, 9, 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>
- Larraceleta-González, A., Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M. T., & Núñez-Pérez, J. C. (2022). Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con trastorno del espectro del autismo. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 125–144. <https://doi.org/10.14201/scero2022532125144>
- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4585-4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
- Morrier, M.J., Hess, K.L., Heflin, L.J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34, 119–132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- National Autism Center (2015). *Evidence-Based Practice and Autism in the Schools* (2nd ed.). National Autism Center.
- Rodríguez-Oramas, A., Álvarez, P., Ramis-Salas, M., & Ruiz-Eugenio L. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology* 12:641426. <https://doi:10.3389/fpsyg.2021.641426>

- Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J., & Keen, D. (2019). Empirically supported treatments for students with autism: general education teacher knowledge, use, and social validity ratings. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(6), 380-389. <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1526224>
- Van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Carol Brayne, Baron-Cohen, S., Czabanowska, K., & Roman-Urrestarazu, A. (2021) Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Social Work in Public Health*, 36 (2), 286-299. <https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877590>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder*. Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014-EBP-Report.pdf>

EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA APUESTA DE LOS MAESTRO EN LAS AULAS DE CLASE

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga¹, Oscar Eugenio Tamayo Álzate²,

Francisco Javier Ruiz Ortega

yasaldez@ucaldas.edu.co

1. Universidad de Caldas

2. Universidad de Caldas

1. INTRODUCCIÓN

Una de las intenciones fundantes de los centros educativos debe ser la formación en pensamiento crítico. es un ideal que desborda con creces intereses instrumentalistas y cientificistas de la educación. El pensamiento crítico es el fundamento de la ciencia y la sociedad; una persona hace uso del pensamiento crítico cuando realiza trabajos experimentales, analiza o desarrolla teorías y soluciona problemas que se le presentan. Este tipo de pensamiento permite la autorrealización personal, profesional y ciudadana (Campos, 2007) y también el desarrollo de diferentes aspectos como habilidades y actitudes para afrontar y solucionar problemas, necesidad inminente en el sistema educativo. La interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación son habilidades que permiten identificar y afrontar problemáticas de manera adecuada en contextos específicos (Facione, 2007). Asimismo, poseer una mente abierta, estar bien informado, juzgar bien la credibilidad de una fuente, desarrollar y defender bien una posición razonable, y definir términos de una manera apropiada en relación con los contextos, son actitudes o disposiciones que favorecen o invita a los docentes a pensar en nuevas formas de evaluar a sus alumnos desde la lógica de aprendizajes profundos y no superficiales

La formación de personas críticas y autónomas al interior del sistema educativo es un deseo común, que se relaciona con la profundización de significados y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías, y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente (Mejía, Peralta & Orduz, 2002) y merecen interés investigativo en la didáctica de las ciencias.

Así mismo, las investigaciones sobre pensamiento crítico se han realizado desde perspectivas conceptuales y metodológicas diversas. La primera de ellas, se ubica en la falta de consenso sobre lo que se entiende por pensamiento crítico, y la segunda procede de la naturaleza de los tests que mayoritariamente se han empleado para favorecerlo (Ennis, 2003; Halpern, 2003). Estas investigaciones han aportado a la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos, sin embargo, no se ha superado la perspectiva de la enseñanza tradicional de conocimientos, siendo insuficiente que en las instituciones educativas se dediquen a enseñar a leer y escribir; se requiere además que se enseñe a los educandos a pensar (Colton, 1991; Murray, 2003).

Por otro lado, no se encuentran estudios o investigaciones relacionadas con la interpretación y comprensión de las concepciones que poseen maestros y estudiantes entorno al tema. Los programas para formar y fomentar el pensamiento crítico no incorporan en su desarrollo la noción que tienen los actores sobre este tipo de pensamiento; centrándose en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Es importante también reconocer que diferentes estrategias se han utilizado para formar a maestros y estudiantes en torno al pensamiento crítico, unas orientadas al uso de herramientas conceptuales (Mejía, Orduz & Peralta, 1987); otras se han inclinado hacia el desarrollo de habilidades cognitivas (Lemming, 1998; Colima, 2007; Facione, 2007; U. de Georgia, 2003), también, se encuentran investigaciones orientadas al análisis de los test utilizados para medir el pensamiento crítico (Mc Millan, 1987); asimismo, se han realizado diversos estudios en pro de conceptualizar el pensamiento crítico (Bachelard, 1994; Lipman, 1989, entre otros).

En síntesis, puede plantearse que una persona hace uso del PC cuando realiza trabajos experimentales, analiza o desarrolla teorías y soluciona problemas que se le presentan. Este tipo de pensamiento permite la autorrealización personal, profesional y ciudadana (Campos, 2007) y también el desarrollo de diferentes aspectos como habilidades y actitudes para afrontar y solucionar problemas, necesidad inminente en el sistema educativo. Poseer una mente abierta, estar bien informado, juzgar bien la credibilidad de una fuente, desarrollar y defender bien una posición razonable, y definir términos de una manera apropiada en relación con los contextos, son actitudes o disposiciones que favorecen o invita a los docentes a pensar en nuevas formas de evaluar a sus alumnos desde la lógica de aprendizajes profundos y no superficiales.

1.1. *Cómo entender el Pensamiento Crítico*

En cuanto al pensamiento crítico los autores han realizado diferentes conceptualizaciones, en las cuales se define como un tipo de pensamiento reflexivo y razonable (Ennis, 1989; Kurkland, 1995; Gonzales, 2006), otras que lo definen como una habilidad o pensamiento que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas (Sharp, 1989; Scriven Y Paul, 1992; Facione 2007; Halpern, 1995); definiciones que se centran en la habilidad y tendencia para recoger, usar y evaluar información (Mertes, 1991; Beyer, 1995); y tipo de pensamiento basado en criterios y sensible al contexto (Bailin, 1990; Lipman, 1998), es la actividad intelectual que nos permite conseguir nuestros fines de la manera mas eficaz (Saiz, 2009), o el pensamiento que se incorpora en el resolución de problemas.

Según Facione (2007), Scriven y Paul (1992); el pensamiento crítico involucra el desarrollo de **habilidades cognitivas**, entre ellas se encuentran la *Interpretación que* permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, el *análisis* permite descomponer en todas las partes esenciales una situación, implicando descubrir nuevas relaciones y conexiones entre ellas, *la Inferencia* permite identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, *la Evaluación* permite valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento, *la Explicación* se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto, *La autoregulación* consiste en monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo. Dentro de esta perspectiva se plantean que el pensador crítico también debe poseer **actitudes o disposiciones** que le permitan entre otras cosas juzgar bien, definir la credibilidad de la fuente, estar bien informado, poseer una mente abierta (Ennis, 2002; Paul, 1992).

Otra perspectiva relacionada con **las capacidades básicas** que desarrolla el pensamiento crítico es planteada por Saiz (2009, p.16), quien expone que “son las de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones”, el autor hace énfasis en el desarrollo de las habilidades de razonamiento en todas que se potencian en todas las actividades intelectuales que realicemos, la solución de problemas integra todas las habilidades de pensamiento, y la capacidad de toma de

decisiones se potencia cuando se tiene en cuenta las ventajas, desventajas, de las diferentes opciones.

De otra parte, Villarini (1987) expone que el pensamiento crítico se centra en el desarrollo de *dimensiones* entre ellas se encuentran *dimensión lógica*, la cual examina forma y estructura del pensamiento y coherencia del mismo, *la dimensión dialógica* la cual examina puntos de vista de otros, las características de los argumentos y a quien están dirigidos, la *dimensión sustantiva* examina contenidos, información, métodos que sustentan el pensamiento, *dimensión pragmática*, la cual examina el pensamiento en relación a los fines e intenciones que se propone, *dimensión contextual* examina el contexto histórico-social en que se produce el pensamiento.

Para Bailin (2002); Bailin y Siegel (2003) ; el pensamiento se basa en *critérios*, propuesta que presenta un enfoque epistemico, sustentada en dos categorías conceptuales, los hábitos primarios y secundarios, los primeros están centrados en la valoración justificada y evaluación de razonamientos y argumentos, los segundos referidos al componente disposicional, tener una mente abierta, autonomía, curiosidad intelectual, respeto por el grupo de debate o deliberación. El punto central de esta propuesta radica en la sensibilidad del pensamiento crítico al contexto y dominios específicos de conocimiento, en hacer énfasis más en las razones que en las reglas, en preferir herramientas conceptuales que sobre procedimientos.

En relación a estas perspectivas teóricas sobre el pensamiento crítico, se evidencia una dispersión conceptual, es decir, no existe consenso sobre lo que es y sus componentes, sin embargo, la propuesta de la psicología cognitiva disposiciones (componente actitudinal) coincide con la propuesta filosófica hábitos secundarios, es decir, hay una relación frente al carácter genérico y dominio específico del pensamiento crítico en esta categoría que está de acuerdo con el componente actitudinal en los pensadores críticos. Nuestra propuesta radica en 4 categorías constituyentes sobre pensamiento crítico para la didáctica de las ciencias: resolución de problemas, metacognición, argumentación, emociones y motivaciones (ver Gráfica 1).

2. HALLAZGOS DEL ESTUDIO Y CONTRASTACIÓN

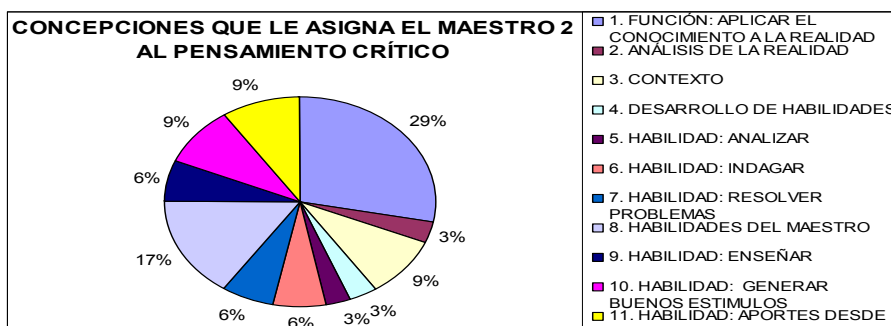
Para ganar objetividad en este trabajo, se realiza inicialmente el análisis de información de cada maestro desde los dos métodos tradicionales de investigación, en primer lugar, se realiza una distribución de frecuencias a las oraciones con sentido lógico y

posteriormente se elabora una interpretación comprensiva de las redes semánticas (apoyados en el software Atlasti). Por otro lado, partimos de las concepciones que cada maestro tiene sobre pensamiento crítico con el fin de construir una red semántica que de cuenta de las concepciones colectivas.

Las tablas de distribución de frecuencias permitieron identificar las tendencias más y menos relevantes que tiene cada maestro en relación con el pensamiento crítico. Las redes semánticas posibilitaron establecer las relaciones entre las categorías centrales e identificar las categorías emergentes.

A continuación, se muestra en el gráfico de frecuencias de las concepciones que le asignan los maestros al pensamiento crítico.

Figura 1. concepciones que le posee el maestro 2 al pensamiento crítico



Se aprecia en la gráfica, que la categoría *aplicación del conocimiento* a la realidad, posee la mayor frecuencia porcentual con un 29%, es decir, el eje central de las concepciones de este maestro es el contexto, reconociéndose en dichas posturas un acercamiento a lo expuesto por Bailin (2002), Bailin y Siegel (2003), en segundo lugar con un 17% se encuentra la categoría *habilidades del maestro*, componente indispensable dentro según las perspectivas teóricas propuestas por Facione, (2007); Scriven y Paul, (1992); ambas frecuencias son bastante significativas con relación a las categorías presentes en el gráfico. Con porcentaje del 9% y el 6%, respectivamente, aparecen las categorías referidas a las tipologías de las habilidades, como es el *análisis*, (Facione, 2007). Indagar, generar estímulos y aportes desde el contexto evidenciando una fuerte relación entre el desarrollo de habilidades a partir del contexto.

En esta perspectiva, se reconoce entonces que, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en

el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015). Ahora bien, en el tema de las habilidades que es un asunto también reconocido en los maestros, es evidente, que hay acercamientos teóricos, que permiten dar cuenta del interés de los docentes por trabajar en sus clases, aspectos claves del pensamiento crítico como el análisis y la indagación; asunto que, desde lo expuesto por Tamayo, Zona y Loaiza (2015), es interesante en las aulas; en tanto, permite desplegar una serie de estrategias para lograr hacer un buen análisis de las situaciones o tareas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza con el propósito de conocer cuáles son las respuestas o acciones más adecuadas y así tener conciencia de lo que se debe realizar a nivel cognitivo; lo que implica a su vez emplear también conocimientos específicos relacionados con la tarea que se quiere resolver.

Según lo expuesto por un maestro se asignan dos funciones al pensamiento crítico: *La aplicación del conocimiento a la realidad y el desarrollo de habilidades* tanto generales como específicas en el maestro. En cuanto a la primera el maestro manifiesta:

M.2 “Considero que es de gran relevancia puesto que es el medio por el cual colocamos en práctica nuestros conocimientos y/o aprendizajes”.

M.2 Gp 1 “yo creo que el pensamiento crítico debe de estar relacionado con el análisis de la realidad, o sea que el niño sea capaz de interiorizar los conocimientos, pero extrapolarlos a la realidad”.

M. 2 Gp 2 “el contexto que tuvo él, en el que nació, influyó mucho para lo que fue ahora y para lo que fue en algún momento de su vida”

En estas afirmaciones se evidencia la relación del análisis de la realidad como factor fundamental para aplicar el conocimiento, análisis que se realiza en contextos específicos (Bailin, 2002; Bailin y Siegel, 2003), es decir, le da un papel clave a la relación entre teoría y práctica. Con respecto a la segunda función, el pensamiento crítico potencia habilidades de orden general (resolver problemas, analizar e indagar), y de orden específico en el maestro cuando da buenos estímulos, y enseñanza a través de la argumentación, esta categoría hace parte de la propuesta epistemológica basada en criterios del pensamiento crítico, que sugiere el uso, validación de razonamientos y argumentos.

En esta misma dirección Bailin (1990) citado por Gilbert (2006, p.254); sostiene que: “El pensamiento crítico debe ser explícitamente normativo, centrado en el cumplimiento de los criterios y normas,

siempre tiene respuesta a la tarea en particular, se trata de, la situación problémica de desafíos, incluyendo la solución de problemas, la evaluación de teorías, la realización de obras, la participación en la tarea creativa y esos problemas siempre surgen en contextos particulares”. Así mismo, podemos apoyar el texto anterior con lo que propone Lipman (1995, p. 146); quien afirma que: “El pensador crítico es hábil y responsable, utiliza el buen juicio, ya que (1) se basa en criterios, (2) se corrigen a sí mismos, y (3) es sensible al contexto”

Así mismo, se puede observar que el conocimiento no solo del contexto disciplinar es clave para el maestro, el contexto cultural en el cual se desarrollan los sujetos, es decir este maestro reconoce aspectos constructivistas desde una perspectiva sociocultural en los aprendizajes de sus estudiantes. Por otra parte, el maestro destaca como funciones del pensamiento crítico la potenciación del análisis, resolución de problemas e indagar, las cuales son consideradas habilidades necesarias para ser un pensador crítico.

Al referirse al análisis un maestro afirma que:

M.4 Ent 6.2 ¿Por qué el análisis?

Porque si yo analizo, yo trasciendo, yo argumento, yo propongo, estoy evidenciando que puedo argumentar, si analizo yo puedo argumentar sobre algo, además es base para razonar y para despertar indagación en los niños.

Al referirse a la resolución de problemas el maestro 2 afirma que:

M.2 En 1. ¿Qué entiende por Pensamiento Crítico?

Es la aplicación del conocimiento y aprendizaje a la realidad cotidiana, analizando, formulando hipótesis y resolviendo problemas.

Al referirse al indagar el maestro 2 afirma que:

M.1 En 4 “INDAGAR: permanentemente llevando al estudiante a aprender permanentemente”.

En lo que concierne a la categoría análisis, es referenciado en la taxonomía de Ennis (2002, p.2), al igual que en Facione (2007, pp.5-7) quien considera dentro de las habilidades intelectuales el análisis "que implica Identificar la relación que existe entre la inferencia propuesta y la real, entre las declaraciones, preguntas, conceptos, u otras formas de representación, para expresar creencia, juicio, experiencia, razones información u opinión”.

La resolución de problemas es otra de las habilidades que hacen parte de la concepción del maestro, al igual que en Angelo (1995, p. 6) quien considera que el pensamiento crítico se refiere a: “la aplicación

intencional de habilidades racionales de alto orden, tales como el análisis, la síntesis, el reconocimiento y solución de problemas, la inferencia y la evaluación”. Categoría que también es sustentada por Silverman y Smith (2003) citados por Campos (2007, p.31), quienes consideran que el pensador crítico debe ser capaz de “Resolver problemas desafiantes”., para algunos autores la resolución de problemas es el escenario del pensamiento crítico (Bailin, 2002; Tamayo et al., 2014; Zona y Giraldo, 2017), permite no solo el despliegue de todas las habilidades de pensamiento (Simón, 1984), permite el desarrollo de hábitos primarios y secundarios (Bailin, 2002; Bailin y Siegel, 2003), convirtiéndose en una posible categoría bisagra en los diferentes elementos constituyentes del pensamiento crítico.

Por otro lado, hay que precisar según Armstrong y Stanton citados por Campos (2007, p. 60) una distinción entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas, enunciando que la diferencia estriba en que el pensamiento crítico incluye razonamientos acerca de problemas abiertos o poco estructurados, mientras que la resolución de problemas es considerada más reducida en su amplitud. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar la resolución de problemas como un proceso que pretende obtener soluciones específicas a situaciones determinadas, por el contrario el pensamiento crítico busca construir una representación posible de una situación.

En segundo lugar, estar bien informado es considerado por Ennis (2002, p.1), como una cualidad constituyente de la caracterización de un pensador crítico, la cual puede ser asumida o validada como proceso de indagación, es decir es un mecanismo elaborado e intencionado hacia la búsqueda de hipótesis, explicaciones, planes, fuentes y alternativas, relacionadas con la curiosidad intelectual, otros autores como Beyer (1985) reconocen que el pensamiento crítico es la habilidad para recoger, usar y evaluar información de una manera efectiva, estas dos posturas sustentan la concepción del maestro 2. Cabe anotar que no solo debe centrarse en esta habilidad, algunos autores coconsideran que es insuficiente centrarse en la indagación sin intención y sin conciencia en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias (Tamayo, et al., 2014).

El maestro 2 afirma además que las habilidades mencionadas anteriormente (analizar, resolver problemas, indagar) están ligadas unas con otras, lo cual se sustenta en la siguiente cita:

M.3 Ent 6.1 conocer, analizar e indagar. Todas van ligadas unas con otras.

Planteamiento que es relacionado con la postura de Ennis (2002, p.1), al afirmar que: una persona que posee pensamiento crítico debe integrar necesariamente todas las cualidades cuando decide que creer o hacer; es decir, cuando se adquieren o se desarrollan habilidades, o cualidades deben estar articuladas entre sí, ya que no actúan por separado, estas actuarían en conjunto, es posible que no las vea como una secuencia de habilidades una a una sino que se vea como un bucle que permitiría transitar de una a otra relacionándolas y desarrollándolas en su conjunto.

La última función que le atribuyen los maestros al pensamiento crítico está relacionada con habilidades específicas de un maestro, entre ellas se encuentran: *generar buenos estímulos* con un 9%, *la enseñanza* con un 6% y *el aporte a través de la argumentación* con un 9%, habilidades que se sustentan en las siguientes citas:

Al referirse el maestro 2 a la generación de buenos estímulos, según el currículo y a través de la argumentación, afirmando que:

M.2 Ent 5.1 Los buenos estímulos están en base a los intereses de los niños.

M.2 Ent 4.1 la enseñanza hay que darla según el currículo.

M.2 Ent 3.1 Entonces ya cuando... retomo lo que decía ahorita, cuando una ya tiene al niño dos o tres meses ya sabe uno que le ha enseñado, mas o menos que saben ellos ya se empieza como a incitarlos a ellos a que argumente a que proponga.

Siguiendo a Campos (2007, p.67) y ubicados desde la enseñanza, los maestros deberían propiciar o potenciar en sus estudiantes la habilidad de pensar críticamente, de tal manera que los esfuerzos deberían estar orientados a motivar o estimular diversos tipos de habilidades de pensamiento crítico, como son:

- *La facultad específica de pensamiento crítico relacionada al campo disciplinario de un dominio, en el cual el sujeto usa el conocimiento y la forma de pensar de su campo de especialización.*

- *La facultad general de pensamiento crítico relacionada con la cultura general y la vida cotidiana.*

En este sentido, las afirmaciones del maestro se relacionan teóricamente con la postura de Campos (2007), en cuanto a la generación de buenos estímulos en el proceso de enseñanza, debido a que la facultad general tiene en cuenta la cultura y la vida cotidiana, lo cual es un punto de partida valioso para estimular el pensamiento crítico en los niños dada la relación con los intereses que ellos poseen.

De igual manera, los maestros afirman que es necesario incitar a los estudiantes en la argumentación y la proposición; en esta dirección Mayer y Goodchild (1990), Huitt (1998), expresan que el pensamiento crítico es una actividad mental, un proceso activo y sistemático de comprensión y evaluación de argumentos, un argumento provee la certeza de la afirmación acerca de las propiedades de un objeto, es una guía en el desarrollo de creencias, toma de decisiones que utiliza la evidencia para apoyar o rechazar una afirmación.

Por consiguiente, la enseñanza debe incorporar la argumentación como proceso clave para el desarrollo del pensamiento crítico y con ello manejar adecuadamente diversos problemas, puntos de vista, posiciones personales y grupales de los estudiantes, a pesar de no llegar siempre a resultados exitosos según los autores.

Para concluir, los maestros asume *la potenciación de habilidades generales y específicas* con un 59% acumulado, como función del pensamiento crítico, en donde se hace énfasis en las habilidades que debe poseer un maestro. Las concepciones del maestro 2 incorporan elementos de las propuestas de psicología cognitiva, la filosofía, y didáctica de las ciencias, aunque no posee claridad y profundización sobre el tema, reconoce que para su enseñanza se debe romper con esquemas y paradigmas tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos. Es conveniente reconocer que existe dispersión conceptual y puntos de encuentro (componente actitudinal) entre los autores, sus propuestas están orientadas según sus intereses disciplinares, lo que conlleva a tener en cuenta sus diferentes aportes para el campo de la didáctica de las ciencias. El pensamiento crítico es asumido por los maestros desde tres grandes componentes: La función, las actitudes o disposiciones y las habilidades del maestro. En cuanto al primer componente se interpreta que el pensamiento crítico permite aplicar conocimiento desde el contexto, movilizar el pensamiento e indagar, esta última función es la categoría más fuerte de la red semántica, y es asociada con el segundo componente el cual hace referencia a las actitudes o disposiciones que debe poseer un pensador crítico en las cuales también se encuentra mente abierta, persistencia, reflexión, y las habilidades como tercer componente incluyen la motivación, la metodología o enseñanza y la reflexión.

De otra parte, la función movilizar el pensamiento se manifiesta en las siguientes citas:

M.1, En 3: ¿Qué importancia le da al pensamiento crítico? Y ¿Por qué?

“Mucha ya que permite la movilización del pensamiento y esto permite crear nuevos intereses”

M.4 Gp 1 Yo pienso que es desestabilizar el pensamiento crítico y buscar el ¿por qué?”

M5 En 6 “El pensamiento crítico deberá servir para cambiar estas estructuras”.

La categoría que le asignan los maestros a la función “movilizar el pensamiento”, es coherente con las posiciones de Campos (2007, p. 13) al afirmar que “*El Pensamiento Crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia en sus actos, así como la autorrealización personal, profesional y ciudadana*” y con Huitt (1998, p.4), quien sostiene que “*El pensamiento crítico es la actividad mental disciplinada de evaluar argumentos o proposiciones y hacer juicios que puedan guiar el desarrollo de creencias y la toma de decisiones*”. Teniendo en cuenta el sustento teórico, movilizar el pensamiento implica generar autonomía en el sujeto, de manera tal, que las decisiones que tome estén orientadas por argumentos y evaluaciones y con ello transformar las creencias o ideas y por la habilidad autorregulación que implica el monitoreo consciente de las propias actividades cognitivas. Esta función aunque no está muy desarrollada por parte de los maestros, puede ser comprendida como un elemento potenciador de pensamiento crítico, que requiere del estudio en profundidad de dimensiones como la argumentación, la resolución de problemas, toma de decisiones y la metacognición, elementos clave en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Tamayo et al., 2015).

La segunda función hace referencia al conocimiento desde el contexto, posición que es sustentada en las siguientes citas:

M.2 En 2 ¿Qué importancia le da usted al pensamiento crítico? ¿Y por qué?

“Considero que es de gran relevancia puesto que es el medio por el cual colocamos en práctica nuestros conocimientos y/o aprendizajes”.

M.5 Gp 1 “yo creo que el pensamiento crítico debe de estar relacionado con el análisis de la realidad, o sea que el niño sea capaz de interiorizar los conocimientos pero extrapolarlos a la realidad”.

M.1 Gp 2 “el contexto que tuvo él, en el que nació, influyó mucho para lo que fue ahora y para lo que fue en algún momento de su vida”

M.5 Gp 1 “el pensamiento crítico conduce a descontextualizar todo momento de la vida”

M.3 En 2 “Se debe pues tener un amplio conocimiento del contexto”.

M.4 Ent 2.2 “Vamos a encontrar que conociendo ese contexto somos capaces de elaborar en ellos ese pensamiento crítico de acuerdo a sus posibilidades”.

Las manifestaciones de los decentes se relacionan con las posturas teóricas mencionadas, determinándose una estrecha relación entre el pensamiento crítico y contextos particulares; por consiguiente la aplicación de conocimientos a la realidad está determinada por el contexto en particular, permitiendo identificar, afrontar y/o darle una posible solución a una situación o problema, o para realizar algún tipo de obra, es decir, cada situación, problemática o experiencia surge en un contexto particular que estipula como llevar a la práctica conocimientos que posean los sujetos

En esta dirección los maestros de básica primaria sustentan sus concepciones en las prospectivas de la filosofía, que hace énfasis en sensibilidad del pensamiento crítico a dominios específicos de conocimiento (Lipman, 1995; Bailin, 2002; Bailin y Siegel, 2003), es importante anotar que en este nivel educativo los maestros orientan todas las asignaturas, lo que resulta interesante para este trabajo, es si para cada una de estas disciplinas emplean modelos diferentes de pensamiento crítico, que hace haría énfasis en los conocimientos de base (Bailin, 2002), o si por el contrario es un solo modelo que podría transverzalizar todas las asignaturas que orientan en sus clases.

En este orden de ideas, para los maestros la categoría más fuerte que haría parte de sus concepciones, estrategias de enseñanza y por ende su concepción de aprendizaje, es la indagación, lo que se sustenta en las siguientes citas:

M. 1 Ent 2,1: “Porque no me conformo con lo que me están dando, entonces si quiero saber más debo de indagar sobre un tema o el tema que se esté tratando... ya, y sacar mis propias conclusiones”

M.1 Ent: 6.3 ¿por qué crees que se debe consultar permanentemente?

Sobre diferentes temas y de acuerdo al círculo donde uno se mueve y la investigación que uno haga...ya.

M.2 En 4 “INDAGAR: permanentemente llevando al estudiante a aprender permanentemente”.

M.3 Ent 4.4 “Me cuestiono, busco todo como el problema y esto me va a llevar a tomar varios caminos, porque si me conformo no voy a buscar nada, me conformo con lo que me dieron y ya”.

M.4 Ent 1.1 “¿Cómo obtienes ese conocimiento y buscas la verdad?”

Mediante preguntas, se indaga con el niño buscando, presentándole varias formas de buscar, indagar”.

Al remitirnos a Ennis (2002, P.1), se asume que una persona con pensamiento Crítico debe poseer once cualidades, dentro de las cuales se encuentra:

- Tratar de estar bien informado

Estar bien informado es considerada por Ennis (2002, p.1), como una cualidad constituyente de la caracterización de un pensador crítico, la cual puede ser asumida o validada como proceso de indagación, es decir es un mecanismo elaborado e intencionado hacia la búsqueda de hipótesis, explicaciones, planes, fuentes y alternativas, relacionadas con la curiosidad intelectual. Sin embargo, estos componentes no son mencionados por los maestros como mecanismo intencionado y consciente, se orientan más a los postulados de Beyer (1985), en los que considera que es una habilidad para recoger, evaluar y usar información, relacionan la indagación como un proceso que debe propiciar o potenciar el maestro en el aula, como mecanismo facilitador del pensamiento crítico en estudiantes, los maestros no mencionan que plantean hipótesis (utilizadas de manera frecuente en el pensamiento científico), construyen explicaciones, argumentos a través de la indagación.

Además, la categoría indagar también es concebida no solo desde la función, para algunos de los maestros hace parte de las actitudes o disposiciones del pensador crítico, asimismo son incluidas la mente abierta, reflexionar y ser persistente.

Al referirse a la mente abierta los docentes afirman que:

M.4 En 6. “¿Qué características piensas que debe poseer un buen Pensador Crítico? ¿Y por qué?”

Poseer una mente abierta y utilizar cualquier detalle para encontrar la explicación y poder profundizar y alcanzar aprendizajes significativos”

M.5 En 4 mente abierta: el maestro debe tener una mente abierta, estar dispuesto a escuchar y a debatir disparates, todo mensaje se debe analizar.

En esta misma dirección según un artículo de la University of New México, college of Nursing (2005) citado por Campos (2007, p. 32); menciona las características básicas que debe poseer un pensador crítico: “Mente abierta: sensible a sus propios sesgos, respeta los derechos de los otros que tienen diferente posición, dispuesto a desafiar sus propias creencias”, así mismo menciona que el pensador crítico debe ser: “maduro y estar dispuesto a realizar juicios reflexivos, a revisar planteamientos y reconsiderarlos si es preciso”. Las concepciones de los maestros presentan consenso tanto el componente actitudinal como en algunas de las habilidades del pensamiento crítico, solo uno de ellos menciona la importancia de la argumentación en el desarrollo de sus clases.

La segunda disposición mencionada es la reflexión, los maestros sostienen que:

M.3 Ent 1.2 “Es volverle a insistir sobre lo que ya está, y mirar en que podemos apoyarnos, que le podemos agregar, que podemos quitar”

M.5 Gp 1 “Cuando no somos capaces de decir, en que postura, está mi posición, es ésta o por qué si no hay dominio nos atemorizamos nos da temor”.

Ennis (2002, p.2), afirma que: “El pensador crítico debe estar dispuesto a ser reflexivo y consciente de sus propias creencias”. En esta lógica se piensa el proceso reflexivo como un componente autorregulador debido a que Facione (2007, p.7), enuncia que: “una habilidad intelectual que configura el pensamiento crítico es la autorregulación, que implica el monitoreo consciente de las propias actividades cognitivas”, es una habilidad que permite autoexaminarse y autocorregirse en sus procesos de aprendizaje. Los maestros reseñan la reflexión como una actitud, sin embargo, se debe relacionar con un proceso más elaborado denominado monitoreo, que se realiza a los propios procesos mentales durante la realización de una tarea de forma consciente (Ennis, 2002).

La última disposición se refiere la categoría persistencia los maestros afirman que:

M.3 En 6 “Investigador, persistente (inquieto mentalmente)”

M.4 Ent 6.1 Que sea mejor dicho de esas cosas como... persistente, esa es la palabra persistente para poder trabajar con estos niños

M.4 Gp 1 “y no ser conformista con las cosas, como ir más a fondo pues de los conceptos, no quedarme en un concepto ir a buscar el ¿por qué?”

Desde allí se evidencia un afán por profundizar sobre los contenidos, es ir más allá de la simple evidencia empírica, que en términos de Paul (1992) citado por Campos (2007, p. 35); es equivalente a la “perseverancia intelectual” que se refiere a una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de los impedimentos que se presenten. La no conformidad es una característica vital en el pensador crítico que potencia la persistencia, es decir los pensadores críticos deberán de persistir hasta encontrar la solución o meta que se ha propuesto a pesar de las adversidades, lo que conlleva a un análisis el cual identifica, que es necesario no solo desarrollar las habilidades, se requiere de aspectos actitudinales para ser un pensador crítico (Facione, 2007)

Como tercer componente los maestros dentro de sus concepciones incluyen habilidades que debe poseer un maestro con pensamiento crítico entre ellas se encuentran la curiosidad, la motivación, la metodología. Al referirse a la metodología hacen una relación con la enseñanza las cuales son sustentadas en las siguientes citas:

M.2 Ent 4.1 enseña al niño en cierta etapa en cierta área, en cierto nivel de aprendizaje, las informaciones deben de ser según las edades, según el nivel, ósea la información básica

M.3 Gp 2 las mismas actividades que sean agradables, llamativas.

M.4 Gp 2 el maestro puede tener varias herramientas, no solamente tenerlas sino utilizarlas tener las tics, que es una buena herramienta.

M.5 En3 Las lecturas seguidas de trabajo que se practican en aula de clase, los induce a que piensen, a que razonen y a que manifiesten su punto de vista.

Este tipo de característica no está centrada en la transmisión de conocimientos, tiene en cuenta la edad de los sujetos, el diseño de actividades agradables que potencien el interés, el uso de las TIC (medios de comunicación multimodal), y el uso de lecturas que promueven el razonamiento componente de la perspectiva filosófica. Es una característica que evidencia nuevas maneras de enseñanza, en términos de Campos (2007, p.67), los maestros deberían propiciar o

potenciar en sus estudiantes la habilidad de pensar críticamente, de tal manera que los esfuerzos deberían estar orientados a estimular diversos tipos de habilidades, disposiciones, hábitos de pensamiento crítico, como son:

- La facultad específica de pensamiento crítico relacionada al campo disciplinario de un dominio, en el cual el sujeto usa el conocimiento y la forma de pensar de su campo de especialización.

- La facultad general de pensamiento crítico relacionada con la cultura general y la vida cotidiana.

En este sentido, las afirmaciones de los maestros se relacionan teóricamente con estas posturas, en cuanto a la generación de buenos estímulos en el proceso de enseñanza, debido a que la facultad general tiene en cuenta la cultura y la vida cotidiana, lo cual es un punto de partida valioso para estimular el pensamiento crítico en los niños dada la relación con los intereses que ellos poseen. Estas manifestaciones sobre la enseñanza vista como una habilidad que debe poseer un maestro con pensamiento crítico, sin embargo, es complicado enseñar a pensar críticamente, especialmente cuando los estudiantes no han estado expuestos a este proceso anteriormente (Campos 2007); es decir, si enseñar a pensar críticamente es una de las finalidades principales de la escuela y de la educación en cuanto a que permite que la persona tome decisiones sustentadas en argumentos y contextos, entonces se debe asumir el currículo como un espacio que contribuya en la formación de pensamiento crítico en todos los estudiantes, desde el campo disciplinario de un dominio, como también desde el conocimiento de la cultura general y la vida cotidiana.

Estos componentes metodológicos, están relacionados con despertar la curiosidad en los estudiantes, sustentado en las siguientes citas:

M.3 En 6 es importante la curiosidad, no conformarse con lo que le dan.

M.3 En 3 CURIOSIDAD: Para indagar sobre los conceptos y demás posiciones.

M.3 Ent 4.2 “¿por qué crees que la curiosidad es importante? Porque si yo me conformo y no tengo curiosidad no voy a investigar nunca”.

M.4 Gp 1 pero hay otros niños que son muy inquietos que les gusta buscar en libros y saben conceptos y eso le ayuda a uno mucho para trabajar en el aula de clase

Característica importante de acuerdo a Paul (1992), debido a que es factor constituyente de un pensador crítico, planteando que la curiosidad intelectual es una disposición para entender el mundo. Esto implica que un pensador crítico deberá despertar en él la curiosidad para conocer su entorno, y más en los maestros que deberán de despertar curiosidad en sus estudiantes. Una de las propuestas del autor radica en el planteamiento de preguntas en clase, para promover el interés, la comprensión y por ende despertar la curiosidad, sustentado en el método Socrático de preguntas seguidas ante cada respuesta.

La ultima habilidad que debe poseer un maestro es el análisis, manifestando que:

M.1 En 6.2 ¿Qué características piensas que debe poseer un buen Pensador Crítico? ¿Y por qué?

“Analizar y cuestionar dando aportes que sustenten la teoría”

M.2 Ent 6.2 ¿Por qué el análisis?

Porque si yo analizo, yo trasciendo, yo argumento, yo propongo, estoy evidenciando que puedo argumentar, si analizo yo puedo argumentar sobre algo, además es base para razonar y para despertar indagación en los niños.

M.3 Gp 2 ¿Existe otro tipo de habilidades en las cuales se pueden entender mejor la realidad? Ser como analítico

M.4 Gp 2 entonces uno tiene que ser muy analista, porque los conocimientos de maestro deben analizarse e impartirse desde la postura de la enseñanza y no de la ciencia como ciencia

La categoría análisis es considerada una habilidad mencionada en párrafos anteriores que hace parte de la taxonomía de Ennis (2002), y Facione (2007). Cabe anotar que es la habilidad de pensamiento, mas mencionada por los maestros. Las preguntas que surgen radican en lo que entienden por analisis y sus aplicaciones a los diferentes contextos y metodologias de enseñanza para el desarrollo del pensador critico.

Al referirse a la motivación los maestros afirman que:

M.3 Gp 2 “¿Como contribuye en el aula de clase a la formación de pensamiento crítico?

Yo pienso que la motivación, porque allí espero algo bueno”.

.4 Ent 2.2 “¿Y cómo lo motivas?

Eso ya es dinámica del maestro , o el empuje que le pone, las ganas que le pone, las cositas que le pone, todo lo que uno le va llevando”.

M.5 En 4 “MOTIVACIÓN: El maestro debe ser muy motivador, esto es, motivar cada día al niño para esa admisión de nuevo aprendizaje; el maestro no debe ser desmotivador”.

Los planteamientos anteriores, permiten reconocer la importancia de la motivación y el interés en realizar las actividades propuestas en clase, que ha sido contrastada a lo largo del escrito entendida como una actitud importante del pensamiento crítico; y que en tal sentido, vale la pena retomar a Haskins (2004, p. 4); quien propone que dentro de los diversos eventos para adoptar una actitud de pensador crítico es imprescindible presentar una “Alta motivación” como condición esencial en el desarrollo de este tipo de pensamiento. De igual manera, lo expuesto por los maestros está en consonancia con lo que dispone Campos (2007, p. 58), al enunciar que una de las situaciones o actitudes que impiden o no favorecen el ejercicio del desarrollo del pensamiento crítico es “la falta de motivación”. Esta concepción de los maestros se identifica entonces con las posturas de estos dos autores, quienes desde sus estudios y teorías dan gran relevancia al asunto de la motivación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en tal sentido, defienden que la motivación es un factor decisivo, es decir, la motivación es necesaria para adquirir nuevos aprendizajes, implicando que este componente sea una habilidad propia del maestro y que para la propuesta de la didáctica de las ciencias es de suma importancia y es constituyente de la propuesta investigativa.

En síntesis, se encuentra que los maestros al hablar sobre pensamiento crítico presentan elementos y conceptos pertenecientes a diferentes perspectivas teóricas; es decir no hay una aproximación conceptual que pueda referenciarse como soporte en los discursos y acciones de los docentes, por lo que es necesario reconocer que existe entonces una dispersión conceptual en las teorías y así mismo en las concepciones, dado que no están centradas en una sola perspectiva del pensamiento crítico ni se tienen autores relevantes que posibilitan dar soporte a sus apuestas y concepciones frente al tema..

3. CONCLUSIONES

Al caracterizar el pensamiento crítico de maestros de grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la escuela normal superior de caldas, se determina que: la indagación se constituye en una

categoría fundamental en la constitución de pensamiento crítico de los maestros. Categoría que consideramos que requiere de otros elementos que permitan ir más allá de la acumulación de información sin comprensión de la misma, con lo cual podría verse como una metodología de enseñanza tradicional.

En lo concerniente a las categorías reflexión, curiosidad y persistencia son consideradas dentro de las concepciones aunque de manera superficial; lo que sugiere explorar y profundizar las causas e implicaciones en posteriores estudios, estas hacen parte del componente actitudinal tanto en la psicología cognitiva como en los hábitos secundarios de la perspectiva filosófica, lo que llama la atención de los maestros, por su aporte a sus estudiantes no solo desde el punto de vista académico.

De igual manera las categorías motivación y metodología son de gran relevancia en cuanto a las habilidades que debe poseer un maestro con pensamiento crítico, categorías que en las perspectivas teóricas presenta poca profundidad en sus estudios y que se sugiere incluirlas como habilidades propias de un maestro que potencia el desarrollo del pensamiento crítico en educandos. Es necesario analizar los tipos de motivación y metodologías que son desarrolladas en el aula de clase y que pueden ser parte de la propuesta para la didáctica de las ciencias planteada en este escrito, dentro de los componentes emotivo y de formación del profesorado.

El desarrollo del pensamiento crítico, de un lado exige la exploración y el reconocimiento en el sujeto, de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación, a la ciencia escolar-sujeto-contexto. Es necesario que se establezca la relación entre desarrollo de pensamiento crítico y la dinámica interna que lo caracteriza, es decir, articular este desarrollo a procesos cognitivos conscientes, a promover espacios autorreguladores que permitan hacer más eficiente el proceso y a brindar herramientas de apoyo para la planeación, monitoreo y evaluación de los procesos conducentes a su desarrollo.

En el grupo de profesores investigados el pensamiento crítico es sensible al contexto relacionado con las posturas de Bailin y Lipman. El contexto es referenciado como un detonador del pensamiento crítico, es asumido como un espacio donde se aplica y construye conocimientos, por consiguiente una implicación didáctica consiste en enseñar y aprender desde diversos contextos y espacios, es decir, los

laboratorios, museos, zoológicos, espacios virtuales, entre otros, pueden conducir a desarrollar habilidades y actitudes que constituyen el pensamiento crítico.

Se recomienda antes de incorporar programas para potenciar el pensamiento crítico, conocer las concepciones y modelos explicativos de maestros y estudiantes, para identificar: posibles obstáculos que no permitirían su desarrollo, elementos teóricos y metodológicos que pueden ser articulados con las diferentes perspectivas planteadas, en donde se ha reconocido la falta de consenso, y en donde se enfatiza en esta propuesta intervenciones didácticas en relación a cada saber disciplinar y a cada contexto cultural educativo, en donde consideramos que el pensamiento crítico es sensible a dominios específicos de conocimiento.

Funciones como la movilización del pensamiento están orientadas a la reflexión profunda del conocimiento y se relaciona con algunos elementos de orden metacognitivo, por eso consideramos que esta categoría es uno de los elementos constituyentes del pensamiento crítico, junto con la resolución de problemas, la argumentación, las motivaciones y emociones en el aula de clase. La categoría metacognición en términos de la psicología cognitiva es la habilidad más duradera, que influye en el progreso de las demás.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, P. & Astanton, K. "Enhancing Students Critical Thinking Skills". In: <http://www.oacu-educ.org/meetings/pdfs/EILO4S-tanton%20.pdf>
- Bachelard, G. (1994). *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI: México.
- Bailin, S. (2002). "Critical Thinking and Science Education". In: Gilbert, John. Science Education. New York: Editorial matter and selection.
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Orgs.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp.181- 193). London: Blackwell.
- Bloom et al (1997). Excerpts form the "Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbbok I: Cognitive Domain". A: Anderson, Lorin W; Sosniak,

- Lauren. *Bloom's Taxonomy. A Forty-Year Retrospective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campos, A. (2007). "Pensamiento crítico". 1ª Ed. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Cardamone, R.P. (2004). Temas de psicología, psicoterapia y neuropsicología. Biblos.
- Da Dalt, (2003). Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica informal o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e integrador de contextos. <http://www.ciea.udec.cl>
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, Num.13, p.p. 525-554.
- Ennis, R. H. (2002). "A super-streamlined conception of critical thinking". En: <http://www.work911.com/cgi-bin/links/jump.cgi?ID=4670.html>.
- Facione, P. (2003). Mesa Redonda, Universidad Central de Chile. <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mrpensamiento%20crítico.html>.
- Facione P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Loyola University, Chicago. En <http://www.insightassessment.com>.
- Göran, T. (2000). "El pensamiento crítico del siglo XX". Encuentro XXI. Num., 17, pp. 29-136.
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). 12 de mayo 2006. en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- Haskings, G.R. (2006). "A practical guide to critical Thinking". In: <http://fliiby.com/file/788195/tkkasbl1xr.html>
- Hawes, G.(2003). "Pensamiento crítico en la formación universitaria". En: <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>
- Huit, W. (1999). "Critical thinking: An overview". <http://chironvaldosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthink.html>.
- Lipman. M. (2007). "El Pensamiento Crítico de Harvard". En: <http://www.zonapediatrica.com>.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Segunda edición. Madrid. ISBN: 84-7960-174-4.
- Martínez, M. (1989). "Componente humano, nuevos métodos de investigación. México. Editorial trillas. 1989, México.
- Mejía, J. Orduz, M & Peralta, B. (2002). "¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Mendoza-García, J. (2007) *Pensamiento, lenguaje y memoria*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En http://www.conductitlan.net/pensamiento_lenguaje_memoria.
- Nieto, A. & Saiz C. (2009). "Análisis de la propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas". En: <http://www.pensamiento-crítico.com/pensacono/autor.html>
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Universidad del Valle: Arango editores.
- Rojas-Osorio C. *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos históricofilosóficos*. Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao. Disponible en internet en:
- Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento 2006. www.pddpupr.org .
- Saiz, C. (2009). *pensamiento critico "conceptos basicos y actividades prácticas"* Ediciones piramide. Madrid. ISBN 978-84-368-1695-2.
- Saiz, C. (2018). *Pensamiento crítico y eficacia*. Madrid: Pirámide
- Scriven, M. and Paul, R. "A working definition of critical thinking. En: <http://lonestar.texas.net/~mseifert/crit2html>.
- Silverman, J. and Smith, S. (2003). Answers to frequently asked question about critical thinking. En: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/critical1.html>
- Tamayo, O. (2009). *Didáctica de las ciencias: "La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias"*. Manizales. Ed. Universidad de Caldas.

- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (2), 111-133
- Tokuhama, T. & Mosquera, J. M. (2005, 13 de octubre). “Actividades y Metodologías para elevar el Pensamiento Crítico en el Aula”. En: <http://www.educacionparatodos.com/pdf/1.pdf> . {Noviembre 5, 2008}.
- Voloshinov, Valentín (1929). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.

IMPORTANCIA SOCIAL DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA AMBIENTAL

**Danny Daniel López Juvinao¹, María José Peñaloza Lora²,
Lizth Caroly Peñaranda Florez² y Carla Patricia Ariza¹**

1. Docente, Universidad de La Guajira, Colombia
2. Graduada, Universidad de La Guajira, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades sociales son el mundo paralelo de una sociedad equilibrada, sostenible y sustentable, es por esto que, en cuanto al desarrollo sostenible, existe una exigencia de transformación demandada desde los pequeños lugares hasta las grandes ciudades. La cualificación profesional final y la formación integral del titulado, se consideran la base sobre la que fundamentar y proponer aportaciones que garanticen e impulsen la introducción del desarrollo sostenible en acciones como el aprendizaje y servicio, la investigación básica y/o aplicada con huella social, así como el uso de nuevas estrategias para la construcción del conocimiento de lo social a lo individual (Benayas, 2011).

Es evidente que, tanto la materialización de la necesidad en un contexto social determinado como la respuesta del ser humano a sus necesidades, a sus aspiraciones, dependen de la sociedad en que viven y la planificación social de las mismas; por eso mismo, se afirma que las necesidades son sociales, debido a que es la aceptación, el aprecio, la pertenencia y el compañerismo de situaciones presentes en el entorno; se dice que, esencialmente, las necesidades sociales se satisfacen forjando relaciones con otras personas (Foessa, 2008).

De cualquier forma, esta jerarquización se encuentra en función de las necesidades socioeconómicas de la gente que le otorga mayor valor subjetivo a aquello de lo que más carece o cree carecer (González, 2012).

Así mismo, la sociedad tiene una existencia propia que va más allá de la experiencia personal, porque existen, desde antes del nacimiento de cada individuo, formas reiteradas y consideradas correctas de comportamiento que se van transmitiendo de generación en generación (Falicov y Lifszyc, 2002).

Por esta razón, se infiere que la importancia social se refiere a la trascendencia y al valor que los aspectos sociales ostentan por se o por las circunstancias que lo rodean.

Cabe destacar que, en Colombia, las problemáticas y necesidades sociales más comunes en todo el territorio giran en torno a aspectos como la pobreza, el empleo y la movilidad social. Existe una relación dinámica y directa entre la pobreza y la participación dinámica en el mercado laboral, de ahí que esta relación influye y repercute sobre el cubrimiento de las necesidades sociales y básicas de los colombianos (Núñez, 2012).

En efecto, La Universidad de La Guajira, a través de la facultad de ingeniería, funda su iniciativa de crear el programa de ingeniería ambiental, para ofrecer soluciones a las problemáticas sentidas de la comunidad. Ésta, dentro de su función social, no puede ser indiferente ante las necesidades del hombre y la comunidad a nivel regional, nacional e internacional, proyectando la utilización de los recursos naturales o su relación con la interferencia a través de la creación de obras que no tengan afectaciones sobre los medios biótico, abiótico y socioeconómico, es decir, el establecimiento de un uso racional, mediante la preparación de profesionales capaces de analizar, investigar y proponer un manejo correcto y armónico de la vida sostenible en el planeta.

Efectivamente, el enfoque teórico del programa académico se podría reformar para el desempeño externo del graduado, creando una necesidad social, enfrentándose a problemáticas no visualizadas en el recorrido académico semestral. La implementación de prácticas de campo, conversatorios y espacios de discusión normativa ambiental, entre otros aspectos hacen parte de las necesidades sociales que enfrenta la ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira.

En concordancia, en La Guajira existen un sin número de casos socioambientales que merecen atención por parte del programa de ingeniería ambiental de Uniguajira, juntamente con esto, se suma la

falta de una conciencia ambiental en los habitantes del departamento, con una mayor la interacción, buscando el balance sincronizado a partir de la unión entre lo social y lo ambiental.

En definitiva, el programa de ingeniería ambiental de La Universidad La Guajira, carece de la materialización de proyectos que apunten hacia la mitigación, desarrollo de actividades sociales, prácticas y visitas a las comunidades de la región, para conocer de manera palpable las problemáticas locales y aportar ideas innovadoras a sus soluciones. El propósito de esta investigación fue establecer la importancia social del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira.

2. MÉTODO

La investigación fue de tipo descriptiva y no experimental transeccional (Tlapanco, 2016). Para su ejecución se estableció como población (Zapata, 2008) los habitantes del departamento de La Guajira (Tabla 1), ubicado al norte de Colombia y, también, dos expertos en la dirección y gestión del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira (Tabla 2).

Tabla 1. Población incluida en el estudio

Municipio	Población
Riohacha	259.509
Albania	26.606
Barrancas	34.619
Dibulla	32.983
Distracción	15.790
El Molino	8.728
Fonseca	33.254
Hatonuevo	24.916
La Jagua del Pilar	3.213
Maicao	157.054
Manaure	103.961
San Juan del Cesar	37.327
Uribe	174.287
Urumita	17.910
Villanueva	27.657
TOTAL	957.814

En tal sentido, al ser la población finita hizo posible la implementación del estudio, lo que produjo la generalización de los resultados. Para esta investigación se eligió una muestra representativa de la población de trescientos cuarenta (340) habitantes, la cual resultó viable desde el punto de vista monetario y temporal.

Tabla 2. Expertos en dirección del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira

Nombre	Descripción	Periodo de dirección
Álvaro Enrique López Torres	Ingeniero ambiental. Especialista en salud ocupacional.	Diciembre de 2015 - Julio de 2018
Ana Patricia Espinosa Romero	Ingeniera ambiental. Especialista en gerencia ambiental y desarrollo sostenible empresarial.	Agosto de 2018 - Presente

Al mismo tiempo, para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la técnica de observación mediante encuesta, definida por Martin (2011). Se seleccionó el cuestionario como mecanismo de recolección de datos, el cual presenta una escala de actitudes Likert, con preguntas de tipo estimación y por su forma cerrada, conformada por cinco (5) opciones de respuesta.

Además, con el objetivo de confirmar la veracidad de la información plasmada en el instrumento de recolección de datos se solicitó la opinión de expertos del área social y metodológica, los cuales evaluaron la pertinencia de los ítems planteados.

En ese orden de ideas, la confiabilidad se determinó mediante la obtención del Coeficiente de consistencia interna de Alfa Cronbach, se obtuvo un valor de 0,90 que aprueba que el instrumento si es confiable, para la variable importancia social.

Por lo consiguiente, para la tabulación de los datos se elaboró una matriz para introducir los resultados de los cuestionarios aplicados a los habitantes del departamento de La Guajira; posterior a esto se tabularon y graficaron los datos obtenidos, presentándolos en tablas de doble entrada, de acuerdo a la variable objeto de estudio y sus respectivas dimensiones.

3. RESULTADOS

Tabla 3. Variable: Importancia social

Indicadores	Totalmente de acuerdo (5)		De acuerdo (4)		Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo (3)		En desacuerdo (2)		Totalmente en desacuerdo (1)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Compromiso con el medio ambiente	86,5	28,83	123,5	41,17	60	20,00	22,50	7,50	7,5	2,50
Compromiso con grupos de interés	76	25,33	118,5	39,50	68,5	22,83	28,5	9,5	8,5	2,83
Comportamiento ético	82,5	27,50	109	36,33	78,5	26,17	23	7,67	7	2,33
Promedio	81,667	27,22	117	39,00	69	23,00	24,66	8,22	7,66	2,56
Media	3,47									

Al revisar los resultados sobre la variable importancia social, se puede observar en la Tabla 3, que el 27,22% de los encuestados respondieron Totalmente de acuerdo, el 39% contestó De acuerdo, un 23% contestó la alternativa Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo, un 8,22% contestó En desacuerdo y solo un 2,56% contestó totalmente en desacuerdo.

Es así como, en el análisis de la tendencia promedio relativa en relación a la variable Importancia social, por parte de los habitantes del departamento de La Guajira, los datos revelan que el 66,22% se inclina por la dimensión, es decir, poco más de la mitad de los encuestados opinan favorablemente sobre las premisas planteadas referentes al aspecto social presentado en la encuesta, sin embargo es importante trabajar en función a optimizar esta variable ya que en la alternativa Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo señala el 24,03% y el acumulado de respuestas en desacuerdo de 10,78%, donde notablemente este porcentaje es considerado como elevado, y representa un cúmulo considerable de personas que distan y consideran una gestión débil frente a este aspecto.

Por otro lado, el resultado de las encuestas aplicadas a los expertos en dirección del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira, es el siguiente:

Encuesta aplicada al ingeniero del medio ambiente Álvaro Enrique López Torres: “En los diferentes consejos o comités siempre hay representación sector productivo y los egresados. La comunidad y las entidades públicas tienen muy en cuenta al programa para involucrarlo en sus actividades y hacer acto de presencia. Hay muchos estudiantes de estratos bajos o de distintas comunidades étnicas que ingresan al programa y eso se vuelve un referente para su sector o su entorno étnico. Deberíamos estar más en contacto con la comunidad y conocer con mayor precisión todos los aspectos que la impactan desde la parte ambiental. El programa está dejando un poquito de lado la socialización y el involucramiento, y eso es importante. En este pensum no hay algo fuerte que trate el tema de gestión del riesgo y sobretodo de cambio climático, deben incluirse algunas electivas frente a estos temas para que los estudiantes se involucren un poco más de cerca.

“Hay unas convocatorias que hace Minciencias y unos docentes participan, por ahí se financia un poco, pero estamos débiles aun en eso, incluso en el proceso de acreditación se encontró esa debilidad, no contamos con una fuente así de recursos que nos dé más estabilidad. El programa está muy comprometido con ser foco de sensibilidad con el medio ambiente. El programa no se involucra mucho con actividades lúdicas, al menos yo no conozco. La universidad si promueve, nos llevamos un poco el crédito, pero el programa como tal no se involucra mucho así desde el deporte hablar de sensibilidad ambiental. El entorno y la calidad de estos no son prioritarios para la comunidad, si fuese importante no lo ensuciaran. La universidad como tal si responde a distintas necesidades sociales, pero si hace falta que cada programa se apropie del abanico de oportunidades y proyectos que pueden nacer para satisfacer esas necesidades, y desligarse del tema económico y monetario, poder salir de las cuatro paredes y actuar más en campo y de cerca con la gente”.

Encuesta aplicada a la ingeniera del medio ambiente Ana Patricia Espinosa Romero: “Las actividades que puede liderar el programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira, actualmente son pocas y están limitadas por temas monetarios y de recursos. Sin embargo, con las actividades que se adelantan, se gestiona desde la

academia para la ampliación de información de problemáticas ambientales a la comunidad. Se tiene muy en cuenta al programa en las acciones que realizan las empresas del departamento, donde la universidad hace presencia y participa activamente. Aun así, con las limitaciones que tenemos el programa tiene como responder a las necesidades sociales que la región afronta”.

4. DISCUSIÓN

En referencia al objetivo conducente a establecer la importancia social del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira. Al contrastar con Falicov & Lifszyc (2002), se infiere que la importancia social del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira, resulta de impacto moderadamente positivo, considerando su necesidad como punto de partida para la construcción de un entorno socio ambientalmente sostenible desde la academia hasta la calidad de vida los habitantes. Es necesario fortalecer a través de estrategias lúdicas, recreativas y deportivas, la socialización de principios y valores, sentido de pertenencia y demás aspectos que contribuyan a la conservación ambiental.

Al realizar el análisis sobre los aportes de los habitantes del Departamento de La Guajira y los expertos en dirección del programa de Ingeniería ambiental, con relación a la importancia social del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira, atendiendo a parámetros como compromiso con el ambiente, compromiso con grupos de interés y comportamiento ético, la mayor parte de los encuestados considera importante al programa y se hace evidente que las actividades expresadas en términos de los aspectos contemplados para este objetivo son adecuadas.

Dentro de este contexto que plantean los resultados de la investigación, Díaz (2000) considera que cuando se habla de evaluación de programas se alude al conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social. Por eso, La Universidad de La Guajira para la correcta aplicación de los programas sociales debe

realizar un seguimiento adecuado desde bienestar universitario que apunte a la mejora continua de los mismos y por ende a la calidad de vida de las personas intervenidas.

Por último, como principales necesidades sociales del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira se tienen el involucramiento cercano de los estudiantes durante su carrera a los distintos entornos sociales donde se puede ejercer como profesional, ejecutar proyectos productivos que incrementen la generación de recursos del programa y de esta manera fortalecer sus debilidades en cuanto a recurso se refiere. Es por esto, que el programa de ingeniería ambiental responde medianamente a las necesidades sociales del departamento.

5. CONCLUSIONES

En que respecta a la importancia social del programa de Ingeniería Ambiental de La Universidad de La Guajira, se concluye que, en lo relativo al compromiso con el ambiente, compromiso con los grupos de interés, comportamiento ético, requerimientos comunes y sistema de enseñanza aprendizaje, se realiza aplicando medianamente, evidenciando la revisión y mejora de los aspectos concernientes al cumplimiento de este objetivo.

En este orden ideas, el programa de Ingeniería Ambiental resulta de vital importancia para el departamento de La Guajira debido a que proporciona conocimiento a través de diferentes actividades que permiten conocer su compromiso con el medio ambiente y con las diferentes comunidades que habitan en el departamento.

También, se concluye que las principales falencias que presenta el programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira están sujetas a la falta de recursos económicos por parte de los entes gubernamentales del departamento, razón por la cual la mayoría de las actividades están limitadas, haciendo deficiente la gestión en ciertos aspectos concernientes a la necesidad social.

Finalmente, se puede concluir que más de la mitad de los encuestados apuntan a la buena gestión del programa de ingeniería ambiental de La Universidad de La Guajira, sin embargo, se hace evidente la revisión de aspectos que requieren ser analizados detalladamente y mejorados dentro de la gestión que se viene realizando

en el programa, para responder de manera oportuna y eficiente a las necesidades sociales presentadas por el mismo y por los habitantes del departamento de La Guajira.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Benayas, J. (2011). *Evaluación de las Políticas Universitarias de Sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional*. Madrid: Cruceadep.
- Díaz, M. D. (2000). *La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos*. Revista de investigación educativa, 18(2), 289-317. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/download/121011/113701>
- Falicov, E. y Lifszyc, S. (2002). *Sociología*. Buenos Aires, Aique. Pág 187.
- Foessa, F. (2008). *VI informe sobre exclusión y desarrollo social*. Fundación Foessa. Caritas españolas. Madrid.
- González Gaudiano, É. J. (2012). *La representación social del cambio climático: una revisión internacional*. Revista mexicana de investigación educativa, 17(55), 1035-1062.
- Gonzales, F. & Jaramillo, O. (1982). *La necesidad de definir elementos para un diseño de políticas socioculturales frente a la dinámica del desarrollo y cambio social*. Cuadernos de Desarrollo Rural, (9).
- Martín, F. A. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Vol. 35. CIS.
- Núñez, J., (2012). *Pobreza, empleo y movilidad social*. Evidencia e interpretación de los problemas sociales en Colombia.
- Tlapanco, H.D. (2016). *Experimentos en una ciencia no experimental*. Investigación económica, 75(295), 31-91.
- Zapata, J. C. (2008). *Análisis y diseño de experimentos aplicados a estudios de simulación*. Medellín.

HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN SOBRE LA CONEXIÓN ENTRE CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES PARA PROMOVER LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

**Elisabet López Vázquez¹, Miguel Ángel Albalá Genol², Antonio
Maldonado Rico³**

1. Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid

2. Profesor externo de la Universidad Internacional de Valencia

3. Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad al participar en el proceso de desarrollo personal de los seres humanos a lo largo de todas las etapas de su vida por lo que es evidente que esta misma le brinde formas diversas de abordaje mediante la educación formal, no formal e informal (Smitter, 2006).

El ser humano aprende en función de las experiencias que haya tenido o lo que es lo mismo, las experiencias del pasado intervienen en las del presente las cuales condicionarán a las del futuro. Es por ello por lo que se trata de un proceso cuyo resultado no es solo la acumulación de las distintas experiencias educativas que tenga una persona, es la combinación de todas las experiencias que interacciones entre sí (Trilla, 1997).

El papel de la escuela en los últimos años ha ido cambiando y por lo tanto la concepción que se se tiene sobre cómo se produce el aprendizaje. Esta reconfiguración ha supuesto la incorporación de aspectos y situaciones que hasta el momento no se tenían en cuenta regularizando e institucionalizando los diferentes tipos de contextos de aprendizaje (Martín, 2013). Todo ello ha sido reforzado por el nacimiento del movimiento asociacionista español en las últimas

décadas del siglo XX en los barrios con mayor desventaja social, favoreciendo el desarrollo de proyectos de carácter común en pro de alcanzar una sociedad más justa.

2. MÉTODO

2.1. *Procedimiento*

El eje central de esta investigación en curso es analizar las conexiones que se establecen entre la educación formal, no formal y el entorno familiar de niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad en varios núcleos poblacionales de la Comunidad de Madrid con el objetivo de generar un modelo basado en la justicia social aplicado al ámbito social y educativo que sirva de guía para afrontar las necesidades emergentes en barrios con mayores dificultades.

De esta manera, se plantea la consecución de tres fases:

- Fase descriptiva: conceptualización y análisis en profundidad los dos ámbitos educativos mediante el trazado de su evolución a lo largo de las últimas décadas así como también su impacto a nivel local y sus vínculos.
- Fase exploratoria: aplicación de metodologías y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que permitan recoger las necesidades emergentes de las entidades socioeducativas colaboradoras.
- Fase de devolución: devolución de datos obtenidos en la investigación través de un informe descriptivo, global y específico a cada una de las instituciones y la presentación de unos indicadores de calidad basados en la justicia social.

Concebir la esfera educativa como el motor hacia la conformación de sociedades más justas, implica asumir formas de pensamiento y actitudes basadas en la prosocialidad hacia el conjunto de integrantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Albalá, 2019).

Por ello, se hace más que necesario que tanto las instituciones formales como no formales tomen partido mediante la reflexión y la

evaluación de sus prácticas profesionales para alcanzar un futuro más ecuánime.

2.2. Participantes

En el estudio participarán la Asociación ATZ situada en el barrio de Costillares en el distrito de Ciudad Lineal, la Asociación Jaire localizada en el corazón del barrio de Prosperidad en Chamartín y la Asociación Barró cuyos proyectos abarcan los barrios de Ascao en Ciudad Lineal, Palomeras Bajas en Puente de Vallecas y Cañada Real.

La selección de estas entidades ha sido realizada tras analizar las 2852 Asociaciones censadas en la base de datos del Censo de entidades y colectivos ciudadanos del Ayuntamiento de Madrid teniendo en cuenta los siguientes parámetros: categoría de acción, actividad o inactividad durante el curso 2022 y 2023, carácter no lucrativo, desarrollo de proyectos socioeducativos e incidencia directa en barrios vulnerables.

De cada una de las entidades socioeducativas colaboradoras se realizarán cuatro sesiones de grupos de discusión, quince entrevistas por cada uno de los proyectos y, finalmente, se aplicarán cuestionarios enfocados a la justicia social.

El perfil de los sujetos a estudio de las asociaciones son fundamentalmente: educadores y educadoras, docentes, alumnos y alumnas de prácticas, voluntarios y voluntarias, antiguos y antiguas participantes de las entidades y miembros de las juntas directivas.

Asimismo, paralelamente se procurará entrevistar a dos personas representantes del Ministerio de Derechos Sociales que aporten su visión enriqueciendo esta investigación.

2.3. *Diseño*

El diseño sobre el que se basa esta investigación, tal y como se ha mencionado anteriormente, emplea metodologías y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Desde una perspectiva cualitativa se desarrollará un estudio en profundidad de las necesidades emergentes de las tres entidades socioeducativas de la Comunidad de Madrid colaboradoras en la investigación: la Asociación Juvenil ATZ, la Asociación Jaire y la

Asociación Barró. Para ello, se hará una recopilación de datos mediante la revisión de documentos institucionales, se programarán cuatro sesiones de grupos de discusión, se realizarán quince entrevistas por cada proyecto, así como también se aplicarán treinta cuestionarios enfocados a la justicia social.

La realización de las entrevistas será llevada a cabo tanto de manera presencial utilizando los espacios de las entidades socioeducativas como online por medio de Google Meets o Microsoft Teams facilitando de esta manera la conciliación familiar y laboral de las personas participantes. Con este propósito se hace necesario la firma un consentimiento informado previo a la grabación de las entrevistas en formato vídeo y audio en donde se detallen los fines de la investigación y el uso y la confidencialidad de datos.

Estas serán semiestructuradas siendo de elaboración propia con preguntas previamente determinadas y cuyas respuestas puedan ser tanto abiertas como cerradas.

Tras la recogida de datos se aplicarán escalas en forma de cuestionario para la evaluación de las Representaciones de la Justicia Social a los profesionales tanto de la educación formal como no formal y al resto de colaboradores en la investigación. De la misma forma, se administrarán otros instrumentos validados y adaptados en el ámbito con el propósito de indagar sobre diversas variables psicosociales relacionadas como la prosocialidad, el compromiso cívico o la participación comunitaria. Estos instrumentos cuantitativos serán empleados para recoger y, posteriormente, analizar y evaluar su actitud, compromiso y representaciones ante una educación inclusiva y justa, su grado de conocimiento entre sí, sus perspectivas ante diferentes tópicos relacionados con la población diana y las expectativas y demandas que tienen.

De igual manera se tomarán en consideración variables sociodemográficas tales como edad, sexo, estudios realizados, experiencia sociolaboral, procedencia, nivel socioeconómico auto percibido y tipo de entidad o centro (público, concertado, privado) por si son determinantes.

3. RESULTADOS

Con respecto a los resultados previstos de esta investigación, en primer lugar, se esperan detectar posibles necesidades en relación con una educación más orientada y coordinada para mejorar las situaciones sociales en donde tanto los agentes del ámbito formal como los del no formal trabajen conjuntamente para el éxito global.

En segundo lugar, en base a ello se contemplará la elaboración de un listado de indicadores con carácter orientador que garantice la conexión y la adecuada comunicación entre los diferentes ámbitos educativos y el núcleo familiar, con la peculiaridad de que fuera extrapolable a todo tipo de contexto social. Para ello sería necesario abordar previamente la situación actual de las conexiones que se establecen entre los centros educativos, las entidades socioeducativas y las familias de niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad de distintos barrios de la Comunidad de Madrid.

Por último, se espera poder difundir los resultados obtenidos para que sirvan de utilidad al ámbito social y educativo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La construcción de una sociedad más justa no solo implica tener en cuenta las necesidades de su población, también supone el cumplimiento de sus derechos sociales involucrando a todos los ciudadanos y las ciudadanas en el proceso.

La creación de proyectos integrales de desarrollo tanto a nivel local como nacional a través de la coordinación y colaboración de los entornos educativos y sociales se convierte cada vez más en algo indispensable si se pretende generar cambios en los modelos económicos, políticos y sociales para avanzar hacia una sociedad más justa en donde no se deje atrás a nadie.

Asimismo, generar entornos seguros que velen y garanticen el pleno desarrollo y la protección de niños, niñas y adolescentes como la familia, la escuela, el ámbito sanitario, la educación no formal (centros deportivos, de ocio y digitales) y los contextos comunitarios podría servir como herramienta clave no solo en la reducción de la violencia

sistémica sino en la creación de sociedades protectoras de la infancia y la adolescencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Albalá Genol, M. Á. & Maldonado, A. F., (2019). Representaciones de justicia social y orientación a la dominancia social en maestros y maestras en formación. *International Journal of Developmental and Educational*, (1), 225-234. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334469976_Representaciones_de_justicia_social_y_orientacion_a_la_dominancia_social_en_maestros_y_maestras_en_formacion
- Martin, R.B., (2013). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, (12), 1-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372931>
- Smitter, Y., (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Trilla Bernet, J ., (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. *La educación fuera de la escuela*, 187-196.

LA RAN INHIBICIÓN COMO MEJORA A LAS PRUEBAS CLÁSICAS DE RAN NO ALFANUMÉRICA (COLORES Y OBJETOS)

Tomás Martínez¹, Pilar Sellés², Mabel Zapata¹

1. *Universitat de València, España*

2. *Universidad Católica de València, España*

1. INTRODUCCIÓN

La velocidad de denominación (RAN) es una habilidad de reconocimiento visual en la que se deben nombrar, lo más rápido posible, una variedad de estímulos (Denckla & Rudel, 1976). Desde su origen esta habilidad ha estado relacionada con el desarrollo de la lectura (Ferreira-Mattar et al., 2020; Peterson et al., 2018) siendo un buen predictor de la dislexia y las dificultades lectoras (Savage et al., 2007; Willburger et al., 2008).

En la actualidad, existen distintos tipos de pruebas RAN siendo las de tipo alfanuméricos las que presenta una mayor relación con la lectura (Araújo et al., 2015; McWeeny et al., 2022). La asociación entre RAN y lectura ha sido encontrada a todas las edades, a los 3 y 4 años, con pruebas *no-alfanumérica* (Powell & Atkinson, 2021), a los 6 y 7 años, con *Colores y Dígitos*, y a partir de los 8 años, con *Letras y Dígitos* (Nelson, 2015).

La asociación entre RAN y lectura ha sido explicada con la velocidad de procesamiento, implícito en las pruebas RAN (Kail et al., 1999), y con fluidez lectora (Araújo et al., 2015; Moll et al., 2009). Sin embargo, los estudios actuales también muestran su vinculación con la decodificación (Fricke et al., 2016) y la conciencia fonológica (Poulsen et al., 2015). Sin embargo, después de ambos procesos encontramos que aún la RAN sigue contribuyendo a la lectura (Stappen & van Reybroeck, 2018).

En este contexto, nuevos trabajos están buscando otros mecanismos que ayuden a entender mejor la relación entre RAN y lectura, como es el papel que pueden tener las funciones ejecutivas

(FE), especialmente el control inhibitorio. Ya que, los niños y adolescentes que exhiben un buen desempeño en la lectura de palabras tienden también a mostrar mejor inhibición y control (Arrington et al., 2014). A los 4 y 5 años se ha encontrado que las FE pueden ser un predictor de la lectura (Cartwright, 2012; Foy & Mann, 2013; Traverso et al., 2022) y de las dificultades lectoras (Altemeier et al., 2008; Booth et al., 2014). Esta capacidad predictiva de las FE sobre la lectura se mantendría durante toda la edad escolar (Horowitz-Kraus & Holland, 2015), la etapa universitaria (Mano et al., 2015) e incluso con adultos (Chan & Wade-Woolley, 2018). Aunque algunos estudios parecen indicar que, una vez automatizado el proceso de decodificación, el peso de las FE sobre la lectura disminuye (Ober et al., 2020).

Las medidas RAN han mostrado siempre una buena relación con el control inhibitorio (Chan & Wade-Woolley, 2018; Escobar et al., 2021), aunque nuevas pruebas se han dirigida a potenciar estos procesos inhibitorios (Altani et al., 2017; van der Sluis et al., 2004). Sin embargo, los estudios realizados con esta nueva RAN *Inhibición* se han realizado con niños en edad escolar o adolescentes, pese a que las pruebas no-alfanuméricas y el control inhibitorio han mostrado su mayor eficacia predictora cuando se utilizan con estudiantes prelectores.

Así, el objetivo central de este estudio ha sido el establecer la validez predictiva y la relación con la lectura que las medidas de RAN *Inhibición* presentan en niños prelectores, donde el control inhibitorio y las prueba RAN no-alfanuméricas presentan su mayor capacidad predictiva sobre la lectura. El estudio presenta así tres objetivos específicos:

- (1) En primer lugar, establecer la relación entra las pruebas clásicas de RAN no-alfanumérica (*Colores y Objeto*) y la RAN *Inhibición*.
- (2) Segundo, establecer la validez predictiva de la RAN *Inhibición*, a los cuatro años, con la capacidad lectora posterior, a los 6 años.
- (3) Y, finalmente, comparar la capacidad predictiva de la RAN *Inhibición* frente las pruebas de RAN *Objetos y Colores*.

2. MÉTODO

2.1. *Participantes*

Los participantes del estudio fueron 93 alumnos de 2º Educación Infantil de tres colegios de Valencia. De los 93 seleccionados solo 82 (33 niños y 49 niñas) completaron el estudio dos años después, ya que 11 de los previamente seleccionados cambiaron de centro educativo.

Esta investigación ha sido realizada según los estándares éticos actuales siendo aprobada por el *Comité Ético para la Investigación con Humanos* de la *Universitat de València*.

2.2. *Instrumentos*

Velocidad de denominación

1. Pruebas RAN *Colores* y RAN *Objetos*. Las variables registradas fueron el tiempo en segundos para *Colores* (t_{Col}) y *Objetos* (t_{Obj}) y el número de errores u omisiones (er_{Col}) y (er_{Obj}). También se obtuvo el índice de eficiencia (Compton, 2003), basado en dividir el número de estímulos correctos por el tiempo total utilizado en *Colores* (ef_{Col}) y *Objetos* (ef_{Obj}).
2. RAN *Inhibición*. La prueba de RAN *Inhibición* es una adaptación de la prueba utilizada por van der Sluis y col. (2004). Los estímulos están constituidos por cuatro figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo y estrella), mostrados de dos en dos, uno de mayor tamaño con otro más pequeño en su interior Y solo el más pequeño, en el interior, debía ser nombrado. Se obtuvieron también para la RAN *Inhibición* el tiempo en segundos (t_{Inh}), el número de errores (er_{Inh}) y el índice de eficiencia (ef_{Inh}).

Lectura

1. Acceso Léxico. Para establecer el grado de acceso léxico se utilizaron dos pruebas pertenecientes al PROLEC-R (Cuetos et al., 2014): la prueba de Lectura de Palabras y la prueba de Lectura de Pseudopalabras. Para cada una de estas pruebas se obtuvo un índice de precisión; aciertos en palabras (ac_{Pal}) y

en pseudopalabras (ac_Pse), así como sus respectivos índices de tiempo (t_Pal y t_Pse).

2. Velocidad y Precisión Lectora en Textos. Obtenidas a través del texto IA de la prueba TALE (Toro & Cervera, 1984). Durante la lectura de este texto se registraban los errores graves cometidos (er_Lec) y el tiempo total empleado (t_Lec).
3. Comprensión Lectora. Finalmente, como medida de comprensión se utilizó el test de incluido en el PROLEC-R (com_Lec).

2.3. Procedimiento

Se realizó un estudio longitudinal, correlacional para muestras relacionadas, en dos momentos de una cohorte, inicialmente en Educación Infantil, y tras iniciarse en la lectura, a los 6 años.

Tiempo 1, en una única sesión de 20 minutos se aplicaron dos pruebas RAN. La RAN *Inhibición* y otra de las pruebas clásicas (RAN *Objetos* y RAN *Colores*). La asignación se hizo de forma aleatoria y el orden de aplicación de las pruebas fue balanceado.

Tiempo 2, a los 6 años, en una sesión de 40 minutos fueron aplicadas todas las pruebas de lectura.

3. RESULTADOS

La primera parte del estudio se centró en describir y analizar las características de las diferentes variables RAN a los cuatro años (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos RAN (Tiempo 1)

	n	Media	DT	Simetría	Curtosis	Shapiro Wilk	p. (S-W)
<i>er_Col</i>	40	2.03	3.03	2.49	7.80	0.70	<.001
<i>er_Obj</i>	41	5.07	3.88	0.97	0.79	0.91	.004
<i>er_Inh</i>	82	1.98	3.22	2.08	4.60	0.68	<.001
<i>t_Col</i>	40	105.88	38.08	0.75	-0.34	0.91	.006
<i>t_Obj</i>	41	120.29	36.07	0.69	0.38	0.96	.139
<i>t_Inh</i>	82	75.65	24.56	0.66	-0.09	0.95	.001
<i>ef_Col</i>	40	0.51	0.18	0.01	-1.31	0.94	.047
<i>ef_Obj</i>	41	0.41	0.15	1.00	1.55	0.94	.034
<i>ef_Inh</i>	82	0.50	0.18	0.24	-0.86	0.97	.023

Los datos muestran que las variables analizadas no presentan una distribución normal, excepto el tiempo en la prueba RAN *Objetos* (t_{Obj}). Especialmente asimétricas resultaron las variables relacionadas con los índices de error, al haber un gran número de niños que no cometía ningún error.

Igualmente, en la Tabla 2, vemos como la distribución de las variables de lectura, a los 6 años, tampoco presentan distribuciones simétricas, lo que no hace apropiado el uso de estadísticos paramétricos en este estudio.

Tabla 2. Descriptivos de las pruebas de lectura (Tiempo 2)

	n	Media	DT	Simetría	Curtosis	Shapiro Wilk	p.(S-W)
<i>ac_Pal</i>	82	37.59	3.85	-2.88	8.79	0.61	<.001
<i>ac_Pse</i>	82	35.5	4.34	-1.85	5.44	0.84	<.001
<i>t_Pal</i>	82	103.18	55.24	1.66	3.76	0.87	<.001
<i>t_Pse</i>	82	117.26	48.22	1.37	2.53	0.90	<.001
<i>com_Lec</i>	82	1.91	1.17	-0.35	-0.83	0.88	<.001
<i>er_Lec</i>	82	0.37	1.15	4.09	17.88	0.36	<.001
<i>t_Lec</i>	82	44.07	23.46	1.55	2.30	0.85	<.001

Relación entre la RAN Inhibición y las pruebas RAN Colores y Objetos

En lo referente a la validez concurrente de la prueba RAN *Inhibición*, se puede observar cómo los errores en esta (*er_Inh*) mantiene correlaciones significativas, *rho de Spearman*, aunque débiles, con los errores en *Colores* ($\rho(39)=.319, p=.044$) y *Objetos* ($\rho(47)=.432, p=.002$). Por su parte, la variable de tiempo (*t_Inh*), presenta índices de correlación moderados con *Colores* ($\rho(39)=.690, p<.001$) y *Objetos* ($\rho(47)=.624, p<.001$). Valores muy similares a los encontrados en los índice de eficiencia de *Colores* ($\rho(39)=.710, p<.001$) y de *Objetos* ($\rho(47)=.576, p<.001$) con su homólogo en la RAN *Inhibición*. Estos valores muestran una validez concurrente moderada con las pruebas clásicas, especialmente pobre en el caso de los índices basados en errores.

Validez predictiva sobre la lectura de la RAN Inhibición

El segundo objetivo pretendía establecer la relación entre la RAN *Inhibición* a los cuatro años y el desempeño lector a los 6 años (tabla 3).

Tabla 3. rho de Spearman entre la RAN Inhibición (4 años) y Lectura (6 años)

	1	2	3
1. <i>er_Inh</i>	-		
2. <i>t_Inh</i>	.464***	-	
3. <i>ef_Inh</i>	-.587***	-.983***	-
4. <i>ac_pal</i>	-.154	-.430***	.411***
5. <i>t_Pal</i>	.254*	.504***	-.514***
6. <i>ac_Pse</i>	-.188	-.305**	.299**
7. <i>t_Pse</i>	.214	.438***	-.448***
8. <i>co_Lec</i>	-.287*	-.257*	.278*
9. <i>er_Lec</i>	.063	.160	-.156
10. <i>t_Lec</i>	.262*	.465***	-.485***

n=82. Niveles de significación: *>.05, **>.01 y ***>.001

Hay que destacar la baja relación que los errores (*er_inh*) han mostrado con los diferentes indicadores de lectura, seguramente debido a la escasa variabilidad de esta variable y un posible efecto suelo. Mejores resultados se han obtenido a partir del tiempo (*t_Inh*) y del índice de eficiencia (*ef_Inh*), mostrando ambos resultados muy similares. Esos se han mostrado asociados con los índices de precisión lectora (*ac_Pal* y *ac_Pse*), con las medidas de fluidez lectora (*t_Pal*, *t_Pse* y *t_Lec*) y con la *Comprensión Lectora* (*co_Lec*).

Relación entre las diversas pruebas de RAN no-alfanumérica y la lectura

El último objetivo pretendió corroborar la asociación de las distintas medidas RAN *no-alfanumérica* a los cuatro años, y el posterior rendimiento lector a los 6 años. En la tabla 4 se puede observar la asociación entre la RAN *Colores* y las medidas de lectura evaluadas.

Tabla 4. rho de Sepearman entre la RAN Colores (4 años) y Lectura (6 años)

	1	2	3
1. <i>er_Col</i>	-		
2. <i>t_Col</i>	.510***	-	
3. <i>ef_Col</i>	-.560***	-.944***	-
4. <i>ac_Pal</i>	-.111	-.177	.207
5. <i>t_Pal</i>	.234	.497***	-.507***
6. <i>ac_Pse</i>	-.351*	-.161	.204
7. <i>t_Pse</i>	.194	.324*	-.349*
8. <i>co_Lec</i>	-.068	.319*	.323*
9. <i>er_Lec</i>	-.121	.050	-.052
10. <i>t_Lec</i>	.226	.541***	-.536***

n=40. Niveles de significación: * >.05 y *>.001**

Nuevamente, el número de errores cometidos (*er_Col*) presentó índices muy bajos.

En cuanto al tiempo que tardaron en realizar la prueba de *Colores* (*t_Col*) y el índice de eficiencia (*ef_Col*) se observó inicialmente una ausencia de relación con las variables de precisión lectora (*ac_Pal* y *ac_Pse*), al contrario de lo que había sucedido en la prueba de inhibición. En los resultados que sí se encontró una mayor concordancia fue en la relación de estas variables con las medidas de fluidez (*t_Pal*, *t_Pse*, y *t_Lec*) y con la comprensión lectora (*co_Lec*), obteniendo valores similares a los que obtuvo la prueba de Inhibición.

En lo que respecta a la prueba RAN *Objetos*, ver Tabla 5, destacar que esta prueba tuvo un comportamiento bastante diferente. En este caso ninguna de las variables analizadas (*er_Obj*, *t_Obj* y *ef_Obj*) mostraron relación con ninguna de las variables de precisión o fluidez evaluadas, aunque el tiempo realizando la prueba (*t_Obj*) y el índice de eficiencia (*ef_Obj*) presentaron correlaciones significativas con la comprensión lectora (*co_Lec*).

Tabla 5. rho de Spearman entre la RAN Objetos (4 años) y Lectura (6 años)

	1	2	3
1. <i>er_Obj</i>	-		
2. <i>t_Obj</i>	.488***	-	
3. <i>ef_Obj</i>	-.634***	-.973***	-
4. <i>ac_Pal</i>	-.035	-.174	.129
5. <i>t_Pal</i>	.025	.177	-.143
6. <i>ac_Pse</i>	-.170	-.041	.071
7. <i>t_Pse</i>	.043	.171	-.146
8. <i>co_Lec</i>	-.190	-.496***	.505***
9. <i>er_Lec</i>	.160	-.109	-.125
10. <i>t_Lec</i>	.115	-.186	-.165

n=41. Niveles de significación: ***>.001

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados respaldan que la RAN no es un constructo homogéneo y existen distintas pruebas con procesos ligeramente diferentes, lo que afecta también a su relación con los índices lectores. Así, la capacidad predictiva de la RAN sobre la lectura está condicionada tanto por el tipo de tarea RAN utilizado como por el índice lector posteriormente empleado.

En lo referente a la validez concurrente entra la RAN *Inhibición* y las pruebas clásicas los resultados han sido modestos, entre .31 y .43. Estos datos parecen indicar que la RAN *Inhibición* no es estrictamente una prueba paralela a las medidas clásicas y presenta particularidades que deben ser analizadas.

En lo que respecta a su validez predictiva, la RAN *Inhibición* ha resultado ser una alternativa muy válida, ya que se ha mostrado asociada tanto a índices de precisión, especialmente en la lectura de palabras, como de fluidez, aunque no con la comprensión Lectora. Además, si comparamos estos resultados, con los obtenidos por las otras pruebas RAN, se observa que ésta tiene una mejora capacidad predictiva, especialmente en las medidas de precisión, pero con la excepción de la Comprensión Lectora. No olvidemos, que el control inhibitorio ha sido considera un factor relevante en el desarrollo de la

precisión lectora (Massol et al., 2015) y en la decodificación de palabras y pseudopalabras (Ober et al., 2020).

Finalmente, es importante resaltar que no todos los índices de las pruebas RAN han sido igualmente valiosos. Así, los índices de tiempo y eficiencia se han mostrado, en general, superiores a los basados en el número de errores. Debido a que el número de errores presenta un claro efecto suelo, ya que la mayoría de los participantes no comenten ningún error. Este hecho, a su vez, también explica porque el tiempo y los índices de eficiencia se han comportado de manera tan similar.

En definitiva, RAN debe ser considerada como un proceso complejo, que varía según la tarea utilizada en su evaluación. Así, el aumento de la dificultad inhibitoria ha supuesto, en general, una mejora predictiva sobre la lectura, mostrando la necesidad de incluir las funciones ejecutivas dentro de las variables explicativas de la relación entre lectura y RAN.

5. REFERENCIAS

- Altani, A., Protopapas, A., & Georgiou, G. K. (2017). The contribution of executive functions to naming digits, objects, and words. *Reading and Writing, 30*(1), 121–141. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9666-4>
- Altemeier, L. E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 30*(5), 588–606. <https://doi.org/10.1080/13803390701562818>
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 868–883. <https://doi.org/10.1037/EDU0000006>
- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding. *Scientific Studies of Reading, 18*(5), 325–346. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>

- Booth, J. N., Boyle, J. M. E., & Kelly, S. W. (2014). The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *Journal of Research in Reading, 37*(1), 84–101. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12011>
- Cartwright, K. B. (2012). Insights From Cognitive Neuroscience: The Importance of Executive Function for Early Reading Development and Education. *Early Education and Development, 23*(1), 24–36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- Chan, J. S., & Wade-Woolley, L. (2018). Explaining phonology and reading in adult learners: Introducing prosodic awareness and executive functions to reading ability. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 42–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12083>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (5ª edición). TEA Ediciones.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia, 14*(4), 471–479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Escobar, J. P., Porflitt, F., & Ceric, F. (2021). Evaluating the rapid automatized naming and arithmetical fluency relationship in Chilean first grade students. *Educational Psychology, 41*(6), 730–747. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1900545>
- Ferreira-Mattar, T. D. L., Roama-Alves, R. J., Araceli Gomes, F., Freire, T., Ciasca, S. M., & de Abreu Pinheiro Crenitte, P. (2020). An Exploration of the Rapid Automatic Naming Test as Administered to Brazilian Children. *Folia Phoniatica et Logopaedica : Official Organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP), 72*(4). <https://doi.org/10.1159/000501535>
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2013). Executive function and early reading skills. *Reading and Writing, 26*(3), 453–472. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5>
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A., & Stackhouse, J. (2016). Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-

- Speaking Children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29–53. <https://doi.org/10.1002/RRQ.116>
- Horowitz-Kraus, T., & Holland, S. K. (2015). Greater functional connectivity between reading and error-detection regions following training with the reading acceleration program in children with reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 65(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/S11881-015-0096-9>
- Kail, R., Hall, L. K., & Caskey, B. J. (1999). Processing speed, exposure to print, and naming speed. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 303–314. <https://doi.org/10.1017/S0142716499002076>
- Mano, Q. R., Williamson, B. J., Pae, H. K., & Osmon, D. C. (2015). Stroop interference associated with efficient reading fluency and prelexical orthographic processing. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(3), 275–283. <https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1107029>
- Massol, S., Molinaro, N., & Carreiras, M. (2015). Lexical inhibition of neighbors during visual word recognition: an unmasked priming investigation. *Brain Research*, 1604, 35–51. <https://doi.org/10.1016/J.BRAINRES.2015.01.051>
- McWeeny, S., Choi, S., Choe, J., LaTourrette, A., Roberts, M. Y., & Norton, E. S. (2022). Rapid Automatized Naming (RAN) as a Kindergarten Predictor of Future Reading in English: A Systematic Review and Meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1187–1211. <https://doi.org/10.1002/RRQ.467>
- Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E., & Landerl, K. (2009). RAN Is Not a Measure of Orthographic Processing. Evidence From the Asymmetric German Orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/10888430802631684>
- Nelson, J. M. (2015). Examination of the double-deficit hypothesis with adolescents and young adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 159–177. <https://doi.org/10.1007/S11881-015-0105-Z>
- Ober, T. M., Brooks, P. J., Homer, B. D., & Rindskopf, D. (2020). Executive Functions and Decoding in Children and Adolescents: a Meta-analytic Investigation. *Educational Psychology Review*, 32(3), 735–763. <https://doi.org/10.1007/S10648-020-09526-0>

- Peterson, R. L., Arnett, A. B., Pennington, B. F., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2018). Literacy acquisition influences children's rapid automatized naming. *Developmental Science*, 21(3), e12589. <https://doi.org/10.1111/DESC.12589>
- Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 124–140. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2012.01547.X>
- Powell, D., & Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 706–718. <https://doi.org/10.1037/EDU0000625>
- Savage, R., Pillay, V., & Melidona, S. (2007). Deconstructing rapid automatized naming: Component processes and the prediction of reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 129–146. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2007.04.001>
- Stappen, C. vander, & van Reybroeck, M. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming Are Independent Phonological Competencies With Specific Impacts on Word Reading and Spelling: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 9(MAR). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.00320>
- Toro, J., & Cervera, M. (1984). *TALE: Test de Aprendizaje de la Lectoescritura*. Visor.
- Traverso, L., Viterbori, P., Gandolfi, E., Zanobini, M., & Usai, M. C. (2022). The contribution of inhibitory control to early literacy skills in 4- to 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 265–286. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2021.11.010>
- van der Sluis, S., de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(3), 239–266. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2003.12.002>
- Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G., & Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and*

Individual Differences, 18(2), 224–236.
<https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2008.01.003>

SOSTENIBILIDAD Y DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL EN LA ETAPA DEL BACHILLERATO

M. Pilar Martínez-Agut¹ y Javier Jiménez Martínez²

m.pilar.martinez@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en el ámbito universitario es prioritaria, como indican informes de organismos nacionales e internacionales para liderar las transformaciones colectivas de una sociedad abierta al cambio, sostenible, equitativa, sin discriminación y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante una formación integral de los estudiantes, la adaptación a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2006; Consejo de la Unión Europea; 2004; Council of the European Union, 2008).

La elección de estudios en Bachillerato, ha de presentar una orientación adecuada para que los estudiantes realicen una lección adecuada, mediante el conocimiento de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, que han de formar en disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, la transmisión de conocimientos, competencias y habilidades que les prepare para el desarrollo de actividades profesionales, y al mismo tiempo garantice su formación integral desde la perspectiva de la ciudadanía, con los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

1.1. Importancia de la etapa de Bachillerato

La etapa del Bachillerato presenta como finalidad una formación general del alumnado, orientación y preparación para lograr una madurez intelectual y humana que les permita integrarse en la vida activa o continuar estudios superiores, tanto universitarios como de formación profesional.

Forma parte de la Educación Secundaria y comprende dos cursos académicos, que se cursan a partir de los dieciséis años y en tres

modalidades: de Artes, de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales.

Tiene como objetivo desarrollar en el alumnado capacidades como el análisis y la valoración crítica de las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él y la comprensión de los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.

En la Comunidad Valencia, en el currículo se determinan los siguientes fines (Decreto 87/2015, art. 32):

- a) Proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades para desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.
- b) Capacitar para el acceso a la educación superior.
- d) Establecer buenas prácticas en un buen clima de trabajo, resolución pacífica de conflictos, actitudes responsables y de respeto por los demás.
- e) Establecer valores como respeto, tolerancia, cultura del esfuerzo, superación personal, responsabilidad para tomar decisiones, igualdad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos y prevención de la violencia de género.
- g) Utilizar metodologías didácticas activas e innovadoras como el uso de métodos y técnicas de investigación por parte del alumnado para aprender por sí mismo, trabajo autónomo y en equipo, aplicación de los aprendizajes en contextos reales, y uso sistemático de las tecnologías de la información y la comunicación.

1.2. Orientación educativa y profesional en Bachillerato hacia estudios universitarios

La orientación educativa es fundamental, contextualizada, al alcance de la totalidad del alumnado a lo largo de su proceso formativo, desde los principios de inclusividad, igualdad, equidad y calidad, en una perspectiva educativa y de derechos, para que el alumnado pueda

alcanzar un desarrollo integral y equilibrado de todas sus capacidades desde las etapas iniciales.

Es prioritario que se considere una tarea colectiva de colaboración entre los diferentes agentes, como las familias; en todos los niveles de respuesta y a lo largo de las diferentes etapas, formando parte de la función docente e integrada en el proceso educativo en los diferentes planes, programas y ámbitos de actuación: docencia, tutoría y orientación especializada, en colaboración con toda la comunidad educativa y los agentes del entorno, desde una perspectiva ecológica-sistémica (Decreto 72/2021).

En la etapa del Bachillerato se ha de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, toma de decisiones personales, académicas y profesionales, y la adquisición de competencias para la gestión del proyecto de vida y de la carrera profesional, por tanto, desde los centros educativos, las actuaciones de orientación educativa y profesional han de estar relacionadas con los planes de acción tutorial y el profesorado junto con el equipo educativo, ha de ofrecer la respuesta más adecuada con la participación del alumnado, las familias, los agentes sociales, las organizaciones, las instituciones y asociaciones del contexto.

1.3. Toma de decisiones en la orientación educativa y profesional

Preparar para los retos y situaciones complejas de la vida implica una fortaleza emocional mediante recursos psicológicos que se pueden aprender, mejorar y potenciar, interiorizar y ser aplicados en el momento oportuno, para vencer la incertidumbre, reconocer los deseos y decidir el camino a tomar (Navarro, 2015).

Para desarrollar la fortaleza emocional, Navarro (2015), establece tres fases:

1. Tomar distancia de la realidad para poder enfocar los conflictos desde una nueva perspectiva.
2. Pensar de manera productiva, sin distorsiones y sin dejarnos llevar por la impulsividad.
3. Establecer acciones que ayuden a adaptarse a los cambios y lograr la vida deseada. Ganar fortaleza emocional enfrenta las dificultades, ayuda en la selección de personas adecuadas y en la toma de decisiones, para intentar lograr una vida plena y feliz.

La fortaleza emocional es un aspecto fundamental que hay que potenciar en los estudiantes de bachillerato para realizar una elección personal y profesional vinculada con la elección de estudios universitarios y su futuro desempeño profesional.

1.4. Educación para la Sostenibilidad y Bachillerato

La orientación educativa y profesional en Bachillerato ha de comprender la Educación para la Sostenibilidad, y los estudiantes han de valorar los estudios que quieren realizar, conozcan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y relacionen con el desempeño profesional de las diferentes titulaciones (Real Decreto 822/2021, art. 4.2).

2. MÉTODO

En un centro de secundaria, en primer curso de Bachillerato, que comprende tres grupos, se programa para la tutoría una propuesta que contempla en primer lugar, la importancia de la toma de decisiones vinculada con su futuro personal y profesional, junto con la valoración del grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las titulaciones universitarias. A continuación, se presentan los ODS y se van relacionando con las titulaciones y sus salidas profesionales. Finalmente se valora la adquisición de estos conocimientos por parte de los estudiantes.

Los participantes son el alumnado de 1º de Bachillerato, 87 alumnos/as (45 mujeres y 42 hombres), con edades comprendidas entre 16 y 17 años. La actividad se realizó en dos sesiones de tutoría.

En una primera sesión de tutoría se trabaja la importancia de la toma de decisiones en relación con la orientación educativa y profesional. Para ello se debate en un primer momento con los estudiantes sobre qué es tomar decisiones y qué aspectos están vinculados. Se realiza el visionado y comentario del video BVA educación: “3 fortalezas para tu salud emocional” de Tomás Navarro, de 5 minutos de duración, sobre la salud emocional, en la que se especifican de las 19 fortalezas para la salud de su libro (Navarro, 2015), destacando las siguientes:

- Tomar decisiones y tener prioridades y objetivos propios, asumiendo las consecuencias, tanto positivas como negativas. Establecer automotivaciones, relacionadas con la responsabilidad de asumir las consecuencias de los actos. Contextualizar los hechos y perseverar.

- Analizar a las personas, su confiabilidad y la vinculación personal.

- Presentar una autoestima fuerte y sana, que condiciona nuestra vida (lo que se piensa, siente, lo que se puede hacer o no), sirve para marcar límites, es subjetiva, se forma en la infancia a partir de las experiencias que se tienen, en relación con el autoconcepto, relacionado con la confianza en las personas y saber darse oportunidades para actualizar el autoconcepto.

A continuación, se realiza el cuestionario de forma individual, para determinar qué son los ODS y qué profesionales trabajan en los ODS, a partir de los conocimientos que tienen los estudiantes.

En la segunda sesión se explican ODS de las Naciones Unidas y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

A partir de la selección de Artículos del periódico El País:

a) Una visión positiva de los objetivos de Desarrollo Sostenible (Espinosa, 2022).

b) Asociaciones y ODS: qué pueden hacer y cómo comenzar el camino para alcanzarlos (Fernández, 2022).

Se realiza una dinámica de grupo, se organizan grupos de 4 o 5 alumnos/as en los que leen los dos artículos seleccionados, resumiendo las ideas más importantes y destacando las dos ideas que más les haya ayudado a entender las ODS y relacionarlos con la orientación profesional finalmente se realiza una puesta en común en clase.

Finalmente se vuelve a realizar el cuestionario de forma individual, contestando nuevamente a las mismas preguntas:

a) ¿Qué es el desarrollo sostenible?

b) ¿Qué profesionales trabajan las ODS?

c) ¿Cuáles son tus intereses académicos y profesionales y su relación con los ODS?

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que estas iniciativas son básicas en la preparación para la elección de los estudios universitarios y el desempeño de la sostenibilidad.

En la primera parte de la actividad, se comprueba que el centro educativo se han presentado los Objetivos de Desarrollo Sostenible pero los estudiantes no tienen esta temática clara completamente.

Se les pregunta las titulaciones que creen que pueden estar vinculadas a los ODS y establecen profesionales con un perfil de ayuda, señalando ámbitos como la psicología, la educación, la salud. También señalan profesionales del ámbito del derecho, la economía, arquitectura, etc.

Después de la lectura, comentario y debate de los dos artículos, los estudiantes muestran unas respuestas más precisas de qué son los ODS, muestran un abanico más amplio de profesionales relacionados con los ODS y son capaces de aplicarlos a sus intereses académicos y profesionales, justificando sus respuestas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados indican que los estudiantes después de la intervención conocen y valoran los ODS, los vinculan con los profesionales y su desempeño profesional y con la elección de estudios universitarios.

Se observa en la actividad que se ha desarrollado, la importancia de establecer vínculos entre los ODS y la orientación educativa y profesional, para que los estudiantes de bachillerato comiencen a tomar decisiones, se conciencien de la importancia de la relación entre los estudios y el desempeño profesional.

Las respuestas de los estudiantes confirman que estas iniciativas son básicas en la elección de estudios universitarios y en la concienciación de la relación entre los profesionales y su desempeño profesional para la sostenibilidad.

Como conclusiones se establecen la importancia de incidir en la vinculación de la sostenibilidad y la orientación educativa y

profesional, para lograr la reflexión y acción de los futuros estudiantes universitarios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16,147-162.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Bausela, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. CEDEFOP.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:004:0007:ES:PDF>
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.

https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf

- Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (DOCV núm. 8693, 9 12 2019).
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, DOCV núm. 9099, 3 06 2021, páginas 25501-25517.
- Espinosa, A. (2022). *Una visión positiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. El País, 7 6 2022. <https://elpais.com/planeta-futuro/red-de-expertos/2022-06-07/una-vision-positiva-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.html>
- Fernández, J. (2022). *Asociaciones y ODS: qué pueden hacer y cómo comenzar el camino para alcanzarlos*. El País, 7 6 2022. <https://elpais.com/planeta-futuro/red-de-expertos/2022-06-06/asociaciones-y-ods-que-pueden-hacer-y-como-comenzar-el-camino-para-alcanzarlos.html>
- Francesch, J. (2013). La orientación en Europa, un recorrido por la diversidad. *Entre Estudiantes, Anuario*, 16-30.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como métodos de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-169.
- Marrodán, M. J. (2020). Llamando al 112 de orientación educativa o los modelos y estrategias de intervención en orientación educativa. *Educación y Orientar. La revista de la COPOE*, 12, 7-11.
- Martínez, j. y Ordiales, M. E. (2003). La orientación académica y profesional en la Unión Europea: una aproximación a través de los proyectos europeos de educación de adultos. *Educación en el 2000*, 125-130.
- Manzanares, A. y Sánchez, J. (2019). *Marco de la orientación en clave europea. Ideas para la reflexión*. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/213986/mod_imscp/content/8/marco_de_la_orientacin_en_clave_europea.html

- Molina, V. y Rozalén, F. (2006). El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha. *IDEA-La Mancha*, 3, 152-203.
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos Roles y Estrategias de Asesoramiento Psicopedagógico para Promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 32(1), 59 – 7.
- Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Oviedo.
- Navarro, T. (2015). *Fortaleza Emocional: La clave para adaptarte a los Cambios y Dar un Giro a tu Vida*. Planeta.
- Navarro, T. (29 de abril de 2022). *Tres fortalezas para tu salud emocional* [Video]. <https://youtu.be/iAQhw-AVaUs>
- Newman, D. S. y Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307>
- Nieto Cano, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Octaedro.
- Ocampo, C.; Sarmiento, J.A. (2004). La orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 379-383
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, BOE núm. 233, 29/09/2021, páginas 119537- 119578.
- Resolución de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la

- orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022 (DOCV núm. 9188, 5 10 2021).
- Rodríguez, L. (2011). ¿Qué modelo de educación y de orientación queremos? Controversias en torno al modelo de orientación educativa. *Fórum Aragón*, 2, 23-24.
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. *Una perspectiva desde la reforma educativa*, 8, 125 – 143.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Universitat de Barcelona.
- Salinas, C. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-20.
- Sachs, J. D., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G. & Woelm, F. (2021). *Sustainable Development Report 2021. The Decade of Action for the Sustainable Development Goals*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009106559
- Suárez, A. (2020). Reflexiones. ¿Es necesario un modelo de orientación?. *Revista AOSMA*, 29, 126-127.
- Torres, A. (2019). *Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más alumnos de lo recomendado por la Unesco*. El País 21 de febrero de 2019. <https://elpais.com/sociedad/2019/02/20/actualidad/1550677178441380.html>
- Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Aljibe.

AUTO-HABLA DIRIGIDA A METAS ACADÉMICAS Y ELECCIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Zeltia Martínez-López¹, Eva Villar¹, M^a Emma Mayo¹, Sonia
Nouws¹, M^a Carmen Torres¹ y Carolina Tinajero¹**

1. Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la carrera profesional constituye una tarea evolutiva de máxima trascendencia e interés público, ya que afecta, por un lado, a la socialización y el desarrollo de la identidad personal de los individuos y, por otro, a la armonía y estabilidad general de la sociedad (He et al., 2021). Hoy en día, en plena era de la Revolución Industrial 4.0, la relevancia de estos procesos se ha acentuado sobremanera. Concretamente, la toma de decisiones vocacionales se ha vuelto todo un desafío para los/as adolescentes, que insertos en el sistema educativo deben escoger itinerarios formativos que condicionan el curso de su carrera (Yusran et al., 2021).

La Teoría Sociocognitiva del Desarrollo de Carrera, de Lent y colaboradores (2000), constituye un intento relativamente reciente y ampliamente respaldado, por comprender los procesos a través de los cuales los individuos conforman intereses, realizan elecciones y alcanzan distintos niveles de éxito en sus aspiraciones académicas y ocupacionales. En ella se plantea, como estrategia central de análisis, la consideración de dimensiones con incidencia proximal en la toma de decisiones vocacionales, entre las que se destacan las metas personales. En su conformación interactúan otros aspectos de la persona, como los intereses vocacionales y el contexto educativo y cultural (Lent y Brown, 2020). Encontramos un claro exponente de la citada interacción en el papel del sexo respecto al desarrollo de carrera, en la medida en que este se ve condicionada por los estereotipos de género (Luengo y Gutiérrez, 2003; Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018).

Podemos esperar que, desde el momento en que se han de realizar las primeras elecciones, las inclinaciones vocacionales podrían condicionar las metas personales priorizadas en el marco de la oferta formativa (p. ej., materias optativas, itinerarios) de los centros educativos. Es probable, por otra parte, que el sexo interactúe con la elección vocacional, en la conformación de las metas personales.

En el ámbito educativo, la autorregulación de las metas personales (metas académicas) se considera un componente clave de la motivación académica. Esta se efectúa mediante estrategias de autohabla, que descansan en el despliegue del discurso interno que adoptamos para recordar las razones por las que realizar una tarea (Miele y Scholer, 2016; 2018). De acuerdo con Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2011), a la hora de hacer frente a las actividades académicas, los objetivos que adoptan los estudiantes se pueden agrupar en cuatro tipos: aprendizaje, autoensalzamiento, autoderrota y evitación del trabajo. A través de la estrategia de autohabla dirigida a metas de aprendizaje, los estudiantes se centran en desarrollar sus propios intereses o en mejorar sus propias habilidades. A través de la estrategia de autohabla dirigida a metas de autoensalzamiento, el estudiante se orienta a presentar un mejor desempeño que otros, obteniendo calificaciones más altas y demostrando las propias habilidades. A través de la estrategia de autohabla dirigida a metas de autoderrota, el estudiante se enfoca en tratar de evitar un mal rendimiento o parecer incompetente. Finalmente, a través de la estrategia de autohabla dirigida a metas de evitación del trabajo, el estudiante intenta aprobar o realizar ciertas tareas, ejerciendo el menor esfuerzo posible.

Por el momento no contamos con datos sobre la relación entre la toma de decisión vocacional y la gestión de las metas académicas. En el presente trabajo nos propusimos explorar la citada relación en un estadio temprano del desarrollo de la carrera. En España, es a partir del tercer curso de la ESO, cuando los estudiantes deben elegir entre Matemáticas Orientadas a Estudios Aplicados y Matemáticas Orientadas a Estudios Académicos (Opciones A y B, respectivamente, desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación - LOMLOE-). Estas materias se diseñaron en sintonía con el acceso a diversas modalidades de Bachillerato y campos de Formación Profesional. Un segundo objetivo de este estudio era comprobar si la citada relación, de constatarse, variaba en función del sexo.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos de este estudio fueron recopilados en un único momento temporal en diferentes centros públicos de educación secundaria obligatoria, seleccionados por muestreo de conveniencia. La recogida de datos se realizó en el aula, en horario de clases, con el permiso previo del centro educativo y el profesorado y el consentimiento de las familias y los estudiantes. Los/as adolescentes completaron los cuestionarios de forma voluntaria y anónima en aproximadamente 20 minutos.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela [USC-29/2020] y todos los procedimientos se realizaron de conformidad con los estándares del Código de Ética de APA (APA, 2017) y la Declaración de Helsinki.

2.2. Participantes

La muestra estaba formada por 166 adolescentes (90 mujeres y 76 hombres), estudiantes de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Con una media de edad de 14.63 años ($DT=0.76$), 39 estudiaban Matemáticas Orientadas a Estudios Aplicados y 127 estudiaban Matemáticas Orientadas a Estudios Académicos.

2.3. Instrumentos

A través de un cuestionario de datos personales, familiares y académicos se solicitó información a los estudiantes sobre su edad, sexo y materias optativas que estaban cursando.

Se aplicó el cuestionario de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje-Versión Secundaria (EEMA-VS; Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2011) que está formado por tres escalas: expectativas, valor y afecto. La escala de valor agrupa aquellas estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar para favorecer su motivación a través del establecimiento de intereses y valores o de la generación de metas académicas. Para el presente estudio, de esta escala, se seleccionaron 18 ítems que evalúan el autohabla dirigida a metas de: aprendizaje (5 ítems), autoensalzamiento (5 ítems), autoderrota (4 ítems) y evitación de trabajo (4 ítems). Los autores de la escala informan de una buena consistencia interna con

valores de alpha de Cronbach de .75 para la escala de expectativa y de afecto, y .80 para la de valor.

2.4. Análisis de datos

Se realizaron varios análisis de varianza (ANOVAs) para explorar la relación entre elección vocacional, sexo y uso de estrategias de autohabla dirigida a metas (de aprendizaje, de autoensalzamiento, de autoderrota y de evitación), así como la posible interacción entre el sexo y la elección vocacional. Como indicador del tamaño del efecto se calculó la eta cuadrado parcial (η^2).

3. RESULTADOS

Las puntuaciones medias de las estrategias de autohabla dirigida a metas para la variables de elección vocacional y sexo, y los resultados de los ANOVAs se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1 Media, desviación típica y resultados de los ANOVAs para las puntuaciones de las estrategias de autohabla dirigida a metas.

	Elección vocacional		F	η^2	Sexo		F	η^2
	OpB	OpA			Mujer	Hombre		
	M(DT)	M(DT)			M(DT)	M(DT)		
MAp	2.90 (0.87)	2.67 (0.92)	1.498	.009	2.89 (0.86)	2.79 (0.91)	2.007	.012
MEEn	2.66 (1.03)	2.38 (1.11)	1.845	.011	2.59 (1.14)	2.60 (0.95)	0.294	.002
MAd	2.88 (1.00)	2.82 (1.10)	0.011	.000	2.97 (1.01)	2.74 (1.03)	2.270	.014
MEv	2.55 (1.02)	3.07 (1.00)	6.225*	.037	2.51 (1.00)	2.87 (1.05)	4.491**	.027

Nota. RC: Regulación de la cognición; MAp: Autohabla dirigida a metas de aprendizaje; MEEn: Autohabla dirigida a metas de autoensalzamiento; MAd: Autohabla dirigida a metas de autoderrota; MEv: Autohabla dirigida a metas de evitación OPB: matemáticas orientadas a estudios académicos; OpA: matemáticas orientadas a estudios aplicados.

* $p < .05$

Tanto para la elección vocacional como para el sexo, observamos un efecto significativo sólo en la puntuación de la subescala de autohabla dirigida a metas de evitación. Los hombres y el alumnado

matriculado en Matemáticas Orientadas a Estudios Aplicados mostraban puntuaciones superiores para la citada estrategia de autorregulación motacional, en comparación con las mujeres y el alumnado matriculado en Matemáticas Orientadas a Estudios Académicos, respectivamente. No se obtuvo un efecto de interacción significativo entre la elección vocacional y el sexo.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente trabajo muestran que, ni la opción vocacional elegida por los estudiantes de ESO, ni el sexo, afectan al uso de las estrategias de autohabla dirigida a mejorar las habilidades y capacidades personales, obtener/mantener buenas calificaciones y evitar parecer incompetentes frente a los demás. Sin embargo, sí se aprecian diferencias respecto al propósito de invertir el menor esfuerzo en las tareas académicas. Los hombres y los estudiantes que se inclinan por la realización de estudios orientados a enseñanzas aplicadas son los que usan, en mayor medida, esta estrategia de autorregulación motivacional.

Respecto a las diferencias en función del sexo, existen varios argumentos que se pueden adoptar para tratar de explicar el mayor uso manifestado por parte de los hombres de la estrategia de autorregulación de metas de evitación. Las diferencias encontradas podrían ser atribuidas a las experiencias de socialización y las creencias que mantienen los estudiantes respecto a los estereotipos de género (Bidjerano, 2005; Yu y McLellan, 2019). Estos adquieren un peso esencial en los adolescentes, en la medida que se encuentran en pleno proceso de definición identitaria (Berger, 2016). Los hombres suelen mostrar mayor adhesión a los estereotipos de género y mayor preocupación por la forma en que pueden condicionar su estatus social (Yu y McLellan, 2019). Es probable que para reforzar su masculinidad, se resistan a reconocer que intentan esforzarse para obtener un buen desempeño académico, ya que el esfuerzo es una cualidad asociada con el estereotipo femenino, mientras que la capacidad intelectual se asocia con el estereotipo masculino (Bian et al., 2017).

En cuanto a las diferencias en función de la elección vocacional, y a falta de datos previos con los que comparar nuestros resultados, cabe

suponer que, al menos en un estadio temprano de su desarrollo de carrera, los estudiantes toman en consideración el coste previsto de sus elecciones. Los itinerarios formativos ligados a la modalidad de Matemáticas Orientadas a Enseñanzas Aplicadas podrían ser contemplados como menos exigentes, en términos de esfuerzo. Esta apreciación podría derivar de la naturaleza de las disciplinas que conforman los distintos itinerarios y las prácticas instruccionales asociadas a las mismas (Jones, 2011). En este sentido, se distingue entre disciplinas *hard* (p.ej. Química y Física) y disciplinas *soft* (p.ej. Historia y Economía). Las primeras están dotadas de un amplio desarrollo paradigmático y otorgan mayor peso a las destrezas de investigación, mientras que las segundas, con menor desarrollo paradigmático, se orientan en mayor medida a la aplicabilidad de los conocimientos en la vida cotidiana. En cuanto a las prácticas instruccionales, los docentes de disciplinas *soft* suelen mostrar mayor propensión a ofrecer feedback, promover dinámicas participativas y transmitir expectativas positivas.

En general, los datos obtenidos en el presente estudio sugieren que algunas decisiones vocacionales tempranas podrían fomentar el uso de estrategias de autorregulación motivacional desadaptativas (p. ej., autohabla dirigida a la evitación del trabajo) en la adolescencia. En esta etapa de la vida, donde construimos nuestra identidad personal y comenzamos a aproximarnos al estatus adulto, los intereses vocacionales no siempre están claros y, en ocasiones, no se disponen de suficientes elementos de juicio para tomar decisiones coherentes o valorar adecuadamente las consecuencias negativas que ciertas acciones pueden tener en el desarrollo de proyecto de vida del estudiante (Grañeras y Parra, 2009; Lledó, 2007). Ante este panorama consideramos que, en la práctica educativa, los equipos de orientación y el propio profesorado deberían trabajar, durante los primeros cursos de educación secundaria, para romper con la idea prejuiciosa de que existen materias que requieren más esfuerzo que otras. Así mismo, también sería interesante que diseñaran e implementaran actividades que fomenten entre el alumnado el análisis crítico del discurso interno que adoptan al tomar ciertas decisiones vocacionales. Este tipo de actividades promoverían un autoconocimiento más profundo de los jóvenes y, por lo tanto, incrementarían su grado de madurez vocacional. La mejora de este tipo habilidades se contempla a priori como una estrategia adecuada para favorecer el progreso académico de los adolescentes en el sistema educativo, dotándolos de competencias para

responder a las crecientes demandas formativas de la denominada “sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de toda la vida”; y ayudar a paliar las dificultades que puedan obstaculizar su desarrollo profesional.

Por último, a pesar de los interesantes resultados, este trabajo no está exento de limitaciones. En futuros estudios se prevé trabajar con una muestra probabilística más amplia para asegurar la generalización de los resultados; emplear otros instrumentos de medida, además de los autoinformes, para evitar posibles sesgos subjetivos (por ejemplo, deseabilidad social); y recoger datos de tipo longitudinal para establecer las relaciones causales y su dirección.

5. FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del Proyecto PID2021-126981OB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

6. BIBLIOGRAFÍA

- APA (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
- Berger, K. S. (2016). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. McGraw-Hill.
- Bian, L., Leslie, S. J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355, 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bidjerano, T. (11-15 de abril de 2005). *Gender differences in self-regulated learning* [Conference presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Grañeras, M., y Parra, A. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., y Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- He, Z., Zhou, Y., Li, F., Rao, Z., y Yang, Y. (2021). The effect of proactive personality on college students' career decision making difficulties: Moderating and mediating effects. *Journal of Adult Development*, 28, 116-125. <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09359-9>
- Jones, W. (2011). Variation among academic disciplines: An update on analytical frameworks and research. *Journal of the Professoriate*, 6(1), 9–27.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.47.1.36>
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
- Lledó, A. I. (Coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Ecoem.
- Luengo, R. M., y Gutiérrez, P. (2003). La orientación vocacional y el género. *Campo Abierto*, 23, 85-98.
- Miele, D. B., y Scholer, A. A. (2016). Self-regulation of motivation. En K. R. Wentzel y D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 363–384). Routledge.
- Miele, D. B., y Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*, 53(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1371601>

- Ruiz-Gutiérrez, J. M., y Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Suárez-Riveiro, J. M., y Fernández-Suárez, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo motivacional de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 27 (2), 369-380.
- Suárez-Riveiro, J. M., Fernández-Suárez, A. P., Rubio, V., y Zamora, Á. (2015). Incidence of value motivational strategies on high school students' cognitive and metacognitive strategies. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Yu, J., y McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.
- Yusran, N. A., Puad, M. H. M., y Omar, M. K. (2021). Role of career exploration in influencing career choice among pre-university students. *Social Sciences & Humanities*, 29(S1), 77-99. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S1.05>

MAESTROS E INGENIEROS FRENTE A LAS TIC'S

Mary Luz Mouronte-López¹ y Juana Savall Ceres¹

maryluz.mouronte@ufv.es

1. Universidad Francisco de Vitoria, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación y la ingeniería informática constituyen áreas de conocimiento en las que podría generarse una interesante sinergia, si bien las potenciales relaciones entre ambas disciplinas han sido hasta el momento limitadas y se han visto lastradas con cierto sesgo de género. Así, en un informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Igualdad en Cifras* (2021), se reflejan las persistentes diferencias por sexo a la hora de elegir estudios. En la Formación Profesional, la presencia masculina o femenina en las aulas difiere según la familia profesional: mientras que las chicas representan un 87,1 % en Servicios Socioculturales y a la Comunidad, el porcentaje se reduce hasta un 11,6 % en Informática y Comunicaciones. En cuanto al alumnado universitario, hay mayor representación de alumnas en estudios de Educación (77,9 %) mientras que en Informática su presencia es minoritaria (13,4 %).

Estos porcentajes igualmente se manifiestan en los Grados de Educación y de Ingeniería Informática de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Con el fin de acercar estos dos campos profesionales, se plantea un proyecto interfacultativo (Facultad de Educación y Psicología y Escuela Politécnica Superior de la UFV) que concretamente pretende, más allá de lograr que los futuros maestros comprendan la potencialidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que exista un acercamiento y un enriquecimiento mutuo entre el alumnado de los Grados de Educación y de Ingeniería Informática en torno a la relación entre la educación y las TICs.

En el Preámbulo de la vigente normativa educativa (LOMLOE, 2020), se señala que el uso generalizado de las TICs en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia

personalidad y aprender a lo largo de la vida, etc. Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías y personas, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la del profesorado. La competencia digital es una de las ocho competencias clave que se contemplan en el sistema educativo y que implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad. En esta línea, en 2020 se presentó la estrategia de la Unión Europea denominada *Dar forma al futuro digital de Europa* (Comisión Europea, 2020), cuyo fin es dar impulso al desarrollo de una tecnología fiable centrada en las personas.

Las TICs están presentes como vía y sustento material de los modelos de innovación educativa actuales, propiciando nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje. Los nuevos modos de acceso a la información, así como las diferentes herramientas para el proceso de transformación en conocimientos y transferencia, tienen sin lugar a dudas una gran importancia y repercusión en la educación (Granda et al., 2019; Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

El análisis de la situación actual en el uso de la tecnología como soporte didáctico para la construcción del conocimiento conduce a una doble reflexión (Navés, 2015). Por un lado, el estilo de aprendizaje del alumnado requiere de metodologías activas en cuya base se encuentran, en múltiples ocasiones, las TICs. Por el otro, la implementación de las TICs como herramientas didácticas se impone en todos los niveles educativos, modificando el tradicional papel transmisor del docente.

Estas tecnologías en el contexto educativo desempeñan un rol fundamental y son cada vez más imprescindibles en el acceso universal al conocimiento, como ha puesto de manifiesto la situación generada por la COVID-19. Mañanes y García-Martín (2022) han analizado la competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la pandemia. En su estudio se examinan las percepciones, creencias y usos que tienen 281 maestros y maestras de Educación Primaria de centros públicos, privados y concertados del territorio nacional, acerca del uso de las TIC, participando a través de la cumplimentación de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los resultados muestran que la competencia digital correlaciona de forma inversa con la edad, que su

desarrollo está condicionado por los años de experiencia profesional, al mismo tiempo que se evidencian diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Varela-Ordorica y Valenzuela-González (2020) concluyen que el uso de las TIC por parte del profesorado propicia que los futuros maestros se motiven a emplearlas, no solo como medio de entretenimiento o socialización, sino como un recurso didáctico. El alumnado participante en este estudio demostró el logro de esta competencia en la elaboración de sus trabajos académicos, búsquedas de información en Internet, aplicación de software educativo, uso de redes sociales y diseño de blogs. En esta misma línea, Sydorenko et al. (2020) recogen que casi el 80% de los estudiantes de 20 a 24 años utilizaron Twitter, Telegram y/o Facebook durante las clases en remoto en el año académico 2019/2020. Los autores sugieren que el uso de las TIC, como plataformas de redes sociales, aplicaciones de software, etc. aumenta el nivel de competencia online de los docentes y amplía el abanico de competencias profesionales.

Dichas competencias podrían enriquecerse desde un enfoque transdisciplinar que promueva el trabajo conjunto y el enriquecimiento mutuo entre el alumnado de distintos campos profesionales (Grados en Educación Infantil y Primaria/Grado en Ingeniería Informática) para abordar escenarios innovadores de incorporación de las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este propósito, se plantea un estudio exploratorio que a continuación se detalla.

2. MÉTODO

De forma previa al desarrollo de un proyecto interfacultativo, se ha querido realizar un estudio exploratorio para conocer la situación de partida del alumnado de los Grados de Educación y de Ingeniería Informática. Los objetivos específicos de este estudio exploratorio son los siguientes:

- Conocer la percepción del alumnado sobre el uso de las TICs en educación.
- Valorar la experiencia previa del alumnado en trabajos académicos con iguales y su predisposición para participar en proyectos interfacultativos.

Así, con este estudio previo (*pretest*) y a través de un cuestionario de elaboración propia, se busca indagar en la percepción del alumnado sobre la potencialidad de realizar proyectos entre diferentes titulaciones.

Este estudio constituye una primera aproximación al tema que permite comprender mejor la magnitud del problema de investigación, las distintas formas de abordarlo o incluso identificar otras temáticas vinculadas. Se trata de un diseño de investigación no experimental puesto que en el proceso de indagación en el que se recogen datos no se intenta inducir ningún cambio.

Dado su carácter complementario y exploratorio, no se ha realizado un análisis de fiabilidad de dicho cuestionario de elaboración propia (por ejemplo, a través del Alpha de Cronbach) ni de la validez del constructo a través de un análisis factorial.

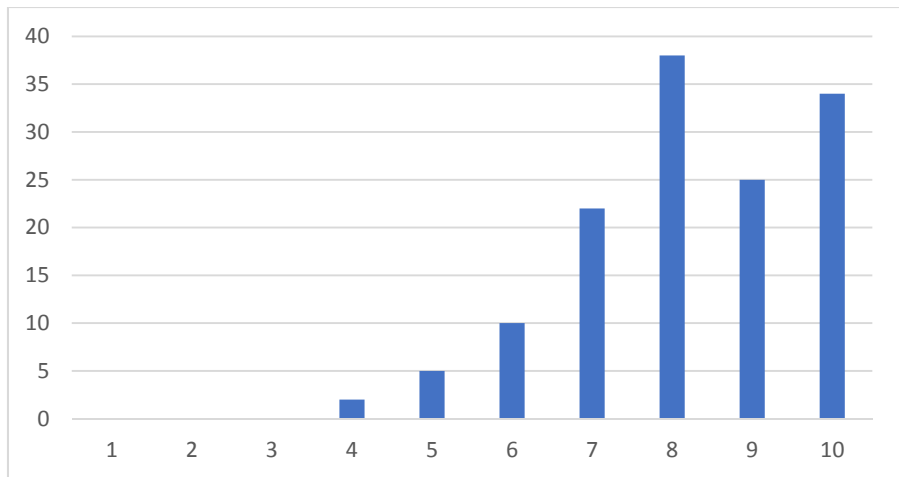
Todas las personas (alumnado de la UFV al que se le envió el cuestionario) que han cumplimentado el cuestionario lo han hecho voluntariamente, garantizando asimismo su anonimato. La muestra final está conformada por 136 alumnos, de los cuales 90 (66,18%) son de Educación y 46 (33,82%) de Ingeniería Informática. La muestra para primero, segundo, tercer y cuarto curso corresponde a 43,38%, 41,91%, 8,82% y 5,88%, respectivamente. Así, los alumnos que conforman la muestra están mayoritariamente matriculados en los primeros cursos (1º y 2º), cursos en los que se concentra la carga lectiva de las profesoras impulsoras del proyecto. Dada la desigual distribución del alumnado según su Grado y curso, se ha optado por no realizar comparaciones con pruebas paramétricas/no paramétricas. No obstante, un primer acercamiento a los resultados sugiere que no existen diferencias significativas en las respuestas aportadas por los alumnos según estén adscritos a uno u otro curso, de uno u otro Grado.

3. RESULTADOS

A continuación se recogen algunos de los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario previo, elaborado con *Forms* (Office 365) y dirigido a alumnado de los Grados en Educación (Infantil y Primaria) e Ingeniería Informática de la UFV en el inicio del curso 2022/23.

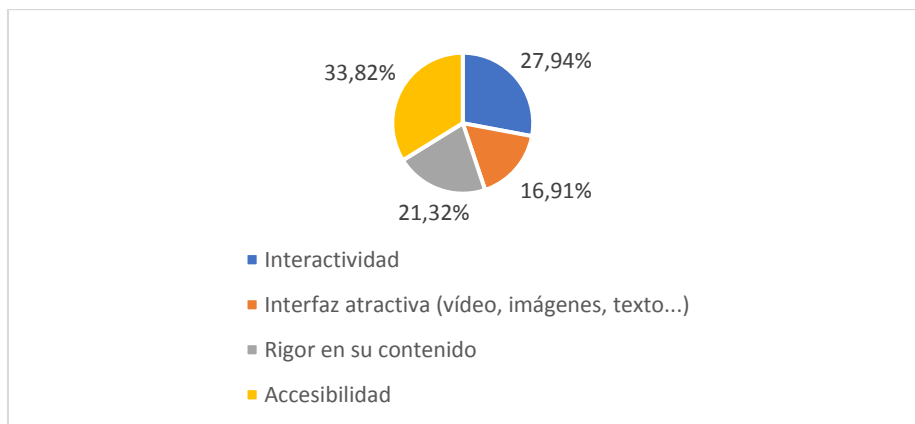
En una de las preguntas del cuestionario se preguntaba al alumnado en qué medida considera beneficiosa la incorporación de las TICs en la educación. En una escala de 1 a 10, siendo 1 "nada" y 10 "totalmente", los alumnos valoran con un 8,21 dicha incorporación. La Figura 1 muestra los resultados detallados.

Figura 1. Distribución de las valoraciones del alumnado sobre la incorporación de las TICs a la educación.



Sin embargo, para que dicha incorporación de las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente favorable, éstas han de reunir una serie de características. Entre ellas, el alumnado que conforma la muestra prioriza la accesibilidad, la interactividad, el rigor en su contenido y, por último, una interfaz atractiva. La Figura 2 muestra los resultados en más detalle.

Figura 2. Distribución porcentual de las características que han de reunir las TICs.



Por otro lado, los estudiantes valoran también positivamente la posibilidad de realizar proyectos interfacultativos. Así, en la pregunta “¿en qué medida consideras que sería interesante realizar un pequeño proyecto con alumnado de otra titulación (Educación/Ingeniería

Informática)?” se obtiene una media de 7,54 puntos. No obstante, buena parte del alumnado (95 alumnos de los 136 que constituyen la muestra) no conoce a ningún alumno de la otra titulación aun conviviendo en el mismo campus universitario. La Tabla 4 muestra la distribución porcentual del alumnado según el número de alumnos de Educación/Ingeniería Informática que conozcan.

Tabla 4 Distribución porcentual del alumnado según su experiencia en trabajos académicos previos con iguales.

Número de alumnos de Educación/Ingeniería Informática que conozcan	Porcentaje
Ninguno	69,85%
Entre 1 y 5	16,91%
Entre 6 y 10	4,41%
Más de 10	8,82%

Finalmente, otra de las preguntas del cuestionario relacionadas directamente la relación entre compañeros/as recoge la percepción del alumnado sobre esta cuestión. Así, casi la totalidad (97,79%) del alumnado previamente ha realizado trabajos académicos con iguales (compañeros de clase, por ejemplo) y un 69,12% valora la experiencia de forma positiva o muy positiva, la Tabla 5 muestra los resultados detallados.

Tabla 5 Distribución porcentual del alumnado según su experiencia en trabajos académicos previos con iguales.

Número de alumnos de Educación/Ingeniería Informática con trabajos académicos previos con iguales	Porcentaje
No he trabajado en el aula con metodologías cooperativas	2,21%
Fue una experiencia negativa/muy negativa	4,41%
Fue una experiencia neutral	24,26%
Fue una experiencia positiva/muy positiva	69,12%

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio exploratorio ha sido conocer la percepción del alumnado de los Grados de Educación y de Ingeniería Informática sobre las TICs y la posibilidad de trabajar conjuntamente en futuros proyectos interfacultativos. Los resultados sugieren que la experiencia previa del alumnado en trabajos cooperativos y su predisposición a formar parte de proyectos interfacultativos son buenas,

si bien la relación actual entre alumnos de distintas titulaciones (Educación/Ingeniería Informática) resulta muy reducida. Aunque los estudiantes de ambas titulaciones valoran positivamente el uso de las TICs en la educación, faltan oportunidades que acerquen la tecnología a los futuros docentes y las estrategias didácticas a los futuros ingenieros.

En este sentido, resulta pertinente plantear un diálogo entre futuros docentes e ingenieros informáticos, de tal manera que puedan trabajar conjuntamente en torno al binomio educación y TICs.

El estudio es exploratorio y presenta limitaciones derivadas del propio diseño metodológico (como el tamaño y origen de la muestra, centrada en una única universidad). Si bien los resultados no son generalizables, abren la puerta a la colaboración entre disciplinas para, en este caso, mejorar el uso didáctico de las TICs en las aulas.

Son muy escasas las propuestas que promuevan el trabajo conjunto entre maestros e ingenieros informáticos. Pertegal (2011), en su tesis doctoral, realiza una comparación de perfiles de competencias socioemocionales de ingenieros informáticos y de maestros. Los resultados indicaron que existe una discrepancia entre la demanda del mundo profesional y la formación universitaria, puesto que los estudiantes de ambas titulaciones muestran no estar preparados para una integración laboral exitosa. También se procedió a realizar un estudio comparativo entre ambas titulaciones. De un lado, se compararon los perfiles socioemocionales de los estudiantes de Informática y Magisterio, y por otro lado, se compararon las opiniones dadas por los profesionales y expertos de ambos campos. Los resultados revelaron diferencias a todos los niveles: los estudiantes de informática tenían un perfil distinto al de los de Magisterio y los profesionales y expertos informáticos demandaban un perfil socioemocional distinto al que demandaban los maestros.

Cabría en este sentido preguntarse si, teniendo perfiles tan distintos, el trabajo conjunto en torno a un mismo foco podría resultar enriquecedor. Desde este trabajo se apuesta por ello y se pretende aprovechar las competencias que los alumnos adquieren en ambos Grados para elaborar escenarios docentes que obtengan el máximo partido de las TICs. Específicamente, las competencias empleadas son:

1. “Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes

dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva” (Grados en Educación) (UFV, s.fa.).

2. “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos” (Grados en Educación) (UFV, s.fa.).

3. “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (Grados en Educación) (UFV, s.fb).

4. “Conocimiento de las materias básicas y tecnologías, que capaciten para el aprendizaje y desarrollo de nuevos métodos y tecnologías “(Grado en Ingeniería Informática) (UFV, s.fc.).

5. “Capacidad para concebir, desarrollar y mantener sistemas, servicios y aplicaciones informáticas empleando los métodos de la ingeniería del software como instrumento para el aseguramiento de su calidad, de acuerdo con los conocimientos adquiridos “(Grado en Ingeniería Informática) (UFV, s.fc.).

Socorro y Martínez (2018) defienden este enfoque de la transdisciplinariedad en la educación universitaria como proceso que facilita la superación de la perspectiva fragmentaria que presenta la manera de enseñar y aprender en la Educación Superior. Más allá de la mera multidisciplinariedad o la pluridisciplinariedad, se considera que la transdisciplinariedad es el proceso que promueve el surgimiento de nuevos campos del conocimiento a partir del diálogo de disciplinas.

Vienni y Rojas-Castro (2020) analizan la institucionalización de la transdisciplinariedad en la Educación Superior. Investigan sobre las prácticas reales de transdisciplinariedad que tienen lugar en las universidades para posteriormente arrojar luz sobre los obstáculos a los que se enfrenta la transdisciplinariedad para convertirse en una política y práctica generalizada en las universidades, tanto en la docencia como en la investigación.

Queda mucho terreno sobre el que innovar y sobre el que investigar en este ámbito. Se requiere de una mirada abierta y transdisciplinar que rompa con la excesiva especialización en el ámbito universitario y que contribuya, en este caso concreto, a un buen diseño y uso de las tecnologías al servicio de la educación, en un contexto en el que maestros e ingenieros informáticos puedan compartir conocimientos, expectativas, necesidades e inquietudes. Proyectos en los que el

alumnado de distintos Grados se implique en su propio crecimiento y en el de sus compañeros en torno a un mismo tema de interés. En cualquier caso, el profesorado ha de facilitar, guiar, potenciar y nutrirse asimismo de estos espacios de encuentro.

Como prospectiva se plantea perfilar en mayor medida proyectos que faciliten esa enriquecedora interacción entre alumnado de diferentes Grados, máxime en torno a temas de actualidad y calado como las TICs. Los proyectos pueden incluir actividades como talleres que logren acercar a los alumnos a entornos reales, a la vez que fomentan la cooperación, como la realización de presentaciones y trabajos conjuntos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bello M. y Galindo-Rueda, F. (2020). *The 2018 OECD International Survey of Scientific Authors*: OECD. <https://doi.org/10.1787/18d3bf19-en>.

Comisión Europea (2020). *Communication: Shaping Europe's digital future*. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/files/communication-shaping-europes-digital-future_en

Granda, L. Y. et al. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 30-12-2020).

Mañanes J., y García-Martín, J. (2022). La competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19). *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(2), 125-140. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21568>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *La igualdad en cifras*. Recuperado de https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2021/050321-igualdad_MEFP2021.pdf

Navés, F- A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva?. *CPU-e, Revista de Investigación*

- Educativa*, (20), 238-248.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746011>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación*: UNESCO.
- Pertegal, M^a L. (2011). *Identificación de competencias genéricas de carácter socioemocional: aplicación al desarrollo profesional de ingenieros informáticos y maestros* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Socorro, M. y Martínez, Ó. (2018). Transdisciplinarietà: Una Mirada desde la Educación Universitaria. *Revista Científic*, 3, 278-289.
- Sydorenko, N. et al. (2020). Formation of professional competencies of primary school teachers using ICT. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13 (32). DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.149565>
- UFV (s.f.a.). Grado en Educación Infantil. Competencias a adquirir por el alumno. [ervapp.ufv.es/documentos/competencias_a_adquirir_por_el_alumno_infantil.pdf](http://servapp.ufv.es/documentos/competencias_a_adquirir_por_el_alumno_infantil.pdf).
- UFV (s.fb.). Grado en Educación Primaria. Competencias a adquirir por el alumno. http://servapp.ufv.es/documentos/competencias_a_adquirir_por_el_alumno_primaria.pdf.
- UFV (s.fc.). Grado en Ingeniería Informática. Competencias a Adquirir por el alumno. http://servapp.ufv.es/documentos/competencias_a_adquirir_por_el_alumno_informatica_plan2018.pdf.
- Varela, S. A. y Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes, *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), DOI: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>
- Vienni, B. y Rojas-Castro, S. (2020). Transdisciplinary institutionalization in higher education: a two-level analysis, *Studies in Higher Education*, 45 (6), 1075-1092, DOI: 10.1080/03075079.2019.1593347

EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO EN PSICOPEDAGOGÍA

Carmen Nuévalos Ruiz¹

*¹Departamento de Teoría de la Educación, Universitat de
València*

1. INTRODUCCIÓN

Dos perspectivas teóricas han prevalecido en las ciencias sociales: el positivismo, que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. La segunda perspectiva teórica es la fenomenológica, que posee una larga historia en la filosofía y la sociología. La fenomenología quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor; examinar el modo en que se experimenta el mundo. Como dice Vasco, el paradigma naturalista-cuantitativo, por mimetismo del saber científico-natural, ha gozado de privilegiada acogida durante décadas, porque se ha creído que solo él es acreedor del calificativo “científico”; el cientificismo ha tenido fascinados y deslumbrados a los pedagogos, (Vasco:1985) y sobre todo, a los psicólogos.

Planteamos que este modelo humano y metodológico es reduccionista e insuficiente en las ciencias sociales y humanas y, en concreto en Psicología y Ciencias de la Educación. Por la naturaleza de su objeto de estudio, las ciencias sociales no pueden usar el mismo método que se emplea para las ciencias experimentales, ya que ambas presentan diferentes realidades (García Castillo, 2013). Sin duda, el aprendizaje que más se trabaja en la educación es el académico, vinculado al modelo positivista. Sin embargo, la mejor forma de ofrecer una educación para la vida es ocuparse de dar una educación integral (Bisquerra R. 2018).

Planteamos que el enfoque fenomenológico acoge y permite estudiar y desarrollar dimensiones tales como social, emocional,

relacional, existencial...de las personas. Por consiguiente, este modelo se adecúa mejor a los propósitos y vocación tanto de la psicología cuanto de la pedagogía. Positivismo y fenomenología, cuantitativo y cualitativo, no son opuestos en las ciencias humanas y sociales, sino complementarios.

1.1. Características del método Fenomenológico

El objeto del método fenomenológico es el estudio de los fenómenos a través de lo dado, lo que aparece de forma inmediata a la conciencia, en sentido no subjetivo sino trascendental, intentado llegar con la intuición a la “esencia” de la misma. En nuestro caso a la educación misma, abandonando todo tipo de juicio previo. Se intenta mostrar el objeto (educación) como fenómeno (vivencia), y es en la conciencia donde esto se presenta como tal. La intuición permite una mirada directa, sin intermediarios ni rodeos, de algo. La noción de intuición apela tanto a lo captado por los sentidos como a lo aprehendido por las ideas, por ello la intuición está más allá y más acá de toda aprehensión sensible del mundo.

Es un método cualitativo, distinto al paradigma analítico-empírico, de ascendencia positivista-naturalista. La racionalidad y la científicidad de la Psicopedagogía Fenomenológica no coincide con la racionalidad y científicidad del paradigma de las ciencias físico-naturales, que encarnan, como ninguna otra, el modelo cuántico. Las ciencias sociales con sus metodologías propias, y de modo específico la fenomenología psicopedagógica, reclaman la categoría de científicidad, conscientes de que su metodología investigadora y su racionalidad es diferente.

De modo específico en Psicología, la fenomenología, inspirada en el pensamiento de Edmund Husserl, designa el estudio de los fenómenos de la conciencia en cuanto experiencia subjetiva, y se ha constituido como un campo de saber científico denominado psicología fenomenológica (Trilles, 2004). Psicología fenomenológica. Un análisis existencial de la alucinación desde Maurice Merleau-Ponty. Revista de Filosofía, nº 32, 2004, 117-130. Ciertos autores defienden, en efecto, que las nociones fenomenológicas de la conciencia, en Husserl, y empatía, en Stein, aportan el marco de referencia epistemológico donde la psicología fenomenológica, en Roger y Glendin, adquiere sentido la noción de empatía que discute Stein para clarificar de qué nos habla Rogers cuando postula “la hipótesis

fundamental” de la psicoterapia centrada en el cliente. La tarea comprensiva de la psicología fenomenológica es un examen sistemático de los tipos y formas de la experiencia intencional y la reducción de sus estructuras a las primeras intenciones, aprendiendo por tanto qué es la naturaleza de la psique y comprendiendo el ser de la mente (García Campos, 2012, P.14).

También la que podemos denominar la fenomenología de la pedagogía constituye una forma de estudio, inscrita en el campo más amplio de saberes relativos a la pedagogía. A la fenomenología de la pedagogía no le interesa tan solo la materialidad de los elementos: cultos, creencias, objetos, personas que intervienen en cada una de las acciones, sino que intenta captar la intención que los anima y que les confiere un significado (Iván y Taborda, 2014, p. 168).

Si bien para la Psicología la pregunta sobre cómo es el hombre es esencial, para la Educación el conocimiento de lo humano no es su meta última. Cualquier rama de la pedagogía aspira a saber más sobre lo humano, pero siempre con vistas a mejorarlo. Es por ello que la pedagogía imprime al proceso de humanización, el rasgo de ser un proceso optimizador. En otros términos “el rasgo ideal de mirar hacia las posibilidades y la vivencia de los valores” (Nuévalos, 2010).

El enfoque fenomenológico permite atender a un modelo humano y metodológico integral, que se ocupe de las distintas dimensiones humanas y que acoja la dimensión trascendente de la persona, olvidada cuando no claramente rechazada del ámbito científico y aplicado. Ya en otros trabajos hemos propuesto una antropología humanista y unitaria, considerando cuatro dimensiones esenciales de la persona: biológica, psicoafectiva, sociocultural y noológica o trascendente, y hemos reflexionado además sobre la alteridad como principio antropológico y como dinamismo fundamental que constituye y se manifiesta en todas y cada una de dichas dimensiones. A este dinamismo o dimensión se le otorga, según autores, distinta denominación. En todo caso, se comparte la idea de que ejerce una función de integradora, de las distintas dimensiones, incluso de complementariedad en aquéllas que parecen estar en contradicción, como pueden ser las dimensiones individual y social. Hemos considerado la alteridad como impulso esencial que “contiene” y “es contenido” por todas las dimensiones de la persona, que activa y es activado en todas ellas. Considerando este impulso primordial como

fundamento de la persona y componente esencial de todas y cada una de sus dimensiones, biológica, psicoemocional, sociocultural y trascendente, hemos querido denominar a este impulso vital y antropológicamente transversal “querer ontológico” (Nuévalos, 2010).

En definitiva, nos posicionemos, junto con muchos otros autores y científicos, en una concepción diferente al puro reduccionismo materialista. En la actualidad disponemos de una gran producción de trabajos académicos, no sólo en el ámbito de la fenomenología, sino también impulsados por los descubrimientos en neurociencia, en torno a las emociones, el derecho, la responsabilidad, la libertad etc. y fomentado, tanto por el estudio científico de las emociones como por el filosófico, que no comparten un reduccionismo biologicista o ambientalista del ser humano y los grupos sociales. Al respecto numerosos filósofos de la mente piensan que una reducción completa de la mente a una reducción biofísica resulta imposible.

Hay que tener presente que la fenomenología no es solamente un sistema filosófico, es también una forma de acercarse al estudio de la realidad y una metodología científica, específicamente en la investigación cualitativa. Surge a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo pasado, como respuesta a los métodos racionalistas y positivistas en la ciencia, (Martínez, 2008). La fenomenología es el principal método en la Psicoterapia Existencial, teniendo un papel muy importante en las psicologías humanista-existenciales. En consecuencia, la fenomenología y la filosofía existencial, son la principal raíz de la filosofía y la antropología de la Psicología Existencial, entre las que está la Logoterapia, teoría psicoantropológica de Víctor Frankl.

Lo central del enfoque existencialista es la contemplación y exploración del ser humano, a partir de su existencia. Y aquí cabe una diferenciación entre los conceptos de Ser y Existir: Todo lo que es Es, pero no todo lo que es Existe. Se reservará el concepto de existencia a los seres humanos, por tener éstos “conciencia de sí”, capacidad de pensarse (por ej. una mesa es, un perro es, pero ellos no existen). En palabras de Max —El hombre— en cuanto persona— es el único que puede elevarse por encima de sí mismo —como ser vivo— y partiendo de un centro situado, por decirlo así, allende el mundo tempo-espacial, convertir todas las cosas, y entre ellas también a sí mismo, en objeto de su conocimiento (Croquevielle, 2009, p.72).

A modo de ejemplo puede decirse que tanto la capacidad de autoconocimiento, basado e integrado en la propia autoexperiencia, es el fundamento para el reconocimiento de una posible similitud con la de otros, la empatía. Es precisamente estas realidades el objeto de los análisis fenomenológicos, que no parten de una aproximación mentalista sino corporizada del sí mismo y del otro, por la que se reconoce que el cuerpo humano se presenta siempre como radicalmente distinto a cualquier otro cuerpo físico, y, por ello, nuestra percepción de él no es equivalente a la percepción de cosas físicas. Percibimos al otro como otro de modo inmediato, como un ser intencional (Anton Mlinar, 2020).

La logoterapia de Víctor Frankl, puede verse como ejemplo de teoría fenomenológica. Puede decirse que el paradigma compartido por la fenomenología y también por la logoterapia, concibe a la persona como un ser para quien las cosas tiene significado, o en palabras de Frankl un ser “en busca de sentido”. Bruzzone admite reconoce este enfoque que integra el espíritu como fenomenológico” (Bruzzone , 2011, 186-187).

Por todo ello proponemos rescatar la fenomenología, como planteamiento teórico y metodológico, de cara a potenciar tanto la investigación, intervención y evaluación en las Ciencias psicoeducativas.

En este trabajo presentamos una síntesis de un trabajo más amplio. Presentamos un ejemplo de prácticas que denominamos “Análisis existencial” se llevará a cabo dentro de la asignatura «Antropología de la Educación» del grado de Pedagogía

2. OBJETIVO

Llevar a cabo alguna aportación que contribuya a favorecer la relevancia al enfoque fenomenológico-existencial, y presentarlo como enfoque científico complementario al etnográfico, y adecuado para la Psicopedagogía (dada la escasez de investigaciones aplicadas en esta corriente).

3. PARTICIPANTES

Como ya ha quedado claro, serán los alumnos y las alumnas de la asignatura «Antropología de la Educación» del grado de Pedagogía, los participantes durante el curso 2021-2022. El nº de alumnos fue 43.

4. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Consistirá en la recogida de datos por medio del pase de un cuestionario al grupo de alumnos. Consiste en recabar información obtenida a partir de cuestionarios anónimos de preguntas semiabiertas y cerradas. Es un cuestionarios de diseño propio y, orientado a activar el proceso que denominamos Análisis Existencial. El ejemplo que presentamos es una ficha que forma parte del cuestionario:

FICHA "Voluntad de Sentido y Valores Personales Esenciales"

¿Te has preguntado alguna vez por el sentido de tu vida? ¿Cuándo?

	Antes de los 10 años	entre los 10-12 años	entre los 13-16 años	entre los 17-19 años	Después de los 20 años
a. Momentos de dolor, sufrimiento, tristeza					
b. Muerte de alguien					
c. Toma de decisiones significativa					
d. Momentos de felicidad y gozo					
e. No me he cuestionado					
f. Momentos de "vacío existencial"					
g. Otros					
Describe si lo deseas el momento o momentos en que te has preguntado alguna vez por el sentido de tu vida					

5. MÉTODO

Como se ha indicado, situamos nuestro estudio en el enfoque y método fenomenológico. Es aceptado por la comunidad científica que la fenomenología es un método, filosófico y/o científico (Fermoso,1989). El método fenomenológico, dirigido hacia las cosas mismas y hacia la comprensión de la esencia, prescindir de lo accidental y circunstancial en los fenómenos educativos sociales, en persecución del núcleo constitutivo. Dicho en otras palabras, más habituales entre los especialistas, persigue los aspectos invariantes, que le permiten generalizar y descubrir la esencia de la educación social Se describen los participantes (género, edad), la forma de seleccionar la muestra, las principales variables medidas en el estudio y los análisis de datos

realizados (si son destacables y/o poco habituales) (Fermoso, 1989, p. 129).

6. Resultados

Respecto a los principales hallazgos del estudio, solo presentamos un ejemplo de actividad que consistió en responder individualmente al cuestionario y, posteriormente compartir las experiencias y respuestas. Vemos en la tabla 1^a los resultados obtenidos por 12 alumnos ante la pregunta planteada y en la tabla 2^a los resultados obtenidos por 7 de los 12 alumnos que desearon libremente en este caso describir el momento o momentos en que se habían preguntado por el sentido de tu vida:

Podemos ver que la mayoría se han preguntado por el sentido de su vida entre los 13-19 años. Respecto al momento predominan 4: Momentos de dolor, sufrimiento, tristeza; toma de decisiones significativa; Momentos de felicidad y gozo y momentos de “vacío existencial”. Parece, por otro lado relevante el dato de que casi la mitad de ellos, 5 alumnos, que se han planteado esta cuestión ha sido al enfrentarse a la muerte de alguien

1. ¿Te has preguntado alguna vez por el sentido de tu vida?

¿Cuándo?

	Antes de los 10 años	entre los 10-12 años	entre los 13-16 años	entre los 17-19 años	Después de los 20 años
a. Momentos de dolor, sufrimiento, tristeza		3	2, 3, 6, 11, 12	2, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1
b. Muerte de alguien		3, 4, 9, 12, 11	8	2, 6, 10	
c. Toma de decisiones significativa			2, 3, 6, 10	2, 4, 5, 6, 8, 11, 12	
d. Momentos de felicidad y gozo			3, 8	2, 4, 6, 9, 10, 11, 12	
e. No me he cuestionado				2, 4, 6	
f. Momentos de “vacío existencial”			2, 6, 8	2, 3, 6, 9, 8, 10, 11, 12	
g. Otros					

Describe si lo deseas el momento o momentos en que te has preguntado alguna vez por el sentido de tu vida

3 Muchas veces, más últimamente, en cuanto a si estoy haciendo lo que me gusta o a no encontrar nunca realmente una felicidad plena o un motivo para continuar.

4. Cuándo no lograba sacar notas altas en segundo de bachiller para poder entrar en Medicina y por lo tanto, ya que era una carrera que me gustaba mucho, pero con la presión de las notas y de mi familia no lograba sacar siempre un sobresaliente y por lo tanto, me preguntaba para que tenía sentido mi vida si no lograba obtener lo que quería. Pero al ver la presión y la ansiedad que tenía decidí entrar en la carrera de Pedagogía, ya que también me gustaba mucho y por lo tanto, me siento orgullosa de haberla elegido.

5. Por el sentido de mi vida en sí no sé si sería, pero hace no mucho me estuve planteando si hacer erasmus o ahorrarme el dinero y hacer el máster en el extranjero. La verdad es que el futuro es algo que me asusta, más que nada por la incertidumbre. Pero me di cuenta de que prefería centrarme en el ahora y disfrutar, y cuando llegara el momento de elegir, tomar la decisión.

6. En el momento de elegir la carrera universitaria que quería cursar.

7. Cuando tenía día tras día ansiedad y no me dejaba ser yo misma ni disfrutar de las cosas como realmente me gustaría, llegué a pensar cual era sentido tenía mi vida en ese momento si realmente no estaba disfrutando. Actualmente tengo otra visión y pienso que la vida sí tiene sentido y que eso son épocas que pasan.

8. Cuando estaba acabando de hacer las practicas del grado superior de integración social, me pregunte si realmente me hacía feliz eso, si realmente es lo que quería ser y a lo que quería dedicarme

9. Cuando iba al instituto pensaba, realmente el esfuerzo que estoy haciendo ahora, ¿me va a servir para llegar a donde yo quiero?

7. DISCUSIÓN

Iniciamos este trabajo constatando que la metodología predominante en psicopedagogía es la fundada en el paradigma cuantitativo-positivista. Hemos por otra parte, destacado el olvido presente del enfoque fenomenológico en el ámbito de la psicopedagogía. Así mismo hemos resaltado las implicaciones positivas de este enfoque para la investigación, políticas y práctica psicopedagógicas. En efecto, la investigación cualitativa toma de la filosofía de la fenomenología el énfasis en la experiencia y la interpretación. En la conducción de un estudio fenomenológico el foco estará en la esencia o estructura de una experiencia (fenómeno)

explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en la que acontece (García Castillo, 2013, p. 2). Por ello planteamos la idoneidad **de aplicar el método fenomenológico para la investigación, intervención y evaluación psicoeducativas, especialmente al tratar temáticas que involucran las dimensiones psicoafectivas, sociales, educativas y existenciales o espirituales. Por ello mismo defendemos el rescate de este enfoque que, sin embargo no es nuevo. Y junto a otros autores abogamos por la necesidad de retomar la Psicología fenomenológica para abordar algunas de las problemáticas fundamentales de esta disciplina (Trilles 2004).**

Finalmente hemos presentado un ejemplo de su aplicación, que no se ha podido desarrollar y describir en su totalidad por las exigencias de espacio.

8. BIBLIOGRAFIA

- Anton Mlinar, I., (2020). Fenomenología de la cognición social y neurociencia de segunda persona *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 17, 2020, 19-35
- Bisquerra Alzina, R. (2018). 10 Ideas clave. Educación emocional. Barcelona Graó
- Bruzzone D. (2011). Afinar La Conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. Editorial: San Pablo. Colección: NOESIS.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Revista Educar*, 14 (15), 121-136. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.541>
- García Castillo, A. (2013). La fenomenología como método en la investigación educativa. *Cinzontle*, julio – diciembre, 13-16.
- González, J., y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*.
- Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo libros.

- Iván Cruz, I., y Taborda Chaurra, I. (2014) Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía: FOLIOS, FOLIOS • Segunda época • N.o 39 Primer semestre de 2014 • pp. 161-14, ISSN: 0123-4870
- Martínez, M. (2007). Nuevos paradigmas en la investigación. Venezuela: Editorial Alfa.
- Nuévalos Ruiz, C. P. (2010). Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones Fenomenológicas*, (2), 387–398. <https://doi.org/10.5944/rif.2.2010.5597>
- Vasco, E, (1985). Límites de la crítica al cientificismo en educación, *Revista Colombiana de Educación*, no 16, 95-114.

ENTRENAMIENTO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA CREA®. HACIA UNA MEJORA DE LAS HABILIDADES DOCENTES

Carolina Puertas Flores¹

carolina.puertas@uva.es

1. Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los vertiginosos cambios sociales sitúan a nuestra sociedad ante el gran reto de dotar a los individuos de las herramientas y recursos personales necesarios para hacer frente a los contextos dinámicos que se dan en la actualidad.

La educación no es impasible a este nuevo escenario que plantea nuevas demandas y retos en la tarea educativa de nuestros docentes (Camusso, 2019). Sin embargo, existe cierto consenso al afirmar que el sistema educativo tradicional, tal y como lo conocemos, se ha quedado obsoleto y necesita de una remodelación para adaptarse, precisamente, a las nuevas demandas sociales (Botero, 2014; Colette y Murray, 2017; Marqués y Osses, 2014; Wood et al., 2018). Se resalta especialmente que, la práctica tradicional, está más centrada en la enseñanza que en el proceso de aprendizaje del alumnado, dándose un contenido por aprendido sólo por el hecho de haberse enseñado (Elias et al., 2015; Prieto, 2018).

En este sentido, desde el campo de la neurociencia se están realizando avances constantes cuyo objetivo es clarificar cuáles son y cómo funcionan los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que tienen lugar cuando aprendemos, para poder aplicar estos conocimientos a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Thomas et al., 2019).

La investigación existente ha evidenciado un conjunto de habilidades cognitivas importantes para los dominios académicos específicos. No obstante, desde la neurociencia educativa, también se abordan las habilidades de la función ejecutiva y la regulación

emocional como elementos importantes para abordar los dominios más generales que involucran control cognitivo y flexibilidad. En este sentido, la regulación de las emociones goza de una amplia relevancia en el entorno social del aula y en las relaciones entre los estudiantes y entre los estudiantes y sus profesores (Immordino-Yang y Gotlieb, 2018), siendo ésta una habilidad que se desarrolla en la primera infancia (McRae, 2016).

A la vista de los recientes descubrimientos y avances de las neurociencias cognitivas, podemos afirmar que existe un interés creciente sobre la pertinencia de su aplicación a las teorías educacionales y los métodos didácticos actuales (Williamson et al., 2018), al aportar una valiosa información sobre cómo funciona la atención, la memoria, la toma de decisiones y, sobre todo, el impacto de las emociones y la intencionalidad del lenguaje en el desarrollo de personas emocionalmente estables y sanas.

Como se puede observar, desde el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha cobrado gran importancia en los últimos años debido a los múltiples beneficios que tiene, no sólo sobre los estudiantes, sino sobre todos los agentes partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las destrezas emocionales brindan a los estudiantes la capacidad requerida para tomar decisiones apropiadas bajo estrés y les ayudan a regular y manejar las emociones de forma efectiva para prevenir los problemas psicológicos (De Carvalho et al., 2017). Los estudios existentes centrados en la alfabetización emocional apoyan las mejoras en los niveles de habilidades inter e intrapersonales con mejoras en la comprensión emocional y un aumento del respeto hacia los demás, problemas que actualmente se están convirtiendo en una alarma social (D'Amico, 2018).

Por lo tanto, las habilidades en IE han sido señaladas desde los distintos enfoques como un factor de protección para los sujetos frente al estrés, a la mala salud mental y a las relaciones sociales disfuncionales (Carvalho et al., 2017).

2. METODO

2.1. Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo nuestra investigación consta de los siguientes pasos:

1. Realizar la revisión documental de fuentes bibliográficas sobre el tema de estudio, fortaleciendo la fundamentación teórica y la estructura del programa de intervención. Este proceso se realizará de forma continuada y permanente hasta finalizar todo el proceso de investigación.
2. Perfilar y adaptar el método CREA® al colectivo con el que vamos a trabajar. El método CREA® se asienta sobre las bases científicas de la psicología, la pedagogía y las metodologías participativas y se enmarca dentro de los modelos de habilidades de la Inteligencia Emocional.
3. Seleccionar y elaborar los instrumentos que serán aplicados al grupo de intervención, así como los instrumentos para evaluar el proceso y el resultado de la aplicación del método.
4. Definir la muestra en función de las instituciones que voluntariamente se presten voluntarias a participar en la investigación.
5. Aplicación y recolección de datos a través de Google Forms, que posteriormente serán analizados mediante el programa de SPSS, para la elaboración del informe final de la investigación.
6. Se realizará todo el proceso correspondiente y pertinente con respecto al consentimiento informado de los sujetos participantes.
7. Implementación del método de intervención CREA® a los docentes en activo. Se llevará a cabo la recolección de datos y la evaluación final del programa.
8. Evaluación del seguimiento sobre los efectos del programa con la finalidad de validar la eficacia del mismo. Con dicha evaluación se busca que el programa de intervención sirva como herramienta fundamental en las instituciones educativas, para que se logre implementar la educación emocional a los profesionales de la educación.
9. Realización del estudio de los resultados de los docentes para conocer en qué medida ha contribuido a la mejora del bienestar personal, el desarrollo de competencias emocionales y, por ende, mejoras en las relaciones con sus alumnos

2.2. *Participantes*

En este estudio participan 41 profesores de Educación Infantil y Educación Primaria de distintos Centros Eucativos de la provincia de Valladolid. De ellos 33 son mujeres y 8 son hombres.

Criterios de inclusión:

- Poseer una experiencia mínima como docente de dos años.
- Ser competente en el idioma español.

Criterios de exclusión:

- Participantes que en la actualidad estén tomando medicación con antidepresivos y/o estén bajo tratamiento psiquiátrico.

2.3. *Medidas*

Los instrumentos que se aplicarán (pretest y postest) a los docentes en activo serán:

- Cuestionario sociodemográfico.
- Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salvey (MSCEIT) adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal y con baremación para población española.
- Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) (Beck et al., 1996).
- La Escala de Evaluación de la competencia Autopercebida del Docente de Educación Básica (ECAD-EP) (Valdivies et al., 2013).
- Valoración cualitativa de los efectos a largo plazo del método.

2.4. *Diseño*

Las variables de interés en esta investigación serán medidas antes y después de la intervención. El objetivo de este análisis es comprobar la efectividad del método CREA@ y la existencia de alguna asociación entre los estilos de afrontamiento y las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Todos los sujetos forman parte de la condición experimental. Con las mediciones en Inteligencia Emocional (antes y después del paquete

de entrenamiento) llevamos a cabo una prueba T de Students para comprobar si las variables CEPRE y CEPOST muestran diferencias significativas. Se consideró como factor intrasujetos (momento en el que se hace la medición de la variable dependiente, antes y después de la intervención), el segundo factor es intersujetos (tipo de estilos de afrontamiento, i.e., Socio-emocional, Comunicativo vs Instruccional). Como variable dependiente, la medida explícita de las dimensiones de Inteligencia Emocional (i.e., Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emociones, Regulación emocional). Para llevar a cabo todos estos análisis estadísticos, se utilizó el Paquete Estadístico SPSS.

3. RESULTADOS

Para analizar la relación que existía entre la edad y las medidas globales se realizaron dos Anovas simples, las cuales no revelaron interacciones significativas entre el factor edad y las medidas CEPRE $F(1,40) = 0.162$, $p = ns$. Tampoco se observaron interacciones significativas entre el factor edad y la medida CEPOST $F(1,40) = 2.048$, $p = ns$.

Tabla 1. Análisis relacional entre la edad y las puntuaciones totales de CE.

ANOVA		Suma de	Media			
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
CEPRE	Entre grupos	27,643	1	27,643	,162	,690
	Dentro de grupos	6658,845	39	170,740		
	Total	6686,488	40			
CEPOST	Entre grupos	302,336	1	302,336	2,048	,160
	Dentro de grupos	5757,420	39	147,626		
	Total	6059,756	40			

Se realizó otra prueba *t* de Students para comprobar si las variables CEPRE y CEPOST presentaban puntuaciones mayores en el momento post-intervención, una vez que han recibido la formación en Inteligencia Emocional. En esa ocasión, sí se encuentran diferencias significativas en la variable, entre el momento pre y post $t(40) = -6,152$; $p < 0,001$.

Tabla 2. Puntuaciones de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas			95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig.
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	Inferior	Superior			
Par 1	CEPRE - CEPOST	-7,902	8,224	1,284	-10,49	-5,307	-6,152	40,000	
Par 2	PemoPRE - PemoPOST	-4,488	9,070	1,416	-7,35	-1,625	-3,168	40,003	
Par 3	FemoPRE - FemoPOST	-5,463	7,057	1,102	-7,69	-3,236	-4,957	40,000	
Par 4	CEmoPRE - CemoPOST	-6,951	8,297	1,296	-9,57	-4,332	-5,364	40,000	
Par 5	MemoPRE - MemoPOST	-3,268	10,215	1,595	-6,49	-,044	-2,049	40,047	

En la Tabla 3 observamos que en el momento pre, los participantes informan de una media de 98,71, D.T. 12,93; y en el momento post, informan de una valor medio de 106,61 D.T.= 12,31.

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones pretest-postest en las distintas ramas de la Inteligencia Emocional

		Estadísticas de muestras emparejadas				
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	
Par 1	CEPRE	98,71	41	12,929		2,019
	CEPOST	106,61	41	12,308		1,922
Par 2	PemoPRE	96,93	41	16,298		2,545
	PemoPOST	101,41	41	12,765		1,994
Par 3	FemoPRE	99,61	41	13,242		2,068
	FemoPOST	105,07	41	12,507		1,953
Par 4	CEmoPRE	96,90	41	11,530		1,801
	CemoPOST	103,85	41	11,861		1,852
Par 5	MemoPRE	101,76	41	14,392		2,248
	MemoPOST	105,02	41	12,995		2,030

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo de nuestro trabajo, analizar la eficacia del método CREA® para la adquisición de habilidades emocionales del profesorado de Educación Infantil y Primara, a continuación se presentan los principales hallazgos.

A partir de los resultados obtenidos, en relación a la adquisición de habilidades emocionales, el método CREA® mejora significativamente los niveles generales de Inteligencia Emocional, siendo la rama de la comprensión emocional la más beneficiada por la intervención.

En cuanto a las habilidades emocionales de los docentes en función de sus años de experiencia, no se han observado diferencias estadísticamente significativas. Estos datos son consistentes con los planteados por Mora et al., (2022) debido a que no se observan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la Inteligencia Emocional en función de la experiencia docente. Sin embargo, Palomera et al., (2006) sí reportaron diferencias, siendo los docentes más experimentados quienes más conscientes eran de sus emociones.

En relación a la adquisición de habilidades emocionales en función del sexo, la falta de sujetos masculinos no nos ha permitido realizar un análisis que aporte datos concluyentes. Los datos aportados por otros estudios al respecto no arrojan claridad sobre los mismos. Mientras que Pineda (2012) sí ha demostrado mayor nivel de Inteligencia Emocional en las mujeres que en los hombres, otros como Del Rosal et al. (2018), no han hallado diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres.

A pesar de que la Inteligencia Emocional es un elemento esencial y complementario a la formación más pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se está dando la formación necesaria al profesorado para promover su enriquecimiento personal y profesional. Probablemente a partir de estas conclusiones, deberíamos revisar el curriculum universitario para incluir una formación emocional dentro de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Estos datos, ponen de manifiesto la actual realidad educativa, donde los procesos emocionales y cognitivos deben convivir para dar respuesta a las necesidades de los docentes y, por ende, de sus alumnos. Abandonando ese dualismo cognitivo-emocional debemos abogar por ofrecer una formación complementaria a la ofertada tradicionalmente y debemos hacerlo desde que la persona decide convertirse en un profesional de la educación (Bisquerra et al., 2015; Mestre y Fernández-Berrocal, 2012).

Cada vez es más la literatura científica que coincide en señalar la importancia de desarrollar una buena Inteligencia Emocional en los docentes para lograr una mayor estabilidad física y mental, así como un mejor rendimiento académico de los estudiantes. Las etapas escolares de Educación Infantil y Educación Primaria son esenciales para la adquisición de competencias emocionales. Disponer de un líder-modelo capaz de manejar los conflictos, de empatizar y de acompañar emocionalmente sus alumnos adquiere especial relevancia si queremos introducir cambios en las dinámicas escolares.

A pesar de las limitaciones del estudio planteado, los educadores de los niveles de Infantil y Primaria reciben una escasa o nula formación en Inteligencia Emocional, por lo que precisan un currículo adecuado a sus necesidades y formación. La capacitación profesional para hacer frente a las demandas educativas es evidente, no sólo para abordar los problemas del aula, sino para mejorar su bienestar personal y ser modelo emocional para sus alumnos.

5. BIBLIOGRAFIA

- Camusso, P. A. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes? *Voces de la Educación*, 4(8), 17-27
- Colette, G. y Murray, J. (2017). New theories warrant new research approaches: extending the toolbox of methods for research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3) 221-224.
- Bisqueria, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Botero, A. (2014). Neuroeducación. Ante los retos de la educación para el desarrollo humano. *Colección académica de ciencias sociales*, 1(2), 55-68.
- D'Amico, A. (2018). The use of Technology in the promotion of Children's Emotional Intelligence: The multimedia program "Developing Emotional Intelligence." *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67
- De Carvalho, J. S., Pinto, A. M. y Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on

- Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63644>
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C. y Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33-49). Guilford Press.
- Immordino-Yang, M.H. y Gotlieb, R.J.M. (2018). An evolving understanding of social emotions from a mind, brain and education perspective. In M.S. Schwartz y E. J. Pare-Blagoev (Eds.). *Research in mind brain and education* (pp. 73-98). Routledge
- Marqués, M. L. y Osses, S. (2014). Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo. *Revista Médica de Chile*, 142(6), 805-806. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000600018>.
- McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: A review of theory and scientific finding. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10. 119-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004>.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S. y Gaeta, M.L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional de Profesores*, 61(1), 53-77
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias

- sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
Recuperado desde <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Universidad de Málaga.
- Thomas, M., Ansari, D. y Knowland, V. (2019). Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 60(4), 477-492.
<http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12972>.
- Williamson, B., Pykett, J. y Nemorin, S. (2017). Biosocial spaces and neurocomputacional governance: brain-based and brain targeted technologies in education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 39 (2), 258- 275.
<https://dx.doi.org/10.1080/01596306.2018.1394421>.
- Wood, B., Taylor, R., Atkins, R. y Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.07>.

LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD ESPAÑOLES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Sara Real Castelao¹, Elena Delgado Rico², Alejandra Barreiro
Collazo², Patricia Solís García²**

1. Centro Asociado UNED Ponferrada, España

2. Universidad Internacional de La Rioja, España

1. INTRODUCCIÓN

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, ratificada por España en 2007, y en vigor desde 2008 (Ley 6/2022) estableció en su artículo 24 que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Organización de las Naciones Unidas ,ONU, 2006, pp. 18-19). Posteriormente, el Real Decreto Legislativo 1/2013 actualiza y amplía el marco legal, estableciendo medidas que favorezcan el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad como, el derecho a la igualdad de oportunidades, el derecho a la no discriminación, el derecho a la autonomía personal y el derecho a la participación, promoviendo así, la inclusión social, y la formación y el empleo en las personas con discapacidad. Este Real Decreto Legislativo 1/2013 ha sido modificado recientemente con la Ley 6/2022, de medidas urgentes de protección de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Así, España ha actualizado y refundido la legislación de acuerdo con los principios previstos en la Convención Internacional. Por tanto, las políticas públicas que se implementan para cumplir con las obligaciones adquiridas respecto al cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad se deben encuadrar con el paradigma de la

Convención Internacional. Actualmente, en España, el diseño de políticas públicas está determinado por la Unión Europea (UE) y la consecución de los ODS. Por un lado, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible constituye el marco de acción a nivel global propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 (Observatorio Estatal de la Discapacidad ,OED, 2022). Por otro lado, la UE influye sobre las políticas públicas que se desarrollan en España, ya que no solo aporta gran parte de la financiación necesaria para poder ejecutarlas a través de diferentes programas (Luque y Guillén, 2021), sino porque, además, España ratificó el Tratado Internacional (UE, 1961), elaborado por el Consejo de Europa, el cual se revisó en 1996, pasándose a llamar Carta Social Europea Revisada (CSER), y donde España, a diferencias de otros países, volvió a ratificarlo, entrando en el ordenamiento jurídico en junio de 2021(Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), 2022).

Por tanto, la normativa vigente, tanto a nivel nacional como internacional, reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, por lo que el diseño e implementación de iniciativas que permitan atender la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo debe ser una medida de obligado cumplimiento. En este sentido, la Educación Superior tiene grandes retos y desafíos ya que, como se comentó anteriormente, y según la legislación, los Estados deben garantizar un sistema inclusivo en todos los niveles, lo que incluye, por tanto, el Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, (ONU, 2006).

En las últimas décadas, diversos países han diseñado planes para facilitar el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Sin embargo, en otros países, las políticas inclusivas aún son escasas, dato que pone en riesgo el EEES que debe compartir estas garantías entre todos los Estados miembros, siendo el primer principio de los derechos sociales de la UE la educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad (Comisión Europea, 2020) .

Por su parte, la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE), en su propuesta sobre la universidad a la que se quiere llegar en 2030 (CRUE, 2021), plantea, entre otros retos,

garantizar el acceso universal, trabajar para eliminar las barreras e implementar estrategias como el diseño universal de aprendizaje.

Según los datos de Eurostat, el gasto en políticas de discapacidad muestra una evolución ligeramente ascendente en el periodo comprendido entre 2001 – 2019 en la mayoría de los países de la UE (CERMI, 2022). Más concretamente, en España, los resultados del Informe sobre Evaluación final del Plan de Acción 2014-2020 de la Estrategia Española sobre la Discapacidad publicado en 2021 indica que el 61.5% de las actuaciones han sido implementadas, lo que se traduce en que, de las 96 actuaciones previstas, 59 se han llevado a cabo, 34 se han implementado de forma parcial y 3 no han sido ejecutadas (CERMI, 2022). En relación con el Eje 3, educación, aparecen como implementadas parcialmente acciones relacionadas con la accesibilidad al sistema educativo y la accesibilidad universal en la evaluación. Estas acciones son cuestiones críticas para que se cumplan los objetivos de acceso y egreso en una EEES de calidad, inclusiva y sin discriminación.

El objetivo de este trabajo es describir la presencia de los estudiantes españoles con discapacidad dentro del EEES con el fin de evaluar el grado de cumplimiento de la estrategia Europa que se había planteado para el 2020 y los nuevos retos planteados para el 2030.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se parte de los datos completos más recientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España correspondientes al curso 2020-2021, del Observatorio de Discapacidad Español, el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Eurostat y se establecen dos indicadores que permiten obtener una panorámica al alumnado con discapacidad en el ámbito universitario, el porcentaje de estudiantes con discapacidad en la EEES y su empleabilidad al egreso.

2.2. Participantes

Los participantes son los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Según los datos del Ministerio de Universidades de España, en el curso 2020-2021 había un total de 29.185 estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas. Respecto a su perfil sociodemográfico en el informe "La

situación de la discapacidad en la universidad española" publicado en 2020 por la Fundación Universia, este alumnado es mayoritariamente femenino (55,7%), con una edad media de 24 años, y presenta principalmente discapacidades físicas (39,4%), seguidas de discapacidades sensoriales (23,8%) y discapacidades psíquicas (17,9%)

2.3. *Medidas*

Se abordarán los siguientes indicadores teniendo en cuenta que proceden de bases de datos diferentes y por tanto de años diferentes tal y como se indica:

- Nivel de Estudios Universitarios en Personas con discapacidad.
- Inserción laboral de titulados universitarios con discapacidad.

2.4. *Diseño*

El estudio que se ha llevado a cabo se basa en un enfoque descriptivo cuantitativo, ya que su objetivo es presentar el análisis y la presentación de los datos obtenidos por fuentes oficiales.

3. RESULTADOS

Según la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) del INE de España, en el año 2020 había un total de 3.947.500 personas con discapacidad mayores de 10 años en España, de estos 2.954.900 personas tenían entre 16 y 64 años. A continuación, desglosaremos los datos teniendo en cuenta los indicadores establecidos:

3.1. *Nivel de estudios universitarios en personas con discapacidad*

Para este primer indicador, se toman como referencia los datos de la EDAD del INE de España, según los cuales en el año 2020 había 2.954.900 personas con discapacidad entre 16 y 64 años en España.

Tal y como queda reflejado en la tabla 1, únicamente el 10,4% de las personas con discapacidad en nuestro país alcanzan estudios de educación superior, siendo un porcentaje muy similar (10,9%) a las personas que alcanzan la etapa de educación secundaria. Según los datos del Ministerio de Universidades de España correspondientes al curso 2020-2021, el porcentaje de personas sin discapacidad que

alcanzan estudios universitarios en España es del 36,2%, este porcentaje se eleva en la media de la Unión Europea (UE) según datos del Eurostat correspondientes al año 2020, hasta el 40,3%.

No existen datos específicos sobre el porcentaje de personas con discapacidad en la UE que alcanzan estudios universitarios ya que no todos los países europeos disponen de sistemas de recopilación de datos específicos sobre la discapacidad en la educación superior, por lo que no se puede conocer la situación de España con respecto a otros países de este entorno.

Tabla 5. Distribución de las personas con discapacidad de 10 y más años residentes en viviendas familiares por nivel educativo alcanzado, según grupos de edad. Porcentajes

		Menos de 16 años	17-33 años	34-50 años	51- 67 años	68- 84 años	85 años y más	Total 10 y más años
Niveles 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria.	99,9	64,5	59,6	67,0	84,2	90,1	77,7	
Niveles 3-4: 2ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior.	0,0	23,3	18,1	17,5	7,0	4,1	10,9	
Niveles 5-8: 1º y 2º ciclo de educación superior y doctorado.	0,0	10,8	21,8	14,8	7,8	4,2	10,4	
NC	0,1	1,4	0,5	0,6	1,0	1,6	1,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fuente: INE-EDAD-Hogares 2020

3.2. Inserción laboral de titulados universitarios con discapacidad

Para este segundo indicador, se toman como referencia los datos de la La Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (EILU) publicada por el INE. En esta encuesta se indica que en el curso 2013-2014 en España, solo el 1% de las personas graduadas en universidades

tenían discapacidad. Esto equivale a un total de 2.346 titulados universitarios con discapacidad, de los cuales 1.028 eran hombres y 1.318 mujeres.

De este 1%, a finales del año 2019, se presenta una tasa de actividad del 83,1%, dato que indica una disminución de 10 puntos porcentuales en comparación con los graduados universitarios sin discapacidad, tal y como se refleja en la tabla 2. La tasa de empleo para este grupo fue del 75,4%, es decir, 10 puntos porcentuales menos que los graduados universitarios sin discapacidad, mientras que la tasa de paro después de cinco años de graduarse fue del 9,2%, un punto porcentual más alta que la de los graduados universitarios sin discapacidad.

Tabla 2 Tasas de actividad, empleo y paro de los graduados universitarios por sexo y discapacidad. 2019

	Tasa de actividad	Tasa de empleo	Tasa de paro
Personas sin discapacidad.	93,7	86,2	8,0
Personas con discapacidad	83,1	75,4	9,2
Total	93,6	86,1	8,0

Los titulados en más de una titulación se han contabilizado una vez en cada una de las titulaciones que ha obtenido. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según muestran los resultados, el porcentaje de personas con discapacidad que alcanzan estudios de educación superior en España es menor que el porcentaje de personas sin discapacidad que alcanzan este nivel de educación, tanto en España como en la UE, pero siendo el porcentaje de la UE más alto que el español. Por otro lado, los datos también evidencian que el porcentaje de personas con discapacidad que se gradúan en estudios superiores en España es muy bajo (1%), desconociéndose este dato para la UE. Respecto a la inserción laboral, los datos ponen de manifiesto que, en España, tanto la tasa de actividad como la tasa de empleo es inferior en los graduados universitarios con

discapacidad respecto a sus pares sin discapacidad. Finalmente, los datos obtenidos indican que la tasa de desempleo después de cinco años de graduarse es similar en ambos grupos (personas con y sin discapacidad).

Uno de los objetivos del trabajo es describir la presencia de estudiantes españoles con discapacidad dentro del EEES. Los resultados arrojan que, en España, la participación de las personas con discapacidad en la educación superior es aún minoritaria. Estos datos corroboran los resultados encontrados por otros autores, donde se resalta que en España aún existe desigualdad en el acceso a la universidad, y que, por tanto, la educación inclusiva en la educación superior continúa siendo un reto para España (Alegre-Sánchez et al., 2019). No obstante, los datos derivados del V Estudio Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2021) sugieren que, en los últimos años, existe una tendencia ascendente por la modalidad a distancia. Esta modalidad podría contribuir a promover el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, ya que una reciente revisión, indica que las barreras arquitectónicas se encuentran entre los factores que mayores dificultades les generan a este colectivo durante esta etapa (Paz-Maldonado, 2022). Sin embargo, es clave también en estas modalidades la implementación de evaluaciones que den respuesta a las necesidades específicas y la accesibilidad en los espacios de evaluación que en estas instituciones online son también presenciales.

Por otra parte, respecto al objetivo de describir el porcentaje de personas con discapacidad que se gradúan en España, tal y como se ha comentado los datos encontrados ponen de manifiesto que este porcentaje es muy bajo, no solo ya comparativamente con sus pares sin discapacidad, sino con los estudiantes que acceden a estos estudios.

Estudios recientes indican que, además de las barreras arquitectónicas, las escasas relaciones sociales de las personas con discapacidad durante esta etapa son otro de los obstáculos con los que se enfrentan en esta etapa. No obstante, también destacan otros como, por ejemplo, la actitud y formación del profesorado de educación superior, el cual se señala como uno de los factores más importantes para reducir los estigmas y la discriminación de las personas con discapacidad (Paz-Maldonado, 2022). Estos datos y factores son coherentes con las afirmaciones realizadas por la ONU (2023) que señala que en la enseñanza superior las personas con discapacidad

siguen estando infrarrepresentadas, y que, además, se encuentran entre los grupos más vulnerables y excluidos de la comunidad educativa superior y tienen reflejo en los datos expuestos en el presente trabajo.

Con respecto al indicador que describe la inserción laboral de titulados universitarios con discapacidad, los datos encontrados muestran que las tasas de actividad y empleo son inferiores en los graduados universitarios con discapacidad respecto a los graduados universitarios sin discapacidad. Esta diferencia entre las personas con y sin discapacidad con relación a las tasas de empleo, también se observa en los datos aportados por el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (ODISMET) (OED, 2022), por tanto, cabe concluir que la evidencia demuestra que existe una mayor dificultad para acceder al empleo a pesar de la formación superada.

En resumen, y tomando en conjunto los datos expuestos hasta el momento, podría decirse que la educación inclusiva en el EEES es hoy en día un objetivo todavía por cumplir en España. Reducir y/o eliminar la desigualdad en el acceso a la educación superior y en el número de graduados resulta crucial para poder cumplir con lo establecido en la legislación vigente. En este sentido, es necesario seguir desarrollando políticas que mejoren la inclusión de las personas con discapacidad, ya que como apunta la ONU, la educación inclusiva no solo es importante para este colectivo sino también para las sociedades en las que viven (ONU, 2023).

Finalmente, en lo que respecta al empleo los datos muestran que existen desigualdades entre ambos colectivos que deben superarse, ya que, de lo contrario, el cumplimiento de los derechos reconocidos en la legislación actual y propuestos en la Agenda 2030 podrían verse comprometidos. De ahí, la necesidad de seguir mejorando e implementando planes y estrategias que permitan alcanzar la verdadera educación inclusiva en la educación superior, pero también acciones de formación y sensibilización dentro de los agentes clave del mercado laboral para que la empleabilidad se equipare a sus pares sin discapacidad.

La universidad española dentro del EEES para 2030, dependerá de la continuidad e impulso de los esfuerzos realizados en esta década en la que toda la comunidad universitaria y sociedad deben trabajar para que el acceso, permanencia y egreso, cumpla con la normativa

establecida y sea un signo del desarrollo social de nuestro país dentro de la UE.

5. BIBLIOGRAFIA

Alegre-Sánchez, M. A., Agudo-Arroyo, Y. y Vallès-Segalés, A. (2019). Discapacidad, becas y logro educativo en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (1), 183-204.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2022). *Guía Europa Más Social. La Carta Social Europea Revisada a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://back.cermi.es/catalog/editor/files/dw07m-guiaeuropamassocial.pdf>

Comisión Europea (2020) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el debate*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf

Fundación Universia. (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el Grado de Inclusión del Sistema Universitario Español respecto de la Realidad de las Personas con Discapacidad*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)

Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inicial inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y

- aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6>
- Luque Balbona, D. y Guillén, A. M. (2021). El recalibrado del gasto social público en España: ¿hacia un Estado orientado a la inversión social?. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 175, 85-104. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.175.85>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2022). *Informe Olivenza 2022 sobre la situación de la discapacidad en España*. OED. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/Informe-OED.pdf>
- Organización Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Naciones Unidas. (2023). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>.
- Paz-Maldonado, E. (2022). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 123 – 146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- Unión Europea. *Carta Social Europea*, 18 Octubre 1961. <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fc5cbd.html>

EL RECREO ESCOLAR COMO ESPACIO PARA EL FOMENTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Eugenio Rodríguez-Fernández¹, Daniel Sáez-Gambín¹ y

Jesica Núñez-García¹

geno.rodriguez@usc.es

1. Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación Esculca

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) viene alertando desde hace años sobre uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI, acentuado en la población infantil y juvenil: el sobrepeso y la obesidad. Se refiere así a una enfermedad que se ha triplicado su prevalencia desde finales del siglo XX hasta la actualidad, dejando cifras tan alarmantes como los 340 millones de niños y adolescentes (de 5 a 19 años) con sobrepeso u obesidad registrados en el año 2016 o los cuatro o cinco millones de muertes a causa del sedentarismo y la inactividad física (OMS, 2020).

Hechos constatables como este han provocado la adopción de medidas e inversiones en políticas de promoción de actividad física (AF) y hábitos nutricionales saludables que apoyan la aplicación del Plan de Acción Mundial de la OMS sobre AF 2018-2030, donde países de todo el mundo colaboran para alcanzar Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tan importantes como la buena salud y bienestar (ODS3). Basándose en las recomendaciones a nivel mundial para reducir las cifras en un 10%, el gobierno español diseñó el Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad Infantil (2022-2030), una hoja de ruta para un cambio en la próxima década con el objetivo de construir un país más saludable, en el que crecer sano sea un derecho para la infancia y la adolescencia.

En el estudio de De Bont et al. (2022) sobre la prevalencia e incidencia de sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes (2-17 años) en España, se destaca que la prevalencia general de obesidad aumentó en niños y niñas desde los 2 hasta los 7 años en niñas y hasta los 9 años en niños, situando las tasas de incidencia de obesidad más altas en niños y niñas de 6-7 años (primer curso de educación primaria -EP-), con cifras de prevalencia e incidencia más altas en niños que en niñas y, a pesar de que la prevalencia de sobrepeso y obesidad se redujo ligeramente en España entre 2005 y 2017, la incidencia alcanza su punto máximo sobre los 6 años, por lo que podría ser importante iniciar programas de promoción de la salud a una edad temprana.

La especial incidencia de esta problemática en edades de escolarización de niños y niñas, ha provocado que la educación para la salud y la AF haya ido cobrando protagonismo en las políticas educativas, promoviendo el desarrollo de hábitos de vida más saludables en los centros educativos a través del currículum escolar (Vera-Estrada et al., 2018). Sin embargo, los recientes cambios legislativos no proporcionan nuevas herramientas y estrategias para frenar este problema desde los centros educativos, lugar donde niños y niñas pasan una parte importante del día.

La aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que entre sus finalidades está satisfacer la demanda generalizada de la población española con una educación de calidad para todos y todas (p. 122872) no supuso cambios relevantes con respecto a la anterior ley en relación a la educación física (EF) realizada en los centros educativos, manteniendo la misma carga horaria en una materia que se supone interviene directamente en el problema de sobrepeso y obesidad infantil, como se desprende del análisis del Real Decreto 95/2022 (ordenación y enseñanzas mínimas de la educación infantil -EI-) y del Real Decreto 157/2022 (ordenación y enseñanzas mínimas de la EP). Las concreciones autonómicas del currículum siguen manteniendo las dos horas semanales para la EF escolar en educación primaria (salvo casos excepcionales) y el carácter voluntario y no específico en el caso de la motricidad en EI.

Sin olvidarse de los beneficios que la AF y el deporte aporta al alumnado en la esfera psíquica, social-relacional y emocional, Muñoz Díaz (2022) destaca la orientación que debe tener la EF escolar, de cara

a generar espacios de experiencia positivas en relación a la AF para todo el alumnado desde una EF de calidad, incidiendo en aspectos de salud tan importantes como el sobrepeso y el sedentarismo.

Sin cambios en el tiempo semanal que se dedica a la EF escolar (imposible acercarse a las recomendaciones de la OMS para la población infantil y juvenil), se necesitan nuevas y diferentes estrategias para luchar contra el problema del sobrepeso y obesidad desde los centros educativos y, en este sentido, el aprovechamiento intencionado de los recreos es una de las posibilidades que mejor encaja en este cometido (Martínez et al., 2015; Pastor-Vicedo et al., 2021; Salas Sánchez y Vidal Conti, 2022; Vera-Estrada et al., 2018).

El tiempo de compromiso motor (TCM) es un indicador muy estudiado en las clases de EF escolar para cuantificar el tiempo efectivo que los estudiantes realizan AF intencionada (Fernández González, 2019; Gracia Izquierdo y Ruíz Tendero, 2017; Reyes et al., 2021; Yanci et al., 2016). Sin embargo, del TCM durante el recreo se carecen de más investigaciones al respecto, al tratarse de un tiempo “no formal”, “no estructurado” o “libre” del que se dispone en los centros educativos. Martínez et al. (2015) analizó el TCM en los recreos en una escuela de EP en Toledo (España), constatando que tan sólo el 22,22% de la muestra cumplía con las recomendaciones de práctica de Actividad Física Moderada Vigorosa (AFMV) recomendada por la OMS.

Así, el objetivo de esta investigación fue estudiar el TCM durante el recreo escolar en alumnado de EP, analizando las diferencias según sexo y titularidad del centro educativo.

2. MÉTODO

1.1. Muestra

Participaron en este estudio 1.014 sujetos (505 niños y 509 niñas), con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (de 1º a 6º curso de EP), una muestra aleatoria de centros educativos públicos, privados y concertados de Galicia (España). Los participantes se distribuyeron en tres grupos según su ciclo escolar, concretamente, 348 pertenecían al primer ciclo (1º y 2º de EP), 339 al segundo ciclo (3º y 4º de EP) y 327 al tercer ciclo (5º y 6º de EP). En cuanto a la distribución por tipo de centro escolar, 717 participantes pertenecían a centros públicos y 290 a centros de titularidad privada o concertada.

1.2. Instrumento

El registro de datos se realizó en una plantilla “ad hoc” utilizando la técnica de observación directa y sistemática. El instrumento diseñado consta de dos partes: una referente a los datos generales (tipo de centro y género, edad y curso del alumnado) y otra relativa al tipo de actividad realizada por el alumnado durante el recreo y el tiempo de práctica en cada una de ellas, dividido en tramos de 15 segundos en un total de 20 minutos.

1.3. Procedimiento

Este estudio forma parte del proyecto de investigación con registro USC-26/2021, contando con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Para el desarrollo de este estudio se procedió con la siguiente hoja de ruta:

- Cuestiones previas: elaboración de la planilla y entrenamiento de los investigadores/observadores.
- Contacto con los centros educativos: información sobre la investigación a realizar y solicitud de autorización a la dirección del centro.
- Realización de las observaciones durante 3 meses en los centros objeto de estudio (con reuniones periódicas con los investigadores/observadores para ajustar y dar coherencia al proceso de observación).

2. RESULTADOS

Tabla 1. *Descriptivo general de los tiempos de actividad.*

N	Media del tiempo de juego (minutos)	Percentiles de tiempo de juego (minutos)		
		25	50	75
1014	15.08	12	17.25	20

Si analizamos los datos incidiendo en el tiempo de AF realizada en los recreos por parte de los participantes, ya sea a través del desarrollo de juegos cooperativos, competitivos, tradicionales, con reglas o cualquier otra modalidad, podemos evidenciar que el tiempo medio de compromiso motor ha sido de 15.08 minutos. Específicamente, los

percentiles indican que el 25% de los participantes presentaron un tiempo de actividad de 12 minutos o menos, el 50% inferior a 17.25 minutos y el 75% a 20 minutos (ver Tabla 1).

Siguiendo esta línea, si comparamos el tiempo de actividad motora atendiendo a las características individuales de los participantes, podemos encontrar diferencias significativas según el género y la titularidad del centro (ver Tabla 2).

Primeramente, los niños presentan un tiempo de compromiso motor en el recreo de 16.11 minutos, mientras que en el caso de las niñas, el tiempo de actividad física es menor, 14.06 minutos, observándose así diferencias significativas en cuanto al género ($p < .001$).

Tabla 2. *Comparación del tiempo de actividad según sexo y titularidad.*

Característica	N	Media (DT)	t	gl	p
Género			5.584	939,895	<.001
Hombre	505	16.11 (4.938)			
Mujer	509	14.06 (6.617)			
Titularidad de centro			-2.589	621.436	.010
Público	717	14.80 (6.157)			
Privado /Concertado	290	15.79 (5.257)			

DT: Desviación Típica; *gl*: grados de libertad.

Deteniéndonos en la titularidad del centro de los escolares, también observamos diferencias significativas ($p < .010$), extrayendo que los niños y niñas de centros privados/concertados presentan un tiempo de actividad motora ligeramente mayor que los de centros públicos de la muestra. En promedio, los estudiantes de los centros educativos públicos tienen un tiempo de actividad física de 14.80 minutos, mientras que en centros privados/concertados es de 15.79 minutos. Además, si analizamos el tiempo de juego en el recreo atendiendo al ciclo escolar, no observamos diferencias significativas (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Comparación del tiempo de actividad según el ciclo escolar.*

Característica	N	Media (DT)	F	gl	p
Ciclo			.417	2	.659
Primero	348	15.25 (5.71)			
Segundo	339	15.13 (5.73)			
Tercero	327	14.85 (6.35)			

DT: Desviación Típica; *gl*: grados de libertad.

Por último, podemos destacar que un total de 60 escolares no participaron en ningún tipo de juego desarrollado durante la totalidad del tiempo de recreo, no realizando, por tanto, ninguna actividad motora. Más concretamente, de ellos, 46 son niñas y 14 niños, constituyendo una diferencia significativa ($p < .001$), la cual indica que las alumnas destacan dentro de aquellos niños y niñas que no llevan a cabo ninguna AF.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que el TCM del alumnado durante el recreo es de 15.08 minutos sobre un total de 20 minutos, lo que supone que más del 75% del tiempo del recreo el alumnado está realizando AF. Pastor-Vicedo et al. (2021) destacaban que las intervenciones bien estructuradas llevadas a cabo durante los recreos resultan ser beneficiosas a la hora de incrementar la dosis de AF en el alumnado y, sobre todo, para alcanzar los mínimos de AF saludable (AFMV) recomendada por los organismos internacionales.

En nuestro estudio no se ha podido constatar la intensidad de la AF realizada por el alumnado, al no contemplar el uso de elementos de medición específicos. Sin embargo, los datos registrados nos llevan a afirmar que el recreo escolar constituye un espacio vital de cara a hacer posible el cumplimiento de las recomendaciones internacionales de práctica de AF y que, asimismo, tiene repercusión positiva en el cómputo global de AF saludable (AFMV) realizada por niños y niñas (Martínez et al., 2012). Y es que “Cada Movimiento Cuenta”, como expresaba el Dr. Francisco Ortega explicando las nuevas

recomendaciones de AF de la OMS; y el aprovechamiento del recreo escolar no deja de ser una estrategia más para aumentar la cantidad de AF realizada por la población infantil y juvenil; por lo tanto, para reducir el tiempo sedentario de los estudiantes y, consecuentemente, la mejora de los índices de sobrepeso y obesidad infantil (Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca, 2018; Salas Sánchez y Vidal Conti, 2022).

Los datos registrados de práctica de AF revelan que los niños son más activos físicamente que las niñas: 16.11 minutos de media los niños y 14.06 minutos las niñas. Esta diferencia estadísticamente significativa también se recoge los estudios de Frank et al. (2018), para determinar el mejor tipo de recreo activo para aumentar la AF mediante un programa de recreos activos; de Martínez et al. (2015), al medir de forma objetiva la AF saludable de la población infantil a lo largo de una semana e identificar que cantidad se realizaba en el recreo; de Larson et al. (2014), al comparar la AF del alumnado durante el recreo no estructurado tradicional y el semiestructurado; de Ridgers et al. (2010), al investigar la relación entre un conjunto de variables del recreo y la AF sedentaria, moderada y vigorosa de los niños en este contexto; de Ridgers et al. (2006), al investigar el efecto de una intervención de recreos en la AFMV y AFV de los niños mediante el rediseño del recreo.

Estas diferencias entre la práctica de AF realizada en el recreo por ambos géneros puede deberse, según Escalante et al. (2011) a las opciones y oportunidades que ofrece el espacio del recreo (el contexto) a niñas y niños, hasta el punto de condicionar el tipo de práctica a realizar en este espacio de tiempo (actividades más competitivas para los niños y más cooperativas para las niñas).

En relación a la cantidad de AF realizada en el recreo y el ciclo educativo (1º, 2º o 3º ciclo de EP), aunque no se constatan diferencias estadísticamente significativas, en esta investigación si se aprecia una relación inversa entre ciclo-cantidad de AF realizada por el alumnado. El alumnado de mayor edad tiende a ser menos activo físicamente en el recreo. Hechos similares fueron registrados por Ridgers et al. (2007) y Ridgers et al. (2010), apreciando un descenso de AFMV y de actividad en general en el alumnado de mayor edad en una muestra de 6 a 10 años.

Como afirmaban Contreras-Jordán et al. (2018), el alumnado de los centros educativos de EP se beneficia de poco tiempo de EF de calidad

(AFMV). Sin embargo, de cara al ajuste de las recomendaciones de la OMS para la población infantil y juvenil (60 minutos diarios de AFMV) se hace necesario incrementar la dosis de AF realizada en los colegios. Las clases de EF semanales son insuficientes y, el recreo escolar, constituye un contexto magnífico para, por un lado, incrementar el tiempo de AF y, con planes de trabajo específicos, caminar cara a un aumento de AFMV.

4. BIBLIOGRAFÍA

Contreras-Jordán, O.R., Prieto-Ayuso, A., León, M.P., & Infantes-Paniagua, A. (2018). El peso de la educación física en el horario escolar. *Didacticae*, 3, 91-101.

De Bont, J., Bennett, M., León-Muñoz, L.M., & Duarte-Salles, T. (2022). Prevalencia e incidencia de sobrepeso y obesidad en 2,5 millones de niños y adolescentes en España. *Revista Española de Cardiología*, 75(4), 300-307. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.030>

Fernández González, N. (2019). Tiempo de compromiso motor en educación primaria. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 1(2), 37-44.

Frank, M.L., Flynn, A., Farnell, G.S., & Barkley, J.E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2018.03.001>

Gracia Izquierdo, E. & Ruiz Tendero, G. (2017). Análisis del tiempo de compromiso motor en educación física. *EmásF*, 8(45), 31-51.

Larson, J.N., Brusseau, T. A., Chase, B., Heinemann, A., & Hannon, J. C. (2014). Youth Physical Activity and Enjoyment during Semi-Structured versus Unstructured School Recess. *Open Journal of Preventive Medicine*, 4, 631-639. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2014.48072>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 340, de miércoles 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

- Martínez, J., Aznar, S., & Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.002>
- Martínez, J., Contreras, O.R., Aznar, S., & Lera, A. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º de educación primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 117-123.
- Méndez-Giménez, A. & Pallasá-Manteca, M. (2018). Enjoyment and motivation in an active recreation program. *Apunts Educación Física y Deportes*, 134, 55-68. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04)
- Muñoz Díaz, J. C. (2022). La educación física en la LOMLOE. *EmásF*, 13(78), 74-95. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i1.2994>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf>
- Pastor-Vicedo, J.C., Martínez-Martínez, J., López-Polo, M., & Prieto-Ayuso, A. (2021). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos*, 40, 135-144. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82102>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE nº 28, de miércoles 2 de febrero de 2022, pp. 14561-14595.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 52, de miércoles 2 de marzo de 2022, pp. 24386-24504.
- Reyes, A., Ibáñez, M., Villagra, N., Maureira, P., & Pávez-Adasme, G. (2021). Tiempo de compromiso motor en educación física para enseñanza primaria. Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(2), 1-27. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2587>
- Ridgers, N.D., Fairclough, S.J., & Stratton, G. (2010). Twelvemonth effects of a playground intervention on children's morning and

- lunchtime recess physical activity levels. *Journal of physical activity and health*, 7(2), 167-175. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.2.167>
- Ridgers, N.D., Stratton, G., & Fairclough, S.J. (2006). Physical Activity Levels of Children during School Playtime. *Sports Medicine*, 36(4), 359-371. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636040-00005>
- Ridgers, N.D., Stratton, G., Fairclough, S.J., & Twisk, J. (2007). Long-term effects of a playground markings intervention on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393-397. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.01.009>
- Salas Sánchez, M.I. & Vidal Conti, J. (2022). Intervenciones en patios escolares para aumentar la actividad física. Revisión sistemática. *Sport TK*, 11, 1-32. <https://doi.org/10.6018/sportk.490251>
- Vera-Estrada, F., Sánchez-Rivas, E., & Sánchez-Rodríguez, J. (2018). Promoción de la actividad física saludable en el recreo escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72), 655-668. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.004>
- Yanci, J., Vinuesa, A., Rodríguez, J., & Yanci, L. (2016). El tiempo de compromiso motor en las sesiones de educación física del primer y segundo ciclo de educación primaria. *Sportis Sci J*, 2(2), 239-253. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1447>

**FORMACIÓN EN FINANZAS PERSONALES MEDIANTE UN
JUEGO SERIO: AHORRO VS. INVERSIÓN EN LA
FACULTAD DE MINAS- UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA**

**Miguel David Rojas-López¹ Mauricio Alexander Peláez Ortiz²
Jackeline Andrea Macías Urrego³**

1. Profesor titular, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Minas
2. Estudiante de Doctorado en Ingeniería Industria y Organizaciones, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Minas
3. Docente Ocasional, Instituto Tecnológico Metropolitano

1. INTRODUCCIÓN

Para el diseño del juego, inicialmente se identifica dos conceptos básicos para esta propuesta, finanzas personales y juegos serios.

1.1. Finanzas personales

El concepto financiero se asocia con recursos monetarios, con dinero y disponibilidad del mismo, Finanzas se define como el Arte y la ciencia de administrar dinero, y las personas económicamente activas son quienes recaudan dinero y lo gastan o lo invierten, (Gitman y Zutter, 2007) citados por López, Juan; (2016).

Las finanzas personales son la capacidad de un individuo o grupo familiar que se tiene para maniobrar en el sector financiero y el sector real. Bodie & Merton (2003) expresan como las finanzas estudian la forma en que los recursos monetarios se asignan a través del tiempo...; mientras que finanzas personales se relacionan con economía familiar

y del consumidor, debido a que la economía familiar mantiene vínculos estrechos con los individuos que conforman la unidad familiar” (Veleceta et al., 2017)

La Planeación financiera personal es un conjunto de actividades requeridas para definir objetivos, establecer planes de acción y satisfacer necesidades financieras de individuos o grupos familiares, Rojas, Maya y Valencia, (2017)

El Ahorro es la diferencia entre ingreso disponible y gasto de consumo, o entre ingreso disponible ajustado y el consumo efectivo, definido como la suma del gasto de consumo más el valor de transferencias sociales en especie; para las familias es la capacidad de guardar o reservar una porción del dinero obtenido en períodos iguales con el objetivo de adquirir un bien o servicio. Camelo & UN. ECLAC. (*Statistics and Economic Projections Division.*, 2001).

La inversión es un instrumento en el que se depositan fondos con la expectativa de generar ingresos positivos e incrementar el valor; por eso el primer paso de la inversión es ahorrar (Gitman & Joehnk, 2009). La inversión puede ser definida como la compra de cualquier activo real o financiero, que ofrece utilidad en forma de capital, ganancia o dividendo (Calderón, 2021).

La Educación financiera garantiza que familias, organizaciones e individuos sean asertivos en la toma de decisiones acerca de inversión y consumo de productos o servicios financieros de acuerdo con expectativas y necesidades. (Rojas, 2018). El ahorro es el primer paso para lograr que las finanzas personales tengan éxito.

1.2. Juegos serios

Generalmente todas las personas se divierten con juegos de mesa desde tiempos remotos y fueron los romanos los que inventaron la palabra Ludo, que significa jugar; por esta razón todo lo relacionado con jugarse denomina lúdico. (Londoño y Rojas, 2020)

Lo principal es entender juegos serios. Los juegos, al ser una actividad para entretenimiento, facilitan el aprendizaje de algunas actitudes e incrementan el desempeño en ciertas actividades (Chipia L., 2011). Así mismo, Stenros en 2016 afirma que los juegos serios son juegos que no tienen como propósito primario divertir o distraer (Stenros, 2016). Estas dos definiciones permiten entender que los

juegos facilitan el aprendizaje los cuales no tienen como objetivo principal entretener.

Algunos autores detectan la oportunidad de desarrollar juegos con propósito educativo, conocidos como juegos serios (Djaouti, Alvarez, Jessel, & Rampnoux, 2011). Los juegos serios son la respuesta educativa al dinamismo por el cual el mundo está pasando actualmente. Lo principal es entender que los juegos serios son herramientas didácticas que busca enseñar jugando mediante la creación de escenarios reales (Díaz E., 2018)

Los juegos serios tienen como propósito educar mediante actividades lúdicas que permitan enseñar de forma alterna a lo tradicional. Conociendo que los juegos serios tienen como principal objetivo enseñar, la educación se entiende como el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos de cualquier tipo como habilidades, valores, creencias, hábitos, entre otras. El proceso educativo es por medio de la investigación, el debate, narraciones, discusiones, enseñanzas, ejemplos y cursos de formación (Muñoz H., 2012). Este proceso permite que las personas adquieran nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades físicas y mentales para realizar acciones diferentes a lo que ya saben hacer.

La educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona. Es un proceso mediante el cual al individuo se le suministran herramientas y conocimientos esenciales para poner en práctica en la vida cotidiana (Sánchez, 2021). Esta formación permite que las personas aprendan.

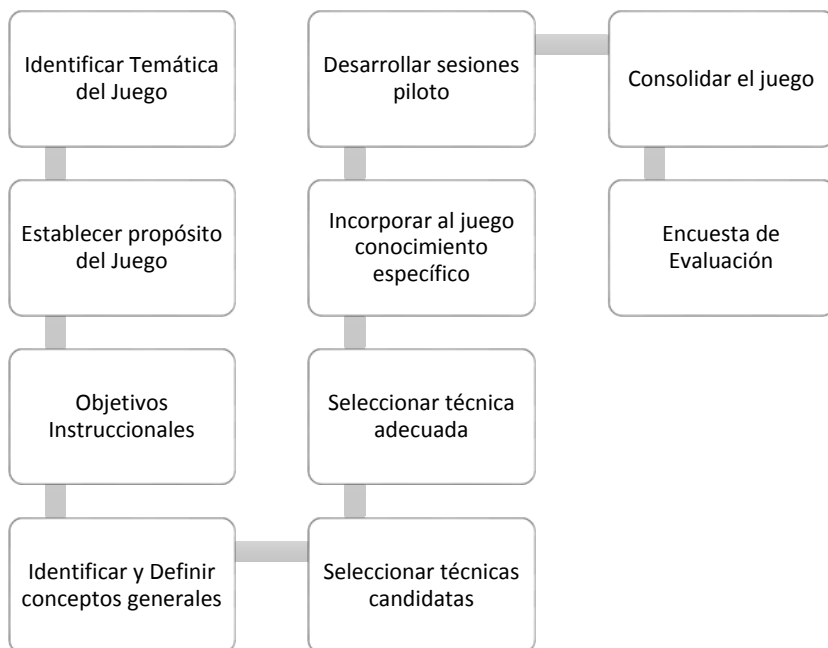
2. DISEÑO DEL JUEGO

Luego de realizar una revisión enfocada a recopilar juegos serios para educar y juegos en finanzas, se evidencia que hay varios autores que se apoyan en la metodología propuesta por Gómez en 2010, donde se define un método para el diseño de juegos serios orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como parte del proceso de entrenamiento (Gómez Á., 2010).

2.1. Metodología

La metodología de construcción de este juego se muestra en la figura 1. Modelo metodológico de construcción del juego, realizada por Gómez A, (2010), está compuesta por diez pasos.

Figura 1. Modelo metodológico de construcción del juego



2.2. Construcción del Juego Financial Games

La construcción del juego se muestra en la tabla 1, donde se estructura la plantilla técnica, contiene los principales aspectos del juego y es construida con los aspectos como jugadores, materiales, las reglas del juego y el criterio para el ganador del juego.

Tabla 1. Financial Games: saving vs investing

PLANTILLA TÉCNICA		
I. GENERALIDADES		
Nombre	Financial Games: saving vs investing	
Técnica		
Objetivo del Juego	Apropiar por medio de un juego serio las diferencias entre los conceptos financieros como ahorro e inversión, que contribuya a la educación financiera de las personas	
Número de Jugadores	Mínimo 2 grupos, máximo 6 grupos donde cada grupo es de 1 a n integrantes de la misma cantidad de jugadores cada grupo.	
Duración del juego	1 hora aproximadamente	
II. MATERIALES		
Nombre	Cantidad	Descripción
Porta tarjetas	1	Caja donde se encuentran todas las tarjetas y en cada tarjeta contiene la pregunta con su respectiva respuesta. (Dividido en 6 partes al interior marcado del 1 al 6)
Tarjetas	36	Son fichas de cartón que contienen las preguntas del juego (Dividas en 6 bloques de colores azules, rojas, amarillas, verde, anaranjado, violeta)
Paletas	24	Son cuatro fichas en cartón, marcadas con las letras A, B, C, D, estas funcionan para indicar las respuestas a las preguntas.
Piezas figuras (Tangram)	- 108	Es un fragmento de madera que contiene parte de una pieza geométrica (tangram) que encaja en el tablero de juego (tangram)
Tablero (Tangram)	6	Tablero donde se pondrán las piezas (figuras) cuando todos los equipos terminen las rondas de preguntas
Cronómetro	1	Marca el tiempo en diferentes momentos del juego
Dado	1	Un cubo de 6 caras, donde cada grupo deberá lanzar en el momento en que sea su turno.
III. REGLAS DEL JUEGO		
No.	Descripción	
1	Los participantes se dividirán en mínimo 2 grupos y máximo 6 grupos donde cada grupo es de 1 a n integrantes de la misma cantidad de jugadores cada grupo.	
2	Los grupos se ubicarán en los espacios que asigne el moderador	

- 3 El moderador entregará paletas marcadas con A, B, C, D que corresponde a las opciones de respuesta. Adicionalmente, el grupo deberá elegir quien será el encargado de alzar la paleta.
- 4 El moderador tomara el tiempo (59 segundos) en el cronómetro
- 5 El moderador anuncia el color de la tarjeta (azul, roja, amarilla, verde, anaranjada, violeta) por el cual se hará el lanzamiento del dado, toma el dado y se lo entregará a un grupo indistintamente. El moderador se asegura de que todos tengan turno para el dado. Queda a discreción del moderador que color elegir para seguir secuencia de preguntas.
- 6 El grupo o integrante del grupo lanzará el dado sobre alguna superficie, cuando el dado ya no esté en movimiento (estático), el moderador observará el número y lo pronunciará en voz alta y clara.
- 7 Una vez se tenga el número, el moderador tomará de la porta tarjetas, una tarjeta de color (a discreción del moderador) por el cual se está jugando y leerá en voz alta y clara la pregunta una única vez.
- 8 Cuando la pregunta sea anunciada por el moderador los grupos tendrán 59 segundos para analizar la respuesta. No podrán comunicarse entre grupos y no utilizan ningún tipo de ayuda.
- 9 Finalizado el tiempo para cada pregunta, el moderador les solicitará a los grupos que levanten visiblemente la paleta con la respuesta seleccionada sea la A, B, C, D
- 10 El moderador indica la respuesta correcta, los grupos que responden bien, se les entrega de una (1) pieza (ficha) y a los grupos que NO hayan dado la respuesta correcta se les entregará tres (3) piezas una de ellas solo será correcta para efectos de armar el tablero (tangram), esto se repite para cada pregunta.
- 11 Una vez todos los equipos hayan respondido las seis preguntas, el moderador les entregará el tablero (tangram) donde se encajan las piezas, el mismo deberá ser entregado con la portada abajo de forma que los participantes no vean donde van las piezas.
- 12 El moderador tomará el tiempo en el cronómetro cuyo tiempo límite para armar el tablero (tangram) por parte de los grupos o integrantes será 10 minutos, acto seguido el moderador dará la indicación de voltear los tableros y armar el tablero con las piezas entregadas.

- 13 El juego finaliza con el último grupo que entregue al moderador el tablero armado correctamente o tiempo de 10 minutos. En caso de que ningún grupo o integrante logre armar el tablero, se declarará ganador el grupo que menos fichas tenga.
-

IV. CRITERIO DE SELECCIÓN DEL GANADOR

El grupo que entregue el tablero armado correctamente en primer lugar será quien gane el juego. En caso tal de que ningún grupo o integrante logre armar el tablero, se declarará ganador el grupo que menos fichas tenga.

3. RESULTADOS

El juego *Financial games* fue aplicado a un grupo de 14 personas todos estudiantes de diferentes programas de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia Facultad de Minas, asimismo, se aplicó paso a paso las reglas diseñadas, relacionadas a continuación:

1. Se leyeron las instrucciones a los participantes. Posteriormente, se inició con la actividad del juego.
2. Los participantes fueron divididos en equipos, en total de 4 equipos.
3. A cada equipo se le asignó un espacio en la sala de juego y se les entregaron las paletas marcadas con A, B, C, D, para que eligieran a su encargado de alzar la paleta.
4. El moderador tomó el tiempo en el cronómetro para cada pregunta.
5. El moderador anunció el color de la tarjeta por la cual se lanzará dado y entregó el dado a un equipo para que lo lanzará.
6. Una vez que el dado hubo dejado de moverse, el moderador anunció el número obtenido y tomó una tarjeta del color anunciado para leer la pregunta correspondiente.
7. Los equipos según las reglas tenían 59 segundos para responder, lo cual no tomo todo ese tiempo, en promedio se demoraron entre 20 y 30 segundos, para analizar la pregunta y seleccionar la respuesta correcta.
8. Después de cada pregunta, el moderador solicitó a los equipos que levantaran visiblemente la paleta con la respuesta seleccionada.

9. El moderador indicó la respuesta correcta y entregó una pieza (ficha) a los equipos que respondieron correctamente y tres piezas (una de ellas correcta) a los equipos que no respondieron correctamente.
10. Al finalizar las seis preguntas, el moderador entregó a cada equipo un tablero (tangram) e inició la indicación de voltear los tableros y armar el tangram.
11. Los equipos contaron con un tiempo límite de 10 minutos para armar el tangram correctamente.
12. Finalmente, se tuvo al final tres puestos en la premiación, tres equipos lograron finalizar el tangram en diferentes tiempos dentro de los 10 minutos. El cuarto grupo logro armar el tangram posteriormente.

A partir del desarrollo del juego se encontró las siguientes reflexiones alrededor de la aplicación del juego:

- El juego promueve la participación y colaborativa de los participantes, quienes deben trabajar en equipo para responder correctamente las preguntas y armar el tablero (tangram).
- Los participantes tienen un límite de tiempo para responder cada pregunta y armar el tablero, lo que fomenta la toma de decisiones rápidas y efectivas.
- El juego también involucra la habilidad física de lanzar el dado y la destreza mental para analizar las preguntas y encontrar la respuesta correcta.
- El juego permite la creación de un ambiente de competencia amistosa entre los equipos, lo que aumenta el nivel de motivación y compromiso de los participantes.
- Al final del juego, se premia a los equipos que respondieron correctamente las preguntas, lo que estimula la búsqueda de soluciones y el trabajo en equipo.
- Los participantes mostraron un alto nivel de interacción y colaboración en la búsqueda de las respuestas correctas y en la construcción del tangram.

- El juego permitió desarrollar habilidades de trabajo en equipo, estrategia y planificación en los participantes.

4. CONCLUSIONES

La aplicación del juego serio que aborde las diferencias entre ahorro e inversión es una herramienta útil para la educación financiera de las personas. El juego *Financial games* permite una experiencia interactiva y práctica para los participantes y les permite entender mejor los conceptos financieros y cómo aplicarlos en la vida diaria.

Por medio de la simulación de situaciones financieras, los participantes aprenden cómo administrar el dinero, cómo invertir para obtener mayores ganancias a largo plazo, cómo equilibrar el riesgo y la recompensa, y cómo diversificar las inversiones. Además, el juego fomenta la capacidad analítica, el trabajo en equipo y toma de decisiones informadas.

Es importante destacar que la educación financiera es necesaria para la vida de las personas, ya que les permite tomar decisiones más informadas sobre finanzas personales y planificar el futuro financiero. La aplicación del juego serio es una herramienta valiosa en este proceso y contribuye significativamente a la educación financiera de las personas. En un mundo en el que cada vez es más importante tener una buena educación financiera, los juegos pueden ser una herramienta efectiva para enseñar a las personas cómo manejar su dinero de manera efectiva.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Camelo, H., & UN. ECLAC. (2001) Statistics and Economic Projections Division. Ingresos y gastos de consumo de los hogares en el marco del SCN y en encuestas de hogares. Naciones Unidas, CEPAL, División de Estadística y Proyecciones Económicas.
- Chipia L., J. (2011). Juegos Serios: Alternativa Innovadora. II Congreso en Conocimiento Libre y Educación, 53-70.
- Díaz E., E. (2018). La importancia de los juegos serios en la educación. Educación en Tencología e Informática.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of Serious Games. *Serious Games and Edutainment Applications*, 25-43.

- Calderón, O. (2021). Costo de oportunidad en las decisiones de inversión en ahorro en los clientes de la banca comercial.
- Gitman, L. J., & Joehnk, M. D. (2009). Fundamentos de inversiones. Pearson Educación.
- Gómez Álvarez, M. (2010); Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia de entrenamiento empresarial, Maestría En Ingeniería Administrativa, Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño, L. M. & Rojas, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- López García, J., (2016) Las finanzas personales, Un concepto que va más allá de su estructura. Estado del arte período 2006-2016, Programa De Maestría En Administración – MBA, Facultad De Ciencias Administrativas, Universidad EAFIT.
- Muñoz H., L. V. (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza. Bogotá: Tesis Magister en Educación.
- Rojas-López, Miguel D., Maya-Fernández, L.; Valencia, M. (2017), Finanzas personales, EdicionesdelaU, Bogotá.
- Sánchez, A. (2021). Definición de Educación. Bogotá: Universidad Rosario.
- Stenros. (2016). The Game Definition: A review. *Games and Culture*
- Veleceta, C., A., P., Vallejo, G., I, J., Jara, V., & Daniela, B. (2017). Finanzas personales: la influencia de la edad en la toma de decisiones financieras Personal finance: the influence of age in making financial decisions. *Revista Killkana Sociales*, 1(3), 81–88.

EMPLEO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA CARRERA INGENIERÍA MECÁNICA AGRÍCOLA

José Ramón Soca Cabrera¹, Nadia Rosa Chaviano Rodríguez²

1. *Universidad Autónoma Chapingo, México*

2. *Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de
Zumpango, México*

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son entendidas como el medio para facilitar los procesos de gestión del conocimiento en las organizaciones en el siglo XXI (Ocaña et al., 2020). Permiten buscar, crear, almacenar, comunicar y compartir la información implicando nuevas maneras de trabajo (Cebrián-Cifuentes et al., 2015), que traen consigo un cambio social, económico y cultural (Aguiar et al., 2019). Por ello, en nuestro tiempo, entender el lugar que ocupan las tecnologías digitales dentro de una organización es de vital importancia ya que su eficacia dependerá, entre otros aspectos, de su elección, de los recursos disponibles y del dominio que se tenga de los mismos (Valle-Castañeda et al., 2019).

Las instituciones de educación superior (IES) están abocadas a enfrentar estos nuevos retos y deben contemplar la formación del individuo con las habilidades profesionales del siglo XXI (Ruiz y Area, 2022). Las tecnologías digitales son un medio esencial para la adquisición de nuevos conocimientos (Ricard et al., 2022), la planificación del aprendizaje (De Pablos, 2018) y la transformación de las prácticas pedagógicas (Cubeles y Riu, 2018). Investigadores como Majó y Marqués (2002), Sangrá y González (2004), Argudín (2007) y George y Salado (2022), consideran su empleo en la educación superior como un medio para mejorar la calidad de sus programas educativos.

Estas instituciones han adoptado modelos y estrategias para asumir las tecnologías digitales en el proceso educativo (Masa'deh et al., 2017). Sin embargo, a pesar de ello y de su papel como entidades generadoras de conocimiento (Abu-Naser et al., 2016; Imamura-Díaz et al., 2020), muestran un lento desarrollo a la hora de asignar los recursos digitales a la producción del conocimiento (Núñez-Guerrero y Rodríguez-Monroy, 2015).

Algunas investigaciones (Badia et al., 2016; Viñals y Cuenca, 2016) han corroborado la relación positiva entre el uso de la tecnología y las actividades de enseñanza y aprendizaje. Soca y Chaviano (2017) plantean que las TIC permiten la interactividad y promueven la motivación y la mejora del proceso educativo en un entorno flexible, favoreciendo la formación de profesionales con las habilidades necesarias para las exigencias de la era digital actual.

El dominio de las TIC constituye una de las principales competencias profesionales del plan de estudio de la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola (IMA) en la Universidad Autónoma Chapingo (López et al., 2017).

En dicha institución se impulsa la integración de las TIC en las actividades académicas, aspecto contemplado en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, en su programa 19, "Fortalecimiento de los recursos y mecanismos para la innovación educativa", donde la estrategia 2 señala: "Implementar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y capacitar al personal académico y alumnado para su uso" (UPON-UACH, 2009).

Se han logrado avances en la inclusión de la tecnología en el proceso educativo en materia de equipamiento, infraestructura, objetos de aprendizajes, programas, entre otros elementos. Sin embargo, aún se encuentran resistencias para asumirla de manera responsable y sistemática en la práctica educativa.

Por lo tanto, las preguntas que han guiado la investigación son las siguientes: ¿qué rasgos caracterizan el empleo de las tecnologías digitales en la carrera IMA?, ¿qué percepción tienen los alumnos sobre este aspecto?, ¿cómo puede mejorarse su empleo?

Por lo anterior, el presente estudio tiene como propósito caracterizar el uso de las tecnologías digitales en la carrera IMA de la

Universidad Autónoma Chapingo para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

La muestra estuvo conformada por 51 estudiantes de sexto año de IMA, 46 pertenecen al género masculino (90.2%) y 5 al género femenino (9.8%), con un promedio de edad de 21.3 años. Los estudiantes fueron escogidos de manera intencional mediante un muestreo no probabilístico y su participación fue voluntaria.

La revisión de la literatura condujo a la construcción de un cuestionario denominado “Percepciones de los alumnos sobre el empleo de las TIC en la carrera IMA” con preguntas cerradas y escala tipo Likert.

El procedimiento utilizado fue la invitación a los estudiantes a contestar un cuestionario en línea con la aplicación Forms de Microsoft. El cuestionario se dividió en dos secciones: empleo de las tecnologías digitales por los alumnos y uso de las tecnologías digitales por los profesores y estuvo conformado por 24 preguntas en total (12 preguntas en cada sección). Para el análisis de los resultados se utilizó el programa Excel.

Cuestionario: “Percepciones de los alumnos sobre el empleo de las TIC en la carrera IMA”.

Sección 1: Empleo de las tecnologías digitales por los alumnos.

Con las TIC, los estudiantes:

1. ¿Mejoran la disposición para el aprendizaje?
2. ¿Mejoran el seguimiento del aprendizaje y la evaluación?
3. ¿Obtienen retroalimentación oportuna?
4. ¿Buscan, seleccionan y manejan información?
5. ¿Colaboran en redes y comunidades de aprendizaje?
6. ¿Desarrollan el autoaprendizaje?
7. ¿Desarrollan investigaciones?
8. ¿Difunden proyectos académicos?
9. ¿Autoevalúan su aprendizaje?
10. ¿Facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje?
11. ¿Mejoran el desempeño y desarrollo profesional?
12. ¿No comprenden algunos ejemplos?

Sección 2: Uso de las tecnologías digitales por los profesores.

Los docentes:

1. ¿Conocen qué TIC deben utilizar?
2. ¿Conocen cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje con TIC?
3. ¿Conocen cómo adaptarlas a las necesidades?
4. ¿Poseen dominio de las TIC?
5. ¿Utilizan las TIC en sus asignaturas?
6. ¿Utilizan las TIC en evaluaciones?
7. ¿Utilizan las TIC en asesorías?
8. ¿Utilizan las TIC en tutorías?
9. ¿Utilizan las TIC en la formación integral?
10. ¿Opinan sobre su uso con los estudiantes?
11. ¿Utilizan las TIC para la equidad?
12. ¿Atienden el uso responsable de las TIC?

3. RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo enunciado en la investigación, se presentan los resultados que reflejan las características del empleo de las tecnologías digitales en la carrera IMA.

La Figura 1 muestra los datos estadísticos más relevantes respecto a la sección del cuestionario titulada: empleo de las tecnologías digitales por los alumnos.

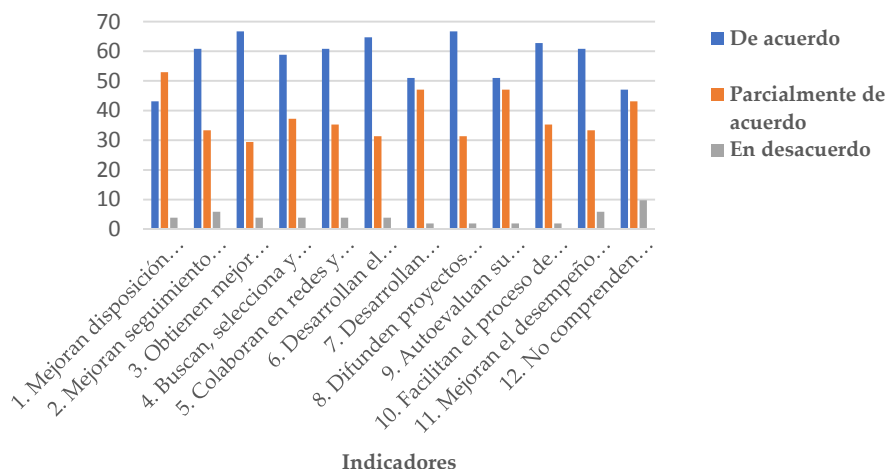
En las respuestas de los estudiantes se aprecia que un grupo de indicadores tienen porcentajes por encima del 60% al contestar “de acuerdo” a las preguntas. Los indicadores con porcentajes más elevados son: con las TIC: obtienen retroalimentación oportuna (67%), difunden los proyectos académicos (67%), desarrollan el autoaprendizaje (65%), facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (63%), mejoran el seguimiento del aprendizaje y la evaluación (61%), mejoran el desarrollo y el desempeño profesional (61%).

Otro grupo de indicadores tienen porcentajes entre el 50% y el 60% cuando los alumnos contestan que están “de acuerdo”. Por ejemplo: buscan, seleccionan y manejan información (59%), colaboran en redes y comunidades de aprendizaje (59%), desarrollan investigaciones (51%) y autoevalúan su aprendizaje (51%).

Solo en el indicador: con las TIC no comprenden algunos ejemplos (47%), los alumnos expresan estar de acuerdo en porcentajes por debajo del 50%

Con estas respuestas se aprecia la percepción positiva que tiene el estudiantado sobre la utilización de las TIC en su 'proyecto formativo.

Figura 1. Valores de los indicadores del empleo de las tecnologías digitales por los alumnos de IMA.



La Figura 2 muestra los datos estadísticos más relevantes respecto a la sección del cuestionario titulada: uso de las tecnologías digitales por los profesores.

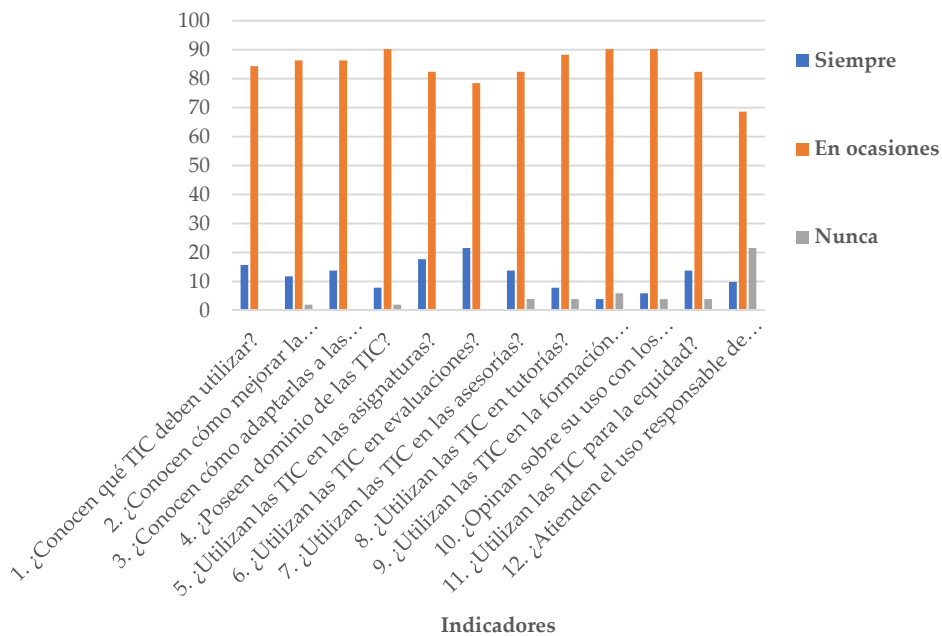
En las respuestas se aprecia un numeroso grupo de indicadores que presentan elevados porcentajes cuando los alumnos contestan “en ocasiones” a las preguntas de esta sección. Los indicadores son los siguientes: los docentes conocen qué TIC deben utilizar (84%), conocen cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje con TIC (86%), conocen cómo adaptar las TIC a las necesidades (86%), poseen dominio de las TIC (90%), utilizan las TIC en sus asignaturas (82%), utilizan las TIC en tutorías (88%), utilizan las TIC en la formación integral (90%), opinan sobre el uso de las TIC con los estudiantes (90%), utilizan las TIC para la equidad (82%).

Otro grupo de indicadores tienen porcentajes por debajo del 10% cuando los alumnos contestan “siempre” a las preguntas. Entre esos indicadores se encuentran: utilizan las TIC en la formación integral

(4%), opinan sobre el uso de las TIC con sus estudiantes (6%), poseen dominio de las TIC (8%), utilizan las TIC en tutorías (8%).

Estas respuestas indican que los profesores no utilizan las TIC de manera sistemática en el proceso educativo, sólo en ocasiones, lo que limita su aprovechamiento en el mejoramiento de la adquisición de aprendizajes por los estudiantes y en su formación para la vida.

Figura 2. Valores en % de los indicadores del empleo de las tecnologías digitales por los profesores.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de las percepciones de los alumnos sobre el empleo de las TIC en la carrera IMA devela una realidad compleja. La investigación resultó importante porque permitió detectar las áreas de oportunidad de los estudiantes y los docentes en el uso de las tecnologías digitales para perfeccionar el desarrollo de la carrera ante las exigencias del nuevo escenario tecno-educativo.

A partir de las respuestas de los alumnos se constató su percepción positiva sobre el uso de las TIC en el proceso educativo en varias

esferas: en el seguimiento que pueden darle a sus aprendizajes y evaluaciones mediante la retroalimentación oportuna, para desarrollar el autoaprendizaje y las investigaciones, en la búsqueda, selección y manejo de información, para colaborar en redes y comunidades de aprendizaje, en la difusión de proyectos académicos y en general, en la contribución en su desarrollo y su desempeño profesional.

Asimismo, se aprecia que los estudiantes no tienen una percepción favorable sobre el empleo que realizan los profesores de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se constataron sus insuficiencias en cuanto a la toma de decisiones pedagógicas ante la selección y empleo de las TIC en sus clases, en el dominio adecuado de las mismas y su utilización de manera responsable. Se ha puesto en evidencia que no existe una formación pedagógica exitosa para utilizar las TIC como una herramienta que conlleve a hacer más eficiente el proceso educativo.

Coincidimos con García et al. (2017) cuando destacan el papel de las tecnologías digitales en la adquisición de conocimiento por los alumnos, porque propician al acceso a la información y comunicación y constituyen un apoyo en el diseño de actividades didácticas que integren lo visual, lo novedoso y lo interactivo.

El empleo de las TIC ofrece una alternativa diferente a la hora de apropiarse de los nuevos contenidos, de gestionar conocimientos e incluso, en la creación de la propia identidad de los jóvenes (Cabero, 2015; Ruiz y Area, 2022). Nótese que nacieron en un entorno rodeado de herramientas digitales que consumen en su vida cotidiana. Lo novedoso es aprovechar y desarrollar esas habilidades en su formación integral.

Asimismo, el profesorado es la pieza clave para que la enseñanza y el aprendizaje evolucionen de manera innovadora (De Pablos, 2018); de él depende en gran medida la transformación del proceso educativo. Pero persisten desafíos respecto a la capacidad de los docentes para afrontar métodos de enseñanza mediados por las TIC (Area et al., 2020).

Se concluye que el uso de las tecnologías digitales por parte de los alumnos de la carrera es indudable y que debe orientarse hacia un mejor aprovechamiento de sus capacidades de aprendizaje. Se recomienda desarrollar un trabajo metodológico con los profesores de IMA para

concientizar la necesidad de romper viejos paradigmas y adoptar las herramientas tecnológicas como mediadoras del proceso formativo, y por otra parte, se sugiere implementar cursos de formación permanente (alfabetización digital) para optimizar las posibilidades comunicativas y formativas en el desarrollo de las competencias profesionales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abu-Naser, S.S., Al-Shobaki, M.J., & Abu-Amuna, Y.M. (2016). Knowledge management maturity in universities and its impact on performance excellence. Comparative study. *Journal of Scientific and Engineering Research*, 3(4), 4-14. https://www.researchgate.net/publication/305770435_Knowledge_Management_Maturity_in_Universities_and_its_Impact_on_Performance_Excellence_Comparative_study#fullTextFileContent
- Aguiar, B.O., Velázquez, R.M., & Aguiar, J.L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Espacios*, 40(2), 8-20. <https://bit.ly/2WH4fFS>
- Area, M., Bethencourt, A. y Martín, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733>
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*, 1ª ed., Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Mad, 111 p., ISBN: 978-84-665-8424-1.
- Badía, A., Chumpitaz, L., Vargas, J. y Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95-105. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/810/1479>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1). <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.p>
- Cebrián-Cifuentes, S., Suárez-Rodríguez, J., y Aliaga-Abad, F. (2015). Perfiles de competencias tecnológicas y pedagógicas de los/as

- estudiantes de ingeniería y su relación con el uso de las TIC y algunas variables personales y contextuales. In AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1445-1456. Bubok. <https://bit.ly/2ZHilqy>
- Cubeles, A. y Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: the role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 339-349. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978>
- De Pablos, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331455826006>, DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- García, S.M.R., Reyes, A.J. y Godínez, A.G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>
- George C.E. y Salado L.I. (2022). Representaciones de docentes universitarios sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas educativas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 13, e 1192. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1192
- Imamura-Díaz, J.I., Keeling-Alvarez, M., & Barreto-Gelles, I. (2020). La gestión del conocimiento como plataforma para socializar la producción científica. *Ingeniería Industrial*, 41(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360464918006>
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona: Cisspraxix, 376 p. ISBN: 978-84-7197-704-5.
- Masa'deh, R., Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education. *Journal of Enterprise Information Management*, 30(2), 244-262. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEIM-09-2015-0087/full/html>

- López, C, G, J., Romantchik, E., Gaytán, R. J. G., Soca, C. J. R., Fitz, R. E., Cruz, M. P. y Chávez, A. N. (2017). *Ingeniería Mecánica Agrícola en México en siglo XXI*. Universidad Autónoma Chapingo. ISBN: 978-607-12-0469-1. https://www.researchgate.net/publication/322136661_INGENIERIA_MECANICA_AGRICOLA_EN_MEXICO_EN_SIGLO_XXI#fullTextFileContent
- Núñez-Guerrero, Y. y Rodríguez-Monroy, C. (2015). Gestión de recursos intangibles en instituciones de educación superior. *Revista de Administração de Empresas*, 55(1), 65-77. <https://www.scielo.br/j/rae/a/8CCM4xV7RqbkjL5YDWvT79x/?lang=es>
- Ocaña, Y., Valenzuela, A., Gálvez, E., Aguinaga, D., Nieto, J., y López, T.I. (2020). Gestión del conocimiento y tecnologías de la información y comunicación (TIC) en estudiantes de ingeniería mecánica. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 77-88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.419>
- Ricard, M., Zachariou, A. & Burgos, D. (2020). Digital Education, Information and Communication Technology, and Education for Sustainable Development. In D. Burgos (Ed.), *Radical Solutions and eLearning. Practical Innovations and Online Educational Technology* (pp. 27-39). Lecture Notes in Educational Technology. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4952-6_2
- Ruiz, M.A. y Area, M. (2022). Herramientas online para el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 26(2), 55-73. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/21229>
- Sangrà, A. y González, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias [en línea], En: Sangrà, A.; González, S.M. y Bates, A.W. *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*, Barcelona: UOC. ISBN: 978-84-9029-294-5, <http://site.ebrary.com/id/10646462>.

Soca, C.J.R. y Chaviano, R.N.R. (2017). El uso de las TIC para el aprendizaje en Ingeniería Mecánica Agrícola: caso UACH, México, *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 26(1), 78-85. ISSN -1010-2760, E-ISSN: 2071-0054, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-00542017000100010

UPOM-UACH. (2009). *Plan de desarrollo institucional 2009-2025*. ISBN: 978-607-12-0077-8.

Valle-Castañeda, W., Camejo-Puentes, M., & Vilaú-Aguiar, Y. (2019). La gestión del conocimiento en el Licenciado en Educación Primaria. *Mendive*, 17(3), 409-420. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v17n3/1815-7696-men-17-03-409.pdf>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(2), 103-114. <https://bit.ly/3kbA3MJ>

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CURSOS CON MODALIDAD B-LEARNING

*Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Laura Fernanda Barrera Hernández²,
Sonia Beatriz Echeverría Castro y Verónica González Franco*

1. Profesor Instituto Tecnológico de Sonora

2. Profesor Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

En México la educación superior ofrece tres tipos de modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta. La primera, se lleva a cabo dentro de una escuela, con horarios establecidos y de acuerdo a la orientación del docente; en la segunda, la asistencia presencial se sustituye por el acceso a recursos didácticos a través de equipo informático y a distancia, donde el rol del docente sólo es un apoyo; y la tercera, consiste en la combinación de las dos modalidades antes mencionadas, es decir, permite cursar una misma asignatura de manera presencial y no presencial (SEP, 2017).

No obstante, Mendoza (2018) en el informe sobre las estadísticas de educación superior en México del ciclo escolar 2016 – 2017, agrupa a las modalidades de educación en abierta, a distancia, en línea y mixtos en la modalidad no escolarizada. De manera similar, la literatura internacional ha identificado dos modalidades educativas, la educación presencial (convencional) y la educación a distancia (no convencional), desprendiéndose de esta última las modalidades en línea (e-learning) y mixta (b-learning), por mencionar algunas.

Para la evaluación del aprendizaje en esta modalidad, el profesor utiliza diversos métodos, como el examen oral, exámenes escritos y pruebas de ejecución (López & Hinojosa, 2016). Otros métodos son las notas escolares, las cuales se obtienen de las ponderaciones a las actividades elaboradas durante curso (calificación) y, por medio de auto informes del aprendizaje percibido por el estudiante (Kurucay & Inan, 2017).

A partir de la descripción de la educación superior, de las diversas modalidades que existen en este nivel y la descripción de algunos métodos para evaluar el aprendizaje, es necesario definir el aprendizaje; al respecto la UNESCO (2013) menciona que el concepto de aprender ha cambiado, ya no consiste en sólo memorizar contenidos, sino en saber crear, gestionar y comunicación conocimiento con otros. Al respecto, Castañeda (2006a) lo conceptualiza como un proceso complejo el cual consiste en la edificación de conocimiento nuevo con ayuda del conocimiento actual; o bien, como un cambio en el aprovechamiento de un estudiante a través del tiempo (Castañeda, 2006b).

Al mismo tiempo, se han elaborado diversas definiciones de acuerdo a la modalidad virtual; Peñalosa (2010) afirma que el aprendizaje en línea se cimienta cuando los estudiantes poseen significados previos, emplean estrategias de autosuficiente, requieren componentes motivacionales, comunicación humana y con los materiales para generar una comprensión profunda en los entornos virtuales. Por su parte, López (2017) indica que el aprendizaje digital es un proceso de formación mediado por tecnología el cual garantiza el dominio de competencias genéricas y disciplinares.

Es por esto que la presente investigación toma como referente las definiciones aportadas por Peñalosa (2010) y Castañeda, (2006b), para conceptualizar como aprendizaje aquel cambio en el aprovechamiento del estudiante, en el cual influye la autonomía del estudiante, aspectos motivacionales, la comunicación entre humanos y la consulta de materiales mediado por tecnología.

Ahora bien, se han realizado diferentes estudios en donde se relacionan los factores que afectan el aprendizaje, entre ellos se encuentra el de Eom (2009) quien examinó los factores que afectan el aprendizaje percibido y satisfacción del curso en la modalidad virtual, los resultados revelaron que la motivación influye en la interacción entre estudiantes y con el instructor. Además, se probó existencia de una relación positiva entre la interacción y la satisfacción del curso, las cuales, a su vez, son un factor predictivo de la percepción de aprendizaje. Asimismo, Marks y Sibley (2005) y Kuo et al. (2014) mencionan que la interacción entre los estudiantes y docentes predicen significativamente el aprendizaje percibido, además de la interacción que hace el estudiante con el material del curso.

Investigaciones realizadas en la educación virtual sobre las causas de la deserción han identificado diversas razones entre las cuales destacan problemas de aislamiento, desconexión, problemas tecnológicos, falta de interacción humana, problemas de comunicación (Willging & Jhonson, 2009), problemas administrativos y con el instructor (Muilenburg & Berge, 2005), falta de motivación, insatisfacción con el curso, malos hábitos de estudio y administración del tiempo (González et al., 2018).

Por su parte, en los docentes se ha identificado que no realizan inducción a plataforma, las explicaciones no son claras, la comunicación con los alumnos es escasa, no revisan actividades, no responden dudas, o bien responden de manera tardía (Sotelo-Castillo et al., 2017), no promueven la motivación y responsabilidad en el alumno y no aprovechan las herramientas que ofrece plataforma (Salinas et al., 2015).

Partiendo de las metas de los organismos nacionales e internacionales que regulan la educación, el objetivo del estudio fue analizar la incidencia de una serie de factores sobre la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre el aprendizaje logrado en asignaturas cursadas en modalidad b-learning, es decir con la integración de la tecnología a la enseñanza presencial, aspecto que toma mayor relevancia a partir de la necesidad de recurrir a diferentes alternativas de enseñanza ante la inesperada crisis generada por la pandemia del Covid-19, que obligo a los estudiantes a emplear la tecnología como medio de aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Diseño metodológico

El presente estudio se abordó con un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y con alcance explicativo.

2.2. Participantes

Participaron 325 estudiantes universitarios (163 mujeres y 162 hombres), con un rango de 18 a 33 años y un promedio de edad de 21 años. Pertenecían a 21 carreras de diferentes áreas del conocimiento y estaban inscritos en diferentes semestres, desde el primero hasta el

décimo. La muestra fue seleccionada a partir de un muestreo no probabilístico.

2.3. *Instrumento*

Para la recolección de los datos se construyeron las siguientes escalas basado en los siguientes autores: Kirkpatrick, y Kirkpatrick (2007, 2010, 2014); Santoveña, (2005; 2010); Fuente et al. (2010); Kim y Gilbón (2012); y Fernández-Pascual et al. (2013).

Escala para evaluar el aprendizaje percibido. Conformada por 27 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, divididos en tres factores: *Conocimiento de la materia, Habilidades tecnológicas, Habilidades de comunicación y trabajo colaborativo*; se obtuvo un alfa de Cronbach de .962.

Escala de satisfacción sobre el curso en modalidad mixta. Conformada por 28 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, divididos en seis factores: *Materiales, Pertinencia de las actividades, Interacción, Organización y congruencia, Beneficios de la evaluación, Criterios de evaluación*. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .941.

Escala de satisfacción sobre el desempeño docente. Compuesta por 20 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, organizados en tres factores: *Conocimientos sobre la materia y tecnología, Agente motivador y Retroalimentación*. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .948.

Escala de satisfacción de la plataforma. Compuesta por 16 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, organizados en dos factores: *Diseño de la plataforma y Navegación*. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .948.

Escala de satisfacción general. Escala unidimensional conformada por ocho reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .938.

2.4. Procedimiento

Para la recolección de los datos se seleccionaron los grupos que estaban programados en modalidad en el período, se solicitó la autorización del profesor y se realizó la aplicación a los estudiantes solicitando con anticipación el consentimiento informado.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23 y se exploró normalidad de los datos, se utilizaron medias para la descripción de las variables, correlaciones de Person y modelo de regresión para explicar el aprendizaje a partir de las variables evaluadas del curso.

3. RESULTADOS

3.1. Descriptivos

En lo que respecta a la percepción del aprendizaje adquirido, perciben haber obtenido un alto nivel de aprendizaje, obteniendo una media 3.53 (SD=.397). En la tabla 1 se muestran las medias obtenidas en cada dimensión evaluada.

Tabla 1. Descriptivos de aprendizaje adquirido

Dimensión	Min	Max	M	DS
Aprendizaje sobre la materia y autoaprendizaje	3	4	3.58	.379
Habilidades tecnológicas	1	4	3.49	.630
Habilidades de comunicación y trabajo colaborativo	1	4	3.38	.595

Los resultados de la evaluación del curso muestran una media de 3.45 (SD=.386) (escala del 1 al 4), lo cual indica una alta satisfacción con los aspectos relacionados con el curso en modalidad mixta. En la tabla 2 se muestran las medias de todas las dimensiones.

Tabla 2. Descriptivos de la evaluación del curso

Dimensión	Mínimo	Máximo	M	DS
Organización y congruencia	2	4	3.64	.405
Materiales de apoyo	2	4	3.51	.456
Pertinencia de las actividades	2	4	3.44	.509
Beneficios de la evaluación	1	4	3.41	.566
Interacción entre usuarios	2	4	3.38	.501
Criterios de evaluación	1	4	3.28	.633

La evaluación del desempeño del profesor está compuesta por cuatro dimensiones, la escala total obtuvo una media de 3.62 (SD=.353), lo que indica una alta satisfacción hacia el desempeño del profesor (ver tabla 3).

Tabla 3. Descriptivos del desempeño del profesor

Dimensión	Mínimo	Máximo	M	DS
Conocimientos sobre la materia y tecnología	2	4	3.70	.376
Retroalimentación	2	4	3.61	.450
Agente motivador	2	4	3.56	.435

La evaluación de la plataforma se refiere a los indicadores de acceso y navegación, los estudiantes también mencionan tener una alta satisfacción hacia la plataforma que utilizan para el desarrollo de sus cursos (ver tabla 4).

Tabla 4. Descriptivos de la plataforma

Dimensión	Mínimo	Máximo	M	DS
Acceso y diseño	2	4	3.53	.439
Navegación	2	4	3.54	.447

Presentaron un alto nivel de satisfacción con la modalidad y todo lo que conlleva, ya que se reportó una media de 3.58 (SD=.433). Los indicadores que resultaron más altos en esta dimensión reflejan una alta satisfacción relacionada con el docente y con el logro de los objetivos del curso (ver tabla 5).

Tabla 5. Descriptivos de satisfacción general

Dimensión	Min	Max	M	DS
Organización del curso.	2	4	3.57	.527
Actividades programadas en el curso.	2	4	3.52	.570
Contenido del curso.	2	4	3.56	.562
Método de evaluación llevado a cabo en el curso.	1	4	3.56	.588
Docente que impartió el curso.	2	4	3.74	.467
Recursos utilizados en el curso.	2	4	3.54	.558
Logro de los objetivos del curso.	2	4	3.61	.537
Plataforma utilizada para el desarrollo del curso.	1	4	3.54	.640

3.2. Correlación

Se correlacionaron las variables entre las variables independientes con la dependiente, en este caso el aprendizaje percibido por parte de los estudiantes en los cursos en modalidad mixta, presentó relaciones estadísticamente significativas en un nivel moderado (ver tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones entre variables

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	-												
2	.684**	-											
3	.580**	.558**	-										
4	.477**	.511**	.469**	-									
5	.555**	.518**	.566**	.492**	-								
6	.562**	.579**	.542**	.451**	.479**	-							
7	.528**	.509**	.536**	.507**	.442**	.483**	-						
8	.449**	.479**	.459**	.493**	.560**	.415**	.294**	-					
9	.645**	.672**	.501**	.541**	.514**	.556**	.501**	.545**	-				
10	.556**	.647**	.572**	.535**	.519**	.483**	.538**	.506**	.613**	-			
11	.612**	.661**	.596**	.448**	.531**	.595**	.461**	.507**	.536**	.566**	-		
12	.593**	.718**	.543**	.486**	.441**	.574**	.421**	.460**	.517**	.555**	.766**	-	
13	.604**	.534**	.559**	.427**	.562**	.528**	.416**	.431**	.496**	.543**	.530**	.531**	-

**p≤.01. 1=Aprendizaje; 2=Materiales; 3=Pertinencia del curso; 4=Interacción; 5=Organización y congruencia del curso; 6=Beneficios de la evaluación; 7=Criterios de evaluación; 8= Conocimiento del profesor; 9=Profesor como agente motivador; 10=Retroalimentación del profesor; 11=Acceso a plataforma; 12=Navegación plataforma; 13=Satisfacción.

3.3. Modelo de regresión

Se utilizó el modelo de regresión por pasos y los resultados evidenciaron que al ingresar cada una de las variables, el porcentaje de explicación de la varianza total fue en aumento, primeramente, fue de 46%, a partir de la variable de “materiales del curso”, la cual tiene mayor peso en el modelo, alcanzando una varianza de 60.4%. En la tabla 7 se presentan las variables incluidas en el modelo.

Tabla 7. Variables que explican la variable de aprendizaje

Variable	B	SE B	β	R ²	ΔR^2
Materiales del curso	.219	.048	.251	.466	.467**
Satisfacción	.211	.040	.230	.545	.080**
Profesor como agente motivador	.200	.045	.219	.581	.037**
Acceso a plataforma	.132	.044	.149	.594	.014**
Criterios de evaluación	.079	.027	.126	.604	.011**

** $p \leq 01$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A manera de conclusión, en la valoración del aprendizaje, los estudiantes percibieron un nivel de medio a alto en la adquisición de conocimientos sobre la materia y ser autodidactas; consideraron que el curso les permitió desarrollar habilidades tecnológicas, así como de comunicación y trabajo colaborativo. Las correlaciones permitieron visualizar que hay una asociación significativa con todas las variables del curso, plataforma, profesor y satisfacción general. En el modelo explicativo se incluyeron como variables predictoras del aprendizaje: materiales del curso, el nivel de satisfacción, el profesor como agente motivador, facilidad en el acceso a la plataforma y tener claridad en los criterios de evaluación. Factores como estos han estado presente en diferentes estudios a lo largo del tiempo, Marks et al., (2005), Eom et al. (2006), en donde en todos coinciden en la presencia del profesor. Por lo que, sin duda, su disponibilidad, la rapidez y eficacia que tiene al contestar los mensajes y aclarar dudas de los estudiantes, la calidad de la retroalimentación y sobre todo la predisposición positiva hacia la formación virtual, así como el apoyo y refuerzo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son elementos importantes para garantizar la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes en la formación virtual o mixta.

Es importante considerar la satisfacción que tiene el estudiante hacia la estructura y contenido del curso, ya que el tener una valoración positiva es un predictor del aprendizaje percibido (Fernández-Pascual et al., 2013; Villalustre & Del Moral, 2015).

Este estudio contribuye al estudio del aprendizaje en contextos virtuales, no obstante presenta algunas limitaciones, ya que se realizó de acuerdo a un muestreo por conveniencia en una sola universidad, por

lo que los resultados solo hacen referencia a la situación específica de la universidad de estudio; además los datos se recabaron a través de autoinforme en la cual los estudiantes se evaluaban a sí mismos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, F. S. (2006a). Evaluación del aprendizaje en educación superior. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 3-26). UNAM.
- Castañeda, F. S. (2006b). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. UNAM.
- Eom, S. (2009). Effects of interaction on students' perceived learning satisfaction in university online education: an empirical investigation. *Association for Information Systems*. <https://pdfs.semanticscholar.org/b9bd/3b19933274d44468ba9de1a01491b9eb3602.pdf>
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., y Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación* (43), 167-181. doi: 10.12795/pixelbit.2013.i43.12
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., y Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación* (43), 167-181. doi: 10.12795/pixelbit.2013.i43.12
- Fuente, J., Martínez, J., Peralta, F., y García, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la educación superior. *Psicothema*, 22(4).
- González, I., Zavala, M., Vázquez, M., & Rodríguez, A. (julio, 2018). *Modelo teórico de Deserción en una Institución de Educación superior del Noroeste de México*. XXIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. <https://canal.uned.es/video/5b4af2b7b1111f903c8b4567>
- Kim, P., y Gilbón, D. (2012). Evaluación del diseño didáctico de cursos en línea: propuesta de criterios y subcriterios a partir del

- análisis de 8 instrumentos. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2).
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (2007;2010). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. España: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. K. (2014). *The Kirkpatrick Four Levels. A Fresh Look After 55 Years 1959 – 2014*. <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20white%20paper.pdf>
- Kuo, Y., Walker, E. A., Schroder, E. K., & Belland, R. B. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50. Doi: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001
- Kurucay, M., & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20–37. Doi: 10.1016/j.compedu.2017.06.010
- López, B. S., & Hinojosa, E. M. (2016). *Evaluación para el aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Trillas.
- López, M. A. (2017). *Apbarendizaje, competencias y TIC*. Pearson.
- Marks, R., & Sibley, S. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, (4), 531-563. Doi: 10.1177/1052562904271199
- Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadísticas básicas 2006 – 2017*. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2018/04/cuaderno15.pdf>
- Peñalosa, E. (2010). Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: un modelo para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1), 17-38. <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427212002.pdf>

- Salinas, J., Darder, A., & Casetti, B. (2015). Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning y m-learning. En Cabrero, J., & Barroso, J. (Eds.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp.153-173). Síntesis.
- Santoveña, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 25.
- SEP. (2017). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2016-2017. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Sotelo-Castillo, M., Vales-García, J., García-López, R., & Echeverría-Castro, S. (2017). Problemáticas y propuestas de mejora de los cursos en modalidad mixta de una universidad mexicana. En M. Prieto, S. Pech & A. Zapata (Eds.), *Tecnología y aprendizaje. Avances en el mundo académico hispano* (pp. 197-203). CIATA.
- UNESCO (2013). Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- Villalustre, M. y Del Moral, P. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *Educación, Formación y Tecnologías*, 8(1). <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/446/214>
- Willging, A. P., & Jhonson, D. S. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13 (3), 115-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862360.pdf>

IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES A TRAVÉS DEL MÉTODO MITCA

**Tania Vieites¹, Susana Rodríguez¹, Isabel Piñeiro¹ y Antonio
Valle¹**

t.vieites@udc.es

*1. Departamento de Psicología, Universidade da Coruña
(España)*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación reciente sobre los deberes escolares, que ha situado al alumno en el centro del proceso, pone el foco en el estudio de lo que ocurre cuando los estudiantes abordan sus deberes escolares (Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006).

Diferenciando entre factores de carácter extrínseco y factores intrínsecos al propio estudiante, y en línea con la propuesta de Fredricks et al. (2004) para el estudio del compromiso escolar, adopta tres dimensiones de la implicación del estudiante con las tareas que se le prescriben desde el aula: implicación motivacional, cognitiva y comportamental en los deberes (Regueiro, 2018). Así, en este estudio nos centramos en la implicación comportamental y cognitiva de los estudiantes a la hora de enfrentarse a los deberes.

Considerando el compromiso o implicación conductual a modo de implicación ejecutiva del alumno durante la realización de los deberes (Regueiro, 2018). Un buen número de investigaciones se han centrado, casi en exclusiva, sobre esta medida de implicación, identificando el compromiso con los deberes con la cantidad de tiempo dedicado, el esfuerzo invertido, la concentración, el cumplimiento con las tareas y el porcentaje de tareas completas (Trautwein, 2007). En este sentido, se tienden a considerar indicadores del compromiso comportamental la cantidad de deberes completados, el tiempo dedicado y el aprovechamiento de ese tiempo (Regueiro et al., 2014; Rodríguez et al., 2019).

Finalmente, el compromiso cognitivo haría referencia a cómo aborda el estudiante la realización de los deberes en el hogar y, concretamente, a los recursos personales y contextuales que activa para hacer frente a este proceso (Regueiro, 2018). En este contexto, se entiende que el enfoque de aprendizaje, la forma en que un alumno se aproxima a sus tareas académicas y las afronta poniendo en marcha determinadas estrategias (Biggs, 1988), como una medida de implicación cognitiva en los deberes.

1.1. Método MITCA: Una propuesta de intervención en deberes

En este contexto, el método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020), que nace con el propósito de convertir las tareas para casa en un recurso educativo capaz de mejorar, entre otros aspectos, la implicación de los estudiantes con los deberes. MITCA se concreta en cinco condiciones para la implementación de los deberes escolares: (1) las tareas deben ser diversas, además de tareas post-tema y tareas pre-tema, se prescriben proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración; (2) las tareas deben prescribirse concretando el tipo de trabajo mental que implican y el contenido que abordan; (3) el docente debe transmitir explícitamente la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas que prescribe para casa; (4) la prescripción de tareas debe realizarse semanalmente, posibilitando la distribución y organización del tiempo por parte del alumnado, y los alumnos establecerán, explícitamente, las franjas horarias para completar las tareas en el hogar; (5) las tareas deben corregirse todas y siempre, y el feedback sobre los deberes debe ser altamente informativo, autorreferido y motivador.

Para dar respuesta al presente estudio, se diseña una investigación con el objeto de observar la incidencia del empleo del método MITCA durante 12 semanas lectivas sobre la implicación conductual y cognitiva en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Adoptando un diseño de investigación cuasi-experimental, se pone en marcha durante doce semanas la implementación del Método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020) para las materias de lengua

castellana, lingua galega y matemáticas. Los docentes participantes como grupo experimental realizaron talleres de formación iniciales para conocer las pautas y principios necesarios para implementar MITCA. Cabe destacar que esta formación se reforzó a las seis semanas de la implementación del método, además de instaurar un seguimiento semanal online para comprobar la adecuación a las condiciones MITCA de la prescripción y corrección implementadas. Se seleccionó también una muestra que continuó con una prescripción de deberes convencional, sin incorporar ningún cambio durante esas doce semanas, y que configuró el grupo control de esta investigación. La implicación con los deberes de los estudiantes de todos los grupos-clase fueron evaluados antes (pre-test) y después de la intervención (post-test), en todos los casos.

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y de las familias de los estudiantes. La elección de las aulas del grupo control en cada centro se realizó en función de la disponibilidad que tenían en el momento de llevar a cabo la recogida de los datos tanto el profesorado como el alumnado. Las variables relativas a los deberes se obtuvieron en el curso 2020-21.

2.2. *Participantes*

En el estudio participaron 964 estudiantes [469 niños (48,65%) y 495 niñas, (51,35%)] y 33 docentes de 5º y 6º de Educación Primaria [23 de 5º curso (43,4%) y 20 de 6º curso (56,6%)] pertenecientes a 20 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, España. La muestra ha sido seleccionada por conveniencia y diferenciada en un grupo experimental y un grupo control.

2.3. *Medidas*

La variable independiente de este estudio tiene dos niveles: prescripción de los deberes mediante el método MITCA, y prescripción de deberes en formato convencional y/o tradicional (GC). Las variables dependientes o criterio en base a los que se estima la eficacia de la intervención están vinculadas a la implicación conductual y cognitiva con los deberes (Trautwein, 2007).

Implicación conductual con los deberes. Estas variables relativas al compromiso con los deberes han sido evaluadas a través de la Encuesta

sobre los Deberes Escolares (EDE) (Núñez et al., 2015; Valle et al., 2015).

Concretamente, el tiempo dedicado a la realización de los deberes se evaluó con los siguientes tres ítems: “Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) cada día de lunes a viernes?”; “Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el fin de semana?” y, “Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes?” (3 ítems; $\alpha = .70 / \alpha = .79$). La estimación del número de deberes realizados por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a los ítems: “De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?” y “Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente?” (2 ítems; $\alpha = .79 / \alpha = .83$).

El aprovechamiento del tiempo dedicado se midió con tres ítems: “Cuando llega el momento de hacer los deberes, encuentro una excusa para dejarlos para más tarde (rec)”;

“Cuando empiezo a hacer los deberes me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino” y “Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes lo desaprovechan porque se distraen con el móvil, se distraen con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿tú qué haces con el tiempo que dedicas a los deberes?” (3 ítems; $\alpha = .61 / \alpha = .70$).

Finalmente se contempló la medida de percepción de utilidad empleando los siguientes ítems: “Mi opinión sobre los deberes es que...” y “Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes?” (2 ítems; $\alpha = .95 / \alpha = .96$).

Implicación cognitiva. Se empleó el Students’ Approaches to Learning Inventory (Rosário et al., 2013) para medir la profundidad con la que se abordan las tareas escolares en el hogar. Concretamente, en este caso se emplean los 6 ítems que refieren el enfoque profundo en el trabajo con los deberes escolares (ítems ejemplo: “Cuando hago los deberes pienso en las diferentes formas de hacerlos, si entiendo lo que hago y si sé aplicarlo a otras tareas similares”; o “Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase

y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar” (6 ítems; $\alpha = .78/ \alpha = .80$).

2.4. Diseño

Este estudio presenta un diseño de investigación cuasi-experimental de corte longitudinal compuesto por un grupo control y un grupo experimental evaluados en dos momentos (pretest y postest).

Además de los análisis descriptivos de los ítems, factoriales para los cuestionarios empleados y de fiabilidad de las medidas que se describen en la sección de instrumentos y variables de medida; se lleva a cabo el estudio descriptivo y de correlaciones para las variables empleadas. Con objeto de dar respuesta al objetivo de esta investigación se analizan diferencias intergrupos, tanto antes de la intervención como tras las doce semanas, así como comparaciones pre-post test tomando como factor el tipo de prescripción (convencional vs. MITCA) y como variables dependientes las medidas de implicación conductual e implicación cognitiva en los deberes. El estudio de diferencias (mediante la prueba *t* de Student) se interpreta tomando como criterio el establecido por Cohen (1988), según el cual un efecto es pequeño cuando $d = .20$, es medio cuando $d = .50$ y el tamaño del efecto es grande si $d = .80$. Como herramienta de soporte se utilizó el software estadístico SPSS (versión 27).

3. RESULTADOS

El estudio de correlaciones entre las variables consideradas para evaluar la implicación comportamental en los deberes muestra correlaciones significativas importantes pre-post para el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento, la cantidad de deberes realizados y la percepción de utilidad (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Matriz de correlaciones sobre la implicación comportamental en los deberes escolares*

	1	2	3	4	5	6	7
(1)Pre_Tiempo	-						
(2)Pre_Aprovechamiento	.137*	-					
(3)Pre_Cantidad	.129*	.343*	-				
(4)Pre_Utilidad	.122*	.393*	.167*	-			
(5)Post_Tiempo	.493*	.122*	.099*	.158*	-		
(6)Post_Aprovechamiento	.105*	.593*	.255*	.358*	.198*	-	
(7)Post_Cantidad	.162*	.390*	.511*	.198*	.169*	.435*	-
(8)Post_Utilidad	.090*	.333*	.129*	.660*	.184*	.431*	.267*

* $p < .001$

La cantidad de tareas realizadas correlaciona tanto con la utilidad percibida pre y post ($r=.17/ r=.13$) como con el tiempo dedicado ($r=.13/ r=.10$) y su aprovechamiento ($r=.34/ r=.25$). La percepción de utilidad medida al inicio de la investigación mantiene correlaciones positivas y significativas con el tiempo, el aprovechamiento y la cantidad de tareas realizadas tras doce semanas ($r=.16$, $r=.36$ y $r=.20$, respectivamente).

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que participaron en MITCA y los estudiantes control tanto en el tiempo que acaban dedicando a los deberes ($t=2.62$, $p<.001$, $d=.15$), como en la cantidad de deberes que realizan ($t=3.64$, $p<.001$, $d=.25$) y en la percepción de utilidad de los deberes ($t=4.65$, $p<.001$, $d=.28$).

Si bien no se han encontrado diferencias post entre los estudiantes MITCA y los estudiantes control en el aprovechamiento del tiempo, debemos constatar que los estudiantes MITCA informaban de aprovechar peor el tiempo que los estudiantes del grupo control ($t=-2.05$, $p<.05$, $d=.13$) antes del inicio de las doce semanas de intervención. Cabe indicar que se detectaron también diferencias estadísticamente significativas de partida en la percepción de utilidad de los deberes entre los estudiantes que participaron en MITCA y el grupo que se empleó como control en esta investigación ($t=3.02$, $p<.01$, $d=.20$).

Con respecto a la implicación cognitiva, se constata que los estudiantes que participaron en las 12 semanas MITCA están más orientados al dominio cuando hacen sus deberes que los estudiantes del grupo control ($t=3.11$, $p<.01$, $d=.21$). Mientras que entre los estudiantes empleados como control se observa una tendencia a empeorar en su compromiso cognitivo con los deberes tras las doce semanas, la tendencia entre el alumnado MITCA podría ser hacia un compromiso cognitivo más profundo con la realización de tareas escolares en el hogar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación previa ha demostrado las bondades de los deberes escolares como recurso instruccional. De acuerdo con diversos estudios, su realización repercute en el rendimiento académico (véase,

p. ej., Fan et al., 2017), el compromiso escolar (véase, p. ej., Cunha et al., 2019), el bienestar emocional (véase, p. ej., Holland et al., 2021) y la motivación académica (Valle et al., 2016) del alumnado. Para que estos resultados de los deberes escolares sean positivos, es fundamental que los estudiantes se impliquen en su ejecución (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). A este respecto, la presente investigación se ha propuesto evaluar la incidencia del método MITCA para la prescripción de deberes de calidad en la implicación conductual y cognitiva de los alumnos con estas tareas.

Tras una intervención de 12 semanas se ha podido constatar que aquellos estudiantes que realizan deberes diseñados siguiendo las cinco condiciones MITCA mejoran significativamente su compromiso conductual con los deberes. Mientras que el alumnado en el grupo control muestra un descenso en la cantidad de tareas completadas, el tiempo que les dedica, el aprovechamiento de ese tiempo y la utilidad con la que percibe los deberes, los estudiantes en el grupo experimental presentan un mayor nivel de esfuerzo con valores más elevados en todas estas dimensiones.

La prescripción de deberes diversos, que activa conocimientos previos y que promueve la curiosidad (Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015), podría haber llevado al alumnado en el grupo MITCA a esforzarse más en su ejecución. Igualmente, la especificación del valor de las distintas tareas podría haber mejorado su percepción de utilidad, dado que la implicación en las actividades académicas viene explicada un parte por el valor con el que son percibidos (Eccles et al., 1983). Por otro lado, el principio de asignar tareas concretas contribuiría a que los estudiantes se comprometieran conductualmente con los deberes, por ejemplo, completando una mayor cantidad al entender las demandas de las distintas actividades (Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Rosário et al., 2019).

Al igual que en el caso del compromiso conductual, el alumnado en el grupo MITCA mejora su compromiso cognitivo. En comparación con el grupo control, estos alumnos adoptan en mayor medida un enfoque profundo para realizar los deberes tras la intervención, prestando más atención y recurriendo a una mayor diversidad de estrategias de aprendizaje durante su realización (Valle et al., 2016). En este sentido, la implementación de MITCA prescribiendo tareas diversas y variadas en las que los alumnos repiten, organizan y elaboran

la información aprendida en la escuela, les ayudaría a emplear un mayor número y variedad de estrategias cognitivas (véase, p. ej., Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015). Además, cuando los profesores ofrecen feedback de calidad al alumnado acerca de la ejecución de los deberes, estarían favoreciendo la auto-reflexión y la optimización de las habilidades autorregulatorias (Rosário et al., 2015; Xu y Wu, 2013).

En líneas generales, los hallazgos de este estudio apoyan la utilidad de una prescripción de deberes escolares de calidad para la mejora del compromiso con los deberes del alumnado pues, tras 12 semanas, los participantes MITCA completaban más deberes, dedicaban más tiempo a las tareas en el hogar, y lo aprovechaban mejor -implicación comportamental- y se implicaban más profundamente en su realización -implicación cognitiva-. Sus resultados, además enriquecen el debate abierto sobre los deberes escolares, contribuyendo tanto a la investigación sobre el diseño de tareas para casa de calidad (Breux et al., 2019; Flunger et al., 2021; Rosário et al., 2019) como a la práctica educativa para una prescripción de deberes de calidad.

5. BIBLIOGRAFIA

- Breux, R. P., Langberg, J. M., Bourchtein, E., Eadeh, H. -M., Molitor, S. J. y Smith, Z. R. (2019). Brief homework intervention for adolescents with ADHD: Trajectories and predictors of response. *School Psychology, 34*(2), 201–211. <https://doi.org/10.1037/spq0000287>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Martins, J. y Högemann, J. (2019). Does teacher homework feedback matter to 6th graders' school engagement?: a mixed methods study. *Metacognition and Learning, 14*, 89-129.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest, 14*, 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and

- academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54.
- Fiorella, L. y Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Flunger, B., Gaspard, H., Häfner, I., Brisson, B. M., Dicke, A. L., Parrisius, C., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2021). Relevance Interventions in the Classroom: A Means to Promote Students' Homework Motivation and Behavior. *AERA Open*, 7(1), 1–20.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A. y Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3–6: Purpose, policy and non-academic impact. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 50, pp. 631-651). Springer US.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726–746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Nuñez, J. C., Suárez, N. y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento escolar y del curso. *INFAD Revista de Psicología*, 1(7), 425–436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. M. y Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship Between Students'

- Prior Academic Achievement and Homework Behavioral Engagement: The Mediating/Moderating Role of Learning Motivation. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T. y Núñez, J. C. (2019). “Homework should be... but we do not live in an ideal world”: Mathematics teachers’ perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in psychology*, *10*, 224.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. y Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *43*, 10–24. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación*, *9* (2), 31–44.
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, *17*, 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. y Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on class-work. *Child Development*, *77*, 1094–1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

- Valle, A. y Rodríguez, S. (Eds.) (2020). *MITCA: Homework Implementation Method*. University of Coruña, Publications Service. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27308>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334–340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology* 7(463), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Educational Research*, 106(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>

PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO COM A MEMÓRIA OPERACIONAL E LEITURA: ELABORAÇÃO E SIGNIFICÂNCIA CLÍNICA DE UM ESTUDO PILOTO

Isabella Nicolete Xavier¹, Simone Aparecida Capellini²

- 1. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Marília, São Paulo, Brasil.*
- 2. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil. Professora Titular do Departamento de Fonoaudiologia e Programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia, Marília, São Paulo, Brasil.*

3.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura é um processo complexo, que envolve muitos processos cognitivos e linguísticos e, dentre esses, a memória operacional (Beneventi et al., 2010). O termo 'memória operacional' (MO) ou 'memória de trabalho' (MT) é usado para se referir a um local de trabalho mental no qual tem a capacidade de manter e manipular informações por breves períodos de tempo no curso de atividades cognitivas exigentes como a leitura, por exemplo (Alloway et al., 2006; Gathercole, 2003).

A MO tem sido considerada a base da habilidade do aprender, o que se aplica diretamente à aprendizagem da leitura e da escrita, isto porque, a aprendizagem destas competências requer a manipulação da informação, interação com a memória de longo prazo e, simultaneamente, o armazenamento e o processamento da informação (Dehn, 2008)

Especificamente no início da alfabetização, fase em que o escolar está desenvolvendo as habilidades preditoras para tal competência, o subcomponente fonológico da MO parece desempenhar um papel importante durante a aprendizagem da estrutura fonológica e representação das letras e de novas palavras. Portanto, para o desempenho escolar de uma criança, é necessário que a MO seja eficiente, isto porque a sua função manipulativa precisa funcionar de forma adequada para compor e decompor palavras, habilidade esta necessária para a realização da leitura (Maehler et al., 2019).

No contexto de sala de aula, os alunos com déficits em memória operacional apresentam dificuldades em reter informações que os permitam completar uma tarefa (Alloway, Gathercole, Kirkwood, & Elliott, 2009), podendo apresentar alterações tanto na leitura de palavras regulares quanto irregulares, devido a utilização prioritariamente da rota fonológica, isto é, do processo de correspondência grafema-fonema sem a ocorrência da integração com outros aspectos necessários à leitura, como o acesso ao léxico, informação semântica, segmentação sintática e construção de inferências, o que ocasiona um desempenho inferior nas provas de decodificação e memória operacional fonológica devido à uma sobrecarga causada nesta, bem como tarefa de fluência verbal, afetando, assim, o desenvolvimento em leitura e escrita (Barbosa et al., 2015).

Com base no exposto acima, este estudo tem como objetivo elaborar um programa de remediação com a memória operacional fonológica e visuoespacial para escolares com dificuldades de aprendizagem e verificar a significância clínica do programa elaborado em um estudo piloto.

2. MÉTODO

2.1. Procedimento

Esta pesquisa foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP da cidade de Marília, São Paulo, sob o protocolo de nº 67680623.9.0000.5406.

Este estudo foi desenvolvido em duas fases, sendo a fase 1, voltada para a elaboração do programa de remediação com a memória operacional e leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem

a partir de uma revisão da literatura em bases de dados e, a fase 2, voltada para verificar a significância clínica do programa elaborado na fase 1 deste estudo em um estudo piloto.

a) Fase 1: Elaboração do programa de remediação com a memória operacional e leitura

Para elaboração da fase 1 deste estudo, foi realizado primeiramente a revisão da literatura com base nas seguintes informações. A revisão da literatura foi realizada nas bases *Scielo*, *Pubmed*, *Science Direct* e *Procast* disponíveis em plataforma online. O período deste levantamento bibliográfico ocorreu entre o primeiro semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

Para a pesquisa em cada uma das bases, foram utilizadas estratégias de busca, incluindo descritores específicos na língua inglesa (*working memory, training, intervention, children, students, reading skills, reading, reading disorders*) e na língua portuguesa (memória operacional, programa de treinamento, programa de intervenção, escolares, habilidades de leitura, dificuldades de leitura). No total foram selecionados 40 artigos e, após a leitura dos títulos e resumos de cada um deles, foram excluídos 15 artigos. Dos 25 artigos restantes, uma nova análise foi realizada e apenas 12 artigos foram selecionados para ser base teórica deste estudo.

Todos os 12 artigos analisados utilizaram na metodologia as seguintes tarefas de intervenção com a memória operacional fonológica: repetição de palavras, pseudopalavras, dígitos e cores na ordem direta e/ou na ordem inversa, recordação de sequências de representações fonológicas de grafemas e comparação entre os mesmos, nomeação de figuras e dígitos, leitura de palavras para posterior associação entre as que apresentavam rima, recordação da ordem em que instrumentos musicais foram tocados. Para a intervenção com a memória visuoespacial, foram utilizadas as seguintes tarefas: tarefas de repetição imediata de uma sequência de informação visuoespacial na mesma posição, traçado de localizações apresentadas sequencialmente por meio de um estímulo-alvo, replicação do caminho visuoespacial em um labirinto, identificação e recuperação de objetos escondidos e, recontagem de filmes e histórias a partir de estímulos visuais.

Desta forma, o programa foi elaborado com as estratégias acima descritas e compostas por estímulos linguísticos (palavras reais e pseudopalavras) e estímulos visuais (figuras) para serem utilizados nas estratégias do programa. As palavras reais foram selecionadas a partir do banco de palavras do E-leitura I (Oliveira & Capellini, 2018). Os estímulos utilizados para a elaboração do programa foram de classe gramatical substantivo, pela possibilidade de serem representadas por figuras.

O programa foi composto por um total de 173 palavras e 262 pseudopalavras. Em relação à extensão das palavras, foram selecionadas 16 palavras monossilábicas, 68 dissilábicas, 56 trissilábicas e 10 polissilábicas. Devido à pouca variabilidade de palavras polissilábicas no banco de palavras utilizado, foram adicionadas 23 palavras polissilábicas com quatro e cinco sílabas ao programa, retiradas do dicionário online Michaelis, totalizando 33 palavras polissilábicas.

O programa de remediação elaborado neste estudo, denominado Programa de Remediação com a Memória Operacional e Leitura (PR-MOL), foi composto por dez tarefas no total, sendo seis tarefas envolvendo a memória operacional fonológica e quatro tarefas de memória visuoespacial, sendo estas tarefas organizadas para serem trabalhadas em dez sessões de 60 minutos.

O programa de remediação PR-MOL foi composto por dois módulos:

- Módulo 1: Memória Operacional fonológica (MOF)

Tarefa 1: *Repetição de palavras na mesma ordem*: será apresentada uma sequência de palavras e, em seguida, o escolar deverá repetir esta sequência na mesma ordem;

Tarefa 2: *Repetição de palavras na ordem inversa*: será apresentada uma sequência de palavras e, em seguida, o escolar deverá repetir esta sequência na ordem inversa;

Tarefa 3: *Repetição de pseudopalavras na mesma ordem*: será apresentada uma sequência de pseudopalavras e, em seguida, o escolar deverá repetir esta sequência na mesma ordem;

Tarefa 4: *Repetição de pseudopalavras na ordem inversa*: será apresentada uma sequência de pseudopalavras e, em seguida, o escolar deverá repetir esta sequência na ordem inversa;

Tarefa 5: *Apontar as figuras na mesma ordem a partir da sequência dita pela aplicadora*: será apresentada algumas imagens sobre a mesa. Em seguida dirá uma sequência de palavras e o escolar deverá apontar as figuras na mesma ordem a partir da sequência dita; -

Tarefa 6: *Apontar as figuras na ordem inversa a partir da sequência dita pela aplicadora*: será apresentada algumas imagens sobre a mesa. Em seguida dirá uma sequência de palavras e o escolar deverá apontar as figuras na ordem inversa a partir da sequência dita.

- Módulo 2: Memória Operacional Visuoespacial (MOVE)

Tarefa 1: Aponte as figuras que eu mostrar: será apresentada figuras sobre a mesa e, em seguida, mostrará uma sequência delas para o escolar. O escolar deverá apontar as figuras na mesma ordem que a aplicadora mostrou.

Tarefa 2: Aponte as figuras que eu mostrar em ordem inversa: será apresentada figuras sobre a mesa e, em seguida, mostrará uma sequência delas para o escolar. O escolar deverá apontar as figuras na ordem inversa que a aplicadora mostrou.

Tarefa 3: Aponte as palavras que eu mostrar: será apresentada algumas palavras sobre a mesa e, em seguida, mostrará uma sequência delas para o escolar. O escolar deverá apontar as palavras na mesma ordem que a aplicadora mostrou.

Tarefa 4: Aponte as palavras que eu mostrar em ordem inversa: será apresentada algumas palavras sobre a mesa e, em seguida, mostrará uma sequência delas para o escolar. O escolar deverá apontar as palavras na ordem inversa que a aplicadora mostrou.

b) Fase 2: Significância clínica do programa de remediação com a memória operacional e leitura PR-MOL: estudo piloto

Inicialmente, participaram deste estudo 8 escolares com dificuldades de aprendizagem, matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares da cidade de Marília, São Paulo, Brasil, com idade entre 9 e 10 anos e 11 meses, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, Entretanto, devido às faltas sucessivas de alguns escolares durante a intervenção, os mesmos foram excluídos da amostra e assim iniciar a aplicação do programa de intervenção elaborado na fase 1 deste estudo, com 4 escolares, sendo 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino.

Os escolares que desempenho inferior nas provas do Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo Linguísticas (Capellini et al., 2012) foram selecionados para participar desta fase do estudo. Os escolares selecionados foram submetidos à pré-testagem, intervenção e pós-testagem, sendo que para a pré e pós-testagem foram aplicadas as provas de leitura de palavras e pseudopalavras do Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura – PROHMELE (Cunha & Capellini, 2022).

Para analisar a significância clínica do PR-MOL foi utilizado o Método JT para análise de caso único (Jacobson et al., 1991; Del Prette & Del Prette, 2008).. Esse método prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós-intervenção com o objetivo de decidir se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes. A análise do Método JT foi realizada por meio de um Software Online.

Na tabela 1, foi possível verificar que todos os sujeitos apresentaram mudança positiva confiável na prova de leitura de palavras reais e na prova de leitura de pseudopalavras. Apenas os sujeitos 2 e 3 apresentaram significância clínica na prova de leitura de palavras reais.

Tabela 1

Confiabilidade de mudança e significância clínica após intervenção na prova de leitura de palavras e pseudopalavras do PROHMELE em escolares com dificuldades de aprendizagem

Leitura de Palavras reais e Pseudopalavras do Prohmele		
Sujeitos	Palavras reais	Pseudopalavras
1	MPC	MPC
2	MPC*	MPC
3	MPC*	MPC
4	MPC	MPC

MPC: mudança positiva confiável; *: mudança clinicamente significativa; MNC: mudança negativa confiável; -: ausência de mudança.

3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados da fase 1 deste estudo possibilitou elaborar um programa de remediação com a MO e leitura a partir da literatura internacional. A literatura revelou que a melhor forma de remediação para o trabalho sistemático com a memória operacional é o treinamento desta habilidade direcionada para atividades de leitura. Os 80% dos artigos analisados, referiram melhora nas habilidades de leitura dos escolares a partir do uso de diferentes estratégias para ampliação da capacidade de armazenamento da memória operacional, tanto fonológico como visuoespacial (Maehler et al., 2019; Novaes et al., 2015; Luo et al., 2013; Sajedeh & Saeed, 2018; Yang et al., 2017).

Os resultados do estudo piloto realizado na fase 2 desta pesquisa revelou que em situação de pré-testagem, os resultados demonstraram que nas provas leitura de palavras reais e pseudopalavras, os escolares com dificuldades de aprendizagem apresentaram um grande número de erros, corroborando com estudos realizados anteriormente com esta população (Chiamonte & Capellini, 2019; Santos & Capellini, 2020). Este desempenho evidencia a alteração do componente de

decodificação fonológica na memória operacional fonológica e no domínio do princípio alfabético da Língua Portuguesa nestes escolares.

Em situação de pós-testagem, foi observado melhora de todos os quatro sujeitos nas provas de leitura de palavras e pseudopalavras, sugerindo que o programa de remediação elaborado neste estudo, possibilitou a ampliação da capacidade de armazenamento e manipulação da informação pela memória operacional pelos escolares e, portanto, o desenvolvimento das representações fonológicas necessárias para ativar o mecanismo gerativo de memória necessário para acionar o mecanismo de conversão grafema-fonema para a leitura, corroborando com estudos anteriores (Maehler et al., 2019)

Sendo assim, podemos concluir que o programa de remediação com a memória operacional e leitura (PR-MOL) elaborado neste estudo implicou positivamente na leitura dos escolares com dificuldades de aprendizagem com base na análise da significância clínica evidenciada nas provas do Prohmele, uma vez que a diferença encontrada na comparação entre os dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem revelaram que o programa acionou a memória operacional fonológica e impactou o desempenho em leitura dos escolares com dificuldades de aprendizagem que participaram do estudo piloto.

Desta forma, com base nos resultados desta pesquisa, foi possível elaborar um programa de remediação com as habilidades de memória operacional fonológica e visuoespacial a partir da revisão da literatura nacional e internacional. Vale salientar que são escassos estudos com elaboração e aplicação de programas de treinamento com a memória operacional, seja fonológica ou visuoespacial. Isto talvez possa ser explicado pelo fato da especificidade das tarefas que envolvem esta habilidade e, conseqüentemente, as suas implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura ainda estejam sendo investigadas em diferentes idiomas.

A partir dos resultados deste estudo, foi possível verificar que o programa elaborado está pronto para ser aplicado em uma maior amostra de escolares com dificuldades de aprendizagem, e, assim, pronto para ser iniciada a etapa de aplicabilidade do programa em uma amostra estratificada.

4. BIBLIOGRAFIA

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: are they separable? *Child Development*, 77(6), 1698–1716. [10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x)
- Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 92–98. [10.1027/10155759.25.2.92](https://doi.org/10.1027/10155759.25.2.92)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–90). New York: Academic Press
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Beneventi, H., Tonnessen, F. E., Erslund, L., & Hugdahl, K. (2010). Working Memory Deficit in Dyslexia: Behavioral and fMRI Evidence. *International Journal of Neuroscience*, 120(1), 51–59. [doi:10.3109/00207450903275129](https://doi.org/10.3109/00207450903275129).
- Chiamonte, T.C., & Capellini, S.A. (2019). Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. *Revista Teias*, 20(58), 319–329. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.40287>
- Dehn, M. J. (2008). Working memory and academic learning assessment and intervention. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(4), 497-505.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Dias, N., Seabra, A. G., & Mackenzie, U. P. (2013). funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre desenvolvimento*, 19(107), 206-212.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2003). Working memory skills and educational attainment: evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1–16. 10.1002/acp.934
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *The British journal of educational psychology*, 70(2), 177–194. <https://doi.org/10.1348/000709900158047>
- Grivol, M. A., & Hage, S. R. V. (2011). Memória de trabalho fonológica: estudo comparativo entre diferentes faixas etárias. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23, 245–251. 10.1590/S2179-64912011000300010
- Jacobson, N.S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(1), p. 12.
- Kakabaraee, K., Afsharina, K., Bostan, N., & Arefi, M. (2015). Investigating effect of working memory training on reading performance in students with reading disorders. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(4), 304–308.
- Lotfi, S., Rostami, R., Shokoohi-Yekta, M., Ward, R. T., Motamed-Yeganeh, N., Mathew, A. S., & Lee, H. J. (2020). Effects of computerized cognitive training for children with dyslexia: na erp study. *Journal of Neurolinguistics*, 55, 100904. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2020.100904>
- Luo, Y., Wang, J., Wu, H. R., Zhu, D. M., & Zhang, Y. (2013). Working-memory training improves developmental dyslexia in Chinese children. *Neural Regeneration Research*, 8(5), 452–460. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1673-5374.2013.05.009>

- Maehler, C., Joerns, C., & Schuchardt, K. (2019). Training working memory of children with and without dyslexia. *Children*, 6(3). <https://doi.org/10.3390/children6030047>
- Mahdavi, A., Taghizadeh, M. E., Isazadeh, S., Kazem Nia, K., Vojdani, S., Hosseini, S. N., & Falahati, M. (2015). Effectiveness of education of working memory strategies on improvement of reading performance and reduction of depression in children with dyslexia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (6). <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n6s6p66>
- Novaes, C. B., Zuanetti, P. A., & Fukuda, M. T. H. (2019). Effects of working memory intervention on students with reading comprehension difficulties. *Revista CEFAC*, 21(4). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921417918>
- Santos, B., & Capellini, S.A. (2020). Perfil do desempenho em habilidades metalinguísticas e leitura de escolares com dislexia, dificuldades e transtornos de aprendizagem. *Journal of Human Growth and Development*, 30(3), 371-379. <https://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.11068>
- Sharifi, Sajedah; Rezaei, S. (2018). The effectiveness of working memory training on reading difficulties among students with reading disorder. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 1(1), 35–44. <https://doi.org/10.22034/iepa.2018.77427>
- Sheykholeslami, A., Bakhshayesh, A., Barzegar-Bafrooei, K., & Moradi Ajami, V. (2017). The effectiveness of working memory training on reading performance and memory capacity of students with reading disability. *Journal of Clinical Psychology*, 9(2), 47-58. [10.22075/jcp.2017.9475](https://doi.org/10.22075/jcp.2017.9475).
- Shiran, A., & Breznitz, Z. (2011). The effect of cognitive training on recall range and speed of information processing in the working memory of dyslexic and skilled readers. *Journal of Neurolinguistics*, 24(5), 524–537. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2010.12.001>

Yang, J., Peng, J., Zhang, D., Zheng, L., & Mo, L. (2017). Specific effects of working memory training on the reading skills of chinese children with developmental dyslexia. *PLoS ONE*, *12*(11), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186114>

RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y FACTORES PSICOLÓGICOS ASOCIADOS

**Caterina Calderon¹, Sergio Nieto-Fernández², Adrien Faure-
Carvalho³, Estrella Ferreira⁴, Vicente Villalba⁵, Elena Sorribes⁶,
Lydia Sánchez-Gómez⁷, Josep Gustems⁸**

ccalderon@ub.edu

1,4,6 Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, España; 2,8 Departamento de Didácticas Aplicadas. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona, España; 3,5,7 Departamento de Biblioteconomía y Comunicación Audiovisual. Facultad de Información y Medios Audiovisuales. Universidad de Barcelona, España

1. INTRODUCCIÓN

La procrastinación es un fenómeno común en la vida académica y cotidiana, en el que las personas aplazan tareas y actividades, lo que puede resultar perjudicial para su rendimiento y bienestar psicológico (Solomon y Rothblum, 1984). Numerosos estudios han confirmado que la procrastinación es común entre los estudiantes, perjudicando negativamente su rendimiento académico (Karatas, 2015; Wang y Englander, 2010). En la década de 1990, Haycock, McCarthy y Skay informaron que entre el 30-50% de los estudiantes procrastinaban (Haycock, McCarthy y Skay, 1998), un porcentaje que ha aumentado en el siglo XXI, situándose en el 50% y el 70% (Onwuegbuzie, 2004; Özer et al., 2009; Mahasneh et al., 2016). Desde el inicio de la pandemia, se ha registrado un aumento aún mayor de la procrastinación, llegando a superar el 70% (Ren et al., 2021; Shi et al., 2021; Albursan et al., 2022).

Los efectos negativos de la procrastinación en el rendimiento académico son bien conocidos, lo que puede conducir al abandono de los estudios (Garzón y Gil, 2017) y una menor atención en clase (Ying y Lv, 2012). Además, la procrastinación puede generar malestar psicológico, como ansiedad, incomodidad, irritación y vergüenza (Balkis y Duru, 2016; Haycock, McCarthy y Skay, 1998), lo que puede aumentar aún más la procrastinación.

Se ha descubierto que las personas con habilidades deficientes para la gestión del tiempo tienen más probabilidades de procrastinar (Lay y Schouwenburg, 1993). La gestión del tiempo es un factor mediacional entre la personalidad y el rendimiento académico (MacCann, Fogarty y Roberts, 2012). Entrenar en la gestión del tiempo puede mejorar la eficiencia del rendimiento y la conducta (Nadinloyi et al., 2013).

La adaptación a la universidad puede ser un factor de estrés que, junto con la separación de la familia y la incorporación al mercado laboral, puede llevar a algunos estudiantes a sentirse superados, dudar de sus habilidades y desarrollar una actitud evasiva hacia los estudios (De Jorge et al., 2011). Ciertos rasgos de personalidad parecen estar relacionados con determinadas profesiones y estudios que requieren un nivel adecuado de logros académicos (Chamorro-Premuzic y Furnhman, 2003). Estos rasgos pueden facilitar el uso de estrategias de aprendizaje autocontrolado relacionadas con la gestión del tiempo (Douglas, Bore y Munro, 2016). Algunos estudios han vinculado el rendimiento académico con ciertos rasgos de personalidad, especialmente los del Big Five tales como el neuroticismo y la responsabilidad (Medford y McGeown, 2012; O'Connor y Paunonen, 2007; Ziegler et al., 2010).

Tomando en cuenta estas consideraciones, nuestro propósito es evaluar la presencia de la postergación en una muestra de estudiantes universitarios de ciencias humanas y sociales, y examinar las variables psicológicas relacionadas (gestión del tiempo, malestar psicológico y rasgos de personalidad) con dicho comportamiento en los estudiantes universitarios, con el fin de comprender los factores que contribuyen al éxito académico en la actualidad. Este tema es de gran importancia, ya que la investigación sobre los factores que influyen en el rendimiento académico es un aspecto fundamental en el campo educativo, especialmente en el contexto de la creciente competitividad, la importancia de terminar con éxito los estudios, y la necesidad de un buen desempeño personal y académico (Pluut, Ilies y Curşeu, 2015). Dado que existen pocos estudios que relacionen la procrastinación con variables psicológicas en estudiantes universitarios, es esencial abordar este tema en nuestra investigación. El propósito final es proporcionar recomendaciones útiles para mejorar el rendimiento académico a través de la acción tutorial universitaria.

2. METODO

2.1.- Participantes

En el marco de un estudio exploratorio y prospectivo, se trabajó con una muestra compuesta por 910 estudiantes de 6 facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona (UB), España.

2.2.- Procedimiento

Los datos se recolectaron entre los años académicos 2018-2020. Los investigadores del proyecto contactaron a los estudiantes de diferentes grados universitarios y les presentaron el protocolo a administrar, proporcionándoles una hoja de presentación del proyecto, una copia del protocolo y una hoja de consentimiento de participación por correo electrónico. Se les pidió que animaran al alumno a contestar el protocolo de este estudio. El tiempo estimado para completar el protocolo varió entre 10 y 30 minutos. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado y completaron los cuestionarios proporcionados. Este estudio sigue los principios establecidos en la Declaración de Helsinki y el protocolo fue aprobado por el comité ético de la UB (ref. 012).

2.3.- Medidas

Se utilizaron diversos instrumentos para evaluar distintas dimensiones de interés. En primer lugar, se administró un cuestionario para conocer el perfil sociodemográfico de la muestra y su rendimiento académico, que incluyó preguntas sobre la edad, el sexo, el curso académico actual y el grado en el que se encontraron los participantes, así como sobre su promedio de notas obtenidas hasta el momento.

Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) creada por Solomon y Rothblum (1984). Esta escala consta de 18 elementos que miden el nivel de procrastinación en seis dominios académicos: contestar un examen, estudiar para un examen, estar al corriente de las lecturas semanales, realizar tareas administrativas, asistir a reuniones y realizar tareas académicas. Los participantes deberían responder en una escala Likert de 5 puntos que iba desde "nunca" hasta "siempre". La

escala cuenta con una alta fiabilidad, con un Alfa de Cronbach de .76 (Ozer, Demir y Ferrari, 2009).

Academic Time Management (ATM) evalúa las estrategias de gestión del tiempo académico utilizado por los estudiantes y su uso efectivo del tiempo para el aprendizaje (Won, Wolters y Mueller, 2018). Este instrumento consta de 13 elementos que evalúan la planificación del tiempo, la monitorización del tiempo y el retraso en los trabajos. La confianza de este instrumento oscila entre 0,80 y 0,93 (Won y Shirley, 2018).

Brief Symptom Inventory (BSI-18), cuestionario breve para detectar el malestar psicológico en poblaciones clínicas y comunitarias (Derogatis, 2001). Los participantes respondieron en relación a cómo se habían sentido durante los últimos 7 días, utilizando una escala Likert de 5 puntos que iba desde 0 (nada) hasta 4 (extremadamente). La confianza del BSI-18 oscila entre .81 y .90 (Andreu et al., 2008).

Big Five Inventory (BFI-10), cuestionario que mide cinco rasgos de personalidad, fue desarrollada por Rammstedt y John (2007), es una versión abreviada del bien establecido Big Five Inventory (BFI), y consta de 10 de los 44 ítems del BFI estándar. El modelo Big Five, ampliamente utilizado en la evaluación psicológica, ha sido asociado con la procrastinación (Ferrari y Pychyl, 2012; Karatas, 2015). El BFI-10 evalúa cinco rasgos de personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura, responsabilidad y amabilidad.

2.4. Análisis de datos

Las características sociodemográficas y clínicas de los participantes se presentan como medias y desviaciones estándar para las variables continuas, y como números y proporciones para las variables categóricas. Se utilizaron pruebas de muestras independientes y análisis de varianza ANOVA para evaluar las variaciones en la procrastinación con respecto a las variables sociodemográficas. En caso de que el ANOVA fuera significativo, se realizó una prueba de diferencias significativas para las comparaciones pareadas. La correlación de Pearson se utilizó para determinar el nivel de asociación entre la procrastinación y las variables en estudio. Además, se realizó

un análisis de regresión lineal para examinar los efectos del manejo del tiempo académico, el malestar psicológico y los rasgos de personalidad en la procrastinación del estudiantado, y se ajustaron los datos por variables sociodemográficas (edad, sexo y progreso académico). Las variables psicológicas y sociodemográficas que correlacionaron significativamente con la procrastinación en el análisis univariante se incluyen como variables predictoras en el análisis de regresión lineal. Se controlaron los supuestos subyacentes al análisis de regresión (p. ej., relación lineal, normalidad multivariada, multicolinealidad nula o escasa y homocedasticidad). La significación se fijó en $\alpha < 0,05$ para todos los análisis. Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 25.0 (IBM SPSS Statistics para Windows, Armonk, NY: IBM Corp).

3. RESULTADOS

El estudio incluyó a 910 estudiantes universitarios, de los cuales el 82.7% eran mujeres y el 17.3% hombres, con una edad media de 22.6 años ($SD = 6.8$). El primer año de carrera fue el más común (31.1%), seguido por el segundo año (25.6%), el tercer año (14.7%), el cuarto año (20.4%) y el quinto año (8.1%). La mayoría de los estudiantes eran de la facultad de Educación (46.5%), seguidos por los de Información y Medios Audiovisuales (24.9%). El rendimiento académico promedio fue de 7.1 ($SD = 1.0$) sobre 10.

Se observó que los hombres tendieron a procrastinar más que las mujeres ($M=20.8$ vs $M= 18.9$, $F= 5.941$, $p=.001$, tamaño del efecto $\eta^2=.007$). Además, se encontró que los estudiantes de Información y Medios Audiovisuales tendieron a procrastinar más que los de Educación ($M=21.7$ vs $M=18.1$, $F= 5.189$, $p=.001$, tamaño del efecto $\eta^2=.030$), y que los estudiantes con un promedio académico de aprobado procrastinaron más que los que obtuvieron un notable ($M= 20.6$ vs $M= 18.5$) ($F= 3.970$, $p=.019$, tamaño del efecto $\eta^2=.013$).

Asociación entre procrastinación y las variables en estudio

La procrastinación tuvo una asociación positiva y significativa con los retrasos en el trabajo ($r = .760$, $p = .001$), el neuroticismo ($r = .435$, $p = .001$), la depresión ($r = .282$, $p = .001$), y la ansiedad ($r = .147$, $p =$

.001). Por otro lado, la procrastinación mostró una relación negativa con la responsabilidad ($r = -.412$, $p = .028$), el tiempo de planificación ($r = -.407$, $p = .001$), el tiempo de seguimiento ($r = -.299$, $p = .001$), el rendimiento académico ($r = -.142$, $p = .001$), la extraversión ($r = -.111$, $p = .028$), y la amabilidad ($r = -.100$, $p = .011$), ver tabla 1.

Tabla 1. Asociación entre procrastinación y las variables en estudio

Variables	Correlación Pearson (r)	Valor p
Retrasos en el trabajo	.760	.001
Neuroticismo	.435	.001
Depresión	.282	.001
Ansiedad	.147	.001
Responsabilidad	-.412	.028
Tiempo de planificación	-.407	.001
Tiempo de seguimiento	-.299	.001
Rendimiento académico	-.142	.001
Extraversión	-.111	.028
Amabilidad	-.100	.011

Variables que predicen la procrastinación

A continuación se muestra en la tabla 2 el análisis de regresión lineal llevado a cabo para determinar los factores que influyen en la puntuación de procrastinación. Se encontró que el tiempo de planificación, la depresión, el tiempo de seguimiento, los factores de personalidad (neuroticismo y responsabilidad) y el rendimiento académico explicaron el 61% de la variabilidad en la procrastinación, según los análisis de regresión lineal ($F = 102.099$, $p < .001$). Por otro lado, la edad y el género no resultaron significativos en este análisis. En resumen, los factores que podrían estar relacionados con la procrastinación incluyen: una planificación inadecuada de las tareas, falta de seguimiento del progreso, sentimientos depresivos, tendencia a la neuroticismo, baja responsabilidad y bajo rendimiento académico.

Tabla 2. Factores que influyen en la procrastinación

Factor	B	SE	Beta	t	Sig.
Planificación tiempo	1.370	.064	.680	21.448	.000
Depresión	.133	.044	.091	3.034	.003
Seguimiento	-.220	.061	-.108	-3.599	.000
Neuroticismo	.341	.129	.078	2.642	.009
Responsabilidad	-.347	.156	-.071	-2.229	.026
Progreso académico	.054	.035	.045	1.546	.123
Edad	-.521	.238	-.062	-2.186	.029
Nota	-.116	.683	-.005	-.170	.865
Sexo	1.370	.064	.680	21.448	.000
Constante	-.888	3.821		-.232	.816

Abbreviations: ATM, Gestión del Tiempo; BSI, Brief Symptom Inventory; BFI, Big Five Inventory.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se obtuvieron resultados relevantes sobre las prácticas de procrastinación de los estudiantes universitarios en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universitat de Barcelona. En primer lugar, se encontró que los hombres procrastinan más que las mujeres, lo que está en línea con estudios previos que indican que las mujeres tienden a posponer menos debido a una mayor ansiedad ante las tareas pendientes (Baker y Linn, 2003; Khan et al., 2014; Dominguez-Lara et al., 2019). Se observó una mayor presencia de procrastinación en los estudios de Información y Comunicación en comparación con los de Educación, con una proporción mucho mayor de mujeres. Esto podría situar a las mujeres en una posición ventajosa en términos de obtención de trabajos, compensando las desigualdades y la discriminación laboral preexistente en algunos ámbitos. Es importante destacar que los datos tienden a igualarse a medida que aumenta la edad, lo que sugiere que las diferencias en la procrastinación entre hombres y mujeres disminuyen con la madurez y la experiencia. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que han informado sobre la relación entre el género, la edad y la procrastinación (Baker y Linn, 2003; Khan et al., 2014; Dominguez-Lara et al., 2019).

En segundo lugar, se encontró que hay una correlación negativa entre la procrastinación y el rendimiento académico: a menor rendimiento académico, mayor tendencia a la procrastinación. Este resultado coincide con numerosas investigaciones realizadas en distintas partes del mundo (Hicks y Meng, 2015; Rodríguez-Durán y

Barraza-Macías, 2017). Sin embargo, es interesante destacar que no se encontró una equivalencia negativa en el caso de la "tecnoprocrastinación", asociada al exceso del teléfono móvil, ya que no parece afectar el rendimiento académico. Algunos estudios indican una relación directa entre la procrastinación y el uso problemático de los smartphones, mientras que otros estudios no han encontrado evidencias concluyentes al respecto (Garzón y Gil, 2017). Por ejemplo, se ha encontrado que el uso de Tik Tok sí podría interferir en la gestión del tiempo académico.

Nos aproximamos al tercer punto donde se evidencia que las prácticas de procrastinación tienen un impacto directo en la gestión del tiempo académico. Los estudiantes que procrastinan más tienden a retrasar más el trabajo, mientras que los que procrastinan menos tienen mejores resultados en la planificación y el progreso académico. Sin embargo, un estudio anterior de Carrasco Dioses (2022) no encontró una relación directa entre la procrastinación y la gestión del tiempo académico en la Universidad de Piura en Perú, lo que sugiere que la relación solo se aplica en ciertos entornos universitarios. A pesar de esto, Naturil et al. (2018) demostró que la procrastinación es inherente a la práctica educativa universitaria,

En el cuarto punto, se destacan las correlaciones entre la procrastinación, la personalidad y el malestar psicológico. Los estudiantes que procrastinan más tienen una mayor tendencia al neuroticismo, la depresión y la ansiedad, mientras que aquellos que procrastinan menos tienden a ser más responsables, extravertidos y cordiales. De hecho, según Manchado y Hervías (2021), la conducta procrastinadora puede interferir indirectamente en los resultados académicos, debido a la ansiedad cognitiva que genera ante los exámenes. Estos resultados se confirman en otros países, como el estudio de Domínguez-Lara et al. (2019) realizado en dos universidades ubicadas en Lima, Perú, donde se concluye que la personalidad explica una parte significativa de la escasez de las dimensiones de la procrastinación académica.

Por último, es importante destacar las variables que explican la procrastinación, las cuales se analizaron mediante regresión lineal. Los resultados mostraron que la procrastinación está relacionada con la falta de planificación, el bajo rendimiento académico y la falta de monitorización del mismo, así como con la irresponsabilidad, el malestar emocional y el neuroticismo. Según Díaz-Morales, la

tendencia a la postergación suele estar acompañada de malestar subjetivo y no solo se trata de una cuestión de baja responsabilidad y gestión del tiempo, sino que supone un verdadero problema de autorregulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual (Díaz-Morales, 2019, p. 43). Además, el trabajo de Steel demostró que la procrastinación suele estar explicada por dos factores maladaptativos: un exceso de autoindulgencia o un exceso de perfeccionismo, ambos opuestos a la autoeficacia (Hicks y Meng, 2015; Steel, 2010). A su vez, la autoeficacia, definida como la creencia personal del estudiante en su capacidad para desempeñar con éxito las actividades académicas requeridas (Rodríguez-Durán y Barraza-Macías, 2017), se relaciona indirectamente con el rendimiento académico a través de la procrastinación académica (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022).

En conclusion, los hallazgos de esta investigación indican que, para comprender y explicar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, un factor clave en el análisis de la calidad de la educación superior, es necesario considerar la procrastinación junto con otras variables, como la presión académica (Chaplain, 2008; Gardner, 2010), la sobrecarga (Kember y Leung, 2006), la preocupación económica (Stixrud, 2012), y factores personales (Singh y Upadhyay, 2008). Por lo tanto, la inclusión transversal de un recurso educativo como el portafolio digital podría ser una herramienta valiosa para monitorear el progreso y mejorar la gestión del tiempo académico (Calderón-Garrido et al., en prensa).

Además, este estudio se suma a otros que enfatizan que ciertos ambientes pueden facilitar o corregir las conductas procrastinadoras y minimizar sus efectos en la población estudiantil. Por ejemplo, la incorporación de la tutoría como función docente, que es fundamental en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, puede contribuir a la integración académico-social del estudiante, incluyendo las dimensiones personales y sociales (Ferrer, 2003; Rodríguez Espinar, 2004). De este modo, los tutores podrían ayudar a los estudiantes a elaborar y revisar sus aspiraciones académicas, profesionales y personales a lo largo de todo el periodo de aprendizaje universitario, lo que resultaría esencial para el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personales y sociales (Castell-Villanueva et al., 2018).

En resumen, la influencia positiva y motivadora de alguien cercano implica un compromiso ético y personal, por lo que consideramos que es fundamental proteger estos espacios de contacto personal que fomentan el interés profesional y la comunicación entre docentes y estudiantes (Flores y Niklasson, 2014) .

Agradecimientos

Este estudio forma parte de un proyecto financiado de la Universitat de Barcelona, convocatoria REDICE, así como de la tesis doctoral de uno de sus autores.

5. BIBLIOGRAFIA

- Andreu, Y. *et al.* (2008). Psychometric properties of the Brief Symptoms Inventory-18 (Bsi-18) in a Spanish sample of outpatients with psychiatric disorders. *Psicothema*, 20, 844-850.
- Baker, E. L., y Linn, R. L. (2003). Validity issues for accountability systems. En S.H. Fuhrman & R.F. Elmore (Eds.), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 47–72). Nueva York: Teachers College Press.
- Balkis, M., y Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 439-459.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Calderón-Garrido, D., Gil-Fernández, R., y Martín-Piñol, C. (In press). *Exploring perspectives, uses, implications and needs of the educational digital portfolio in the arts. A systematic review of the scientific literature*. Sage Open.
- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M., y Elliott, D. (2012). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 157-172.
- Carrasco Dioses, L. E. (2022). *Gestión del tiempo y procrastinación académica en maestrandos de una universidad piurana, 2021* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/80307>

- Castell-Villanueva, J., Martín-Piñol, C., y Calderón-Garrido, D. (2018). La función tutorial online a lo largo del proceso educativo. En J. Gustems (ed.). *Retos de la tutoría universitaria* (pp. 49-60). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*, 195-209.
- De Jorge, J., Gil, L., Merino, F., y Sanz, M. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación, 9*(2), 76-90.
- Derogatis, L. R. (2001). *BSI 18, Brief Symptom Inventory 18: Administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis: NCS Pearson, Inc.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Badía, M. M., Busquets, Gotzens, C., y Cladellas R. (2015). Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educacion, 26*(2), 367-384.
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 2*(51), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Dominguez-Lara, S. A., Prada-Chapoñan, R., y Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología, 22*(2), 125-136. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>
- Douglas, H E., Bore, M., y Munro, D. (2016). Coping with University Education: The relationships of Time Management Behaviour and Work Engagement with the Five Factor Model Aspects. *Learning and Individual Differences, 45*, 268-274.
- Ellis, A., y Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.

- Ferrari, J. R., y Pychyl, T. A. (2012). "If I wait, my partner will do it:" The role of conscientiousness as a potential mediator for academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 14, 13-24.
- Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la universidad. En: F. Michavila, J. García Delgado (coord.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la UPM.
- Flores, M. A., y Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enroll for a teaching degree? *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.
- Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18-28
- Garzón Umerenkova, A., y Gil Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532.
- Hayat, A. A., Kojuri, J., y Amini, M. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 8(2), 83-89. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2020.85000.1159>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., y Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324.
- Hicks, R. E., y Meng Y. W., F. (2015). Psychological Capital as Mediator between Adaptive Perfectionism and Academic Procrastination. *Journal of Psychology*, 2(1), 34-40.
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., y Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>
- Kember, D., y Leung, D.Y.P. (2006). Characterizing a teaching and learning environment conducive to making demands on students

- while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31, 185-198.
- Karatas, H. (2015). Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(1, 2), 243-255.
- Klimenko, O., y Varela, D. H. (2022). Uso de TikTok, procrastinación académica y gestión del tiempo: caracterización de estudiantes universitarios colombianos. *Psicoespacios*, 16(29), 1-23. <https://doi.org/10.25057/21452776.1476>
- Lay, C. H., y Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., y Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22, 618-623.
- Manchado Porras, M., y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Martín-Antón, L.J., Aramayo-Ruiz, K.P., Rodríguez-Sáez, J.L., y Saiz-Manzanares, M.C. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico [Procrastination in pre-service teachers: the role of learning strategies and academic achievement]. *Educación XXI*, 25(2), 65-88. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>
- McKenzie, K., y Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33
- Medford, E., y McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 786-791.

- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., y Sadeghi, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138.
- Naturil Alfonso, C., Peñaranda, D., Marco Jiménez, F., y Vicente Antón, J. S. (2018). Mala gestión del tiempo en los estudiantes universitarios: efectos de la procrastinación. En *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1268-1275). Editorial Universitat Politècnica de València.
<https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.88741268127>
- Nordby, K., Klingsieck, K. B., y Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education*, 20, 491-512.
- O'Connor, M., y Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as a predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.
- Ozer, B. U., Demir, A., y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Pluut, H., Curşeu, P. L., y Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 262-268.
- Ramón García, C., Peinado Rocamora, P., y Rodríguez Nieto, M. E. (2021). Relación entre la tecno-procrastinación y el rendimiento académico: un estudio del caso. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 23-42.
<https://doi.org/10.6018/riite.449161>
- Rammstedt, J. O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-items short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Personality Research*, 41, 203-212.

- Rodríguez-Durán, A., y Barraza-Macías, A. (2017). *Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de licenciatura*. CEAP.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE de la UB.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., y Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191-198.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Singh, A., y Upadhyay, A. (2008). Age and sex differences in academic stress among college students. *Social Science International*, 24(1), 78-88.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidance and decisional procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934.
- Stixrud, W. R. (2012). Why stress is such a big deal. *Journal of Management Education*, 36, 135-142.
- Suárez, A., y Feliciano-García, L. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de Ciencias de la Educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), 157-170.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>
- Vaez, M., y Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 36, 183-196.
- Wang, Z., y Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining Student performance in introductory statistics-What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.

- Won, S., Wolters, C. A., y Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *Journal of Experimental Education*, 86(3), 402-418. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>
- Won, S., y Shirley, L. Y. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Ying, Y., y Lv, W. (2012). A Study on Higher Vocational College Students' Academic Procrastination Behavior and Related Factors. *International Journal of Education and Managing Engineering*, 7, 29-35.
- Ziegler, M., Danay, E., Scholmerich, F., y Buhner, M. (2010). Predicting academic success from different views on the Big 5. *European Journal of Personality*, 24, 1-15.
- Zumárraga-Espinosa, M., y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO COM A FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL PARA ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: ELABORAÇÃO E APLICABILIDADE

Rebeka Fabri Bonfim Moura¹, Simone Aparecida Capellini²

rebeka.fabri@unesp.br

1.Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil,

2.Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais de alfabetização devemos priorizar a exatidão da decodificação, pois esta é a primeira etapa para o aprendiz conseguir compreender a mensagem escrita. A precisão da decodificação é fundamental para que o significado da palavra seja acessado e assim se obtenha o significado das frases. Uma leitura fluente é aquela que conduzirá o sujeito ao seu objetivo final: a compreensão. O leitor fluente é aquele que domina o processamento da palavra de forma automática, que consegue ler o mais rapidamente possível sem pôr em causa a compreensão do texto lido. Para que haja a compreensão do texto lido, é necessário fazer ainda, a integração entre as frases e entre os parágrafos, para isso o escolar deve realizar inferências e se automonitorar (Martins, Cunha & Capellini, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, propõe como competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a leitura com fluência e compreensão a partir do 2º ano do Ensino Fundamental I. A partir da leitura e cronometragem de textos narrativos e expositivos será possível de maneira eficiente realizar uma avaliação diagnóstica e o monitoramento do progresso dos alunos a curto e longo prazo nestas duas habilidades imprescindíveis para a aquisição de conteúdo acadêmico (Brasil, 2017).

Nesta mesma direção, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no Brasil, indica a necessidade de um trabalho de desenvolvimento da leitura com fluência, com autonomia, ou seja, promover o conhecimento do código alfabético e das correspondências grafofônicas a ponto do

escolar conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. Segundo a PNA o escolar deve ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico (Brasil, 2019).

As discussões propostas tanto pela BNCC e pela PNA não são recentes no Brasil, há um método amplamente divulgado na Língua Inglesa, conhecido como *Curriculum Based Measurement* (CBM) ou, Currículo Baseado em Medidas, que propõe a avaliação e o monitoramento baseado no próprio currículo para medir o crescimento em específicas áreas de conhecimento e habilidades básicas, e avaliar os efeitos de programas instrucionais. A avaliação baseada no currículo se tornou popular no campo da educação especial como uma prática de avaliação que existe há um longo tempo, propondo que a base da avaliação do aprendizado seja aquilo que foi ensinado. Assim, o método de avaliação CBM é um procedimento descrito como baseado no currículo pois é usado dentro do contexto do currículo escolar (Deno, 1985).

Com base no exposto acima, este estudo tem por objetivo elaborar um Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral para escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e verificar a sua aplicabilidade, uma vez que a hipótese deste estudo está pautada no fato de que a elaboração de um programa baseado na apresentação das sílabas e suas complexidades pode auxiliar no ganho da precisão, da acurácia e da velocidade de leitura das palavras e conseqüentemente na leitura de diferentes complexidades.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo caracterizou-se por ser um modelo de pesquisa semi-experimental, correlacional e transversal. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, sob protocolo de número 60382022.8 0000.5406.

Este estudo foi realizado em duas fases, sendo na fase 1 realizada com o objetivo de elaborar o Programa de Estimulação com a Fluência

da Leitura oral para escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e, na fase 2 realizada com o objetivo de verificar a eficácia educacional do Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU) elaborado na fase 1 deste estudo.

2.1. Elaboração do Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU) para escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I

A elaboração do Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU) foi realizada a partir da revisão de literatura, a fim de verificar quais os estudos que utilizaram programas de estimulação com a fluência oral de escolares em fase inicial de alfabetização, bem como as suas atividades e tipo de estímulos utilizados.

A busca na literatura foi realizada em bases nacionais e internacionais como a *Scielo*, *Pubmed*, *BVS* (Biblioteca Virtual em Saúde) e *Google Scholar*, utilizando como descritores, estudos de intervenção, leitura e fluência de leitura.

Dentre os 06 programas encontrados na literatura internacional para estimulação da fluência de leitura oral em escolares em fase inicial de alfabetização, destacamos o Programa de Intervenção Barton (Barton, 2000) composto por 10 sessões de intervenção a partir da apresentação de listas de letras, sílabas e palavras com aumento progressivo das complexidades silábicas e, o Programa de Listas de Fluência de Palavras que é parte do Programa de Leitura e Escrita Orton-Gillingham (Sayeski et al., 2019) composto por 12 sessões de intervenção também composto por listas de letras, sílabas e palavras com aumento progressivo das complexidades silábicas.

O programa PE-FLU foi elaborado para ser realizado em 14 sessões, sendo que duas sessões (inicial e final), foram utilizadas para a aplicação da pré-testagem e pós-testagem e as outras 12 sessões para a aplicação do programa elaborado, composto por um rastreio e as sessões do programa. A estimulação foi baseada na oferta de estímulos, sílabas e palavras, de acordo com a complexidade silábica que se repetiram aleatoriamente nas sessões de no máximo 25 minutos.

Os estímulos linguísticos, sílabas e palavras, selecionados para uso no Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral foram selecionados, pela pesquisadora no Banco de palavras de alta, média e baixa frequência para escolares do ensino fundamental I (Oliveira; Santos & Capellini, 2020).

O Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU) elaborado foi composto por dois módulos:

a) Módulo Rastreio

O material base para a elaboração do rastreio foi o DIBELS – Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 8ª Edição (2020). O rastreio foi composto por três subtestes, sendo eles de nomeação/reconhecimento das letras, síntese fonêmica e leitura de palavras isoladas que foram aplicados em três momentos diferentes da avaliação. A primeira aplicação foi antes de dar início ao Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral, ou seja, na primeira sessão, a segunda aplicação do Rastreio foi no meio da realização do programa, na sexta sessão e, a terceira e última aplicação do Rastreio foi realizada no término da aplicação do programa, na décima segunda sessão.

Em cada aplicação do Rastreio os estímulos foram alterados para que os escolares adquirissem a habilidade de decodificação e não realizassem as atividades por memorização das palavras/sílabas/grafemas.

b) Módulo Sessão de Estimulação

As sessões do Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU) foram elaboradas a partir da oferta de estímulos de acordo com a complexidade silábica que se repetiram aleatoriamente nas sessões de 25 minutos no máximo.

As sessões foram compostas por estratégias de reconhecimento de sílabas e palavras com as complexidades silábicas V, CV, CVC e CCV. Cada sessão foi referente a uma complexidade silábica, portanto, as palavras foram randomizadas em cada módulo do programa, a fim de que ficassem em ordens diferentes para a realização da leitura dos escolares.

O estudo piloto para verificar a adequação do programa elaborado foi realizado com 13 escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I de escola pública e revelou que o programa não necessitava de modificações quanto a instrução ou estrutura.

2.2. Fase 2: Eficácia Educacional do Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral (PE-FLU)

Participaram deste estudo 82 escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I de ambos os sexos, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade. Os escolares participantes deste estudo frequentavam escola pública municipal de nível socioeconômico médio-inferior da cidade de Marília, São Paulo, Brasil, que foram alfabetizados pelo método global. Os escolares desta fase do estudo foram divididos em 2 grupos:

Grupo I (GI): Composto por 38 escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo 26 do sexo feminino e 12 do sexo masculino;

Grupo II (GII): Composto por 44 escolares do 2º ano do Ensino Fundamental II, sendo 26 do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

Todos os escolares que participaram foram submetidos à pré-testagem e pós-testagem. Os procedimentos utilizados para pré e pós-testagem foram: o Teste de Desempenho Escolar II – TDE II (Milnitsky, Giacomini & Fonseca, 2019) e o programa Avaliação do Desempenho em Fluência de Leitura - ADFLU (Martins & Capellini, 2018).

Os resultados foram analisados utilizando o programa IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), em sua versão 25.0, para a obtenção e análise dos resultados. Os testes utilizados para a análise estatística foram o Teste de Friedman, o Teste de Cochran e o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, objetivando verificar as diferenças para as variáveis de interesse. Esta comparação auxiliou na verificação do ganho ou não da fluência de leitura oral para os textos de diferentes complexidades em situação de pré e pós-testagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para comparar a evolução dos escolares do GI e GII durante a aplicação do programa P-FLU quanto ao desempenho em leitura no Teste de Desempenho Escolar II foi aplicado o Teste de Friedman e na tabela 1 foi possível verificarmos que houve diferença estatisticamente significativa entre os diferentes momentos de aplicação do teste, indicando que ocorreu aumento na média das palavras lidas do primeiro momento de valiação para o segundo e terceiro momento de leitura.

Tabela 1: Distribuição da média do desempenho dos escolares do GI e GII no Teste de Desempenho Escolar II em diferentes momentos de avaliação.

Momento de aplicação	N	Média	Valor de p
GI-TDEI	38	3,42	< 0,001*
GI-TDEM	38	8,87	
GI-TDEF	38	15,00	
GII-TDEI	44	16,70	< 0,001*
GII-TDEM	44	22,00	
GII-TDEF	44	27,05	

Legenda: GI: Grupo I; GII: Grupo II; TDEI: Teste de Desempenho Escolar II Inicial; TDEM: Teste de Desempenho Escolar II Medial; TDEF: Teste de Desempenho Escolar II Final

Para comparar a evolução na fluência de leitura dos escolares do GI e do GII durante a aplicação do programa PE-FLU quanto ao número de palavras corretas por minuto e o número de palavras incorretas por minuto no protocolo ADFLU foi aplicado o Teste de Friedman e na tabela 2 e na tabela 3 foi possível verificarmos que houve diferença estatisticamente significativa entreos diferentes momentos de aplicação do ADFLU, indicando que houve um aumento do número de palavras corretas por minuto e diminuição do número de palavras incorretas por minuto.

Tabela 2: Distribuição da média do desempenho dos escolares do GI no número de palavras lidas corretamente por minuto e no número de palavras lidas incorretamente por minuto em diferentes momentos de avaliação.

Momento de aplicação	N	Média	Valor de p
PC1I	38	1,95	< 0,001*
PC2I	38	2,79	
PC3I	38	3,03	
PC1M	38	7,58	
PC2M	38	8,11	
PC3M	38	5,95	
PC1F	38	18,92	
PC2F	38	17,26	
PC3F	38	15,08	
PI2I	38	0,74	
PI3I	38	0,53	
PI1M	38	4,87	
PI2M	38	4,05	
PI3M	38	2,87	
PI1F	38	2,26	
PI2F	38	1,95	
PI3F	38	1,29	

Legenda: PC1I: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 1; PC2I: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 2; PC3I: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 3; PC1M: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 4; PC2M: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 5; PC3M: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 6; PC1F: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 7; PC2F: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 8; PC3F: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 9; PI1I: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 1; PI2I: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 2; PI3I: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 3; PI1M: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 4; PI2M: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 5; PI3M: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 6; PI1F: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 7; PI2F: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 8; PI3F: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 9.

Tabela 3: Distribuição da média do desempenho dos escolares do GII no número de palavras lidas corretamente por minuto e no número de palavras lidas incorretamente por minuto em diferentes momentos de avaliação.

Momento de aplicação	N	Média	Valor de p
PC1I	44	19,18	< 0,001*
PC2I	44	14,84	
PC3I	44	12,95	
PC1M	44	27,80	
PC2M	44	22,82	
PC3M	44	21,07	
PC1F	44	36,89	
PC2F	44	32,34	
PC3F	44	30,00	
PI1I	44	2,52	
PI2I	44	2,25	
PI3I	44	2,41	
PI1M	44	3,05	
PI2M	44	2,93	
PI3M	44	2,48	
PIT1F	44	2,00	
PI2F	44	2,05	
PI3F	44	1,36	

Legenda: PC1I: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 1; PC2I: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 2; PC3I: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 3; PC1M: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 4; PC2M: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 5; PC3M: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 6; PC1F: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 7; PC2F: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 8; PC3F: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 9; PI1I: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 1; PI2I: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 2; PI3I: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 3; PI1M: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 4; PI2M: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 5; PI3M: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 6; PI1F: número de palavras lidas corretamente por minuto inicial texto 7; PI2F: número de palavras lidas corretamente por minuto medial texto 8; PI3F: número de palavras lidas corretamente por minuto final texto 9.

O programa elaborado com base nas letras e suas distinções de traços ortográficos revelou melhora no conhecimento e reconhecimento das letras, identificação de sílabas e palavras e conseqüentemente melhorou a fluência de leitura. O programa PE-FLU se difere dos programas para o desenvolvimento da fluência de leitura já publicados por focar a estimulação da fluência de leitura a partir da apresentação de listas de palavras com diferentes complexidades silábicas a fim de

melhorar a precisão, acurácia e velocidade de leitura das palavras e consequentemente a leitura de palavras com diferentes complexidades.

Os resultados obtidos neste estudo corroboram com o estudo de Barton (2000), uma vez que, o trabalho sistemático coma apresentação de letras e sílabas com diferentes complexidades auxiliou os escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamnetal I submetidos ao PE-FLU no desenvolvimento do processamento automático da leitura, ou seja, no reconhecimento rápido (decodificação), velocidade, ausência de esforço e autonomia durante a leitura de palavras com diferentes tipos de sílabas, simples ou complexas (Müller et al., 2017).

4. CONCLUSÃO

Os escolares de GI e GII, submetidos ao programa elaborado neste estudo apresentaram melhora ao comparamos o desempenho da pré-testagem e pós-testagem mas, também quando comparamos o desempenho da leitura em diferentes momentos doprograma, tanto nas habilidades como nomeação de letra, síntese fonêmica e leitura. Os dados encontrados mostraram que os escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I submetidos ao Programa PE-FLU apresentam aumento do número de palavras lidas corretamente por minuto e diminuição das palavras lidas incorretamente por minuto, sendo assim, observada uma maior fluência de leitura oral nestes escolares.

Podemos concluir que o programa elaborado se mostrou eficaz e com aplicabilidade, por isso pode ser utilizado por fonoaudiólogos clínicos e educacionais como um instrumento de estimulação baseada em evidência científica que auxilie no desenvolvimento e no monitoramento da leitura de escolares em fase inicial de alfabetização pelo Método CBM associado a um programa de estimulação da fluência da leitura.

5. BIBLIOGRAFIA

Barton, S. (2000). The Barton reading and spelling system. San Jose, CA: Bright Solutions for Dyslexia. Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: are they separable? *Child Development*, 77(6), 1698–1716. 10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x

- Brasil, Ministério da Educação (MEC/SEED). (2017). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão-Versão Final. Brasília. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Brasil, Ministério da Educação (MEC/SEALF). (2019). PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília. Disponível em <http://alfabetizacao.mec.gov.br>
- Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.
- Martins, M. A., & CAPELLINI, S. A. (2018b). Avaliação do desempenho em fluência de leitura - ADFLU. Ribeirão Preto: Book Toy.
- Milnitsky, L., Giacomoni, C.H., & Fonseca, R.P. (2019). Teste de Desempenho Escolar TDE-II. Ribeirão Preto: BookToy.
- Müller, B. et al. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourthgraders. *Frontiers in Psychology*, 8, 1635.
- Oliveira, A.M., Santos, J.L.F. & Capellini, S.A. (2021). Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo I, E-LEITURA I. *Revista CODAS*, 33(4), e20190143.
- Sayeski, K. L. et al. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), p. 240-249.
- University of Oregon. (2020). 8th Edition of Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS®). Eugene, OR: University of Oregon. Available: <https://dibels.uoregon.edu>

PERCEPCIÓN DE LA CREATIVIDAD DEL ALUMNO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE

Mercedes Ferrando Prieto¹, M^a Carmen Fernández Vidal¹,
Álvaro Infantes-Paniagua² y Rosa María Pons Parra¹

mferran@um.es

*1. Universidad de Murcia, 2. Postdoctoral Margarita Salas
(Universidad de Castilla-La Mancha) en Universidad de Murcia,*

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad y innovación son unas de las habilidades más valoradas para el siglo XXI. La creatividad mejora las posibilidades de alcanzar el éxito, se relaciona con un funcionamiento psicológico saludable, con la resolución positiva de conflictos y con la construcción del conocimiento (Mullet et al., 2016); por ello está incluida en los estándares educativos, desde Educación Infantil hasta Educación Superior. Sin embargo, la creatividad es un fenómeno complejo. Los académicos han tardado bastante en llegar a una definición estándar de creatividad. Dicha definición incluye los criterios de originalidad y validez (Runco y Jaeger, 2012).

Identificar la creatividad en las aulas es importante para poder cultivarla (Gralewski y Karwowski, 2019). Valorar la creatividad de los alumnos nos va a permitir conocer la eficacia de la actuación docente o identificar alumnos que requieren de una docencia diferenciada.

Medir la creatividad siempre ha sido un reto, ya que esta abarca tanto aspectos cognitivos como no-cognitivos (conativos). Sin embargo, se ha establecido cierta preferencia por el uso de test de pensamiento divergente para medirla. Creemos que las causas se deben a: 1) un recuento de logros creativos de los niños adquiridos a lo largo de su corta vida, no parece una medida viable; 2) asociar ciertos rasgos de personalidad con la creatividad, no garantiza la realización de productos creativos; 3) los cuestionarios de autoinforme de personalidad creativa pueden estar sesgados por las percepciones de la persona que los responde; y además, 4) los test de pensamiento divergente han mostrado mayor eficacia para predecir los logros creativos que el CI (Kim 2008). Por todo ello, se sigue invirtiendo tiempo y esfuerzo en la adaptación y baremación de este tipo de test (ej.

Artola, et al 2004; Bermejo et al 2016; Jimenez González, et al. 2007; Krumm et al 2017; Prieto et al 2003).

Es interesante resaltar que la creatividad no es solo pensamiento divergente, y no deberían equipararse ambos constructos; aunque este sea necesario para la creatividad (Gralewski y Karwowski; 2019; Prieto et al., 2011).

Existen procedimientos informales para identificar la creatividad, que incluso pueden superar las limitaciones de los test de pensamiento divergente. Estos procedimientos pueden abarcar el juicio de Expertos, (CAT, Amabile, 1982); los inventarios sobre logros creativos alcanzados, o pueden basarse en las nominaciones y opiniones de los profesores.

Los juicios de los profesores desempeñan un papel crucial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que suelen ser la principal fuente de información sobre su progreso educativo. Considerese que las concepciones que mantienen los docentes van a afectar a su práctica educativa, y a los juicios que hacen sobre sus alumnos (Mullet et al., 2016). Para desarrollar efectivamente el potencial creativo de los estudiantes, los profesores deben comprender qué es la creatividad y cómo se manifiesta en el comportamiento de los estudiantes (Gralewski y Karwowski, 2019). Es decir, el reconocimiento de la creatividad por parte de los docentes puede ser un requisito previo para la educación orientada al desarrollo de esta, la formulación de objetivos, la selección de contenidos y la manera de implementar programas destinados a fomentar la creatividad.

Además, los profesores pueden verse en la responsabilidad de proporcionar información sobre sus estudiantes, que no se limite únicamente a la medida de su desempeño en tareas académicas específicas en dominios particulares; por ejemplo, cuando se les pide que nominen a los estudiantes de altas capacidades. De hecho, el criterio del profesor ha sido utilizado en las investigaciones clásicas que trababan de validar los nuevos test de pensamiento divergente (véase Yamamoto 1965).

Sin embargo, en la actualidad hay escasa evidencia de la calidad de las valoraciones de los profesores en cuanto a creatividad. Según los metaanálisis de Machts et al. (2016) y Gralewski y Karwowski (2019), los estudios previos sugieren una correlación débil entre las

evaluaciones de los profesores y los resultados de los alumnos en pruebas de pensamiento divergente. Cabe señalar, que pocos trabajos valoran el nivel de acuerdo entre las valoraciones de dos o más profesores sobre la creatividad de sus alumnos.

El objetivo de nuestro estudio es doble: por un lado, conocer el acuerdo entre profesores a la hora de valorar la creatividad de sus alumnos; y por otro, conocer la relación entre las valoraciones de los profesores y las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en pruebas de pensamiento divergente.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos presentados forman parte de un proyecto de innovación educativa para fomentar la creatividad. Antes de aplicar el programa se procedió a la valoración de la creatividad de los alumnos participantes utilizando el Test de Torrance y las valoraciones de las maestras. El diseño seguido en este estudio es de corte descriptivo correlacional.

2.2. Muestra

La muestra estuvo formada por 32 alumnos de sexto de Educación primaria, 20 niños y 12 niñas, que asistían a un colegio público en el municipio de Lorca. De ellos, 14 asistían a la línea A y 18 a la línea B. Dos maestras del colegio que tenían una relación cercana con este grupo de alumnos valoraron las características de creatividad de cada uno de los alumnos.

2.3. Medidas

Se utilizó la adaptación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, Forma A Figura realizada por Prieto et al. (2003). Este instrumento mide las variables de fluidez (número de ideas dadas a un problema); flexibilidad (cambio en la aproximación a la resolución del problema); originalidad (infrecuencia en las respuestas dadas) y elaboración (los detalles no necesarios para transmitir la idea principal). Además, se utilizó una escala *ad hoc* de valoración del profesor para valorar la percepción sobre la creatividad de los alumnos que tenían las maestras.

La escala de percepción de la creatividad de los alumnos se componía de 21 ítems. Los 10 primeros ítems miden capacidades y

actitudes generales relacionadas con la creatividad: ser inconformista, dar muchas ideas, mostrar un pensamiento imaginativo, etc., 10 ítems se centran en dominios específicos de creatividad, para la edad infantil (véase Tabla 1). El índice de fiabilidad del cuestionario fue de .924 y .852 para la maestra-E y la maestra-C, respectivamente.

3. RESULTADOS

3.1 Acuerdo entre maestros a la hora de valorar la creatividad de los alumnos

La tabla 1, muestra los estadísticos descriptivos de las puntuaciones dadas por los profesores en los distintos ítems valorados. Se observa que la maestra-C suele dar puntuaciones ligeramente más elevadas que las de la Maestra-E. Para valorar el acuerdo entre ambas maestras no es suficiente estudiar la diferencia de medias (significativa para casi todos los ítems); ni considerar sólo la correlación entre las puntuaciones, ya que esta nos informará si ambas aumentan o disminuyen sus puntuaciones de forma similar, pero no el rango de puntuaciones que están utilizando. Por ello, se ha calculado el índice de correlación intraclase (ICC).

El ICC mide la concordancia entre las mediciones o clasificaciones repetidas o realizadas por diferentes evaluadores en una misma muestra. En general, un valor de ICC mayor a 0.75 indica una concordancia excelente, y un valor menor a 0.4 indica una concordancia pobre.

Según informan los resultados obtenidos el promedio de los ICC oscila entre 0.5 (para el ítem 12) y 0 (para el ítem 6), situándose el promedio en 0.13; por tanto, no existe acuerdo entre las maestras.

3.2 Correlación entre las medidas de las maestras y las puntuaciones en el TTCT

La parte derecha de la Tabla 1 informa sobre las correlaciones entre las puntuaciones dadas por las maestras y las dimensiones de la prueba de pensamiento divergente.

Se observa que las valoraciones de la Maestra-C correlacionan más con el pensamiento divergente de los alumnos, que las valoraciones de la Maestra-E. Si analizamos cómo se dan estas correlaciones, se observa que en la mayoría de los casos estas se dan con la dimensión de elaboración, seguida de la flexibilidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las valoraciones dadas por ambas maestras, diferencia de medias, acuerdo entre ambas y correlaciones con las puntuaciones del TTCT

	Descriptivos		Acuerdo entre evaluadores		Correlaciones con el TTCT										
	N	Maestra-EM (dt)	Maestra-CM (dt)	Maestra-Relacionadas	ICC	MAESTRA-E					MAESTRA-C				
						FLU	FLX	ORIG	ELAB	TOTAL	FLU	FLX	ORIG	ELAB	TOTAL
1. Demuestra Capacidad de pensamiento imaginativo	30	(0.55)	2.20 (0.41)	$t(29)=0; p=1$ $t(27)=-.57; p=.573$	.118	.144	.106	-.204	.410*	.107	.231	.29	.186	.524**	.409*
2. Demuestra Sentido del humor	28	(0.52)	(0.42)	$t(29)=-2.757; p=.01$	.024	.028	.032	.001	.257	.187	.11	.174	-.081	-.038	-.081
3. Capacidad de idear respuestas infrecuentes, únicas e ingeniosas	30	(0.63)	2.17 (0.38)	$t(29)=-4.572; p<.001$	.341	.025	.033	-.005	.347	.172	.245	.322	-.01	.398*	.193
4. Demuestra espíritu aventurero y disposición para asumir riesgos	30	(0.55)	2.23 (0.43)	$t(29)=-4.572; p<.001$	.048	.284	.241	.321	.241	.346	-.31	-.168	-.367	.028	-.176
5. Habilidad para generar una gran cantidad de ideas y dar soluciones a distintos problemas	29	(0.42)	2.03 (0.18)	$t(29)=0.441; p=.662$	.273	.031	.094	-.099	.245	.096	.201	.312	.209	.265	.279
6. Capacidad de adaptar, mejorar o modificar objetos o ideas	30	(0.18)	2.00 (0.00)	$t(29)=-1; p=.326$	0	.121	.133	-.019	.232	.132	.a	.a	.a	.a	.a
7. Demuestra una Actitud inconformista, no teme a ser diferente	29	(0.42)	2.14 (0.52)	$t(28)=-1.41; p=.169$	.022	.132	-.16	-.202	.13	-.05	.019	.1	-.072	.551**	.265
8. Tiene opiniones inesperadas y defiende puntos de vista no convencionales.	29	(0.53)	2.10 (0.31)	$t(28)=-1.722; p=.096$	.229	.075	.065	-.207	.169	-.015	.124	.263	.05	.617**	.384
9. Cuando una idea no funciona produce una idea alternativa fácilmente.	30	(0.45)	2.03 (0.18)	$t(29)=0.372; p=.712$	-.20	.031	.094	-.099	.245	.096	-.067	-.133	.03	.025	.006
10. Valora de 1 a 4 su creatividad en el área de manualidades (ej. Trabajando con plastilina, madera, cosiendo, reparando cosas, construyendo cosas, cocinando, etc.)	30	(0.35)	2.23 (0.43)	$t(29)=-4.097; p<.001$	.211	.029	.047	-.103	.102	-.003	.277	.32	.316	.38	.402*

11. Valora de 1 a 4 su creatividad en el área de movimiento físico-corporal (Ej. Bailar, haciendo deportes, etc.)	2.03 (0.49)	2.03 (0.18)	$t(29)=0, p=1$	.244	0	.154	.078	.188	.198	-.094	.069	-.023	-.083	-.051
12. Valora de 1 a 4 su creatividad cuando escribe (Ej. Redacción, historias, cuentos, ...)	2.03 (0.56)	2.23 (0.50)	$t(29)=-2,262, p=.031$	.584	.097	.033	-.175	.460*	.154	.072	.206	-.091	.352	.126
13. Valora de 1 a 4 su creatividad en el área de matemáticas (Ej. Resolviendo problemas de forma diferente, encontrando soluciones a los problemas, resolver puzzles)	2.07 (0.37)	2.17 (0.46)	$t(29)=-1,14, p=.264$	.332	.191	.168	-.387	-.1	-.312	.193	.22	.097	.066	.068
14. Valora de 1 a 4 su creatividad para desmontar máquinas y averiguar cómo funcionan	1.87 (0.43)	2.10 (0.31)	$t(29)=-2,971, p=.006$	.343	.067	.153	-.019	.307	.163	.485*	.451*	.219	.04	.12
15. Valora de 1 a 4 su creatividad para construir algo mecánico (como un robot)	1.83 (0.38)	2.13 (0.35)	$t(29)=-3,525, p=.001$	.175	.041	.003	-.149	.21	.028	.374	.409*	.334	.589**	.530**
16. Valora de 1 a 4 su creatividad para realizar o a diseñar un experimento científico (decidir qué va a comprobar y cómo)	1.87 (0.35)	2.07 (0.25)	$t(29)=-2,262, p=.031$	-.275	.058	.071	-.172	.234	.023	.485*	.393	.531**	-.012	.321
17. Valora de 1 a 4 su creatividad para hacer un dibujo de algo que nunca he visto en realidad (como un alienígena)	2.03 (0.32)	2.23 (0.43)	$t(29)=-2,262, p=.031$	.184	.206	.178	.077	.269	.215	-.325	-.303	-.264	.25	-.039
18. Valora de 1 a 4 su creatividad para buscar explicaciones a distintos fenómenos naturales (Ej. Por qué llueve, por qué se mueve la luna...)	1.93 (0.25)	2.03 (0.18)	$t(29)=-1,795, p=.083$	.047	.121	.133	-.019	.232	.132	.013	.11	-.023	.580**	.296
19. Valora de 1 a 4 su creatividad para imaginar cómo serían las cosas ahora si un hecho concreto de la historia no	1.70 (0.47)	2.17 (0.38)	$t(29)=-4,065, p<.,001$	-.096	.058	-.17	-.097	.04	-.057	.13	.430*	.165	.443*	.358

hubiera tenido lugar (Ej. Si no se hubiera descubierto América, si no hubiera existido Hitler)

20. Valora de 1 a 4 su creatividad para la música (Juega con las melodías conocidas cambiándoles el ritmo, el tono, etc., y/o prueba a ajustartes líricas de otras canciones)

2.03 (0.32) 30 2.10 (0.31) $t(29)=-0.812$; $p=.423$

21. ¿Cómo de creativo le consideras en general?

2.07 (0.45) 30 2.07 (0.37) $t(29)=0$; $p=1$.178 .092 .053 -.08 .166 .04 .008 .108 -.019 .534** .271

Flu: Fluidez, Fix: Flexibilidad, Orig: Originalidad; Elab: Elaboración. ICC de dos vías mixtas (medidas simples). a: La dt de la maestra-C fue de 0 en este ítem, y no se pudieron realizar los análisis

3.3. Acuerdo entre medidas utilizando el índice de Kappa

Por último, se estudió la utilidad de ambos métodos para identificar el potencial creativo verificando si ambos identificaban los mismos alumnos como muy creativos, poco creativos y alumnos con creatividad promedio.

Para ello, se tomaron las puntuaciones del centil 25 y 75 de cada uno de los procedimientos y se dividió la muestra entre alumnos muy creativos ($PC > 75$); poco creativos ($PC < 25$) y alumnos de creatividad promedio (entre pc 25 y 75). Después se realizó una tabla cruzada y se estudió el índice de acuerdo de Kappa.

Las evaluaciones de ambas maestras muestran un acuerdo muy débil con el TTCT (kappa .14 y .063, respectivamente). Llama la atención que la Maestra-E, obtenga un acuerdo algo superior al de la Maestra-C.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de alumnos identificados como con poca, media y alta creatividad según las maestras y según la TTCT

		TTCT			Total
		Poco creativos	Creatividad media	Muy creativos	
Maestra-E $\chi^2(4)=2.29$; $p=.681$ Kappa=.14	Poco- creativos	0	1	2	3
	Creatividad-media	2	6	5	13
	Muy-creativos	1	2	6	9
	Total	3	9	13	25
Maestra-C $\chi^2(4)=5.48$; $p=.242$ Kappa=.063	Poco-creativos	0	4	2	6
	Creatividad-media	1	4	5	10
	Muy-creativos	2	1	6	9
	Total	3	9	13	25

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto una vez más la complejidad en la medida de la creatividad. La valoración que hacen los maestros no correlaciona con la valoración obtenida a través de pruebas de pensamiento divergente; aunque que una de las maestras concordaba más con la valoración del TTCT.

Como apuntan Callan et al., (2021) utilizar las valoraciones de los docentes puede ayudarlos a considerar aspectos que no habían tenido en cuenta a la hora de valorar a sus alumnos. Además las valoraciones

de los docentes pueden ser mejoradas si se utilizan escalas de items concretos y si estos son previamente informados sobre las definiciones y el concepto de creatividad.

Cabría preguntar: ¿qué medida deberíamos tomar? Pensamos que la valoración de la creatividad a través de test de pensamiento divergente es limitada, y por eso debería contarse con la opinión de aquellos que conocen al alumno.

Por otro lado, nuestro estudio revela las dificultades de valorar al alumno, y quizás sería más fácil valorar sus producciones creativas utilizando la técnica de consenso (Amabile, 1982), que ha probado ser bastante eficaz.

Recordemos que la creatividad es contextual, y por tanto, depende del juicio de los expertos en un momento determinado. Por ello, no es descabellado plantear que los docentes sean entrenados en este aspecto, a fin de poder identificar a aquellos alumnos más creativos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997–1013. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.5.997>
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P., & Pina, J. (2004). PIC, Prueba de Imaginación Creativa. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Bermejo, M. R.; Ruiz-Melero, M. J.; Esparza, J.; Ferrando, M.; & Pons, R. (2016). A New Measurement of Scientific Creativity: The Study of its Psychometric Properties. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 652-661.
- Callan, G. L., DaVia Rubenstein, L., Ridgley, L. M., Speirs Neumeister, K., Hernandez Finch, M., & Longhurst, D. (2021). Measuring and predicting divergent thinking with a self-report questionnaire, teacher rating scale, and self-regulated learning microanalysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(5), 549-562.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2019). Are teachers' ratings of students' creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100583.

- Jimenez González, J.E.; Artiles Hernández, C., Rodríguez Rodríguez, C. & García Miranda, E. (2007) Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. Gran Canaria: Consejería de educación, cultura y deportes. Recuperado de http://www.gobcan.es/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Libro_TORRANCE.pdf última visita: 2013-12-03
- Kim, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 106-130.
- Krumm, G. L., Lemos, V. N., & Arán Filippetti, V. (2017). Test de pensamiento Creativo de Torrance (TTCT)-Verbal forma b: Normas para Adolescentes y Adultos jóvenes Argentinos.
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2016). *Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. Educational Research Review*, 19, 85–103. doi:10.1016/j.edurev.2016.06.003
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Prieto, M. D.; Grigorenko, E.; Ferrando, M. y Sáinz, M. (2011). Inteligencia Creativa y Alta Habilidad. En M. D. Prieto (Coord.), *Psicología de la excepcionalidad* (pp. 73-89). Madrid: Síntesis. [ISBN: 9788497567695].
- Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C., & Bermejo, R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 21, 201-213.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96.
- Yamamoto, K. (1965). Validation of tests of creative thinking: A review of some studies. *Exceptional children*, 31(6), 281-290.

RESCATANDO PSICÓLOGAS PIONERAS EN LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. ENSEÑANZA BASADA EN RETOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Irene García Llorente¹, Andrea Gutiérrez García², María Dolores Pérez Bravo³ y Laura Aragón Galindo⁴

irene.garcial@unirioja.es

1. Profesora Asociada, Universidad de La Rioja, 2. Ayudante doctor, Universidad de La Rioja, 3. Profesora Asociada, Universidad Autónoma de Madrid, 4. Alumna de la Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 recoge la igualdad de género (ODS 5) como un objetivo específico de desarrollo sostenible y como un principio rector que vertebra las metas y compromisos específicos en el resto de áreas (Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, 2020). De forma que la igualdad entre mujeres y hombres es parte central de la consecución de una educación de calidad e inclusiva (ODS 4). Concretamente en el ámbito docente, la Recomendación CM/Rec (2007)13 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los países o estados miembros, relativa a la integración de la dimensión de género en la educación, menciona la necesidad de integrar la igualdad, la diversidad y la perspectiva de género en las distintas áreas de la formación inicial y continua del profesorado. Pone el foco en las prácticas y culturas presentes en los centros educativos que reproducen las desigualdades, más allá de los contenidos concretos. Por ello, es esencial que la formación inicial aborde la propia identidad y prejuicios del profesorado y cómo sus actitudes sobre el género influyen en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, actualmente la formación inicial del profesorado carece de suficientes contenidos específicos relativos a coeducación y pedagogía feminista (Ballarín, 2017; Martínez, 2016). Ello deriva en una formación deficiente para construir una escuela coeducativa, dado que se mantienen valores androcéntricos y actitudes de identificación negativa entre coeducación y feminismo o incluso de negación de la realidad sexista existente en las aulas y centros educativos, considerando que la desigualdad de género ya es un hecho

superado (Mujer y Red2 Consultores, 2004). Se detectan numerosas barreras actitudinales, además de conceptuales, para educar en igualdad de género dado que se carece de una formación competencial al respecto. Por tanto, parece evidente la necesidad de desarrollar propuestas educativas que introduzcan la igualdad de género en el currículum con el fin de no continuar reforzando discursos y prácticas educativas que reproduzcan el sistema patriarcal (Ortega y Pagés, 2018).

El trabajo que aquí se describe recoge una experiencia coeducativa realizada dentro de la formación inicial del profesorado con el propósito de investigar y reconocer a mujeres psicólogas. Se realizó con la finalidad de que futuros/as docentes fuesen capaces de sacar a la luz a mujeres pioneras en la Psicología Evolutiva y Educativa, puesto que, desde sus comienzos, la Psicología ha estado plagada de sesgos sexistas que siguen ejerciendo aún su influencia (Guil, 2009). De hecho, las mujeres en el ámbito de la Psicología y la Psicopedagogía han sido sistemáticamente invisibilizadas y borradas de las narraciones históricas de dichas disciplinas, negándoles así el reconocimiento social que se merecen e infravalorando sus aportaciones científicas (García, 2010).

Se comprueba que en la mayoría de los manuales históricos apenas se suele citar a mujeres y las pocas que aparecen, pasan inadvertidas porque se las menciona tan solo por su apellido o el de sus maridos, por sus iniciales e incluso tan solo como ayudantes y colaboradoras de sus maestros (Guil, 2009). A pesar de que sobrellevaron muchos impedimentos para ingresar en esta disciplina (Sos, 2015), según García (2010), la incorporación de las mujeres psicólogas al ejercicio de esta ciencia supuso una transformación de la misma en dos sentidos: (1) la integración de nuevos temas de estudio; (2) el esfuerzo por realizar investigaciones aplicadas y próximas a la práctica cotidiana, normalmente formando equipos multidisciplinares. Se podría decir que la inclusión de las mujeres psicólogas supuso una revolución para esta disciplina; el hacer ciencia desde su posición social, con las limitaciones sociales que implicaba, las llevó a innovar y a hacer aportes relevantes y transformadores para la psicología. Ahora es imprescindible conocer y visibilizar su obra, construir una genealogía compartida que reivindique su papel para el reconocimiento social.

Con la iniciativa educativa que se presenta, se pretende contribuir a la consecución del ODS5, para lograr la igualdad entre los géneros y favorecer el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas, al mostrar referentes femeninos que dejen una impronta esencial en las futuras generaciones, rompiendo con la brecha de género. Se ha llevado a cabo mediante una metodología de aprendizaje basado en retos, consistente en un enfoque pedagógico y una metodología activa que involucra el hacer o actuar del/la estudiante respecto a un tema de estudio (Gibert, et.al, 2018) desde una actitud crítica y reflexiva. Se enmarca dentro de la competencia de “*diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos*”. Ésta se encuentra recogida en la Orden ECI/3854/2007 (p. 2) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil. Se concreta en las competencias de carácter básico y específico de las diversas asignaturas que forman parte del proyecto (Tabla 1).

Tabla 1. *Competencias relacionadas con la igualdad de género de la asignatura vinculada con la propuesta (tomadas de Benito, 2022).*

Competencias de carácter básico o general	Competencias de carácter específico	Competencias Orden ECI/3854/2007
CG3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los/las estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	CE2 - Crear entornos de aprendizaje que favorezcan la empatía, la conducta social, la autonomía y la convivencia multicultural observando sistemáticamente el entorno social, familiar y escolar.	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

El objetivo principal de esta propuesta de innovación educativa es hacer consciente al estudiantado sobre las contribuciones femeninas en el ámbito de la Psicología Evolutiva y Educativa, dentro de una carrera universitaria cuyo alumnado está constituido mayoritariamente por mujeres. Se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Ampliar el conocimiento del alumnado sobre las grandes teorías del desarrollo, incluyendo la perspectiva de mujeres pioneras en psicología y sus aportaciones.

Mejorar las habilidades de comunicación y divulgación del conocimiento utilizando recursos tecnológicos por parte del alumnado.

Desarrollar por parte del alumnado habilidades de búsqueda, contraste y síntesis de información de carácter científico.

Promover en el alumnado habilidades y estrategias de trabajo grupal y cooperativo.

2. MÉTODO.

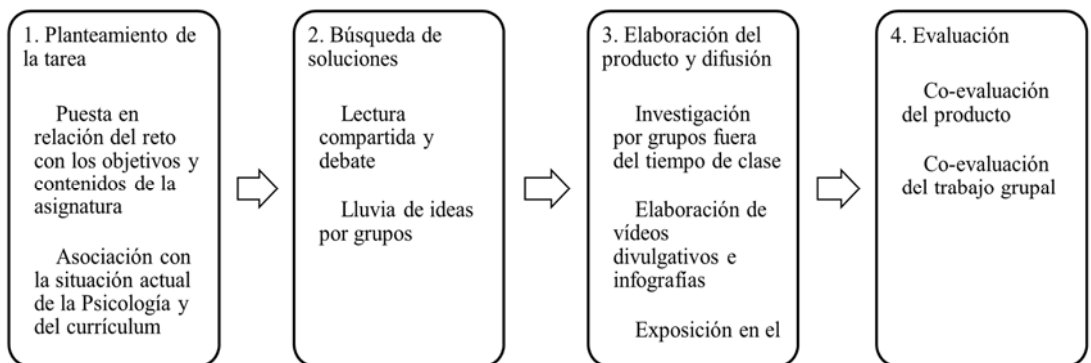
2.1 Participantes.

Participaron un total de 39 estudiantes de la asignatura de Desarrollo emocional y social (Grado en Magisterio Infantil, Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid) agrupados en 9 equipos. El 84,6% eran chicas (n=33) y el 15,4% chicos (n=6).

2.2 Procedimiento.

Se desarrolló la propuesta educativa siguiendo los principios de la metodología aprendizaje basado en retos (ABR) o Challenge Based Learning (CBL) (Bustos, et. al, 2019).

Figura 1. Esquema de desarrollo de la propuesta de innovación educativa basada en el ABR.



El 11 de febrero de 2022, con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia se lanzó la actividad de innovación educativa, que se alargó durante todo este mes. Se propuso el reto coeducativo “#RetoAIRescate. Rescatando Pioneras de la Psicología Educativa y del Desarrollo” para el reconocimiento y la visibilización de éstas dentro del currículum académico.

Para comenzar, se presentó en el aula un vídeo publicado en el canal YouTube de GAAF_CoEduLAAB. Posteriormente, se pasó a explicar las instrucciones del reto: investigar y recopilar información sobre la vida y obra de psicólogas pioneras en el ámbito de la Psicología Educativa y del Desarrollo que hayan realizado aportaciones relevantes para el avance de esta disciplina. Se presentó una propuesta de pioneras asociadas a diferentes enfoques de la psicología. La investigación se debía plasmar en un vídeo divulgativo (entre 5 y 10 minutos), que se podía complementar con una infografía. Los trabajos se difundieron a través de redes sociales (YouTube e Instagram) acompañados por el hashtag #RetoAIRescate. Finalmente, los vídeos se proyectaron en el aula, para poder ser co-evaluados.

El reto se presentaba a través de una iniciativa que pretendía ser provocadora para el estudiantado, motivando en la necesidad de poner en marcha su capacidad de aprendizaje e investigación en torno al contenido necesario para conseguir el producto final.

Con el fin de contextualizar el reto y promover la reflexión posterior, se propuso la lectura *El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología* (García, 2010). Posteriormente, se planteó una reflexión colectiva de la lectura y la relevancia del reto propuesto. Se promovió la participación del alumnado con dos preguntas que se respondieron a través de la aplicación Mentimeter, obteniendo como resultado las nubes de palabras de las Figuras 2 y 3. Se debatió y se desarrollaron las ideas planteadas por el estudiantado. Para finalizar esta fase, se concedió tiempo de trabajo en grupo en el aula.

Tras dos semanas de investigación y trabajo autónomo del alumnado, se expusieron y evaluaron los vídeos en el aula.

Figura 2. Nube de palabra: ¿Cuáles son las ideas clave del artículo?

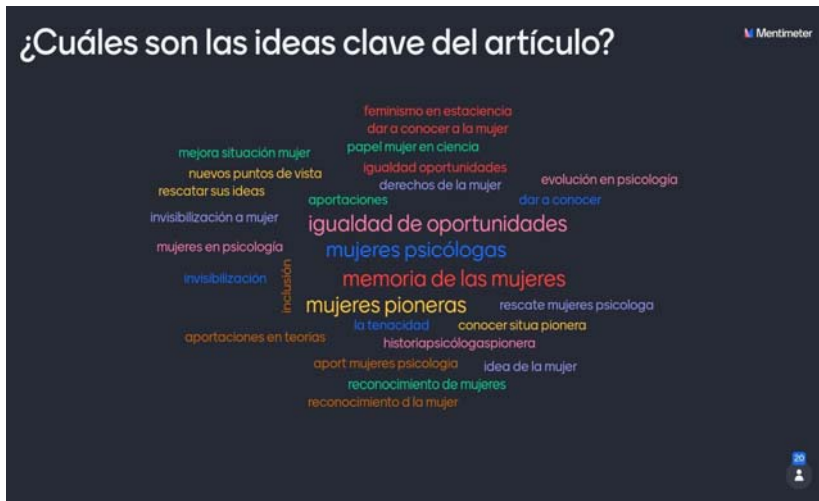
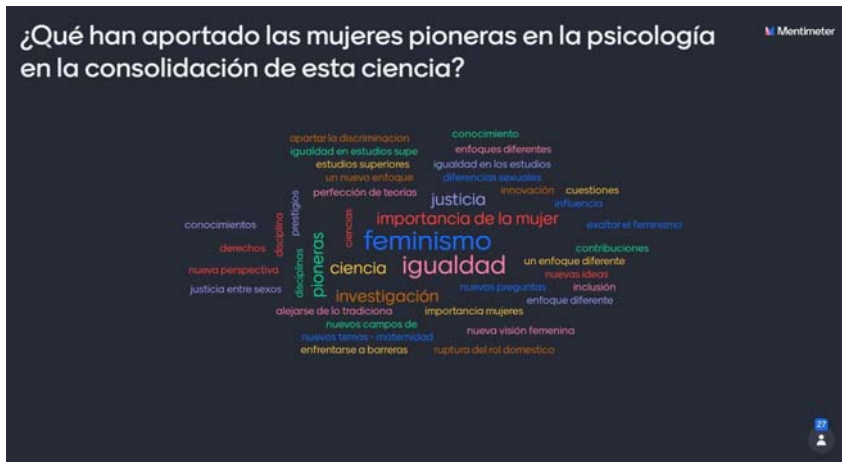


Figura 3. Nube de palabra: ¿Qué han aportado las mujeres pioneras en la psicología a la consolidación de esta ciencia?



2.3 Instrumentos.

Se evaluó combinando la calificación de la docente, con la del alumnado, tanto a los trabajos del resto de equipos como el suyo propio. Se obtuvo una calificación numérica junto con una retroalimentación de los trabajos. Para ello, se utilizaron dos rúbricas diferentes elaboradas con la extensión de Google CoRubics.

La rúbrica de co-evaluación con la que cada estudiante evaluó individualmente al resto de sus compañeros/as, en función de los parámetros descritos en la Tabla 2, con una escala Likert de 1 a 3. Las categorías se transformaron en puntuaciones numéricas (1 a 3) para poder obtener la calificación final. Se acompañó con una retroalimentación cualitativa de los aspectos fuertes del trabajo y propuestas de mejora. Fue completada por todo el alumnado, a excepción del grupo que exponía, tantas veces como vídeos se proyectaron. Esta misma rúbrica fue utilizada por la profesora de la asignatura para evaluar los trabajos.

Tabla 2. Rúbrica de co-evaluación.

	Avanzado (3)	Aprendiz (2)	Novel (1)
	El video está bien organizado y estructurado (Puntúa de 0-0,75)	El video tiene una estructura clara que permite la comprensión del contenido	El video está desorganizado, dificultando la comprensión del contenido.
Selección de una mujer pionera en psicología evolutiva y del desarrollo (Puntúa de 0-0,75)	Se explica en profundidad la vida y obra de la psicóloga elegida, estableciendo nexos con la teoría del tema 1	Se explica adecuadamente la vida y obra de la psicóloga elegida	No se ha explicado en profundidad la vida y obra de la psicóloga elegida
Los conceptos están bien explicados (Puntúa de 0-0,75)	Se explican profundamente los contenidos, relacionándolo con la obra de la psicóloga elegida	Se explican adecuadamente los contenidos	Se explican superficialmente los contenidos
Los ejemplos son claros y facilitan la comprensión (Puntúa de 0-0,75)	Los ejemplos son innovadores, ayudan a transferir los contenidos estudiados al trabajo en el aula como maestros.	Los ejemplos están bien seleccionados y facilitan la comprensión del contenido.	Los ejemplos son inadecuados o erróneos.
En general me ha resultado útil para el aprendizaje (Puntúa de 0-0,75)	El video me ha permitido profundizar y comprender mejor en la teoría y autora seleccionada	El video ha resultado útil para mi aprendizaje.	El video no ha aportado mucho a mi aprendizaje de los contenidos del tema 1.

Con la rúbrica de evaluación intragrupal cada estudiante valoró el funcionamiento y desempeño del grupo y sus miembros. Se compone con las siguientes dimensiones: (1) En qué medida ha sido agradable trabajar en grupo (amabilidad, flexibilidad, apertura), (2) En qué medida sus aportaciones me han ayudado a aprender, (3) En qué medida ha contribuido al producto final. Cada dimensión se puntuó en una escala Likert de 1 a 4, transformándose en puntuaciones cuantitativas (1 a 4) para obtener la calificación final.

De la nota total de la actividad (máximo 1,5 puntos), la evaluación intragrupal supone 0,5 puntos, la evaluación intergrupala supone 0,75 puntos y la evaluación de la profesora supone 0,75 puntos.

2.4 Análisis de datos.

Se ha realizado un análisis descriptivo de las calificaciones, incorporando medidas de tendencia central. Para analizar los datos cualitativos se ha realizado un análisis del discurso.

3. RESULTADOS.

Se elaboraron un total de 9 vídeos y 3 infografías que expusieron y visibilizaron las trayectorias de 7 autoras, a saber: Anna Freud, Rosalie Rayner, Mary Ainsworth, Betty Friedan, Margaret Washburn, Carol Gilligan y Anette Karmiloff-Smith.

3.1 Resultados cuantitativos.

3.1.1 Puntuaciones generales.

Las puntuaciones generales muestran que se valoran positivamente los trabajos expuestos (Tabla 3). Existe poca discrepancia entre la co-evaluación realizada por el alumnado y la evaluación realizada por la docente. Se observa que la profesora es más crítica, encontrándose mayor variabilidad entre sus puntuaciones ($SD=0,13$) (SD: Standard deviation, desviación estándar).

Es reseñable la valoración positiva que realiza el alumnado de la dinámica dentro de los subgrupos de trabajo, aunque con cierto grado de disparidad en las valoraciones ($SD=0,20$).

Tabla 3. *Medidas de tendencia central de las puntuaciones generales.*

	Media	SD
Totales (Máx. 1,5)	1,26	0,17
Co-evaluación (Máx. 0,75)	0,64	0,05
Profesora (Máx. 0,75)	0,62	0,13
Intragrupal (Máx. 0,5)	0,31	0,20

3.1.2 Puntuaciones de la co-evaluación.

Tabla 4. *Medidas de tendencia central de las puntuaciones de la co-evaluación.*

	Media	SD	Moda
DIMENSIÓN 1. El vídeo está bien organizado y estructurado.	2,55	0,55	3
DIMENSIÓN 2. Selección de una mujer pionera en psicología			

evolutiva y del desarrollo.	2,58	0,56	3
DIMENSIÓN 3. Los conceptos están bien explicados	2,64	0,49	3
DIMENSIÓN 4. Los ejemplos son claros y facilitan la comprensión.	2,49	0,53	3
DIMENSIÓN 5. En general, me ha resultado útil para mi aprendizaje	2,54	0,54	3

Las Figuras 4, 5, 6, 7 y 8 muestran en mayor profundidad la percepción en las cinco dimensiones de la rúbrica de co-evaluación sobre los vídeos proyectados en el aula.

Figura 4. Resultados Dimensión 1

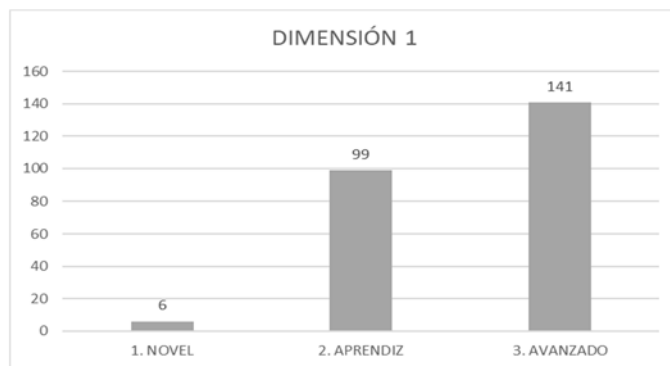


Figura 5. Resultados Dimensión 2

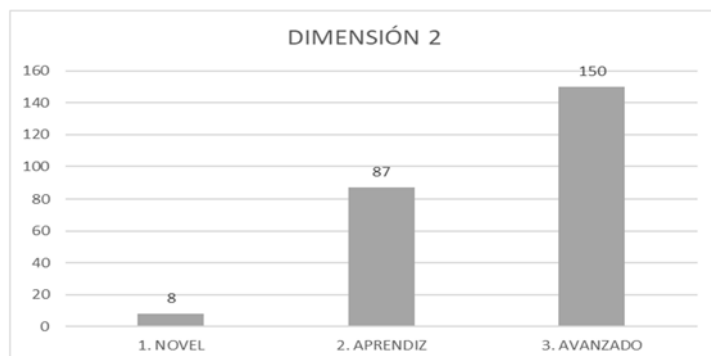


Figura 6. Resultados Dimensión 3

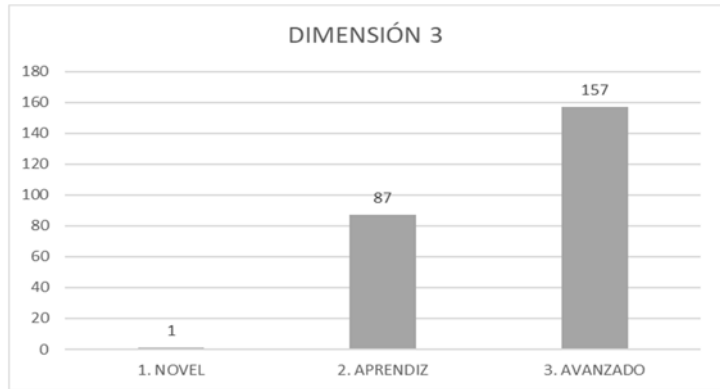


Figura 7. Resultados Dimensión 4.

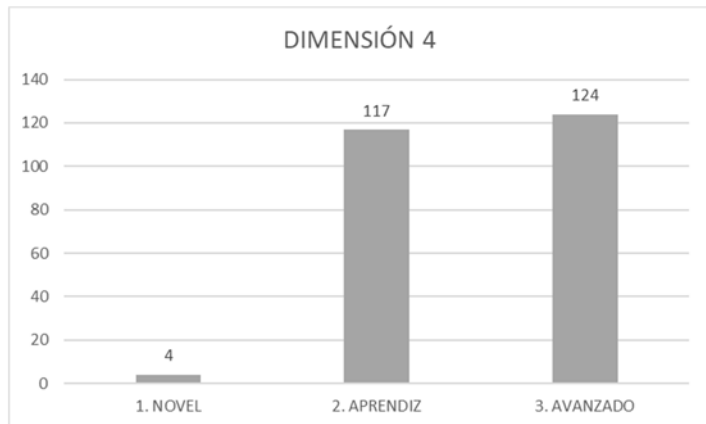
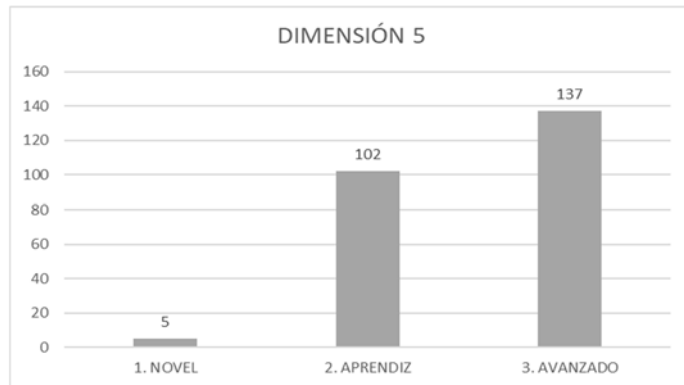


Figura 8. Resultados Dimensión 5.



3.1.3 Puntuaciones evaluación intragrupal.

El trabajo grupal ha sido valorado positivamente obteniendo en la mayoría de los casos la puntuación máxima (4), tanto lo referente al funcionamiento como a los aprendizajes gracias al equipo (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados de evaluación intragrupal.

	Media	SD	Moda
DIMENSIÓN 1. En qué medida ha sido agradable trabajar en grupo (amabilidad, flexibilidad, apertura)	3,86	0,49	4
DIMENSIÓN 2. En qué medida sus aportaciones me han ayudado a aprender	3,70	0,6	4
DIMENSIÓN 3. En qué medida ha contribuido al producto final	3,81	0,45	4

3.2 Resultados cualitativos.

Siendo el cuestionario de co-evaluación abierto, se observa que el alumnado atiende y evalúa los aspectos más relevantes del producto final en términos de formato y contenido. Según se muestra en los resultados, el alumnado es capaz de hacer un análisis crítico, señalando fortalezas y debilidades de los vídeos. En general, valoran la buena organización de los vídeos, donde todos los elementos estéticos y del formato son coherentes. También ponen el foco sobre el equilibrio en la exposición de la vida y obra de las autoras, relacionándolo con los contenidos de la asignatura.

Tabla 6. Relación de categorías del análisis cualitativo

Categoría	Citas textuales
Estructura de los vídeos	“El vídeo está muy bien estructurado” “Mejoraría la organización del trabajo. En la exposición no quedan claros los puntos a tratar”
Formato del trabajo (ritmo, recursos visuales, música, etc.)	“El video me ha gustado mucho, además creo que la música ha sido muy bien elegida ya que acompaña muy bien el video en cuanto a la estética antigua que habéis seguido. Lo único que cambiaría es que en algunas ocasiones habláis un poco rápido y por ello cuesta entender alguna cosa.”
Visibilización de la vida y obra de una psicóloga pionera	“Me ha gustado la forma de presentación del video, pero siento que han desarrollado mucho el libro de los mecanismos de defensa [Anna Freud] y han dejado de lado otras cosas que trabajó como la infancia y la adolescencia. Además, me falta un poco de contexto.”

		“Por otro lado, hubiera puesto algunas críticas que se las ha hecho [a las autoras]”.
Relación de los contenidos del vídeo con los contenidos trabajados en la asignatura		“Un video muy bien realizado con mucha información relevante y fácil de relacionar con los contenidos del tema 1 dados en clase”

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La propuesta retadora y coeducativa denominada “#RetoAlRescate. Rescatando Pioneras de la Psicología Educativa y del Desarrollo” ha llevado al alumnado a reflexionar sobre la presencia de referentes femeninos en las disciplinas científicas, en concreto, en el ámbito de la Psicología Evolutiva y de la Educación, en el que principalmente los teóricos que se presentan y aprenden suelen ser hombres. Además, les ha permitido desarrollar una actitud crítica hacia las teorías clásicas aprendidas desde una perspectiva de género, ya que resulta muy discriminatorio la ausencia de mujeres en los manuales (García, 2010).

Los resultados obtenidos muestran que se han alcanzado los objetivos propuestos. La mayoría del alumnado refleja que ha aprendido y profundizado sobre la vida y obra de las siete autoras trabajadas. Además, les ha permitido incorporar estos contenidos a los trabajados sobre las teorías clásicas del desarrollo, enriqueciendo los diferentes enfoques. La metodología escogida, ABR, ha resultado motivadora, promoviendo que el alumnado investigara en grupos en profundidad sobre las distintas autoras y reflexionara sobre el modo más atractivo para comunicar ese contenido.

Iniciativas como esta llevan a resituar a las psicólogas que han sido silenciadas en el lugar que les corresponde en la historia de la psicología. No es sólo una forma para que el alumnado profundice en aspectos teóricos de la asignatura, sino también para hacerles creer que es posible reinventar formas de pensar y practicar el quehacer científico, convirtiéndoles en agentes activos de su propio aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- Ballarín, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Benito, T. (2022) *Guía Docente. Desarrollo Emocional y Social*. Facultad de Formación del Profesorado y la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGui aDocAs](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGui aDocAs)
- Bustos, A., Castellano, V., Calvo, J., Mesa, R., Quevedo, V. J., y Aguilar, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (380), 50-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- García, S. (2010), El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(31), 9-22.
- Gibert, R.P., Rojo, M., Torres, J.G. y Becerril, H. (2018), *Aprendizaje basado en retos*. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 9(5).
- Guil, A. (2009), Género y Psicología. En I. Vázquez (coord.), *Investigación y género: avance en las distintas áreas del conocimiento: I Congreso Universitario Andaluz "Investigación y Género (pp.555-566)"*. Universidad de Sevilla.
- Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores (2004). *Estudio final para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer. https://red2red.net/wp-content/uploads/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45.
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (27/01/2020). *Transversalización de género en el seguimiento estadístico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://oig.cepal.org/es/infografias/transversalizacion-genero-seguimiento-estadistico-objetivos-desarrollo-sostenible>

- 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*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735 – 53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854/dof/spa/pdf>
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y Formación del Profesorado: Análisis de las Guías Docentes del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66.
- Sos, R. (2015). La influencia de las primeras psicólogas norteamericanas en la historia de la psicología. *Revista de historia de la Psicología*, 36(2), 31-46.

SELF-REGULATED BEHAVIOUR IN THE EARLY CHILDHOOD CLASSROOM AND ACADEMIC PERFORMANCE IN PRIMARY EDUCATION

Rocio González- Suárez, Tania Vieites Lestón y María Cabana-Bedoya

rocio.gonzalez.suarez@udc.es

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

The ability to set goals and objectives and to regulate their cognition, motivation, and behaviour in the different phases of the learning process allows us to recognise the self-regulated learner (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990; Zimmerman and Kitsantas, 2014).

Several studies suggest that self-regulated learning, understood as the self-direction, management, and control of the learning process, maintains a close relationship and has a significant impact on student academic performance (Barca-Enríquez et al., 2015; Chaves-Barboza and Rodríguez-Miranda, 2017; Cueli et al., 2013). Self-regulation of learning is a significant individual dimension of academic success (Elvira-Valdés and Pujol, 2012; Pintrich and De Groot, 1990; Rodríguez et al., 2014) that empirical research has studied from different perspectives: considering different areas of self-regulation, different educational levels, starting from different theoretical models, using different assessment instruments, etc. (Valencia et al., 2013; Zimmerman and Kitsantas, 2014). It is necessary to highlight the relevance of this work insofar as, to our knowledge, we have limited research on behavioural self-regulation in early stages such as early childhood education. Thus, we understand that another aspect that sustains the relevance of this work is that most of the empirical evidence available is of a cross-sectional nature.

To contribute to sustaining the impact of self-regulation on long-term performance, we employ a longitudinal design. In this context, the aim of this research is to explore the probability of occurrence of high or low achievement in Primary Education as a function of different measures of behavioural self-regulation observed in Early Childhood Education.

Echoing the gap in the literature and using samples from different European countries, Gestsdottir et al. (2014) find that early behavioural self-regulation - measured in Early Childhood Education - predicts increased academic performance one to two years later in Primary Education. Subsequently, Chong et al. (2019) also found that behavioural control in preschool was associated with higher performance in higher educational stages for Australian students. In the United States, Hernandez et al. (2018) not only found that self-regulation and performance were related, but also found that student self-regulation predicted performance in certain areas.

Rademaker (2020) concludes that indeed "cold" self-regulatory skills - attentional and inhibitory control - do predict future academic performance, in line with Nesbitt et al. Undoubtedly, executive functions - e.g., inhibitory control, working memory or cognitive flexibility - sustain goal-directed behaviour during task performance; however, the process of self-regulation will depend on variables and factors, both external and internal to the individual (see Eslinger, 1996; Follmer, 2021). Thus, the correct performance of these executive functions will improve academic performance to the extent that it enables and enriches the process of self-regulation of learning (Follmer, 2021).

Assessing self-regulated learning in young learners is challenging. The assessment options are mainly reduced to two, assessing executive functions with standardised tests or assessing self-regulated behaviour during task performance using data collection techniques such as natural observation or interview. In this case we chose to use observational techniques as the intention was to assess the process of self-regulated learning during a particular task in the natural classroom context.

Based on previous research, the research hypothesis is that the lower the behavioural self-regulation and/or the greater the self-regulatory deficit in early childhood education, the lower the performance achieved by the student in Primary Education

2. METODO

2.1 Sample

Using a longitudinal design, the behavioural self-regulation of 43 students was assessed during the completion of a school task in 5th grade classrooms in five different pre-schools and primary schools in the north of Spain -two of them privately owned and three of them publicly owned-. The academic performance of the same sample was measured two years later when they were in the 2nd year of Primary Education. Of the total sample, 62.8% were boys and 37.2% were girls. Most of the students come from families with a medium-high socio-economic status.

2.1.1. Variables and Instruments

2.1.1.1. Self-regulation of learning

The behavioural self-regulation of learning of the 43 students in the fifth year of Early Childhood Education was assessed through a systematic observation by natural multifocal scanning of the student in the classroom during the performance of an academic activity. For this purpose, an observation protocol was drawn up detailing all the aspects necessary to guarantee the replicability of the study. In the same way, an observation scale was constructed to record the frequency of execution of certain self-regulatory behaviours. The scale includes items that address different behaviours grouped according to the phases of the self-regulatory process - planning, supervision/review and assessment. For the construction of this scale, different self-regulation tests were taken as a reference: the Learning Strategies Scale (ACRA) by Román and Gallego (2001), the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) by Weinstein et al., (1987), the Learning Strategies Scale (MSLQ) by Pintrich et al., (1991), the Study Control Strategies Questionnaire (ECE) by Hernández and García (1995) and the Self-regulation Strategies Inventory by Cleary (2006).

2.1.1.2. Academic performance

The arithmetic mean of the grade achieved in the subject of mathematics of the same 43 students in the second year of Primary Education was accessed

2.2 Procedure

Firstly, we drew up the observation protocol as recommended by Perry (2002), ensuring the replicability of this study. This protocol includes both information regarding the type of observation to be carried out and the observation scale described with the system of categories for recording behaviour.

Once the protocol had been designed, we contacted different primary schools in the region of La Coruña, guaranteeing the anonymity of the sample and the confidentiality of what was observed in the classroom. Once we received the approval of the classroom tutor and the school management, we began the observation, always carried out by the same person to control the researcher's personal variable.

All the activities observed were carried out first thing in the morning, after the daily routines and with mathematical content. This was decided to avoid strange variables that could interfere with the results, such as the different degree of interest depending on the content of the task, the attention ability or tiredness related to the time of the activity or the modification of behaviour due to the alteration of the daily routine.

The observation process was carried out in two stages. Initially, the researcher went to the classroom to contact the sample and to reduce as much as possible the modification of the children's behaviour before a stranger in the classroom at the time of the observation. In this first contact, the researcher was present at several activities throughout the morning, identifying the subjects to be observed. Subsequently, the actual observation took place. The first and second parts were carried out on consecutive days.

The teacher-tutor ensured that there was no special educational need or suspicion of such a need. In this case, no developmental normotypicality was established as an exclusion criterion. The observation started with the explanation of the task to be performed by the tutor and ended when the last subject to be observed finished. The observation time was not marked to guarantee and respect the time and individual characteristics of each child. Once the observation was completed, data analysis was carried out using the IBM SPSS Statistics software (version 27.0).

2.3 Data Analysis

The statistical technique of logistic regression, following the forward stepwise regression procedure based on the Wald statistic, is used to establish predictive equations for academic performance in Primary Education as a function of the self-regulated behaviour observed in Pre-school Education. As Alderete (2006) argues, this statistical procedure has numerous advantages over linear regression since (a) it does not require the fulfilment of assumptions such as multivariate normality and homoscedasticity; (b) it allows the use of continuous and categorical independent variables, (c) it has direct statistical contrasts and (d) it has the capacity to incorporate non-linear effects. This procedure has proven useful for diagnostic purposes and has a wide application in observational and epidemiological studies.

To analyse the fit of the proposed model, two indicators are considered: Nagelkerke's R², which indicates the percentage of variance explained by the model (Nagelkerke, 1991) and the percentage of correctly classified cases, which allows us to determine to what extent the predictor variables are useful for estimating the criterion variable in the proposed model.

In this case, the continuous predictor variables taken as continuous predictor variables are the measures of behavioural self-regulation observed in Infant Education - planning, supervision, assessment, and supervision deficit - and the dichotomous criterion or dependent variable is academic performance in Primary Education, with 0 being understood as low performance and 1 as high performance, as a function of the mean.

3. RESULTS

Planning, supervision, assessment and supervision deficits observed in Early Childhood Education were considered in order to propose a logistic regression model to estimate their incidence on reported academic performance in Primary Education (Low Performance=0/High Performance = 1).

This model of self-regulated behaviour would correctly classify 79.1% of the total sample ($\chi^2=20.741$, $p < .001$) with a high degree of sensitivity in estimating high performance in Primary Education of 80.8% (See Table 1).

Table 1: Omnibus tests on the coefficients of the self-regulation model in Early Childhood Education

		χ^2	gl	Sig.
Step 1	Step	20,741	4	,000
	Block	20,741	4	,000
	Model	20,741	4	,000

The self-regulation model allowed us to verify that self-regulatory deficits in Early Childhood Education have a significant impact on academic performance in Primary Education (Nagelkerke's $R^2 = .499$). Practically 50% of the variance of performance in Primary Education could be explained by the self-regulatory deficits observed in Early Childhood Education (see Table 2). Specifically, there is evidence that superficial concentration during classroom activity in early childhood education, seeking interaction and attempting to copy from peers, and/or making excuses and irrelevant comments significantly reduce the probability of performing well in primary education ($W = 12.63$; $p < .001$).

Table 2. Results derived from stepwise logistic regression for the probability of high achievement in primary education

	B	ES	Wald	gl	Sig.	Exp (B)
Step 1 Self-regulatory deficit	-2,904	,817	12,626	1	000	,055
Constant	5,416	1,480	13,389	1	000	225,000

a. Variables specified in step 1: Self-regulatory deficit observed

4. DISCUSSION

Almost 50% of the variance in performance in Primary Education is explained by the self-regulatory deficits observed in Infant Education. The results allow us to corroborate the initial hypothesis, insofar as the deficit in self-regulation reduces the probability of presenting high performance in Primary Education.

These results are not only in line with the findings of different authors from a cross-sectional perspective (Barca-Enríquez et al., 2015;

Chaves-Barboza and Rodríguez-Miranda, 2017; Pintrich and De Groot, 1990; Rodríguez et al., 2014; Zimmerman and Kitsantas, 2014), but also allow us to argue that self-regulation of learning has an impact on academic performance in the long term (Chong et al., 2019; Gestsdottir et al., 2014). Specifically, and based on the behaviours observed in the assessment of self-regulation deficits, superficial concentration during classroom homework in early childhood education, seeking interaction and attempting to copy from peers, and/or the use of excuses and irrelevant comments significantly reduces the likelihood of good performance in primary education.

This study has implications that we believe are relevant for educational practice. Firstly, we believe that it is relevant to begin to understand the early childhood education stage as a field of action for the self-regulation of learning. Nursery schools are not only places where the basic needs (hygiene and feeding) and habits of the youngest children are attended to, but they are also learning spaces where, in a playful way, an impact on future academic results can be obtained. Designing concrete intervention proposals explicitly aimed at promoting self-regulation learning strategies, not only in order to improve academic performance, but also the well-being of students (Barlow et al., 2020; Suls et al, 2020) seems relevant.

On the other hand, considering Follmer (2021), and assuming the research developed on executive functions (Chong et al., 2019; Hernández et al., 2018; Nesbitt et al., 2018 and Rademaker, 2020), we believe that it would be interesting to develop structural equation models that allow us to recognise the interactions between executive function, self-regulated behaviour, and performance.

Finally, one of the limitations of this study is the lack of intermediate measures of self-regulated behaviour and academic performance. Unfortunately, the SARS-CoV-2 pandemic situation made it difficult to access the sample for these intermediate measures.

5. BIBLIOGRAFIC REFERENCES

- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica. *Revista Evaluar*, 6(1).
- Barca-Enriquez, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., Almeida, L. S., Porto, A., and Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y

- estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (1), 83-89. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>
- Barlow, M. A., Wrosch, C., and Mcgrath, J. J. (2020). Goal adjustment capacities and quality of life: A meta-analytic review. *Journal of Personality*, 88(2), 307–323. <http://doi.org/10.1111/jopy.12492>
- Chaves-Barboza, E. and Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva. Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos* 12 (2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Chong, S. Y., Chittleborough, C. R., Gregory, T., Lynch, J., Mittinty, M., and Smithers, L. G.. (2019). The controlled direct effect of temperament at 2-3 years on cognitive and academic outcomes at 6-7 years. *PLOS ONE*, 14(6), e0204189. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204189>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322
- Cueli, M., García, T. and González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas. *Aula abierta*, 41 (1), 39-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097743>
- Elvira-Valdés, M. A. and Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 367-378. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982022>
- Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. En G. R. Lyon y N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 367–395). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Follmer, D. J. (2021). Examining the role of calibration of executive function performance in college learners' regulation. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 646–658. <https://doi.org/10.1002/acp.3787>

- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... and McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Silva, K. M., Diaz, A., Gal-Szabo, D. E., Thompson, M. S., and Southworth, J.. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Hernández, P., and García, L. A. (1995). Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE). *Departamento de Psicología, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna*.
- Nagelkerke, N. J. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692.
- Nesbitt, K. T., Fuhs, M. W., and Farran, D. C. (2018). Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 262–274. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.003>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M.Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). *Academic Press*. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia,T. and McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*
Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

- Rademacher, A.. (2020). The Longitudinal Influence of Self-Regulation on School Performance and Behavior Problems From Preschool to Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E. and Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26, 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70012-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70012-X)
- Román, J. M., and Gallego, S. (1994). Escala de estrategias de aprendizaje, ACRA. *TEA Ediciones*.
- Suls, J., Mogavero, J. N., Falzon, L., Pescatello, L. S., Hennessy, E. A., and Davidson, K. W. (2020). Health behaviour change in cardiovascular disease prevention and management: meta-review of behavioural change techniques to affect self-regulation. *Health Psychology Review*. <http://doi.org/10.1080/17437199.2019.1691622>
- Valencia, M., Duarte, J. and Caicedo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (2), 53-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n2/v11n2a04.pdf>
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., and Palmer, D. R. (1987). LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) Clearwater. *FL: H & H Publishing Co.*
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist* 25, 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ALUMNADO DE PRIMARIA: CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Alba Lara Llanes

alaral00@estudiantes.unileon.es

Estudiante de Máster Universitario en Educación Especial y Atención a la Diversidad.

1. INTRODUCCIÓN

Pese a la importancia académica y social de la lectura y la escritura, la presencia de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (DA en adelante) existe en un porcentaje significativo de alumnos, con una prevalencia que varía entre el 9% y el 16% a nivel internacional (Mogasale et. al., 2011, Altarac y Saroha, E, 2007) y entre el 2.27% y el 13.8% en el contexto español. (Estévez et. al., 1998, Jiménez et al., 2009). La responsabilidad de garantizar que el alumnado adquiera un adecuado dominio de las competencias básicas recae en las instituciones escolares.

Tradicionalmente, el diagnóstico y la atención educativa a las DA se han basado en el criterio de discrepancia CI – rendimiento. Este criterio considera que existe una DA cuando existe una discrepancia entre el cociente intelectual y el rendimiento real. Sin embargo, este criterio ha recibido numerosas críticas, principalmente por medir habilidades diferentes a los procesos cognitivos afectados por las DA (Stuebing et al., 2002) Por esta razón, se ha propuesto el modelo de Respuesta a la Intervención como alternativa.

El modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) ofrece una alternativa al criterio de discrepancia CI-rendimiento para diagnosticar y atender las dificultades de aprendizaje. El RTI utiliza procedimientos basados en la respuesta del alumno a la intervención para el diagnóstico de las DA. se trata de un modelo integrador de evaluación e intervención que pretende maximizar el rendimiento de los alumnos y prevenir la identificación tardía de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El modelo consta de cuatro componentes según el análisis

de Jiménez (2019) y Barnes y Harlacher (2008): a) un sistema multinivel, ya que se estructura en tres niveles de apoyo al alumnado en riesgo, partiendo de una instrucción a nivel de aula hasta llegar a una intervención individual; b) un proceso de cribado inicial que permite identificar al alumnado en riesgo; c) la monitorización continua del progreso de aprendizaje, usando sistemas dinámicos de evaluación que detecten los cambios del rendimiento del alumno en periodos cortos de tiempo; y d) la utilización de prácticas instruccionales empíricamente validadas. La unión de estos cuatro componentes garantiza que las DA, si finalmente aparecen, se deben realmente al perfil cognitivo del alumno y no a una instrucción deficitaria.

Ante esta situación, y en relación a las dificultades que implica la implementación del modelo RTI, cabría preguntarse cómo se operativiza realmente la atención a las DA en las aulas durante la escolarización obligatoria. En este sentido, la investigación empírica sugiere que los profesores, aun teniendo habilidades y conocimientos para realizar planificaciones y adaptaciones tanto del contenido como de la evaluación al alumnado con DA, no realizan dichas adaptaciones (Schumm et al., 1994). Sus razones se encuentran en la falta de tiempo, el hecho de que los alumnos con DA se tendrán que graduar de la misma manera que los alumnos ordinarios y la postura que defiende que diferenciar el trabajo no hace sino enfatizar las incapacidades del alumnado e inhibir sus posibilidades de relación. Entre las estrategias específicas empleadas en las aulas para la atención a las DA, la investigación apunta al uso de una pronunciación lenta y clara, la simplificación del lenguaje, el aumento del tiempo de respuesta, el énfasis en los contenidos prioritarios, la planificación previa de los contenidos trabajados con este alumnado, el trabajo cooperativo y la variedad de métodos instruccionales (Abo y Mohamed, 2015; Gillies y Asham, 2015).

En el contexto español, si bien existen múltiples reflexiones y pautas en torno a las estrategias empleadas en la atención a las DA en edad escolar (Méndez et al., 2021; Moreno, 2003; Sánchez et al., 2014), no se han encontrado datos empíricos derivados del informe directo del profesorado acerca de las estrategias de atención a las DA que utilizan en sus aulas. Dado que las dificultades de aprendizaje afectan directamente al aprendizaje lectoescritor, y que este varía considerablemente en función de la opacidad de la lengua (Katz y

Feldman, 2017), cabría esperar que las DA no se manifestasen de igual modo en sistemas lingüísticos transparentes (ej. español) que en sistemas opacos (ej. inglés). En consecuencia, la atención del profesorado hacia ellas podría (y, de hecho, debiera) también diferir. En este sentido, el presente estudio pretende conocer las percepciones del profesorado español de Ed. Primaria sobre su propio conocimiento de las DA, los criterios para su diagnóstico y las estrategias específicas utilizadas para atender al alumnado con DA o en riesgo de desarrollarlas.

2. METODO

2.1 Procedimiento

Se presenta un estudio de encuesta en el cual la recogida de datos se basó en el uso de un cuestionario. Tras elaborar una primera versión del cuestionario en base al consenso entre las autoras, este se sometió a un juicio de expertos, siendo las expertas una profesora de universidad y una maestra de Ed. Primaria. Las sugerencias de las expertas permitieron elaborar la versión definitiva, en formato online en la plataforma Google Forms. A continuación, se contactó con profesorado de Educación Primaria conocido por alguna de las autoras, a fin de solicitar su participación en el estudio. La solicitud se acompañó de un documento de presentación del instrumento. El acceso al cuestionario permaneció abierto durante tres meses.

2.2.- Participantes

La muestra estuvo compuesta por 17 profesores de Educación Primaria (13 mujeres y 4 hombres) de diez colegios ubicados en León, Gijón y Barcelona. Casi todos los profesores habían trabajado con estudiantes diagnosticados con DA en los últimos dos años. La mayoría de ellos, (52%), tenían más de 10 años de experiencia en la enseñanza en Educación Primaria. Un 23,5% del profesorado cuenta con una experiencia inferior a 5 años. Todos los maestros participantes tenían al menos tres estudiantes diagnosticados con DA en sus aulas.

2.3.- Medidas

El cuestionario utilizado en esta investigación consta de 24 preguntas divididas en cuatro bloques: un bloque inicial de información

sociodemográfica; un segundo bloque que pretende explorar los conocimientos generales del docente sobre las dificultades de aprendizaje y las leyes educativas vigentes al respecto (7 cuestiones); un tercer bloque donde se abordan cuestiones relativas al diagnóstico y prevención de las dificultades de aprendizaje en relación a los dos modelos presentados en el marco teórico (9 cuestiones); y un bloque relativo a las estrategias específicas para la intervención con alumnado con dificultades de aprendizaje que utilizan, en sus aulas, los maestros participantes (7 cuestiones, una de ellas con un listado de 17 estrategias). Todas las cuestiones, excepto dos, son de respuesta cerrada planteada a través de escalas de frecuencia. Al final se recogen dos cuestiones de respuesta abierta.

2.4.- Diseño

Para la realización de este trabajo se siguió un diseño descriptivo utilizando el método de encuesta como sistema de recogida de datos.

3. RESULTADOS

En primer lugar, el bloque 2 del estudio analizó los conocimientos generales de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje y las leyes educativas vigentes. Todos los docentes coincidieron en que las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua extranjera se ven bastante o muy afectadas por las dificultades de aprendizaje, mientras que el resto de asignaturas apenas se ven afectadas.

Los docentes señalaron que los alumnos con DA experimentan con mayor frecuencia dificultades en el razonamiento matemático, el sentido de los números, la decodificación y comprensión lectora, y la expresión escrita.

El 76.5% (n=13) de los encuestados están familiarizados con las leyes educativas sobre DA, pero la mayoría cree que son poco útiles para el maestro. Hay controversia sobre si el sistema educativo actual se ajusta a las necesidades individuales de los alumnos, con solo el 11.8% afirmando que se ajusta bastante. En esta misma línea, se analizaron las respuestas de los encuestados en torno a en qué medida las administraciones educativas facilitan a los centros educativos la disponibilidad de medidas que puedan resultar útiles para la atención a

la diversidad. Los encuestados opinan que la medida más facilitada por las administraciones educativas es la formación continua del profesorado, mientras que medidas como la disminución de ratios no se facilitan en absoluto.

En segundo lugar, se presentan los resultados relativos al bloque 3 de la encuesta, donde se tratan temas relacionados con el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Se destaca que la mayoría de los encuestados (76.5%) están de acuerdo en que la intervención temprana es importante, incluso antes de tener un diagnóstico explícito de las DA o una evaluación del CI estable. Sin embargo, a pesar de esta opinión, el CI sigue siendo considerado como un criterio diagnóstico fiable para identificar las DA (80% de los encuestados). No obstante, en oposición a lo anterior, menos de la mitad de los encuestados reconocen una relación directa entre el CI y el rendimiento en el aula.

Es destacable la diversidad de opiniones en cuanto al momento en que debe diagnosticarse una DA. Un 64.7% de los encuestados consideran que solo se puede diagnosticar una DA de manera fiable si el alumno ha pasado un proceso de intervención y no ha respondido favorablemente a él, mientras que un 41.1% consideraban que el diagnóstico no requiere dicho proceso previo de intervención. Sin embargo, las opiniones de los docentes sobre la necesidad de evaluar los procesos de lectura, escritura y/o matemáticas para diagnosticar una dificultad de aprendizaje están en directa oposición a la aparente defensa del CI como criterio diagnóstico vista en las respuestas anteriores. Los maestros también creen que la intervención temprana es útil para prevenir la aparición de las DA, y que, para poder diagnosticarlas de manera fiable, el estudiante debe ser evaluado periódicamente antes de tomar una decisión final. Todos los educadores declaran estar de acuerdo con estas afirmaciones.

En tercer lugar, se examina el bloque final de resultados del cuestionario, que se relaciona con las estrategias particulares de intervención en el aula que usan los maestros cuando los estudiantes presentan un desempeño deficiente. El intercambio de información entre el profesorado en relación al alumnado con un ritmo de aprendizaje inferior a la media del aula, las tutorías individuales con este alumnado y/o sus familias y la colaboración interprofesional son las estrategias utilizadas con mayor frecuencia (entre el 23% y el 76% de los encuestados responden que emplean estas estrategias siempre o

casi siempre). En oposición, estrategias como utilizar métodos de enseñanza fundamentados en la evidencia científica y la tutorización por pares entre alumnos con distinto nivel de rendimiento son las menos utilizadas (en torno a un 62% de los encuestados indican no utilizar estas estrategias nunca o casi nunca).

Por último, las preguntas abiertas revelan el uso de estrategias no consideradas hasta el momento, tales como los procesos de autorregulación, la gamificación y el material manipulativo adaptado. Finalmente, el profesorado manifiesta encontrar dificultades a la hora de atender a alumnado con bajo rendimiento y/o DA, debido a la falta de tiempo y recursos y a las elevadas ratios.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, las respuestas de los maestros van en línea con los postulados teóricos sobre las dificultades de aprendizaje, que nos indican que las DA afectan fundamentalmente a la comprensión y expresión tanto lectora como escrita, y al cálculo y razonamiento matemático (DSM-V, 2013). Por ello, aunque no conocemos el alcance de la formación en DA de estos docentes, su experiencia sugiere que son conscientes de las características ligadas a esta alteración. Además, con base en las respuestas a la pregunta sobre los desafíos particulares que los estudiantes con DA pueden enfrentar, podemos inferir que no solo están familiarizados con los campos académicos afectados por DA sino que también son conscientes de los problemas específicos que provocan las DA dentro de esos campos. Ello corrobora estudios previos que avalan el conocimiento del profesorado sobre las DA, especialmente en el área de intervención (Rosquete et al., 2015). Sin embargo, pese a que todos los maestros encuestados consideran que las DA afectan directamente al área de matemáticas, no todos están de acuerdo en que los problemas de cálculo puedan ser provocados por una DA. La razón puede encontrarse en la mayor prevalencia de las DA en el área lectoescritora (Jiménez et al., 2009), lo que podría llevar al profesorado a percibir con más claridad los déficits que afectan a esta área.

Respecto al conocimiento y conformidad con las leyes educativas actuales, el profesorado destaca las carencias del sistema en relación a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, en línea con estudios previos en los que las percepciones del profesorado

apuntan a la necesidad de dotar a los centros y al profesorado de nuevas herramientas y metodologías de trabajo que permitan atender a las necesidades individuales (González-Gil et al. En relación al diagnóstico e intervención temprana, de forma general, los resultados sugieren que los docentes apoyan la intervención temprana ante las DA, lo que concuerda con estudios anteriores que destacan las ventajas de dicha intervención (Mateos y López, 2011).

No obstante, algunas de sus afirmaciones sobre el diagnóstico de DA están más en línea con los principios del modelo RTI. Los docentes se apoyan en aspectos del diagnóstico de DA cercanos al modelo RTI, como son la intervención temprana, la evaluación de los procesos de lectura, escritura y matemáticas, y el seguimiento del progreso, aunque parecen defender la validez del CI como criterio diagnóstico, lo que apuntaría al criterio de discrepancia. Por tanto, resulta difícil sacar conclusiones firmes sobre si las creencias de los profesores están más orientadas hacia un criterio u otro en relación al diagnóstico de DA. Esto puede deberse al hecho de que los docentes son conscientes del enfoque actual en las alternativas a las pruebas estandarizadas para medir la inteligencia, pero también les resulta difícil rechazar por completo un constructo al que se ha dado tanto valor a lo largo de la historia educativa.

Respecto a las estrategias utilizadas por los maestros encuestados para enfrentarse a las DA en el aula, algunas de ellas, como el trabajo colaborativo y la detección temprana, mantienen estrecha relación con los postulados del modelo RTI. No obstante, los resultados de este estudio han de interpretarse con cautela debido a las limitaciones del mismo.

En relación a las contribuciones de este estudio, desde el plano científico, amplía el escaso conocimiento existente en torno a las estrategias de atención a las DA dentro de sistemas ortográficos transparente, al tiempo que orienta el planteamiento de programas de desarrollo profesional. Dado que los docentes son quienes interactúan con los estudiantes a diario, conocen sus características y pueden adaptar una respuesta a las necesidades de cada individuo, el valor de este trabajo reside, sobretodo, en el hecho de ofrecer la perspectiva real de los docentes sobre la atención a las dificultades de aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- Altarac, M., & Saroha, E. (2007). Lifetime prevalence of learning disability among US children. *Pediatrics*, 119(1), 77–83. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089L>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th ed. American Psychiatric Association.
- Barnes, A. C., y Harlacher, J. E. (2008). Clearing the Confusion: Response- to-Intervention as a Set of Principles. *Education and treatment of children*, 31 (3), 417-431. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0000>
- Estévez Pérez, N., Castro Cañizares, D. & Reigosa Crespo (2008). Bases Biológicas de la Discalculia del desarrollo. *Revista genética comunitaria*, 2 (3), 14-19.
- Gilles, R., M., y Ashman. A. F., (2015). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of special education*, 34 (1). 19-27. <https://doi.org/10.1177/002246690003400102>
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78 – 85. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Jiménez, J. E (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mogasale, V.V., Patil, V.D., Patil, N.M. et al. Prevalence of Specific Learning Disabilities Among Primary School Children in a South Indian City. *Indian J Pediatr* 79, 342–347 (2012). <https://doi.org/10.1007/s12098-011-0553-3>
- Moreno-Valdés, María. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), 136- 142
- Sánchez, E., Rueda, M., y Orrantia, J. (2014). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación*,

lenguaje y educación, (1), 101 -111.
10.1080/02147033.1989.10820904

Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Ledoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ- Discrepancy Classifications of Readings Disabilities: a meta- analysis. *American Educational Research Journal Summer*, 39 (2), 469-518. <https://doi.org/10.3102/00028312039002469>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO DE TÉCNICO EN GUÍA EN EL MEDIO NATURAL Y DE TIEMPO LIBRE

María Madrid Rísquez

Mariamadrid89@hotmail.com

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio físico mejora el desarrollo cognitivo, las funciones ejecutivas (FF.EE). y el rendimiento escolar, tal y como lo muestran los resultados de diferentes estudios (Donnelly et al., 2016; Marchetti et al., 2015; Rodríguez-Negro et al., 2022).

Por ello, una vez analizada la bibliografía anteriormente nombrada, se llevó a cabo la elaboración y el diseño de un programa de intervención que permita mejorar el nivel de las FF.EE. del alumnado de TEGU.

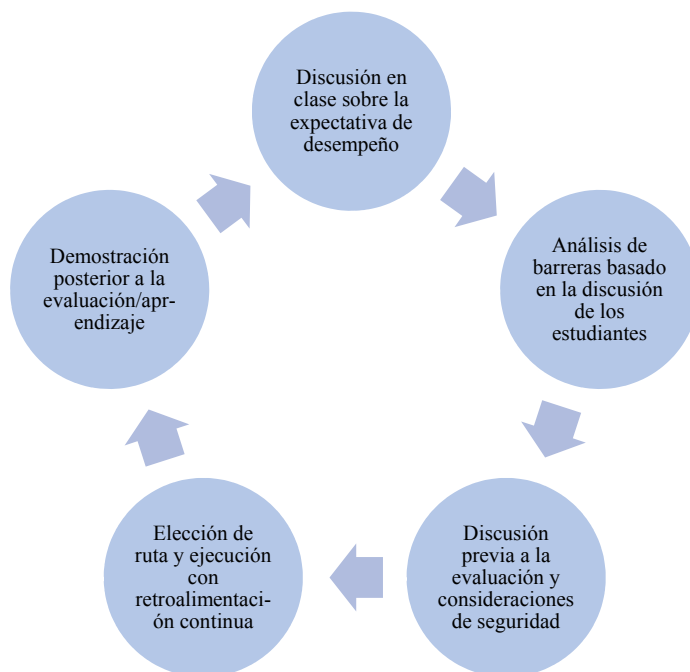
El programa propuesto pretende dar respuesta a la carencia de programas enfocados al desarrollo de las FF.EE en alumnado que cursa formación postobligatoria, en particular aquellos que realizan el CFGM de TEGU. Dicho programa se centra en actividades prácticas enfocadas en el desarrollo de las FF.EE. de planificación y organización, memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad y toma de decisiones.

El profesorado encargado de realizar la intervención debe identificar, en primer lugar, la variabilidad que pueda haber en el grupo de los estudiantes antes de iniciarlo. El objetivo es proporcionar la orientación que cada estudiante necesite para desarrollar sus FF.EE., a través de la actividad física-deportiva.

Los contenidos, la metodología y las actividades deben planificarse intencionalmente para que suponga un desafío personal para todos los estudiantes. Al planificar la actividad conviene tener en cuenta la variabilidad de cada estudiante; de esta forma, los profesores pueden conocer respecto a las FF.EE., las fortalezas, debilidades, habilidades, conocimientos previos y motivación de cada estudiante y del grupo para participar en el programa.

La metodología empleada se puede basar en el “Diseño Universal para el protocolo de implementación de aprendizaje de Funciones Ejecutivas”, expuesto en la Figura 1. Consistente en la utilización de la discusión, el análisis, la elección y la demostración en las actividades que se lleven a cabo.

Figura 1. Diseño Universal para el protocolo de implementación de aprendizaje de Funciones Ejecutivas



Fuente: Vásquez y Marino (2021)

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

En base a la literatura científica estudiada sobre las FF.EE en el campo de la educación y la investigación realizada en los estudios descriptivos y correlativos de los estudios realizados, se propone el diseño y desarrollo de un programa que permita el incremento de diferentes FF.EE.

Diferentes estudios han demostrado que el ejercicio regular mejora las FF.EE., por ejemplo, actividades deportivas como el yoga, pilates, deportes de equipo y ejercicios aeróbicos, siendo estas actividades que mejoran el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, las FF.EE. que se

trabajan en dichas actividades (Chaddock et al., 2011; Kamijo et al., 2011).

Los adolescentes requieren una formación específica para desarrollar las competencias y habilidades culturales necesarias para funcionar como adultos independientes. Esto se debe a que un desarrollo adecuado conduce a una transición exitosa a un rol adulto (Valls et al., 2019).

Los efectos de la AF sobre las FF.EE. están bien documentados en la literatura; sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en los aspectos conductuales de la AF, como la frecuencia y la duración, y faltan estudios sobre la intensidad de la AF y los efectos del ejercicio sobre la cognición (Ericsson & Karlsson, 2014). Por este motivo, se incluyen actividades de intensidad orientativa en los ejercicios del programa.

El programa de intervención propuesto abarca diversas novedades frente a los ya propuestos:

- El alumnado puede realizar el programa de dos maneras: en grupos o individualmente. Implica una relación directa con los alumnos para que puedan aplicarlo durante el horario escolar en el aula, con la colaboración cuando sea conveniente de un psicólogo.
- Las actividades del programa se implementan en función a los resultados de las pruebas previas de los procesos neuropsicológicos de los estudiantes relacionados con el aprendizaje, el comportamiento adaptativo y las FF.EE. específicos.
- Se ha diseñado para que el alumnado pueda captar una estructura del programa clara, coherente y ordenada, relacionada con el aprendizaje y a su vez, desarrollo mediante la AF.
- Este programa se compone de múltiples tareas con un orden definido que facilitan el aprendizaje. Las actividades realizadas ayudan al desarrollo de las FF.EE., con el objetivo de automatizar y relacionar el contenido con las actividades realizadas en el programa.

- Las actividades del programa han sido diseñadas de manera lúdica, con el objetivo de una mayor participación a nivel individual y grupal por parte del alumnado, adaptadas a su nivel y necesidad.
- La programación ha sido diseñada de manera explícita y requiere la formación de los profesionales en AF y psicólogos para su aplicación y evaluación, los cuales deben de estar comprometidos con la mejora de las FF.EE. y motivados para poder implementarlo en las diferentes clases al alumnado.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El programa está diseñado para dar respuesta a las necesidades del alumnado y a su vez, organizado y planificado para ayudar a lograr un aprendizaje más eficiente y eficaz, y está diseñado para dar respuesta a las diferentes competencias específicas (Martín-Lobo & Rodríguez, 2016).

3.1. Objetivo General

El objetivo general del diseño e implementación del programa es potenciar y desarrollar las FF.EE. y el proceso de aprendizaje de cada participante, a través de actividades físico-deportivas para una mayor accesibilidad al mercado laboral.

3.2. Objetivos Específicos

Entre los objetivos específicos que se pretenden lograr, destacamos los siguientes:

- Mejorar las FF.EE. de planificación y organización, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad.
- Motivar al alumnado a través de la realización de actividades lúdicas, físicas-deportivas, individuales y grupales.
- Mejorar diferentes habilidades físicas básicas como la flexibilidad, velocidad fuerza o resistencia.
- Evaluar las características y actitudes del alumnado en su conjunto y aplicar técnicas de dinámica de grupos.

4. ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA

La metodología a llevar a cabo en la realización de las actividades del programa tiene en cuenta las siguientes directrices:

- El clima de la clase conviene que sea de empatía y lúdico.
- Debe registrarse un control de la asistencia del alumnado y de la realización de las actividades.
- Se repetirán las actividades que sean necesarias.
- Es fundamental que los ejercicios se realicen de manera motivante, siempre respetando la correcta progresión y ejecución de los ejercicios, para asegurar su efectividad.
- Se deberá adaptar el material y los ejercicios a las características del alumnado y al lugar de ejecución de los mismos.

4.1. Estructura

El programa tiene una duración de un período de doce semanas, durante el transcurso del primer año del final del primer trimestre, segundo trimestre y principio del tercer trimestre entre los meses de noviembre y abril, aprovechando el primer y el tercer trimestre para realizar las valoraciones correspondientes del alumnado. Según el BOE RD 402/2020, de 25 de febrero, en el que se establece el Plan de Estudios de (TEGU), dentro de las competencias y horarios de cada Módulo se encuentran definidos sus objetivos.

Por ello, durante cada una de las semanas, se realizarán 3 horas de ejercicios del programa de intervención elaborado, las cuales se realizarán en los módulos cuyo currículo está relacionado con actividades del programa como el de “atención a grupos”, el cual tiene una carga lectiva semanal de 2 horas, “organización de itinerarios”, que consta de una carga semanal de 4 horas y “técnicas de tiempo libre” que consta de 4 horas semanales, por lo que teniendo en cuenta la proporción de horas, no se perjudicará el desarrollo específico de las asignaturas y se podrá utilizar una hora de cada módulo para aplicar el programa.

5. Recursos materiales

Los recursos materiales específicos para llevar a cabo el programa de intervención, entre los que se incluyen elementos como pelotas, aros, objetos manipulativos y otras herramientas.

Los estudiantes necesitan una clase en el interior del centro para completar los test relacionados con las FF.EE. A su vez, es necesario un espacio exterior para implementar el programa de intervención.

6. Recursos humanos

El programa constará de un equipo de recursos humanos compuesto por el psicólogo del centro o persona designada por el Departamento de Orientación, junto con los profesores que imparten clase en los módulos en los que se llevará a cabo, los cuales deben poseer el título de Licenciados/Graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

7. Metodología

Previamente a iniciar el programa de intervención, se debe realizar una solicitud a la institución educativa de FP correspondiente donde se vaya a implementar el programa, del cual se dará una breve explicación y se expondrán los beneficios previstos a obtener. Una vez el equipo directivo del centro otorga dicho permiso, se recopila información de los estudiantes y sus tutores legales que sean necesarios para poner en práctica el programa de intervención, tras haber obtenido previamente las autorizaciones para realizar las pruebas de FF.EE. con el fin de evaluar el progreso durante la implementación del programa.

Al comienzo de la implantación del programa, se debe tener una reunión con el Departamento de Orientación del centro, se puede establecer una guía precisa del programa con el objetivo que los estudiantes sepan en todo momento su evolución en el mismo. No obstante, se llevarán a cabo consultas periódicas posteriores para monitorear el progreso de los estudiantes y ofrecer orientación adicional según sea necesario. En la medida de lo posible, las pruebas individuales son administradas por el personal del centro psicológico.

8. *Cronograma*

La programación para la implementación del programa de intervención se divide en tres partes correspondientes a cada uno de los trimestres existentes en un curso académico. Durante el primer trimestre se llevarán a cabo la solicitud de los permisos pertinentes, se debe explicar la intervención a los estudiantes y se debe realizar una primera evaluación al alumnado. En el segundo trimestre se pondrá en práctica el programa de intervención. Posteriormente, el tercer trimestre contempla el final del programa y su evaluación una vez finalizado. Esta etapa final mide la efectividad del programa en las FF.EE. de los participantes.

9. *Procedimiento*

La implementación del programa de intervención de FF.EE. requiere seguir un procedimiento específico, el cual se describe a continuación:

1.- Los estudiantes deben cumplir con ciertos criterios de inclusión para ser seleccionados. A cada alumno se le creará su propia ficha de control.

2.- Establecer contacto con la dirección del centro educativo donde se vaya a realizar la intervención, con el objetivo de valorar su viabilidad. Esto se debe a que pueden ser insuficientes las instalaciones y los recursos humanos del centro. A continuación, es fundamental obtener el consentimiento de los tutores legales de los menores.

3.- Involucrar al psicólogo y al profesor de educación física en el proyecto. Se obtendrán ventajas significativas si se trabaja en equipo.

4.- Explicar el procedimiento y los objetivos de la intervención a los estudiantes.

5.- El proceso de evaluación de este programa debe comenzar con la realización de un test con el objetivo de analizarlos y compararlos posteriormente, con aquellos que se realicen una vez finalizada la intervención. Esto se debe a que las diferentes funciones del programa pueden desempeñarse de manera diferente en la evaluación, lo que puede llevar a mostrar disparidad entre ellas.

6.- El programa de intervención tendrá una duración de 12 semanas, los participantes deben realizar cada sesión durante una hora para cuya realización deben recibir la formación adecuada para ejecutar correctamente los ejercicios. El programa debe llevarse a cabo en todo momento sin afectar las calificaciones y el trabajo escolar de los estudiantes. Cualquier problema que surja durante la implementación del programa debe documentarse para que se puedan tomar medidas correctivas.

El entrenador de FF.EE. debe primero construir una relación con el estudiante, basada en el respeto mutuo y la mentalidad de crecimiento. Se debe alentar al estudiante a cambiar sus patrones cognitivos de "No puedo hacerlo" a "Estoy progresando hacia eso". Este cambio fundamental reduce la negatividad y permite el crecimiento personal (Vásquez & Marino, 2021).

7º- Una vez puesto en práctica el programa de intervención, se evaluarán de nuevo las FF.EE.

8º- Comunicar los resultados a los participantes, equipo directivo y tutores legales. El hecho de que se puedan generar resultados positivos, suele conllevar puede generar una motivación extra adicional para continuar con la práctica de la actividad física en el futuro y generar interés en seguir mejorando (Bacca et al., 2018).

9º- Evaluación del programa y debate sobre posibles mejoras a implementar.

10. Actividades del programa de intervención

El programa de intervención a realizar en el centro educativo implica la realización de diferentes actividades, teniendo en cuenta que siempre que surjan complicaciones climatológicas o de horario, el programa también podrá realizarse en un polideportivo cubierto.

El orden en que se deben implementar estas actividades lo determina el alumnado con el que se realizan y se crean de manera que se adapte a las necesidades de socialización y presentación del grupo. Se sugieren actividades adicionales para ayudar en cualquier otra función necesaria del grupo. Es importante obtener información sobre cualquier trastorno médico o del desarrollo que pueda tener el niño.

La AF tiene la ventaja de flexibilizar la materia que se imparte y como se imparte, siendo múltiples las herramientas y estrategias con las que contamos.

Tabla 1. Actividades a realizar en el Programa de intervención junto con la Función Ejecutiva con la que se relacionan

Actividades	Memoria de trabajo	Control Inhibitorio	Flexibilidad	Planificación y organización	Toma de decisiones
“La fotografía”					
“3 en raya”					
“Diana”					
“3x3”					
HIFT					
“La muralla”					
“Salto el río”					
Ejercicios auditivos y coordinación con movimiento					
Pilates					
Yoga					
Ejercicios de equipo con varianzas					
HIIT					
Expresión corporal					
Ejercicios de equilibrio					
Balón prisionero					

11. Evaluación

Los estudiantes que participan en el programa deben ser evaluados para conocer los resultados obtenidos en cada momento. En primer lugar, serán evaluados previamente a poner en práctica el programa propuesto y en segundo lugar, tras la realización del programa, se volverá a evaluar al alumnado para medir una posible mejora en las FF.EE.

El psicólogo del centro debe controlar constantemente la legalidad de las pruebas y procedimientos, las cuales serán realizadas por un profesional cualificado. A continuación se proponen diferentes pruebas para evaluar las diferentes FF.EE.:

- Prueba de Stroop (Golden, 2010), la cual evalúa la función ejecutiva de inhibición.
- La prueba de la Torre de Hanoi (Flores-Lázaro et al., 2012) evalúa la función ejecutiva de planificación.
- La prueba de clasificación de tarjetas denominada Wisconsin Card Sorting Test (Heaton et al., 2001) mide la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones.
- La prueba de memoria de trabajo correspondiente a la escala de Wechsler (Wechsler, 2012), mide las habilidades de memoria de trabajo.
- La capacidad para tomar decisiones se evalúa a través del Iowa Gambling Task, ideado por Bechara (2005).

Una vez finalizado el tercer trimestre, todos los alumnos vuelven a realizar las mismas pruebas realizadas en el primer trimestre, para comprobar su progreso y los efectos positivos en sus facultades mentales desde el punto de vista neuropsicológico. Cada prueba tiene un percentil específico y una escala que mide la mejora de las puntuaciones, comparando dichos resultados entre sí para determinar la eficacia del programa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bacca, J., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2018). Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. *Frontiers in psychology*, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01486>
- Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature neuroscience*, 8(11), 1458-1463. <https://doi.org/10.1038/nn1584>
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the*

international Neuropsychological Society, 17(6), 975-985.
<https://doi.org/10.1017/S1355617711000567>

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school—a 9-year intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(2), 273-278. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Flores-Lázaro, J. C., Ostrosky-Solís, F., & Lozano-Gutiérrez, A. (2012). BANFE: Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales. *México, DF: Manual Moderno*.
- Golden, C. J. (2010). *STROOP. Test de Colores y Palabras – Edición Revisada* (B. Ruiz-Fernández, T. Luque y F. Sánchez-Sánchez, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Kamijo, K., Pontifex, M. B., O’Leary, K. C., Scudder, M. R., Wu, C. T., Castelli, D. M., & Hillman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental science*, 14(5), 1046-1058. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01054.x>
- Marchetti, R., Forte, R., Borzacchini, M., Vazou, S., Tomporowski, P. D., & Pesce, C. (2015). Physical and motor fitness, sport skills and executive function in adolescents: a moderated prediction model. *Psychology*, 6(14), 1915. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.614189>
- Martín-Lobo, M. P., & Rodríguez, A. (2016). Procesos neuropsicológicos básicos para la prevención y el desarrollo. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds.). Procesos y programas de neuropsicología educativa*, 13-32.
- Resolución BOE-A-2020-2738, Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el Título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre. *Boletín Oficial del Estado*, 50, de 27 de febrero de 2020.

- Rodríguez-Negro, J., Pesola, J. A., & Yanci, J. (2022). Can different physical education programs produce specific developments in psychological responses and cognitive functions? An ecological intervention in school-age children. *The British journal of educational psychology*, 92(4), 1687–1698. <https://doi.org/10.1111/bjep.12533>
- Valls, M. R. B., Renau, M. A., Ayala, D. S., Bonifás, M. T., & Urdiales, D. M. (2019). Nivel de desarrollo madurativo, actividad física y calidad del sueño en chicas adolescentes: proyecto DADOS. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 71-74.
- Vásquez, I. E., & Marino, M. T. (2021). Enhancing executive function while addressing learner variability in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 179-185. <https://doi.org/10.1177/1053451220928978>
- Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV administration and scoring manual*. San Antonio, Estados Unidos: Pearson

MOTIVACIÓN ACADÉMICA HACIA LA LECTURA SEGÚN LA SDT EN EL SEGUNDO INTERCICLO DE PRIMARIA (4º, 5º Y 6º).

Amelia Mañá, Cristina Vargas, Mario Romero y Lidia Altamura

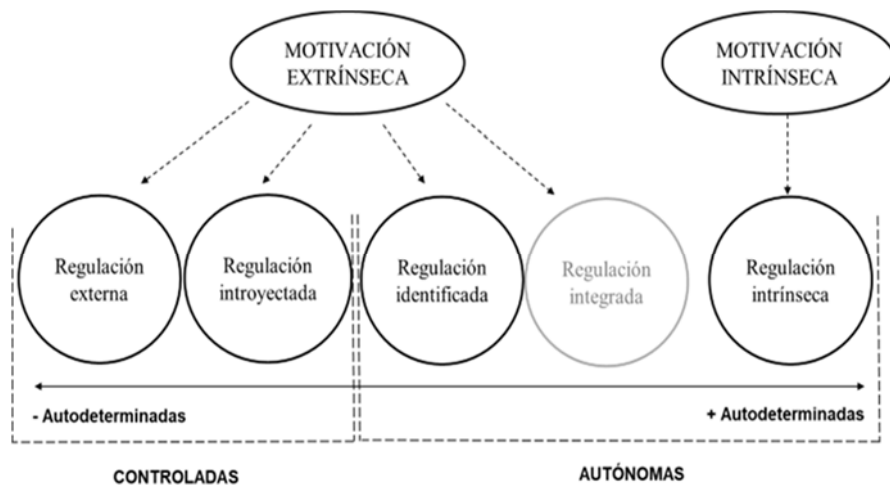
Amelia.Mana@uv.es

ERI-Lectura, Universitat de València, España

1. INTRODUCCIÓN

La teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, Ryan y Deci, 2017; SDT en adelante) es un marco de estudio de la motivación humana usada para estudiar la motivación en diferentes contextos, incluido el educativo (Howard et al., 2017). Esta teoría plantea que las razones que mueven nuestro comportamiento varían según su grado de autodeterminación y establece un continuo que va desde conductas autodeterminadas, donde se sitúa la motivación intrínseca, hasta una motivación menos autodeterminada, o controlada, donde se ubica la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2017). Esta última contiene diferentes tipos: externa, introyectada, identificada e integrada (ésta se desarrolla en la adultez y no se da en población escolar) que se distribuyen a lo largo del continuo de la autodeterminación (Howard et al, 2017) (Figura 1). La motivación intrínseca se produce cuando los motivos que nos mueven están relacionados con el placer derivado de la realización de una actividad; la extrínseca, en cambio, se relaciona con las consecuencias externas de realizar una actividad. Concretamente, la regulación identificada implica que los individuos realizan una conducta por el valor inherente que le atribuyen (i.e. hacer algo por considerarlo importante). En el medio del continuo se sitúa la regulación introyectada que implica que un comportamiento se realiza para evitar sentimientos de culpa o vergüenza y/o para sentirse orgulloso de uno mismo, generando, así, sentimientos tanto positivos como negativos (Howard et al., 2017). Finalmente, la regulación externa se refiere a los comportamientos realizados bajo fuentes externas de presión, como recompensas o castigos (Ryan y Deci, 2017).

Figura 1: Tipos de regulación según SDT. (adaptado de Howard et al., 2017).



Este modelo se ha usado para medir, entre otras, la motivación hacia la lectura de alumnado de Educación Primaria (EP en adelante) encontrándose sistemáticamente una relación positiva entre las motivaciones más autónomas (intrínseca e identificada) con el nivel de comprensión lectora (Schiefele et al., 2016). Vemos, pues, la importancia de contar con instrumentos válidos de evaluación de la motivación hacia la lectura que posibiliten conocer su nivel, evolución y diseñar los apoyos educativos necesarios. La *Elementary School Motivation Scale* (ESMS; Guay et al., 2010), para alumnado de 1º a 3º de EP, mide las 3 dimensiones de regulación que la SDT contempla en edades tempranas: *controlada* (combinando externa e introyectada), *identificada* e *interna*. Para adaptarse al alumnado de 5º de EP, Chanal y Guay (2015) ampliaron la ESMS a 4 dimensiones, separando la regulación introyectada y la externa. En contexto español, la ESMS ha sido validada para alumnado de 1º a 3º EP (ESMS-E, Ramos et al., 2022). Que sepamos, todavía no disponemos de una herramienta similar adaptada al alumnado del final de primaria. Por ello, el objetivo de este estudio es adaptar la ESMS-E a escolares de mayor edad (9 a 12) y validar qué dimensiones de motivación pueden evaluarse en estas edades; es decir, comparar qué modelo, si el de 3 dimensiones (Guay et al., 2010 y Ramos, et al., 2022) o el de 4 (Chanal y Guay, 2015), se

ajusta mejor a una muestra de alumnado del sistema educativo español de 4º a 6º de EP.

2. METODO

2.1. Procedimiento

La validación de esta escala forma parte de un estudio longitudinal (proyecto LEPANTO -ref. PID2020-118512GB-I00). Presentamos aquí datos de la primera ola, (marzo-junio de 2022). La sesión de evaluación fue colectiva en el aula de referencia durante 90 minutos. Todas las pruebas se completaron en material impreso. La sesión estaba guiada por un evaluador del equipo investigador. Tras las pruebas de comprensión lectora, atención, y hábitos lectores, se aplicó la Escala de Motivación Lectora con las siguientes instrucciones: "*Ahora queremos saber cómo os sentís y qué pensáis en relación con la lectura. No es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tenéis que leer cada frase y marcar en la tabla una cruz en la opción que se ajusta más a lo que pensáis*". Seguidamente, se ejemplificaba en voz alta con la frase "*Me gusta madrugar*".

2.2. Participantes

La muestra está formada por 2302 estudiantes (45,7% género femenino) del último ciclo de EP: 4º (N= 775), 5º (N= 758) y 6º (N= 769) curso. La edad mínima, en 4º, es de 9 años y la máxima, en 6º, es de 12 años. La muestra procede de 16 centros escolares de la provincia de Valencia (4 públicos, 11 concertados-privados y 1 CAES). El 9.3% de esta muestra presentaba algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

2.3. Medidas

Evaluación de la comprensión lectora: ACL (Català et al., 2001). Se utilizaron las versiones correspondientes por curso de las pruebas estandarizadas de Català et al. (2001). Cada prueba consta de 8 textos, por cada uno hay entre 3 y 5 preguntas de opción múltiple (5 alternativas). La puntuación corresponde a la suma de los aciertos totales. El número de preguntas por cada prueba es de 28 (4º curso), 35

(5° curso) y 36 (6° curso). La consistencia interna se calculó usando una matriz tetracórica y se obtuvieron puntuaciones de omega ordinal altas ($\omega_{ACL 4^\circ} = .92$, $\omega_{ACL 5^\circ} = .90$, $\omega_{ACL 6^\circ} = .91$).

Escala de Motivación Lectora. Esta escala es una ampliación de la escala ESMS-E (Ramos et al., 2022), versión española adaptada de la original de Guay et al. (2010), diseñada para alumnado de 1° a 3° de EP. Los ítems de las dimensiones intrínseca, identificada y externa fueron tomados de esta versión. Se amplió la escala utilizando los ítems de la dimensión introyectada propuestos por Chanal y Guay (2015) en su versión de la ESMS para 5° grado. Dichos ítems fueron traducidos y adaptados por un equipo mixto de autores de la ESMS-E y del presente estudio. Mientras que en los otros estudios se preguntaba por varias materias académicas (matemáticas, ciencia, lectura, escritura), para este estudio se seleccionaron solo los 12 ítems referidos a la "motivación por la lectura" (3 ítems por cada dimensión de regulación). Cada ítem es una afirmación sobre la que los estudiantes indican su grado de acuerdo en una escala de cinco puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de las dimensiones se calcularon como promedio de los ítems correspondientes.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para cada ítem. En segundo lugar, para analizar la estructura factorial de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se utilizó un estimador robusto para datos ordenados: el estimador WLSM, que realiza una estimación ajustada de mínimos cuadrados ponderados de la media y la varianza. Además, para proporcionar una mayor robustez, se corrigió el error estándar por el colegio al que pertenecían los alumnos. Dado que nuestro estudio es el primero en analizar la validez de la escala traducida y adaptada con la dimensión *introyectada* de Chanal y Guay (2015), realizamos dos AFC, según la literatura previa existente. Siguiendo los análisis y el razonamiento de Chanal y Guay (2015), inicialmente se realizó un análisis factorial confirmatorio de 4 factores: regulación *intrínseca*, *introyectada*, *identificada* y *externa*. Después, se realizó un segundo análisis, siguiendo el procedimiento de

Ramos et al. (2022) y Guay et al. (2010), por el cual el AFC se limitaba a tres factores, excluyendo la regulación *introyectada*. Se compararon los índices de ajuste de ambos modelos para determinar qué estructura resultaba más apropiada según las características psicométricas y la teoría. La bondad de ajuste del modelo se examinó mediante la prueba chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y la covarianza residual estandarizada de la muestra (SRMR). Para evaluar en qué medida los ítems fueron consistentes en medir cada factor, utilizamos el estadístico de fiabilidad compuesta (composite reliability). Por último, como evidencia de validez de constructo, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson entre las puntuaciones de comprensión lectora y las dimensiones de regulación determinadas por el modelo con mejor ajuste obtenido en el AFC. Según literatura previa (Schiefele et al., 2016), se esperaban correlaciones positivas de la comprensión lectora con las dimensiones autónomas y negativas para las dimensiones controladas.

Los programas utilizados fueron Mplus (versión 8.8) y SPSS (versión 26).

3. RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de cada ítem y dimensión para la muestra conjunta se encuentran en la Tabla 1. Se observaron mayores puntuaciones en las dimensiones de regulación más autónoma (*intrínseca* e *identificada*, comparadas con las de regulación controlada (*introyectada* y *externa*). La dimensión con puntuaciones más elevadas fue la *intrínseca*, mientras que la dimensión con puntuaciones más bajas fue la *introyectada*.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems y dimensiones

Dimensión	Ítems	N	Media (DE)
Regulación intrínseca	1. Me gusta leer	2164	2.80 (1.16)
	2. La lectura me interesa mucho	2172	2.52 (1.21)
	3. Leo incluso cuando no tengo que hacerlo	2173	2.29 (1.37)
	Total	2130	2.54 (1.11)
Regulación identificada	4. Puedo aprender muchas cosas útiles leyendo	2179	3.39 (0.95)
	5. Elijo leer para aprender muchas cosas	2174	2.44 (1.24)
	6. En la vida, es importante aprender a leer	2160	3.65 (0.80)
	Total	2136	3.16 (0.77)
Regulación introyectada	7. Leo porque me sentiría mal si no lo hiciera	2150	1.20 (1.24)
	8. Me siento presionado para leer	2157	0.89 (1.18)
	9. Leo para demostrar a los demás lo bueno que soy	2167	0.70 (1.12)
	Total	2101	0.93 (0.80)
Regulación externa	10. Leo para conseguir una recompensa agradable	2178	1.08 (1.36)
	11. Leo para darle gusto a mis padres o a mi profesor	2174	1.40 (1.40)
	12. Leo para evitar problemas con mis profesores o mis padres	2184	1.05 (1.38)
	Total	2165	1.17 (1.09)

Nota: el Total es el promedio de los ítems para cada dimensión. En todos los casos mín. = 0 y máx. = 4.

Análisis Factorial Confirmatorio

Como puede observarse en la Tabla 2, la estructura original compuesta por cuatro dimensiones de regulación motivacional hacia la lectura no obtuvo un buen ajuste en la muestra conjunta. Dado que Chanal y Guay (2015) solamente trabajaron con estudiantes de 5° curso (edad media= 10,7), el modelo fue contrastado en las submuestras de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria, separadamente. De nuevo, los indicadores mostraron una falta de buen ajuste en todos los cursos para el modelo de 4 dimensiones. Basándonos en el trabajo de Ramos et al. (2022) con alumnado español de 1° a 3° de primaria y la escala original de Guay et al. (2010), un segundo modelo factorial fue puesto a prueba. Este incluyó sólo las dimensiones de regulación lectora *intrínseca*, *identificada* y *externa*, mostrando un buen ajuste tanto en la muestra total como en cada nivel educativo. Una vez se constató que la estructura de esta escala debía ser tratada considerando solo tres de las dimensiones de regulación, se observaron las cargas factoriales y relaciones entre las dimensiones (Figura 2). Bajo este modelo, y usando la muestra conjunta de los tres cursos educativos, las cargas factoriales de cada ítem variaron entre 0.58 y 0.93. Todos los ítems mostraron significación estadística en su varianza compartida con el factor ($p < .001$). La fiabilidad compuesta de las dimensiones regulación *intrínseca* (0.90), regulación *identificada* (0.75) y regulación *externa* (0.78) fue adecuada. Asimismo, las correlaciones entre las diferentes dimensiones de regulación lectora siguieron el continuo propuesto desde la SDT. Igual que en Ramos et al. (2022), las correlaciones entre regulaciones más autónomas fueron mayores que las correlaciones entre éstas y la regulación menos autónoma (Figura 2).

Tabla 2. Ajuste de modelos en los diferentes grupos

Modelo	χ^2	gl	CFI	MSEA	IC RMSEA	SRMR
Muestra total (4°, 5 y 6°)						
Cuatro Dimensiones	14.370*	48	0.940	0.085	[0.080, 0.090]	0.093
Tres Dimensiones	0.364*	24	0.994	0.040	[0.033, 0.048]	0.036
4° de Primaria						

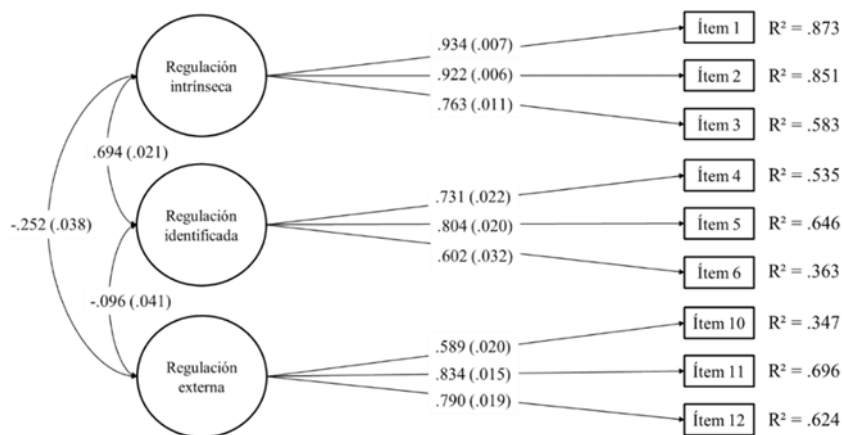
Cuatro Dimensiones	17.953*	48	0.921	0.093	[0.084, 0.102]	0.092
Tres Dimensiones	4.385*	24	0.987	0.053	[0.040, 0.067]	0.043
5° de Primaria						
Cuatro Dimensiones	15.482*	48	0.892	0.109	[0.100, 0.118]	0.090
Tres Dimensiones	4.775*	24	0.987	0.049	[0.035, 0.063]	0.037
6° de Primaria						
Cuatro Dimensiones	18.673*	48	0.946	0.086	[0.077, 0.095]	0.101
Tres Dimensiones	7.754*	24	0.989	0.060	[0.047, 0.074]	0.039

Nota. * $p < .001$

Análisis de las evidencias de validez

El coeficiente de validez fue estadísticamente significativo en todos los casos ($p < .001$), siendo positiva la correlación entre puntuaciones de comprensión lectora y las dimensiones más autónomas: regulación *intrínseca* ($r = .23$) e *identificada* ($r = .10$), y negativa para la correspondiente a la dimensión controlada, la regulación *externa* ($r = -.23$).

Figura 2. Cargas factoriales y relaciones para el modelo de 3 dimensiones.



Nota. Todas las estimaciones son estadísticamente significativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se examinó la validez de una escala para medir la motivación hacia la lectura en alumnado de 4° a 6° de EP. La escala, adaptada y traducida de estudios basados en la SDT (Ryan y Deci, 2017), medía cuatro dimensiones dentro de un continuo de regulación (autonomía-control). Según grado de autonomía, de mayor a menor, se analizaron las dimensiones: intrínseca, identificada, introyecta y externa. Previamente, Guay et al. (2010) y Ramos et al. (2022) habían confirmado una adecuada consistencia interna de una escala de solo 3 dimensiones, excluyendo la dimensión introyectada, en una muestra limitada a los primeros tres cursos de EP. En el presente estudio se analizó la cuarta dimensión, propuesta por Chanal y Guay (2015) para estudiantes de 5° curso, en una muestra más amplia y en otro idioma diferente al original.

Tras los análisis se confirmó que, incluso para estas edades más avanzadas (4°-6° de EP), es aconsejable mantener la estructura de 3 dimensiones para medir la motivación lectora, de acuerdo a las dimensiones de regulación intrínseca, identificada, y externa de la SDT. Una posible explicación a la falta de ajuste considerando la dimensión introyectada es la dificultad de comprensión de los ítems. En los análisis descriptivos comprobamos que existe un efecto suelo en los ítems pertenecientes a esta dimensión, reflejando que esta dimensión podría ser demasiado compleja como para ser evaluada mediante un autocuestionario. Un meta-análisis reciente (Howard et al., 2017) detalla que esta dimensión se encontraría justo en el centro del continuo autonomía-control, reflejando tanto aspectos “positivos” (p.ej., orgullo: “Leo para demostrar a los demás lo bueno que soy”), como “negativos” (p.ej., culpa “Leo porque me sentiría mal si no lo hiciera). Esta tendencia se podía observar también en el estudio original de Chanal y Guay (2015), siendo la dimensión con menor consistencia interna. Sin embargo, estos autores emplearon un modelo factorial siguiendo el método correlacionado con rasgos correlacionados menos uno (CTCM-1). Es por esto que no disponemos de un referente específico de AFC, aún así, las evidencias de los estudios previos (Guay et al., 2010; Ramos et al., 2022) y la información de las evidencias meta-analíticas (Howard et al., 2017) apoyarían la estructura de tres dimensiones obtenida en los análisis presentados.

Paralelamente, se encontraron evidencias de validez externa mediante la relación de las tres dimensiones con la comprensión lectora. Esta relación ya había sido previamente constatada y es estable con el paso del tiempo (Schiefele et al., 2016). Así, las dimensiones más autónomas (intrínseca e identificada) presentan correlaciones positivas, indicando que los lectores con puntuaciones más altas en regulación lectora autónoma muestran mayor habilidad de comprensión. Esto se apoya en el estudio longitudinal de Guthrie et al. (2007) podonse se evidencia un crecimiento en la comprensión lectora, positivamente precedido por la motivación hacia la lectura. Los lectores que muestran alta motivación intrínseca leen por decisión propia, porque les gusta y la lectura les parece una “recompensa en sí misma” (Guthrie & Wigfield, 2000). Por otro lado, en este estudio determinamos también una correlación negativa entre la comprensión lectora y la motivación externa. Estos lectores conciben la lectura como un medio para recibir un reconocimiento o recompensa externa (p.ej., contentar a progenitores o profesores) y no como un fin en sí mismo (Guthrie & Wigfield, 2000). Por último, con puntuaciones también positivas pero algo menores, encontramos la dimensión identificada. El motivo puede deberse a la naturaleza de los valores asignados a la lectura como algo valioso, aunque llevarla a cabo no siempre sea agradable (Howard et al., 2017).

Mediante el presente estudio queda constatado el buen funcionamiento de la escala de motivación hacia la lectura de tres dimensiones, traducida y adaptada de las originales ESMS (Chanal y Guay, 2015; Ramos et al., 2022), aplicada a una muestra española de estudiantes de último ciclo de EP. Esta escala de motivación puede servir como una valiosa herramienta para conocer el nivel de motivación del alumnado en el último ciclo de EP, y así adaptar y mejorar la enseñanza y aprendizaje de estrategias y/o intervenciones lectoras.

5. BIBLIOGRAFIA

Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL*. Barcelona: Editorial Graó

- Chanal, J., & Guay, F. (2015). Are autonomous and controlled motivations school-subjects-specific? *PloS one*, *10*(8), e0134660. doi:10.1371/journal.pone.0134660
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British journal of educational psychology*, *80*(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 331.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *143*(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- Ramos M, De Sixte R, Jáñez Á and Rosales J (2022). Academic motivation at early ages: Spanish validation of the Elementary School Motivation Scale (ESMS-E). *Front. Psychol.* 13:980434. doi: 10.3389/fpsyg.2022.980434
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schiefele, U., Stutz, F., and Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learn. Individ. Differ.* *51*, 49–58. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.031

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

Lucía Mirete¹, Encarna Bas-Peña² y Javier J. Maquilón²

Lucia.mirete@ua.es

1. *Universidad de Alicante, España;* 2. *Universidad de Murcia, España*

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la evidencia de que las habilidades matemáticas innatas de hombres y mujeres no difieren (Kersey et al., 2019), ha estado extendida la creencia de que los chicos nacen con una capacidad más elevada para las matemáticas que las chicas en la mayoría de las culturas occidentales (Sáinz et al., 2020; Gunderson et al., 2017). Estos estereotipos de género sobre las matemáticas han influido negativamente sobre el interés, la motivación y el desempeño de las niñas y mujeres en matemáticas (Wang y Degol, 2017). En este contexto, el profesorado de Educación Primaria, como uno de los socializadores principales (Leaper, 2014), ha desempeñado un papel fundamental en el proceso de creación de los estereotipos de género de su alumnado. Según la evidencia disponible, en el momento de finalizar la etapa de Educación Primaria, muchas alumnas han interiorizado los estereotipos de género de su profesorado, según los cuales ellas son menos talentosas en matemáticas que sus compañeros (Heyder et al., 2019). Estos estereotipos de género han provocado que las alumnas tengan una menor probabilidad de elegir estudios universitarios enmarcados en el área STEM (Lucas-Bermúdez et al., 2021; Makarova et al., 2019).

La brecha de género en competencia matemática, a favor de los hombres, ha constituido un problema persistente tanto en población escolar, como en población adulta (de la Rica y Rebollo-Sanz, 2020; Fuentes-De-Frutos y Renobell-Santaren, 2020; Rodríguez-Planas y Nollenberger, 2018). Además, se ha demostrado la importancia de los estereotipos de género como uno de los factores explicativos de esta problemática (Wang y Degol, 2017).

El profesorado de Educación Primaria, por medio de su intervención educativa, ha de procurar sentar las bases que faciliten que su alumnado vaya adquiriendo progresivamente la competencia matemática (MEFP, 2022). Sin embargo, esta competencia clave es un constructo complejo y multidimensional que engloba conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario conocer los estereotipos de género del profesorado acerca de la competencia matemática de su alumnado, que puedan estar incidiendo sobre su dimensión actitudinal.

El presente estudio tuvo por objetivo general realizar una revisión sistemática, aplicando el protocolo PRISMA, de las publicaciones científicas que han estudiado los estereotipos de género relativos a las matemáticas, del profesorado de Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1 Estrategia de búsqueda

Durante el mes de noviembre de 2022, se llevó a cabo una revisión sistemática de la investigación existente sobre los estereotipos de género referentes a las matemáticas, que el profesorado de Educación Primaria mantiene. Para ello, se siguió la metodología propuesta en el protocolo Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA, Moher et al., 2009).

La consulta se realizó en las bases de datos: EBSCO, Scopus y Web of Science. Se aplicaron restricciones de fechas, seleccionando publicaciones entre los años 2012 y 2022 (ambos inclusive), en los idiomas inglés y español, y empleando como cadena de búsqueda: ((subcadena matemáticas) AND género AND (subcadena estereotipos) AND (subcadena profesorado)).

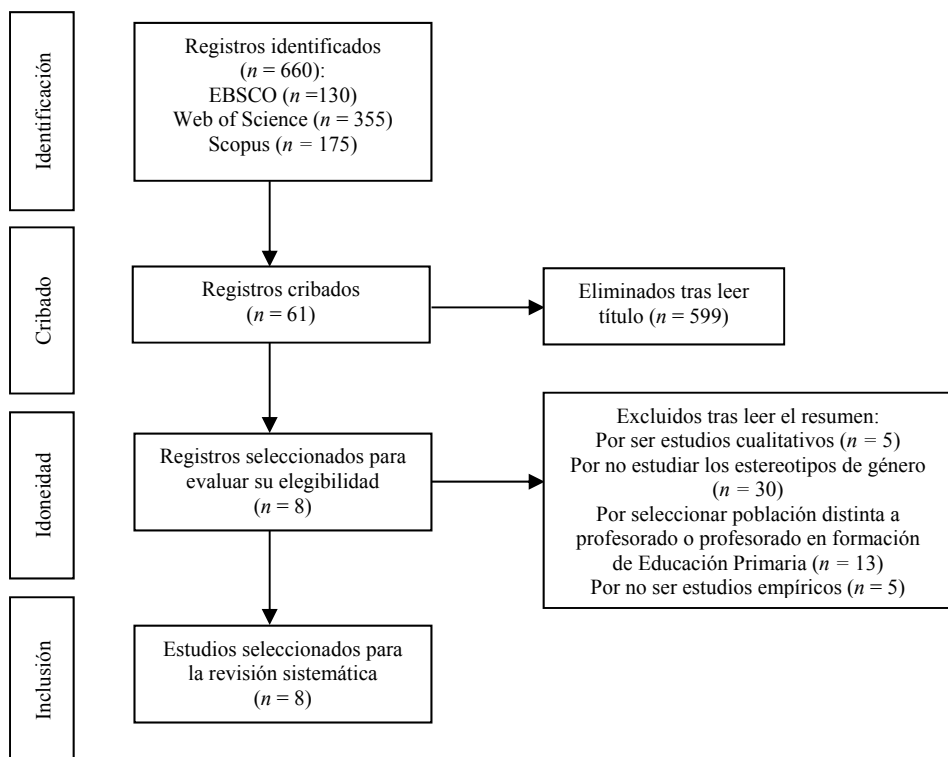
2.2 Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección, se tuvieron en cuenta la relación con el tópico central. Se establecieron como criterios de inclusión el idioma (inglés o español), y de exclusión (estudios cualitativos, no estudiaba los estereotipos de género sobre matemáticas, la población seleccionada no estaba formada por profesorado o profesorado en formación de Educación Primaria, no eran estudios empíricos). La finalidad era establecer un marco teórico amplio que resumiese la evidencia disponible acerca del fenómeno estudiado. Además, se ha seguido como criterio general de calidad que la publicación hubiese utilizado, como

método de selección de los trabajos, la evaluación por especialistas. En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo que describe las fases del proceso de revisión en cuatro niveles siguiendo el protocolo PRISMA (Page et al., 2021).

Se encontró un total de 660 artículos en las bases de datos consultadas (130 en EBSCO, 355 en Web of Science y 175 en Scopus). De estos registros, se eliminaron 599 después de leer el título por estar duplicados, estar escritos en un idioma diferente al castellano o al inglés o abordar una temática diferente a la analizada. De los 61 trabajos restantes, se excluyeron cinco por consistir en estudios cuantitativos, 30 por no estudiar los estereotipos de género, 13 por seleccionar población distinta a profesorado o profesorado en formación de Educación Primaria y cinco por no ser estudios empíricos. Por lo tanto, la muestra final analizada constó de ocho trabajos.

Figura 1 Diagrama de flujo PRISMA en cuatro niveles.



3. RESULTADOS

La Tabla 1 recoge los ocho estudios incluidos en esta revisión, especificando la autoría, el año de publicación, la muestra evaluada, las palabras clave y un resumen de los principales resultados y conclusiones.

Tabla 6 Características de los estudios revisados.

Autoría	Muestra	Palabras clave	Resultados y conclusiones
de Kraker-Pauw et al. (2016)	Docentes de Educación Secundaria (n =21) y docentes en formación (n = 86) de Países Bajos. 47.6% eran mujeres	de Creencias del profesorado, Área de conocimiento, Test de asociación implícita, Estilos de aprendizaje, Diferencias de género	Ni el género ni el área de conocimiento del profesorado se asociaron con las creencias de género respecto a las preferencias profesionales del alumnado. En los hombres, se comprobó que poseer conocimientos STEM estuvo asociado con firmes creencias de género sobre la aptitud científica. Así mismo, este profesorado, hombres con formación STEM, evidenció creencias sobre el estilo de aprendizaje del alumnado, relacionando un estilo independiente más frecuentemente con chicos que con chicas.
Nurlu-Ustun y Aksoy (2022)	Profesorado de Educación Primaria (n = 393). 76.1% eran mujeres.	Igualdad en educación matemática, Estereotipos de género matemáticas, Rendimiento matemático	Se comprobó que el profesorado de Educación Primaria mantenía unos estereotipos de género asociados a las matemáticas. Así mismo, el profesorado que demostró mantener estereotipos de género relacionados con las matemáticas, dedicaban sus explicaciones al alumnado varón, animándoles a seguir las explicaciones, interaccionando con una mayor frecuencia con los chicos que con las chicas.
Nürnbergger et al. (2016)	Profesorado de Educación Primaria en formación (n = 130) en Alemania. 85.4% eran mujeres.	Actitud, Creencias, Cuestiones de género, Contexto social, Formación docente	Se comprobó que el profesorado suele recomendar a los chicos itinerarios formativos del ámbito de las matemáticas y la ciencia, mientras que las chicas suelen ser orientadas hacia itinerarios de letras. El profesorado de Educación Primaria en formación evidenció estereotipos de género implícitos

				que condicionaban las recomendaciones a su alumnado respecto a su futuro académico, con una intensidad mayor que cuando poseían estereotipos explícitos. Los estereotipos implícitos se fundamentaban en una justificación biológica de las diferencias de género, no en un determinismo social.
Copur-Gencturk et al. (2021)	Profesorado de Educación Primaria de Estados Unidos (n = 382)	de	Creencias de género sobre habilidades, Creencias de género sobre matemáticas, Creencias del profesorado	No se encontró estereotipos de género asociados a una baja habilidad matemática innata en las chicas. Sin embargo, a pesar de no mostrar creencias de género explícitas, si que demostraron poseer estereotipos de género implícitos en matemáticas por la forma en la que interactuaban con su alumnado.
Dersch et al. (2022)	Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en formación (n = 303) de Alemania. El 79.9% eran mujeres.	de	Educación STEM, Prejuicios, cuestionario, Formación docente, Estereotipos de género	Se analizaron los prejuicios de género sobre las habilidades matemáticas, según tres dimensiones: 1) empatía-sistematización, 2) Compensación de las mujeres, 3) No compensación de las mujeres. Según el primer factor, las mujeres piensan de una forma más empática y menos sistemática que los hombres de forma innata. El segundo factor, hace referencia la compensación llevada a cabo por las mujeres, para lograr el mismo rendimiento en matemáticas que los hombres porque son más trabajadoras. El tercer factor, está asociado a los prejuicios de género que determinan que las mujeres son menos talentosas en matemáticas que los hombres y carecen de medios para compensar esa desventaja. La mitad del profesorado mantenía al menos uno de los tres prejuicios del

				instrumento. El 32% del profesorado manifestó estereotipos relativos a la dimensión de empatía-sistematización, seguida de las creencias sobre la compensación de las mujeres (26.7%) y, por último, los prejuicios sobre la no compensación de las mujeres, con un 17.5% de la muestra.
Mizala et al. (2015)	Profesorado de Educación Primaria en formación inicial (n = 208) de Chile. El 84.6% de la muestra eran mujeres.	Profesorado en formación, Expectativas del profesorado sobre el alumnado, Ansiedad hacia las matemáticas, Sesgo de género, Metodología de encuesta-experimental		El profesorado de Educación Primaria atribuía un menor rendimiento en matemáticas a las chicas respecto a los chicos. No se comprobó asociación entre la ansiedad frente a las matemáticas y los estereotipos de género en matemáticas.
Gjovik et al. (2022)	Profesorado de Educación Primaria en formación (n = 767) de Noruega.	Estereotipos, Profesorado de matemáticas, Diferencias de género, Dibujos		Se describe la percepción que el profesorado en formación mantiene sobre el estereotipo de maestra o maestro de matemáticas. Generalmente, describen al profesorado de matemáticas como un hombre, con un aspecto físicamente descuidado. Este alumnado asocia a las maestras con la enseñanza de aritmética simple, y a los maestros con la enseñanza de álgebra avanzada.
Lindner et al. (2022)	Profesorado en formación (n = 275) de Suiza. De los cuales, el 70.9% eran mujeres.	Creencias, Estereotipos de género, Estereotipos matemáticas, Profesorado en formación, Autoconcepto, Empatía, Decisión, Sumisión, Dominio.		Según los estereotipos de género del profesorado en formación, las mujeres son más empáticas y humanitarias que los hombres, coincidiendo con la percepción que ellas tienen de sí mismas. El profesorado manifestó que la empatía y la sumisión eran características más deseables en las mujeres, mientras que la decisión y dominio eran cualidades deseables en los hombres.

Las maestras en formación inicial, sin la especialidad de matemáticas y que procedían de zonas rurales de Suiza, indicaron que los chicos eran considerados más competentes en matemáticas por su familia e iguales. Estas maestras fueron el grupo con estereotipos de género más acentuados a favor de la competencia de los chicos en matemáticas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión ha revelado que el profesorado de Educación Primaria poseía estereotipos de género sobre la competencia en matemáticas a favor de los chicos (Mizala et al., 2015; Nurlu-Ustun y Aksoy, 2022). Estos estereotipos eran de tipo implícito y fundamentados en una justificación biológica. (Copur-Gencturk et al., 2021; Nürnberger et al., 2016).

Respecto al sexo del profesorado, ser maestro con conocimientos STEM se asoció con firmes creencias de género sobre la aptitud científica a favor de los chicos (de Kraker-Pauw et al., 2016). Por otro lado, en Suiza, las maestras en formación, sin la especialidad de matemáticas y originarias de zonas rurales, fue el alumnado de magisterio con unos estereotipos de género en matemáticas, a favor de los chicos, más acentuados (Lindner et al., 2022).

El profesorado dedicaba mayoritariamente sus explicaciones al alumnado varón, y establecía interacciones con una mayor frecuencia con los mismos (Copur-Gencturk et al., 2021; Nurlu-Ustun y Aksoy, 2022). El profesorado, debido a sus propios estereotipos de género, recomendaba a los chicos itinerarios formativos del ámbito de las matemáticas, mientras que las chicas han sido orientadas hacia itinerarios formativos de letras (Nürnberger et al., 2016).

Uno de cada tres docentes evidenció poseer estereotipos de género sobre las habilidades matemáticas de su alumnado en, al menos, alguna de estas tres dimensiones (Dersch et al., 2022):

- 1) Empatía – sistematización: esta dimensión comprende el estereotipo según el cual las mujeres piensan de una manera

más empática y los hombres de una forma más sistemática, de forma innata (32% del profesorado).

- 2) Compensación de las mujeres: esta dimensión se refiere a la creencia de que las mujeres, al ser más trabajadoras que los hombres, realizan una compensación que les permite lograr el mismo rendimiento en matemáticas, a pesar de su desventaja innata (26.7% del profesorado).
- 3) No compensación de las mujeres: esta dimensión comprende los prejuicios según los cuales las mujeres son menos talentosas en matemáticas que los hombres y no son capaces de compensar esta desventaja (17.5% del profesorado).

Alineado con la dimensión empatía – sistematización, el profesorado en formación manifestó que las mujeres son más empáticas y humanitarias que los hombres (Lindner et al., 2022). Además, el profesorado de Educación Primaria en formación manifestó que la empatía y la sumisión eran características más deseables en las mujeres, mientras que la decisión y dominio eran cualidades más valoradas en los hombres (Lindner et al., 2022).

El alumnado de Magisterio poseía principalmente el estereotipo, en relación al profesorado de matemáticas, de un hombre con un aspecto físicamente descuidado (Gjovik et al., 2022). En los casos en los que representaban a una maestra, esta se asociaba con la enseñanza de aritmética simple, mientras que la representación de maestros estaba asociada con la enseñanza de álgebra avanzada (Gjovik et al., 2022).

Los artículos revisados han puesto de manifiesto que el profesorado de Educación Primaria posee estereotipos de género sobre la competencia matemática de su alumnado a favor de los chicos. Por ello, emerge la necesidad de atender estos prejuicios mediante acciones formativas que incluyan la igualdad de género como competencia transversal en los estudios de Grado en Educación Primaria, tal y como recoge la normativa (Ministerio de Universidades, 2021). La urgencia en su implementación es más acentuada, habida cuenta de que la inclusión de las cuestiones de género representa una minoría en los actuales planes de estudio de los Grados de Educación en España (Bas-Peña et al., 2021).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Celorrio-Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Copur-Gencturk, Y., Thacker, I., y Quinn, D. (2021). K-8 teachers' overall and gender-specific beliefs about mathematical aptitude. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1251-1269. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10104-7>
- de la Rica, S., y Rebollo-Sanz, Y. F. (2020). Brechas de género en competencias cognitivas y desempeño laboral: evidencia internacional a través de PIAAC. En S. Asensio-Merino (Coord.), *Mujeres y economía. La brecha de género en el ámbito económico y financiero* (pp. 60-93). Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Dersch, A-S., Heyder, A., y Eitel, A. (2022). Exploring the nature of teachers' math-gender stereotypes: the math-gender misconception questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 13:820254, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820254>
- Fuentes-De-Frutos, S., y Renobell-Santaren, V. (2020). La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencia desde PISA. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(1), 63-80. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.1.16042>
- Gjovik, O., Kaspersen, E., y Farsani, D. (2022). Stereotypical images of male and female mathematics teachers. *Research in Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2041471>
- Copur-Gencturk, Y., Thacker, I., y Quinn, D. (2021). K-8 teachers' overall and gender-specific beliefs about mathematical aptitude. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1251-1269. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10104-7>
- de la Rica, S., y Rebollo-Sanz, Y. F. (2020). Brechas de género en competencias cognitivas y desempeño laboral: evidencia internacional a través de PIAAC. En S. Asensio-Merino (Coord.), *Mujeres y economía. La brecha de género en el ámbito*

- económico y financiero* (pp. 60-93). Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Dersch, A-S., Heyder, A., y Eitel, A. (2022). Exploring the nature of teachers' math-gender stereotypes: the math-gender misconception questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 13:820254, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820254>
- Fuentes-De-Frutos, S., y Renobell-Santaren, V. (2020). La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencia desde PISA. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(1), 63-80. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.1.16042>
- Gjovik, O., Kaspersen, E., y Farsani, D. (2022). Stereotypical images of male and female mathematics teachers. *Research in Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2041471>
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Sorhagen, N. S., y D'Esterre, A. P. (2017). Who needs innate ability to succeed in math and literacy? Academic-domain-specific theories of intelligence about peers versus adults. *Developmental Psychology*, 53(6), 1188-1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000282>
- Heyder, A., Steinmayr, R., y Kessels, U. (2019). Do teachers' beliefs about math aptitude and brilliance explain gender differences in children's math ability self-concept? *Frontiers in Education*, 4(34), 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00034>
- Kersey, A. J., Csumitta, K. D., y Cantlon, J. F. (2019). Gender similarities in the brain during mathematics development. *NPJ Science of Learning*, 4(19), 1-7. <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0057-x>
- Kraker-Pauw, E., van Wesel, F., Verwijmeren, T., Denessen, E., y Krabbendam, L. (2016). Are teacher beliefs gender-related? *Learning and Individual Differences*, 51, 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.040>
- Leaper, C. (2014, agosto). *Parents' socialization of gender in children*. Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/gender-early-socialization/according-experts/parents-socialization-gender-children>

- Lindner, J., Makarova, E., Bernhard, D., y Brovelli, D. (2022). Toward gender equality in education-teachers' beliefs about gender and math. *Education Sciences*, 12(373), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci12060373>
- Lucas-Bermúdez, M. J., Khale-Carrillo, D. T., y Miguel-Hernández, B. (2021). Las mujeres y las ingenierías. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.6018/iqua.448641>
- Makarova, E., Aeschlimann, B., y Herzog, W. (2019). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. *Frontiers in Education*, 4, 60. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00060>
- Ministerio de Universidades. (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado, número 233, de 29 de septiembre de 2021*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Mizala, A., Martínez, F., y Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., y The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nurlu-Ustun, O., y Aksoy, N. (2022). Determination of primary school teachers' mathematical gender stereotypes and examination of their reflection on students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 235-264. <https://doi.org/10.14689/enad.29.9>
- Nürnberger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., y Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152-174. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1027807>

- Page, M.J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rodríguez-Planas, N., y Nollenberger, N. (2018). Let the girls learn! It is not only about math ... it's about gender social norms. *Economics of Education Review*, 62, 230-253. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.006>
- Sáinz, M., Fàbregues, S., y Solé, J. (2020). Parent and teacher depictions of gender gaps in secondary student appraisals of their academic competences. *Frontiers in Psychology*, 11(573752). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573752>
- Wang, M.-T., y Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational Psychology Review*, 29, 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>

EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN LA ADOLESCENCIA TARDÍA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

**Sónia Nouws, M^a Emma Mayo, Eva Villar, Zeltia Martínez-López,
Lorena Maneiro, Adelina Guisande y Carolina Tinajero**

carolina.tinajero@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La transición a la enseñanza superior es considerada como un hito evolutivo que impulsa el crecimiento personal y el desarrollo social y marca el final de la adolescencia (Tao et al., 2000). En términos generales, supone dejar el hogar familiar, establecer una nueva red social, asumir nuevos roles y responsabilidades y adaptarse a las demandas y condiciones de un nuevo entorno académico (Arnett, 2000). Estas experiencias favorecen el progreso del estudiante en lo relativo a su autodeterminación e independencia, autocontrol emocional, autoconocimiento, así como el logro de una identidad más definida y la adhesión a valores personales y un proyecto vital (Chavoshi et al., 2017; Chickering y Reisser, 1993).

Sin embargo, estudios internacionales señalan que no todos los estudiantes logran progresar satisfactoriamente en la educación superior, y que algunos enfrentan grandes dificultades para adaptarse a este nuevo entorno (Buote et al., 2007; Credé y Niehorster, 2012), sugiriendo que no todos los jóvenes tienen el nivel de madurez y habilidades necesarias para hacerlo, y que este período puede ser particularmente complejo, crítico y estresante.

Con la llegada de la pandemia causada por el virus SARS-CoV2, los gobiernos decretaron un conjunto de medidas dirigidas a contener la infección. Entre ellas se encontraban el distanciamiento social, el aislamiento y la suspensión de las actividades lectivas presenciales en las instituciones de enseñanza superior. Estas medidas, muy probablemente, repercutieron en un aumento de las tasas de aislamiento social y soledad y, en última instancia, en un empeoramiento acusado de la salud psicológica de la población juvenil (Mayo et al., en prensa). El impacto ha sido particularmente intenso entre los jóvenes, que han venido presentando mayores incrementos en la prevalencia de estrés, ansiedad y depresión, entre otras dolencias (Muyor-Rodríguez et al., 2021; OCDE, 2021). Estas manifestaciones se han observado especialmente en los adolescentes tardíos en comparación con los jóvenes de mayor edad (Eisenberg et al., 2007). También han acusado el impacto, en mayor medida, las mujeres (Blanco et al., 2008; Eisenberg et al., 2007). Las

medidas restrictivas del contacto social asociadas a la gestión de la pandemia, en un momento transicional tan decisivo, muy bien han podido contribuir a estas consecuencias, ya que con toda probabilidad forzaron a los jóvenes a prescindir de recursos de apoyo social que hubiesen estado accesibles en condiciones normales.

El constructo de apoyo social aúna un conjunto de recursos protectores muy valiosos (como el amparo afectivo, y la aceptación), que facilitan el ajuste y favorecen el bienestar psicológico (Cohen et al., 2000; I. G. Sarason et al., 1990; Lakey y Cohen, 2000). Suele destacarse la importancia que reviste el apoyo social durante la transición a la educación superior (Martínez-López et al., 2019; Páramo et al., 2014; Tinajero et al., 2020) y en periodos marcados por la soledad y el aislamiento social, como el de la pandemia COVID (Turner-Cobb et al., 2022).

En el presente estudio se pretende explorar como ha variado la percepción de apoyo social durante la situación pandémica. Se centra, en particular, en la aceptación percibida, recurso que se considera central entre los suministrados por la red social del individuo. Es un tipo de creencia personal, con estabilidad en el tiempo, referida a la medida en que apreciamos que los demás se preocupan por nuestro bienestar y nos valoran y aceptan incondicionalmente. Se considera que esta representación mental funciona a modo de red de seguridad ante las situaciones que el individuo debe afrontar cotidianamente. Así, favorecería la exploración, el afrontamiento de demandas y obstáculos y protegería ante posibles efectos perniciosos del estrés generado en circunstancias novedosas+ (Brock et al., 1998; B. R. Sarason et al., 1990), pudiendo así funcionar como un marcador de protección o vulnerabilidad en esas situaciones.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos del estudio se obtuvieron en dos momentos temporales diferentes, durante los cursos académicos 2019/20 y 2021/22, antes de decretarse el estado de alarma por el virus SARS-CoV2 (pre-COVID) y dos años después (post-COVID). En ambos casos, los datos se recogieron presencialmente, en horario de clases, tras obtener la autorización de los coordinadores de curso y el consentimiento de los estudiantes. La recogida y tratamiento de los datos se ajustó a las directrices éticas establecidas en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, así como a la Ley 58/2019 relativa a la protección de datos personales en Portugal.

2.2. Participantes

Participaron un total de 419 estudiantes de primer curso de ingeniería, matriculados en el Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) en Portugal, en los cursos 2019-2020 (pre-COVID, $n= 226$) y 2021-2022 (post-COVID, $n= 193$). Se incluyeron estudiantes que accedían a los estudios universitarios por primera vez, de edades inferiores a 20 años, asistentes en horario diurno, solteros y sin obligaciones laborales. La edad media de los participantes era de 17.85 años ($DT= 0.50$), el 34.6% eran mujeres ($n= 145$) y el 65.4% eran hombres ($n= 274$).

2.3. Medidas

Para evaluar la aceptación percibida, se utilizó la versión portuguesa de la *Perceived Acceptance Scale* (PAS; Brock et al., 1998), adaptada por Pinheiro y Ferreira (2001). Este instrumento se compone de 44 ítems, consistentes en afirmaciones relativas a apreciaciones sobre la aceptación de distintas fuentes (p.ej. “Mi madre siempre está disponible cuando la necesito”). Las respuestas se recogen a través de una escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, que varían entre 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. En este estudio se utilizaron las subescalas referidas al padre, a la madre y a los amigos, para las cuales se obtuvieron valores de alfa de Cronbach de .90, .89 y .84, respectivamente.

2.4. Diseño

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS, versión 27.0 para Windows (IBM Corporation, 2021). Se realizaron varios análisis de varianza (ANOVAs) para comparar las puntuaciones de aceptación (de padre, madre y amigos) de los estudiantes, según el curso de acceso a la enseñanza superior y el sexo. Como indicador del tamaño del efecto se calculó la eta cuadrado parcial (η^2).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos de la muestra, así como los valores obtenidos para los ANOVAs.

Tabla 1 Medias, desviaciones típicas, alphas de Cronbach y valores F de los ANOVAs efectuados para las puntuaciones obtenidas en el PAS por los estudiantes, clasificados según el periodo COVID y sexo.

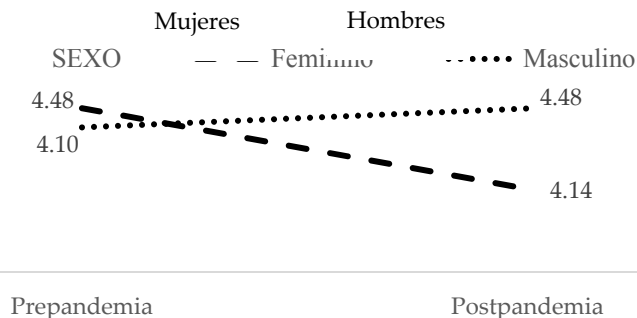
PAS	Período COVID		F	η^2	Sexo		F	η^2
	Pre-COVID	Post-COVID			Mujeres	Hombres		
	M (DT)	M (DP)			M (DP)	M (DP)		
Padre	4.20 (0.80)	4.21 (0.78)	0.115	.00	4.10 (0.89)	4.26 (0.73)	4.169*	.01
Madre	4.42 (0.59)	4.35 (0.69)	3.949*	.00	4.31 (0.71)	4.43 (0.59)	3.868	.00
Amigos	3.68 (0.66)	3.64 (0.64)	1.175	.00	3.65 (0.69)	3.67 (0.63)	0.149	.00

* $p < .05$

Los resultados de los ANOVAs evidenciaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos pre-COVID y post-COVID respecto la percepción de aceptación percibida de la madre. Por otra parte, los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas de aceptación percibida del padre.

También se constató un efecto significativo de interacción entre las variables curso de acceso a la educación superior y sexo en la aceptación percibida de la madre ($F=10.254$, $p= .001$, $\eta^2= .024$). La diferencia entre hombres y mujeres pre-COVID no fue significativa, mientras que en el grupo post-COVID sí. Las mujeres evaluadas con posterioridad al inicio de la pandemia percibían menor apoyo de sus madres que los hombres ($t(107.029) = -3.015$; $p= .003$) (Figura 1).

Figura 1. Aceptación percibida de la madre según año de ingreso de los estudiantes.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren que la experiencia de la pandemia ha afectado negativamente a la percepción de aceptación de la madre en los estudiantes de primer curso de enseñanza superior. En concreto, parece que el decremento de aceptación respecto a la madre se ha manifestado específicamente en las chicas. Este resultado no sorprende ya que, por una parte, aunque durante la adolescencia, suele ampliarse el número de figuras de apego, con la incorporación de los amigos, lo habitual es que la madre persista como figura principal, en especial en situación de enfermedad o aflicción (López, 2008). Por otra parte, las mujeres suelen mostrar mayores dificultades de ajuste y mayores demandas de apoyo (Tinajero et al., 2015), pudiendo así haberse hecho más patente el distanciamiento de la madre, para las jóvenes, durante la situación pandémica.

La aceptación percibida proporciona a los estudiantes una base segura desde la que explorar y adaptarse al nuevo entorno, mitigando el estrés que implica hacer frente a un contexto socio-relacional desconocido (Páramo, et al., 2014). Una disminución de la aceptación percibida en un periodo de la vida de los estudiantes, que ya en sí es especialmente complejo, y al que se sumó el estrés y el aislamiento social provocado por la pandemia, podría haber generado, en particular para las mujeres, una situación de mayor vulnerabilidad, con repercusiones negativas en términos de ajuste a la educación superior.

Por último, según los datos de nuestro estudio, los hombres informaron de niveles superiores de aceptación percibida del padre. Este resultado es contrario a la tendencia consistentemente evidenciada de mayores niveles de apoyo percibido en las mujeres (Tinajero et al., 2015). Es probable que el tipo de estudios cursados y los estereotipos de género ligados a estos puedan servir para explicar este resultado. Los estudios de ingeniería se encuentran más en sintonía con el itinerario vocacional considerado socialmente como adecuado para los hombres, mientras que las mujeres que eligen estos estudios han de lidiar con el prejuicio de que se forman para un tipo de profesión que no les corresponde (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018; Sáinz et al., 2020). Esta elección discordante con los estereotipos tendría un coste para la autovalía y previsiblemente para la aceptación percibida (Luengo y Gutiérrez, 2003). Es comprensible que el efecto se acuse en particular en la aceptación paterna, dado que los padres mantienen una visión más

sexista sobre el trabajo, en comparación con las madres (Garaigordobil y Aliri, 2011).

En general, nuestros resultados parecen indicar que las mujeres que transitaron a la enseñanza superior, en especial durante la pandemia, pudieron encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad que sus compañeros. Este estudio refuerza así, la importancia de analizar los factores protectores y de riesgo en periodos de transición y potencialmente ansiogénicos, para identificar grupos que puedan necesitar de la implementación de acciones que favorezcan el ajuste a un nuevo contexto socio-relacional.

Financiación:

Esta publicación es parte del Proyecto PID2021-126981OB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. y Olfson, M. (2008) Mental health of college students and their non-college-attending peers. *Archives of General Psychiatry*, 65(12), 1429–1437. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1429>
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sanghvi, H. y Gurung, R. A. (1998). The Perceived Acceptance Scale: development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0265407598151001>
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G. R., Birnie-Lefcovitch, S., Polive, J. y Wintre, G. M. (2007). The importance of friends: friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Chavoshi, S., Wintre, M. G., Dentakos, S. y Wright, L. (2017). A developmental sequence model to university adjustment of international undergraduate students. *Journal of International Students*, 7(3), 703-727. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i3.295>

- Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En Cohen S., Underwood L. G., y Gottlieb B. H. (Eds.), *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 3–25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0001>
- Credé, M. y Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Eisenberg, D., Gollust, S., Golberstein E. y Hefner, J. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- Luengo, R. M. y Gutiérrez, P. (2003). La orientación vocacional y el género. *Campo Abierto*, 23, 85-98.
- IBM Corporation. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 27.0. IBM Corporation.
- Lahey, B. y Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29–52). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0002>
- Ley 58/2019 que garantiza la transposición, en el ordenamiento jurídico nacional, del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de tales datos. *Diário da República*, de 8 de agosto, n.º 151, 4-30. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/58-2019-123815982>

- López, F. (2008). Desarrollo del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 67-93). Pirámide.
- Martínez-López, Z., Tinajero, C., Rodríguez, M. S. y Páramo, M. F. (2019). Perceived social support and university adjustment among spanish college students. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 2(1), 21–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/ejper.2.1.21>
- Mayo, M. E., Martínez-López, Z., Villar, E. y Tinajero, C. (en prensa). The psychological impact of the COVID-19 lockdown in university students. *Contextos Educativos*.
- Muyor-Rodríguez, J., Caravaca-Sánchez, F. y Fernández-Prados, J. S. (2021). COVID-19 fear, resilience, social support, anxiety, and suicide among college students in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8156. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158156>
- OCDE (2021). *Health at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en>
- Páramo, M. F., Martínez-López, Z., Tinajero, C. y Rodríguez, M. S. (2014). The impact of perceived social support in first-year spanish college students adjustment. *Educational Alternatives*, 12, 289-300.
- Pinheiro, M. R. y Ferreira, J. A. (2001). Avaliação do suporte social em contexto do ensino superior [Comunicación]. *V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Reglamento (UE) n° 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 5/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario oficial de la Unión Europea*, L.119/1, de 27 de abril de 2016. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Ruiz-Gutiérrez, J. M. y Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 7-20.

- Sarason, B. R., Pierce, G. R. y Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. En B. R. Sarason, I. G. Sarason, y G. R. Pierce (Eds.), *Social support: an interactional view* (pp. 97-128). John Wiley & Sons.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. y Pierce, G. R. (1990). Social support: the search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133–147. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.1.133>
- Sáinz, M., Martínez, J. L. y Meneses, J. (2020). Gendered patterns of coping responses with academic sexism in a group of Spanish secondary students. *International Journal of Social Psychology*, 35(2), 246-281. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1721049>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B. y Pancer, S. M. (2000). Social support: relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123–144. <https://doi.org/10.1177/0743558400151007>
- Tinajero, C., Martínez-Lopez, Z., Rodríguez, M. S., Guisande, M. A. y Páramo, M. F. (2015). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227-244. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0234-5>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S. y Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in spanish university students. *Anales de Psicología*, 36(1), 134-142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Turner-Cobb, J.M., Arden-Close, E., Portch, E. y Wignall, L. (2022). Men and women as differential social barometers: gender effects of perceived friend support on the neuroticism-loneliness-well-being relationship in a younger adult population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 7986. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137986>

SALUD SEXUAL, DERECHOS REPRODUCTIVOS Y FAMILIA: UNA REVISIÓN SOBRE ESTOS DERECHOS DESDE LA REALIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Patricia Pérez-Curiel¹, Eva Vicente¹, Lucía Morán² y Laura E. Gómez²

531111@unizar.es

1. Departamento de Psicología y Sociología. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza, 2. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación y ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006), el compromiso internacional con la igualdad, la dignidad y la libertad de las personas con discapacidad ha sido evidente. Esto no solo ha creado un nuevo discurso en el ámbito de los derechos, sino que ha provocado un cambio de paradigma (Gómez et al., 2021a).

El objetivo de este capítulo es presentar y discutir las principales conclusiones de la reciente revisión sistemática realizada por Pérez-Curiel et al. (2023) que, siguiendo las indicaciones de PRISMA-P (Page et al., 2021), trata de sintetizar la evidencia científica existente en relación con los artículos de la CDPD sobre hogar y familia (artículo 23) y sobre salud sexual y reproductiva (artículo 25) en personas con discapacidad intelectual (DI). Más concretamente, trataremos de responder a la pregunta: ¿se respeta el derecho al hogar, la familia, la salud sexual y la reproducción de las personas con DI?

La sexualidad, la salud reproductiva y la formación de una familia son derechos humanos que deberían estar garantizados para todos los ciudadanos. Sin embargo, cuando se conjuga sexualidad y DI, con frecuencia se observa incomodidad e incluso, a veces, un muro de silencio (Melero, 2018).

Tradicionalmente las personas con DI son percibidas como asexuadas, no aptas para la libre expresión de su sexualidad por

diversos motivos. Entre ellos, dar por hecho que requieren ser protegidas o que son incapaces de controlar sus impulsos y presentarán, inevitablemente, conductas sexuales inadecuadas (Díaz-Rodríguez et al., 2014).

1.1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de sexualidad?

La sexualidad forma parte del ser humano sin importar su condición física, intelectual, social, sexo o religión (Gil-Llario et al., 2014). La realización de la persona pasa, junto a otras cosas, por la realización de su sexualidad. La definición que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS; citado en Organización Mundial de la Salud, 2018) lleva a entender la sexualidad como un valor humano primordial.

1.2. La sexualidad y la educación sexual como parte de la salud

Gracias al avance en el conocimiento acerca de la sexualidad humana, la educación afectivo-sexual es hoy parte indiscutible del ámbito de la salud. La OMS (2006; citado en OMS, 2018), define la salud sexual como “un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es meramente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad”. Pone énfasis además en que es esencial el “acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia”. La OMS incide en que para el logro y mantenimiento de la salud sexual es mandatorio el respeto y protección de los derechos sexuales de todas las personas.

1.3. La sexualidad de las personas con DI

A pesar de la importancia de la sexualidad, todavía es frecuente observar importantes limitaciones y barreras en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las personas con DI. Este déficit tiene costes importantes en la calidad de vida y en las relaciones sociales a lo largo de la vida (González y Gonzalo, 2014; citado en Berástegui y González, 2017).

Cuando hablamos de calidad de vida y derechos en personas con DI, destaca por encima de otras propuestas el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Gómez et al., 2021a, 2021b; Morán et al., 2023; Verdugo et al., 2021). Dentro de éste, Schalock y Verdugo (2010)

proponen ocho dimensiones de calidad de vida que son importantes para todas las personas y que se operativizan a través de indicadores centrales que son sensibles a la cultura. Las relaciones afectivas y la sexualidad están presentes en varias de sus dimensiones, especialmente en las relacionadas con el bienestar físico, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales. La educación sexual, por su parte, también podría formar parte de dimensiones como desarrollo personal.

2. MÉTODO

2.1. Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión

Tal y como recogen las indicaciones de PRISMA-P (Page et al., 2021), se llevó a cabo un proceso de búsqueda en diversas bases de datos (Word of Science, Scopus y ProQuest) a través de descriptores relacionados con los objetivos perseguidos por la propia revisión (Pérez-Curiel et al., 2023).

Tras la identificación de los estudios potencialmente relevantes y siguiendo los criterios de inclusión acordados, un total de 151 artículos fueron incluidos para su revisión. Dado el gran número de estudios incluidos, se consideró apropiado categorizarlos para poder analizarlos.

2.2. Categorización de los artículos encontrados

De dicha categorización surgieron seis temas principales con sus respectivos subtemas. En las siguientes páginas se sintetizan las temáticas y subtemáticas que tienen una estrecha relación con el derecho a formar una familia (Tabla 1); entendiendo este término más allá de tener descendencia sino como el ámbito donde la persona se siente cuidada y querida.

Tabla 7. Temas y subtemas abordados en la presente comunicación

Temáticas	Subtemáticas
Relaciones interpersonales	Deseos; Barreras y facilitadores; Matrimonio
Salud Sexual y Reproductiva	Métodos anticonceptivos; Esterilización
Embarazo	Perfil de las mujeres con DI; Salud pre, peri y post natal; Barreras y facilitadores; Resultados de los nacimientos

3. RESULTADOS

3.1. Relaciones interpersonales

Los resultados mostraron que hasta el 50% de las personas con DI se sienten solas a pesar de que reconocen el amor como un elemento esencial para su bienestar (Giesbers et al., 2019). Las relaciones románticas y tener pareja se vinculan con una sensación de normalidad y sentirse un miembro ordinario de la sociedad (O'Shea et al., 2020).

Entre las barreras que las personas con DI encuentran al iniciar o mantener relaciones afectivas con otras personas, subrayan que sienten que son tratadas como niñas (Bane et al., 2012); la falta de comprensión, orientación y apoyo por parte de sus familias, y barreras organizacionales como actitudes y creencias negativas (por ejemplo, asexualidad, niños eternos o más vulnerables al abuso) dan lugar a comportamientos restrictivos (Lines et al., 2021).

En relación con los artículos cuya temática abordaba el matrimonio de las personas con DI, se pudieron diferenciar dos grandes temáticas: (a) visiones y creencias sobre el derecho al matrimonio de las personas con DI; y (b) preocupaciones sobre los matrimonios forzados.

En cuanto al estado civil se constató que las mujeres con DI encuentran muchas barreras sociales ante la posibilidad de contraer matrimonio. De hecho, tienen el doble de probabilidades de permanecer solteras en comparación con las mujeres sin DI (Savage y McConnell, 2016).

Por otro lado, las personas con DI tienen un mayor riesgo de experimentar matrimonios forzados, especialmente en determinados contextos culturales (Pan y Ye, 2012). También se encontró que los padres eran partidarios de estos matrimonios como un medio de cuidado alternativo (sobre todo para sus hijas con DI). En este sentido, aunque se considera que es una problemática que afecta predominantemente a mujeres jóvenes, los datos recientes sugieren que los hombres con DI tienen la misma probabilidad de verse obligados a casarse (Clawson et al., 2020).

3.2. Salud Sexual y Reproductiva (SSR)

La mayoría de las participantes indicaron que tenían diferentes niveles de control con respecto a su sexualidad y decisiones de salud reproductiva (Dotson et al., 2003). En esta línea, apuntaron que era

habitual ir acompañadas a las citas médicas por personal de apoyo o por sus madres. Sentían que las decisiones importantes sobre el uso de anticonceptivos son tomadas por otros (Wu et al., 2018). Los factores culturales, religiosos y socioeconómicos tenían un papel muy relevante en la elección del método anticonceptivo.

Por lo general, las mujeres con DI comenzaban a tomar anticonceptivos antes de ser sexualmente activas, principalmente por dos razones: controlar la menstruación y evitar el riesgo de embarazos no deseados (Wiseman y Ferrie, 2020).

Además, se encontró que las mujeres con DI tenían un mayor riesgo de sufrir una esterilización forzada o no consentida. La histerectomía no terapéutica es un procedimiento común, especialmente realizado en mujeres con DI jóvenes, con menor nivel educativo, bajos ingresos y solteras (Máquez-González y Valdez-Martínez, 2021). Estos autores también recogen que, generalmente, esta intervención se explicaba a las familias como un procedimiento quirúrgico seguro para mejorar la calidad de vida y prevenir el abuso sexual. De hecho, los obstetras y ginecólogos que participaron en los diversos estudios expresaron opiniones firmes que justificaban, bajo su punto de vista, la necesidad de garantizar la realización de este procedimiento, tanto a hombres como a mujeres con DI (Agaronnik et al., 2020).

3.3. *Embarazo*

Las mujeres con DI embarazadas tendían a compartir las siguientes características: menores de 20 años, solteras, que vivían en barrios de bajos ingresos o zonas rurales, negras o hispanas y sin seguro médico (Clements et al., 2020).

Se encontró, además, que las mujeres con DI generalmente recibían atención prenatal inadecuada (Horner-Johnson et al., 2019), en muchas ocasiones porque tenían dificultades para identificar los signos del embarazo y transcurría el primer trimestre sin saber que estaban embarazadas (Shin et al., 2020).

También se encontró que las mujeres con DI tendían a presentar factores de riesgo para el embarazo y el bebé tales como consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Ha y Martínez, 2021).

Sus condiciones de salud y las complicaciones asociadas explican, en parte, las elevadas cifras de inducción al trabajo de parto y cesáreas

apuntadas entre las mujeres con DI. Sin embargo, los estudios también hallaron un patrón de partos por cesárea que no parecían tener una indicación médica (Rubenstein et al., 2020).

Las mujeres con DI también tenían un riesgo particularmente alto de perder la custodia de sus bebés recién nacidos (Höglund et al., 2012). De hecho, 1 de cada 20 recién nacidos fueron entregados a los servicios sociales de protección infantil después del parto (Wickström et al., 2017).

Las barreras citadas con mayor frecuencia por las mujeres con DI incluyeron: actitudes y juicios negativos sobre su embarazo; barreras de comunicación especialmente relacionadas con la jerga médica empleada; presión percibida para demostrar constantemente que tienen competencias y habilidades para ser buenas madres (Rubenstein et al., 2020; Tarasoff et al., 2020). Entre los facilitadores las participantes con DI señalaron: encontrar apoyo y actitudes positivas entre el personal sanitario; tener una adecuada red de apoyo; y mejorar sus conocimientos tanto en contenido, como en cantidad y accesibilidad (Malouf et al., 2017).

4. DISCUSIÓN

Esta revisión pone de manifiesto que las personas con DI, como las personas sin discapacidad, quieren y necesitan sentirse vinculadas emocionalmente con otras personas (Carter et al., 2021). Sin embargo, las personas con DI siguen enfrentándose a múltiples barreras que les dificulta el establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y la formación de una familia. El personal de apoyo, por ejemplo, reconoce que, aunque estiman como positivo que las personas con DI tengan relaciones afectivas, cuando las tienen, temen por su seguridad (Wiegerink et al., 2012).

Constatamos también que la salud sexual y reproductiva, a pesar de ser un tema de gran relevancia para las personas con DI, a menudo es descuidado y estigmatizado. Se observan barreras en el acceso a la atención médica en todas las etapas de su ciclo vital (Eastgate, 2011), barreras que podemos categorizar en función de su relación con características individuales (i.e., sexo, factores socioeconómicos, creencias y principios personales, y severidad de la discapacidad) y contextuales (i.e., barreras arquitectónicas y actitudes del personal sanitario hacia las personas con DI).

Uno de los hallazgos principales de esta revisión es que las mujeres con DI encuentran mayores obstáculos en el acceso a la SSR. Muchas creen que los profesionales de la salud subestiman sus habilidades y capacidades, especialmente cuando se trata de tomar decisiones sobre anticoncepción o planificación familiar, sintiéndose excluidas del proceso (Mavromaras et al., 2018).

El prejuicio y la discriminación contra las niñas y las mujeres con DI sigue teniendo como resultado la negación generalizada de su derecho a experimentar su sexualidad, tener relaciones afectivas y sexuales, así como fundar y mantener una familia. A las mujeres y niñas con DI se les ha negado estos derechos a través de la esterilización forzosa (Human Rights Watch, 2011).

En relación con el embarazo, la maternidad y la paternidad, en la mayoría de los estudios revisados, se considera a las mujeres con DI como un grupo de riesgo, en muchos casos por actitudes o estigmas negativos preconcebidos (Goldacre et al., 2015). Lamentablemente, la vivencia de la maternidad y paternidad es todavía para muchas personas con DI difícil de imaginar, como también lo es para la sociedad en general ver con naturalidad a un persona con DI en el centro de la vida familiar, desempeñando el papel de cuidador principal (Höglund y Larsson, 2013). Los padres con DI a menudo se encuentran con un sistema que no está preparado para apoyarlos y sienten que tienen que demostrar constantemente que pueden ser o son buenos progenitores. En esta línea, estudios recientes han encontrado que las medidas del cociente intelectual siguen ocupando un lugar destacado en la decisión de retiro de la custodia (Sigurjónsdóttir y Rice, 2018), pese a que este factor por sí solo no tiene capacidad predictiva suficiente de la capacidad de crianza. Las personas con DI pueden cuidar con éxito a sus hijos si reciben el apoyo adecuado (Feldman et al., 2012). Sin embargo, los profesionales describen el apoyo que reciben las personas con DI en relación a su maternidad y paternidad como incidental y sin mucha consideración a los principios de igualdad y no discriminación que se encuentran en la CDPD (Stefánsdóttir et al., 2022).

5. CONCLUSIONES

La sexualidad es una dimensión personal que se mantiene desde el instante de la concepción hasta la muerte. A pesar de los cambios legislativos derivados tras la ratificación de la CDPD y el creciente

interés por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, las personas con DI siguen enfrentándose a numerosas restricciones y discriminaciones en la vivencia de su sexualidad, salud sexual y reproductiva, maternidad y paternidad. Las barreras se encuentran a muchos niveles: en el propio ámbito familiar y en el contexto social, especialmente, en el ámbito clínico. Por ello, es fundamental seguir realizando avances sobre estos derechos en el ámbito social, clínico y científico.

Un cambio de actitud hacia las personas con DI, sus capacidades y sus necesidades es fundamental para que tengan las mismas oportunidades que los demás para hacer efectivos los derechos tratados a lo largo de este artículo. La CDPD solo puede definir las metas y los resultados deseados. Depende de los responsables de la formulación de políticas y leyes, y de las personas de apoyo que estos objetivos se cumplan en la práctica. El Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Gómez et al., 2021a, 2021b; Verdugo et al., 2021) y su enfoque en derechos (Morán et al., 2023) es el marco conceptual idóneo para facilitar estos logros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berástegui, A. y González, M. D. (2017). Educación afectivo-sexual de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 372, 24-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i372.y2017.004>
- Carter, A., Strnadová, I., Watfern, C., Pebdani, R., Bateson, D., Loblinzk, J., Guy, R. y Newman, C. (2021). The sexual and reproductive health and rights of young people with intellectual disability: A scoping review. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00549-y>
- Díaz-Rodríguez, I. M., Gil-Llario, M^a. D., Ballester-Arnal, R., Morell-Mengual, V. y Molero-Mañes, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 415-422. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.519>
- Eastgate, G. (2011). Sex and intellectual disability: dealing with sexual health issues. *Australian family physician*, 40(4), 188-191. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342008000800019>

- Feldman, M., Cruz, V., Hay, J. y McConnell, D., (2012). A Right to Parent: Supports for Parents with Intellectual Disability and their Children. En Tardiff-Williams, C., Griffiths, D. y Watson, S. L. (Eds.), *Rights Agenda: An Action Plan to Advance the Rights of Persons with Intellectual Disabilities* (169-182). NADD Press
- Gil-Llario, M.^a D., Díaz-Rodríguez, I., Ceccato, R., Ballester Arnal, R. y Giménez García, C. (2014) Conocimiento, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y abusos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 397-406. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.455>
- Goldacre, A. D., Gray, R. y Goldacre, M. J. (2015). Childbirth in women with intellectual disability: characteristics of their pregnancies and outcomes in an archived epidemiological dataset. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 653-663. <https://doi.org/10.1111/jir.12169>
- Gómez, L. E., Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2021a). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385>
- Gómez, L. E., Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2021b). A Quality of Life Supports Model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104112. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104112>
- Höglund, B. y Larsson, M. (2013). Struggling for motherhood with an intellectual disability—a qualitative study of women's experiences in Sweden. *Midwifery*, 29(6), 698-704. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2012.06.014>
- Human Rights Watch. (2011). Sterilization of women and girls with disabilities: A briefing paper. <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/sterilization-women-and-girls-disabilities-0>
- Mavromaras, K., Moskos, M., Mahuteau, S., Isherwood, L., Goode, A., Walton, H., Walton, H.; Smith, Ll., Wie, Z. y Flavel, J. (2018). Evaluation of the NDIS. <https://apo.org.au/node/143516>

- Melero, J.C. (2018) Educación afectivo-sexual: superar tabús para disfrutar en igualdad. *Haurdanik*, 39, 4-5. Recuperado de: http://centrodocumental.avaim.org/wpcontent/uploads/2019/07/haurdanik39_BAJA_9.pdf
- Morán, L., Gómez, L. E., Verdugo M. A. y Schalock, R. L. (2023). The Quality of Life Supports Model as vehicle for implementing rights. *Behavioral Sciences*, 13(5), 365. <https://doi.org/10.3390/bs13050365>
- Naciones Unidas. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Tammy, C., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, ... y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Pérez-Curiel, P., Vicente, E., Morán, L. y Gómez, L. E. (2023). The right to sexuality, reproductive health and parenthood for people with intellectual disability: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), e1587. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021587>
- Sigurjónsdóttir, H. B. y Rice, J. G. (2018). Evidence of Neglect as a Form of Structural Violence: Parents with Intellectual Disabilities and Custody Deprivation. *Social inclusion*, (6)2, 66-73. <https://doi.org/10.17645/si.v6i2.1344>
- Stefánsdóttir, S., Rice, J., Aunos, M. y McConnell, D., 2022. Appropriate Measures? Supporting Parents with ID in the

- Context of the CRPD. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), p.29–41. <https://doi.org/10.16993/sjdr.820>
- Verdugo, M. Á. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El Modelo de Calidad de Vida y Apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Wiegerink, D. J., Stam, H. J., Ketelaar, M., Cohen-Kettenis, P. T. y Roebroek, M. E. (2012). Personal and environmental factors contributing to participation in romantic relationships and sexual activity of young adults with cerebral palsy. *Disability and rehabilitation*, 34(17), 1481-1487. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.648002>
- Wiseman, P. y Ferrie, J. (2020). Reproductive (in) justice and inequality in the lives of women with intellectual disabilities in Scotland. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 318-329. <https://doi.org/10.16993/sjdr.677>

PERCEPCIÓN DEL TALENTO DE LOS FUTUROS DOCENTES

Rosa Pons¹, M^a Carmen Fernández-Vidal¹, Purificación Checa² y
Mercedes Ferrando¹

rmpons@um.es

*1. Universidad de Murcia; 2. Universidad de
Granada*

1. INTRODUCCIÓN

En la interacción entre el alumnado y el profesorado intervienen variables de carácter cognitivo, afectivo y conductual que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los resultados del aprendizaje. Uno de estos factores lo constituyen las actitudes (Troxclair, 2013). La actitud es la tendencia psicológica que lleva a las personas a establecer juicios y categorizaciones sobre personas, grupos, eventos u objetos según el grado de preferencia o rechazo (Ajzen y Fishbein, 2005) y pueden expresarse de manera afectiva, cognitiva y conductual (Eagly y Chaiken, 2005). Una vez que se ha establecido una determinada actitud las personas utilizan esa información para evaluar y responder a los otros y tienden a comportarse en función de ella (Jhangiani y Tarry, 2011). Con respecto al alumnado con Alta Capacidad (AC) la literatura señala la existencia, por parte del profesorado, de ciertos mitos y estereotipos sobre el alumnado AC y que suponen un gran obstáculo tanto para la identificación como para la respuesta educativa de calidad, como por ejemplo la equidad, el elitismo, las necesidades de apoyo, la aceleración, estereotipos de género sobre las diferencias intelectuales entre hombres y mujeres, ... (Bian et al., 2017).

Por ello, no es de extrañar que un gran número de investigaciones hayan tratado de analizar la dirección de diferentes actitudes del profesorado hacia los alumnos AC y la relación de esas actitudes con otras variables dependientes como formación específica en AACC, contacto con alumnado ACI... En nuestro país, algunos estudios han examinado las actitudes del profesorado hacia los alumnos AC utilizando la escala de actitudes Opiniones sobre los Superdotados y su Educación diseñada por Gagné y Nadeau (1985), encontrando que una

mayor formación específica en AC se relaciona con mejores actitudes hacia este alumnado (Gómez-Labrador, 2021; Tourón et al., 2002). Sin embargo, el contacto personal con estudiantes AC parece que no ayuda a mejorar el conocimiento o a disminuir concepciones erróneas sobre este alumnado (Heyder et al., 2017).

En cuanto a los estereotipos de género, aunque las niñas y los niños AC presentan más similitudes que diferencias siguen persistiendo ciertos estereotipos que diferencian a los alumnos de las alumnas AC (Kerr et al., 2012). Los docentes en formación (DeF) consideran que las habilidades socioemocionales son más altas en las alumnas que en los alumnos AC, y que la inadaptación es mayor en los alumnos que en alumnas AC (Mathais, 2019).

El objetivo de este estudio fue examinar las actitudes de los DeF hacia el alumnado AC y algunas formas de su educación y determinar si existen diferencias en las actitudes en función de variables como el curso, formación, contacto con alguna persona AC y género. Concretamente, hipotetizamos que los DeF que se encuentran en un curso superior o que tienen formación específica en AC presentarán actitudes más positivas hacia la educación para el alumnado AC. Además, planteamos la hipótesis de que los DeF que conocen a alguna persona con AC presentarán también actitudes más favorables hacia el alumnado AC y su educación. Por último, hipotetizamos la existencia de diferencias en las actitudes hacia el alumnado AC y su educación cuando los participantes en el estudio responden pensando en un alumno o en una alumna AC.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se contactó con el profesorado que imparte docencia en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y doble grado de las Universidades de Granada y Murcia para explicar los objetivos de la investigación y promover la colaboración del alumnado. En mayo de 2022 se recogieron las hojas de consentimiento y se administró el cuestionario a todo el alumnado que de forma voluntaria accedió a participar. Este proceso finalizó en junio y se comenzó a elaborar la base datos para el posterior análisis. El estudio fue aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Granada (no: 2756/CEIH/2022).

2.2. Participantes

En este estudio participaron un total de 660 DeF (80.9 % mujeres) de edad media 20.54 años (DT=3.00) de las Universidades de Granada y Murcia (73,6%). La edad media de las futuras docentes era de 20.52 (DT=2.94); mientras que la de los futuros docentes era de 20.65 años (DT=3.25). Se muestran el número de participante por curso y grado en la Tabla 1.

Tabla 8. Distribución de la muestra según Grado y curso del DeF encuestado

GRADO	CURSO				Total
	Primer curso	Segundo	Tercero	Cuarto	
Educación primaria	393	7	79	3	
Educación infantil	31	5	89	2	
Doble Grado	51	0	0	0	
Total	475	12	168	5	

2.3. Medidas

Se utilizó el cuestionario Opiniones sobre los superdotados y su educación para mediar las actitudes (Gagné, 1991), versión española (Tourón y Reyero, 2002). Consta de 34 afirmaciones agrupados en 6 dimensiones. Se requiere a los encuestados que señalen su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 5 niveles (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). La primera dimensión, necesidades y apoyo, mide las actitudes hacia la necesidad de apoyo específico para los estudiantes AC. La segunda, oposición, mide la resistencia a la diferenciación basada en ideologías y prioridades. La dimensión de valor social, mide las actitudes sobre la utilidad social de las personas AC para la sociedad. La dimensión rechazo, mide las actitudes que hacen referencia al aislamiento de las personas AC por personas de su entorno. La dimensión agrupación, mide las actitudes hacia clases o escuelas especiales y, la última dimensión mide las actitudes hacia la aceleración escolar. Puntuaciones altas en las subescalas de resistencia a las objeciones y rechazo indican actitudes negativas hacia los alumnos AC, mientras que, en el resto de las dimensiones, puntuaciones altas indican actitudes positivas hacia los alumnos AC.

Se incluyeron 8 ítems: edad, género, curso y grado en el que están matriculados, formación específica sobre AC, si conoce a alguna persona AC.

2.4. *Diseño y análisis de los datos.*

La metodología es de carácter descriptivo y de comparación entre grupos no aleatorios. Primero, se analizó la fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach mostrando una consistencia interna entre 0.77 y 0.89. Posteriormente, se analizaron los descriptivos de las dimensiones, comprobándose con la prueba de Kolmogorov -Smirnov que los datos siguen una distribución normal. Los siguientes análisis se realizan haciendo pruebas paramétricas t-student utilizando el programa estadístico SPSS versión 22.

3. RESULTADOS

3.1. *Análisis descriptivo de la muestra*

Para el análisis descriptivo seguimos las indicaciones de Gagné (1991) y la categorización de las actitudes fue: muy positiva= media entre 4 a 5=, positivas= medias entre 3.24 y 3.9, ambivalentes= medias entre 2.75 a 3.25, negativas= medias entre 2 y 2.74 y muy negativas= medias inferiores a 2. (Tabla 2).

Tabla 2. Descriptivos y clasificación de las dimensiones

	Media (DT)	Clasificación
Necesidad-apoyo	3.58 (0.63)	Positiva
Oposición ^a	2.67 (0.59)	Negativa
Valor-social	3.08 (0.49)	Ambivalente
Rechazo	2.74 (0.84)	Negativa
Agrupamiento	2.55 (0.74)	Negativa
Aceleración	3.00 (0.64)	Ambivalente

DT= Desviación típica

^a Las puntuaciones altas indican falta de apoyo para los alumnos AC

3.2. *Análisis de las diferencias según el curso de los DeF*

Se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes para comprobar si existen diferencias en las actitudes de los DeF dependiendo del curso.

Tabla 3. Prueba T de las dimensiones primero vs tercero

	Primero (N=475)	Tercero (N=168)	t
	Media (DT)	Media (DT)	
Edad	19.96 (3.06)	21.88 (1.69)	
Necesidad-apoyo	3.52 (0.64)	3.76 (0.58)	-4.18***
Oposición	2.74 (0.56)	2.5 (0.64)	4.50***
Valor-social	3.08 (0.50)	3.11 (0.46)	-0.54
Rechazo	2.74 (0.83)	2.76 (0.88)	-0.26
Agrupamiento	2.61 (0.75)	2.41 (0.69)	2.94**
Aceleración	3.01 (0.64)	3.00 (0.63)	0.22

DT= Desviación típica

***p<.001; ** p<.01; * p<.05

Los análisis mostraron diferencias significativas en las dimensiones: Necesidad de apoyo, Oposición y Agrupamiento, donde los DeF de tercero tienen mayores puntuaciones que los de primero en la dimensión necesidad de apoyo, mientras que en oposición los DeF de tercero presentaron puntuaciones más bajas que los de primero. Por último, los DeF en primero puntuaron más alto en la dimensión agrupamiento que los de tercero. Utilizando los análisis de sensibilidad con una muestra igualada se obtuvieron los mismos resultados.

3.3. Análisis según la formación específica en AACC de los docentes en formación

Se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes para comprobar si existen diferencias en las actitudes de los DeF dependiendo de la formación específica recibida.

Solo en los análisis de sensibilidad con una muestra igualada, los datos mostraron una diferencia significativa en la dimensión valor social, siendo las puntuaciones mayores para los que tienen formación (M= 3.16; DT= 0.47) que para los que no la tienen (M= 2.96; DT= 0.51), $t(63)= 2.25$; $p=.03$.

3.4. Análisis según si conocen a alguna persona con AC vs si no conocen a alguna persona con AC.

Se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si existen diferencias en las actitudes de los DeF dependiendo de si conocen a una persona con AC. Los resultados no mostraron diferencias significativas ($p<.05$).

3.5. Análisis según si DeF piensa en un alumno con AC vs si contesta pensando en una alumna con AC.

Para comprobar si existen diferencias en las actitudes de los DeF dependiendo de si contestan pensando en un alumno o en una alumna se utilizó la prueba t para muestras independientes. Los datos mostraron una diferencia significativa en la dimensión oposición mostrándose una puntuación más alta cuando los DeF piensan en un alumno ($M=2.68$; $DT=0.59$) que cuando piensan en una alumna ($M=2.66$; $DT=0.59$); $t(659)= 2.11$; $p=.02$.

Para comprobar si había alguna diferencia en las dimensiones en función del género del DeF que contesta, pensando en un alumno AC o en una alumna AC, se calculó una variable nueva con la diferencia entre las puntuaciones en cada dimensión para chicos y para chicas. Si la diferencia en la dimensión fuera positiva significa que los alumnos AC obtienen mayor puntuación y si es negativa indica que las alumnas AC tienen mayor puntuación. Se realizó una prueba t-student para muestras independientes. Los datos mostraron una diferencia significativa en la variable aceleración mostrándose que aunque los futuros profesores y futuras profesoras tienen una actitud positiva hacia las alumnas AC, la actitud positiva de los profesores ($M=-0.03$; $DT=0.21$) es mayor que la actitud positiva de las profesoras ($M=-0.002$; $DT=0.11$); $t(659)= 2.07$; $p=.02$.

4. DISCUSIÓN

Este estudio presenta una perspectiva sobre las actitudes hacia la educación de los alumnos AC de los DeF.

Con respecto al primer objetivo, al igual que estudios previos (McCoach y Siegle, 2007), los resultados muestran que los DeF tienen actitudes favorables hacia las necesidades y apoyo al alumnado AC que revela, la necesidad de proveer servicios especiales para su educación. Coincidiendo también con estudios anteriores (Allodi y Rydelius, 2008) tienen una actitud negativa hacia el agrupamiento, resultado que quizá pueda explicarse porque nuestro sistema educativo aboga por el principio de inclusión. Asimismo, muestran ambivalencia hacia el beneficio de las personas AC para la sociedad, pudiendo este dato reflejar el conflicto entre la propia actitud y las actitudes que se piensa que tienen los demás (Briñol et al., 2007). Las reservas hacia la aceleración (ambivalencia), pueden estar basadas en la fragilidad

emocional o la utilidad de servir como modelo para sus iguales (Laine et al., 2019), a pesar de la evidencia a favor de que la aceleración tiene efectos positivos en el rendimiento académico y en la esfera socioemocional del alumnado AC (Steenbergen-Hu y Moon, 2011).

El segundo de los objetivos fue analizar cómo influye la formación en las actitudes. En la literatura se viene considerando que el conocimiento sobre las AC es trascendental para la identificación y para ajustar la enseñanza a las necesidades de alumnado AC (Gómez-Labrador, 2021) y para derribar mitos que rodean a las AC (Heyder et al., 2017). En nuestro estudio, los DeF de tercero tienen una actitud más positiva hacia las necesidades de apoyo y menos objeciones a la diferenciación en comparación con otros grupos. De este modo, creen que ofrecer servicios especiales para este alumnado no rompe el principio de equidad y cree elitismo o sea un privilegio. En nuestro estudio, la formación específica se limitaba a 3 o 4 horas, precisamente esta reducida formación pueda dar cuenta de que no mejoren las actitudes con una formación específica, lo que conduce a la necesidad de establecer materias específicas en el curriculum de los DeF que contemplen todas las dimensiones de las AACC y que les dote de las herramientas y competencias necesarias para proveer una respuesta educativa de calidad a este alumnado (McCoach y Siegle, 2007). Por su parte, los DeF de primero son más favorables a la agrupación por habilidad frente a la coeducación con sus iguales, resultados en consonancia con la literatura previa (Touron, 2002).

Se esperaba que el contacto con personas con AC modificara las actitudes, pero al igual que en estudios previos no se aprecian diferencias (Heyder et al., 2017), solo se han encontrado cuando el contacto es muy estrecho (Jung, 2014).

Por último, se quería conocer si en las actitudes prevalecían algunos estereotipos de género. Se encontró que DeF muestran más oposición a los servicios especiales hacia los alumnos que hacia las alumnas AC. La razón de este resultado podría encontrarse en la deseabilidad social (Grimm, 2010). Cuando se tuvo en cuenta tanto el género del DeF como si contestó pensando en una alumna o en un alumno AC, se encontró que las actitudes de los DeF masculinos sobre la aceleración de las alumnas AC eran mayor. Este resultado contrasta con los alcanzados en otros estudios con profesores en activo, donde las

actitudes de las profesoras son más positivas que los de los maestros (Allodi y Rydelius, 2008).

Estos resultados nos muestran nuevamente la importancia que tiene investigar sobre la actitud del profesorado en formación y, sobre todo, en analizar con más profundidad los cambios en actitudes debidos a la formación general y específica para poder mejorar la atención del alumnado con AC.

Las limitaciones del estudio se basan en la escasa muestra de Universidades españolas que participaron y que en futuros estudios han de ser incluidas, haciendo una selección más amplia de las mismas. Aún cuando los análisis igualando las muestras no han arrojado resultados contradictorios a los análisis cuando se utiliza la muestra completa, somos conscientes del escaso número de participantes varones, que es minoritario en los grados de Educación, así como el escaso número de participantes que tienen formación específica. En futuras investigaciones se tratará de tener grupos muestrales más homogéneos.

Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto “Percepción y creencias de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria sobre el alumnado con Altas Capacidades” del Plan propio de investigación y Transferencia, Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Allodi, W. y Rydelius, P-A. (2008). The needs of gifted children in context: A study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Paper presented at the ECHA conference Prague, Czechoslovakia
- Bian, I., Leslie, S-L. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. C. Moya, M. I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (pp.457-490) (3rd ed). McGraw-Hill

- Eagly, A. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En D. Albarracín, B. Jónson, y M. Zanna, *The Handbook of Attitudes* (743-767). Lawrence Erlbaum
- Gagné, F. (1991). Brief presentation of Gagne & Nadeau's Attitude Scale Opinions about the gifted and their education. Montreal CA: Université du Québec à Montreal. Manuscrito no publicado.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth and adult: Their social perspective and culture* (pp. 148-170). Trillium Press.
- Gómez-Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con AACC intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Grimm, P. (2010). Social desirability bias. *Wiley international encyclopedia of marketing*.
- Heyder, A., Bergold, S. y Steinmayr, R. (2017). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17 (1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Jhangiani, R. y Tarry, H. (2011). Principles of Social Psychology-1st International Edition <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/527>
- Jung, J.Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258. doi: 10.1177/0016986214547636
- Kerr, B.A., Vuyk, M.A. y REA, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655. <https://doi.org/10.1002/pits.21627>
- Laine, S., Hotulainen, R & Tirri, K 2019, 'Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roepers Review*, 41(2), 76-87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>

- Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M. y Preckel, F. (2019): Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 48(2), 213-232. [https://DOI: 10.1080/1359866X.2019.1576029](https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029)
- McCoach, D.B. y Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Steenbergen-Hu S, & Moon SM (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39–53. <https://doi.org/10.1177/001698621038315>
- Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110
- Troxclair, D.A. (2013) Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. DOI: 10.1080/02783193.2013.740603

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: DIFERENCIAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN ESPAÑA.

**Sara Real Castelao¹, Alejandra Barreiro Collazo², Elena Delgado
Rico², Patricia Solís García²**

sarreal@ponferrada.uned.es

*1. Centro Asociado UNED Ponferrada, España, 2. Universidad
Internacional de La Rioja, España*

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano de radical importancia, ya que es un proceso que pretende lograr no solo que los niños y jóvenes adquieran una serie de aprendizajes, competencias, habilidades y destrezas académicas; sino que se favorezcan los valores, hábitos, rutinas y actitudes con el fin de lograr que el individuo configure su propia personalidad y consiga el desarrollo óptimo en todos los ámbitos de la vida con el fin desenvolverse de forma eficaz en la vida en y para la sociedad.

Ha de tenerse en cuenta que la educación se considera un derecho fundamental y propio de todas las personas y han sido muy significativos los avances conseguidos en los últimos años. Tal y como se recoge en el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Organización Naciones Unidas, ONU, 2019 y 2015), centrado en la educación de calidad, se trata de garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad tratando de promover oportunidades de aprendizaje permanente, así como eliminar las barreras que dificulten el progreso exitoso de todo el alumnado, especialmente de aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa (Alcaraz y Arnaiz, 2020).

El sistema educativo español atiende a las diferencias individuales del alumnado y es de suma relevancia potenciar los esfuerzos destinados a reforzar la función que desempeña la educación en el desarrollo de conocimientos, capacidades, valores y aptitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera. Para ello, como se recoge en la Ley Orgánica 3/2020 y en la anterior Ley Orgánica 8/2013 en España, se debe tratar de asegurar los recursos necesarios

para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos que requieran de una atención educativa diferente a la ordinaria por un periodo de su escolarización o en su totalidad por presentar necesidades educativas especiales (NEE) u otras necesidades específicas de apoyo educativo (Otras NEAE). El presente capítulo se centra en los primeros, los estudiantes con NEE. En ambas leyes educativas, en el artículo 73, se especifica que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013, p. 53; y la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de 2/2006, LOMLOE, 2020, p. 122.910).

En concreto, esta situación de NEE se deriva de una condición de discapacidad (física, física orgánica, psíquica o intelectual), sensorial visual, sensorial auditiva o pluridiscapacidad (plurideficiencia) o por presentar trastornos del espectro del autismo, trastornos del desarrollo, trastornos graves de conducta o trastornos graves del lenguaje y la comunicación (LOMLOE, 2020). En la ley educativa previa, la LOMCE (2013) dichas tipologías se mantienen; pero los trastornos del espectro del autismo se sitúan dentro de los trastornos del desarrollo y no se contemplaba la tipología de trastornos graves de la comunicación y del lenguaje.

El presente análisis se ha realizado con base en la clasificación de NEE de la anterior ley, la LOMCE; ya que los datos disponibles son del curso 2020-2021, en el que la actual ley aún no se encontraba implementada.

En adelante, se hablará de alumnado con discapacidad para referirnos a aquel que presenta una condición de NEE; en particular, a las niñas y niños con discapacidad que requieren una serie de apoyos y medidas de carácter técnico, material y humano que redundarán positivamente no solo en su actividad diaria en el aula sino en áreas de su desarrollo que van mucho más allá del estudio (ONU, 2015).

Según Sandoval y colaboradores (2022), al analizar el perfil de este alumnado, estas necesidades frecuentemente vienen derivadas por una situación de discapacidad intelectual (28,15%), trastornos

generalizados del desarrollo o Trastorno del Espectro del Autismo (24,89%) y trastornos graves de conducta o personalidad (24,70%). Con menor frecuencia estas necesidades vienen derivadas por discapacidad motora (6,47%), pluridiscapacidad (6,32%), discapacidad auditiva (4,24%) y discapacidad visual (1,68%).

Para dar respuesta al alumnado con discapacidad, la legislación vigente dispone y diferencia tres modalidades de escolarización:

- Centros ordinarios, en los que se podrán crear, además, aulas especializadas o unidades de educación especial;
- Centros de educación especial
- Modalidad combinada, alternando la atención educativa en un centro ordinario y en uno de educación especial.

Así, en el título II de la LOMLOE (2020) se recoge en el primer capítulo que, con carácter general y garantizando la respuesta más adecuada a las necesidades individuales, la escolarización del alumnado con NEE (discapacidad) será en centros ordinarios y solo cuando las necesidades no puedan ser adecuadamente atendidas en dichos centros se resolverá en centros de educación especial, en unidades específicas de educación especial en centros ordinarios o en la modalidad de educación combinada.

Este aspecto es decisivo en el estudio de muchas investigaciones, ya que la escolarización del alumnado en entornos inclusivos es una preocupación internacional. Así, López-Torrijo (2009) comparó la escolarización del alumnado con discapacidad entre varios países de la Unión Europea y evidenció una tendencia generalizada al alza de la presencia de esta población en contextos diferentes a los ordinarios. Aunque hay gran variabilidad entre los países, la media total de alumnado matriculado en centros específicos de los 29 países es de 30,24% (European Agency Statistics on Inclusive Education -EASNIE, 2020), porcentaje de media muy elevado teniendo en cuenta que, en algunos países como Suecia, Bélgica y Holanda rozan casi el 100% del alumnado con discapacidad en centros ordinarios. En el marco iberoamericano, los estudios también siguen esta misma dirección (Deliyore, 2018).

En España, Alcaraz y Arnaiz (2020) indican en su estudio que durante el curso 2016-2017 el 83,2% del alumnado con discapacidad se encontraba escolarizado en aulas convencionales de centros ordinarios,

con un incremento de dichas cifras en relación a cursos anteriores. El 16,8% se encontraba en centros específicos de educación especial o en aulas especiales dentro de centros ordinarios. En el curso 2019/2020, el porcentaje era muy similar: 82,99% en centros ordinarios y 17,01% en centros específicos (Sandoval et al., 2022).

Además de la distinción por modalidad de escolarización, según la titularidad del centro educativo se puede diferenciar entre centros educativos sostenidos con fondos públicos (centros públicos y centros privado-concertados) o centros de titularidad privada.

En cuanto a la titularidad de los centros y unidades de Educación Especial, en la actualidad, según el estudio llevado a cabo por Sandoval y colaboradores (2022), hay más alumnado de Educación Especial en las aulas de financiación pública (60,71%) frente a la privada (39,29%). Sin embargo, la distribución se mantenía de manera bastante similar hasta el año 2003; apreciándose un incremento progresivo hacia la titularidad pública.

Este dato nacional, presenta importantes disparidades en el nivel de inclusión entre las diferentes comunidades autónomas. Las políticas autonómicas en materia de educación y los recursos proporcionados por los diferentes gobiernos regionales son dispares. Mientras que algunas comunidades han dedicado más fondos a contratar maestros especializados y brindar servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad, como por ejemplo País Vasco, Navarra, Andalucía y Canarias; otras se han enfocado más en construir centros especializados, como por ejemplo Melilla, Ceuta, Cataluña, Madrid o Extremadura (Sandoval et al., 2022)

Ante estos antecedentes, este documento tiene como objetivo describir las diferentes modalidades de escolarización del alumnado con discapacidad en el sistema educativo español, así como la titularidad de estos centros, presentando datos de las diecisiete autonomías de España. Se discuten las disparidades entre las diferentes regiones.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Se parte de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España correspondientes al curso 2020-2021

(Educabase, 2023) y se establecen tres indicadores que permiten realizar una radiografía al alumnado con discapacidad estableciendo las diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas.

2.2. Participantes

Los participantes son los 227.979 alumnos que suponen el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en el citado curso.

2.3. Medidas

Se extraen y comparan entre las Comunidades Autónomas los siguientes indicadores:

Tipo de discapacidad.

Tipo de modalidad de escolarización.

Tipo de centro educativo según titularidad.

2.4. Diseño

El trabajo que se presenta sigue un diseño descriptivo cuantitativo, dado que analizan los datos recopilados por el Ministerio anteriormente nombrado.

3. RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los datos globales de nuestro país que conforman el perfil del alumnado objeto de análisis. En España, hay un total de 227.979 estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. De ellos, el 82,9% están escolarizados en enseñanzas ordinarias, mientras que el 17,1% cursan Educación Especial específica.

La discapacidad intelectual es la más común, con 62.467 alumnos (27,4%), seguida de los trastornos generalizados del desarrollo con 60.198 (26,4%) y los trastornos graves de conducta/personalidad con 56.032 (24,6%). En cuanto a la discapacidad sensorial, hay 9.481 alumnos con discapacidad auditiva y 3.767 con discapacidad visual. El alumnado con discapacidad motora asciende a 14.592, mientras que hay 13.343 alumnos con plurideficiencia.

En relación al género, el porcentaje de mujeres se sitúa en torno al 40% en la mayoría de las discapacidades. Por encima de esta media se

sitúa la discapacidad motora con un 57,2% de mujeres y, por debajo, los trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad, donde su presencia es menor. Respecto a la modalidad de escolarización, cabe destacar que el porcentaje de alumnas en centros ordinarios es menor que en la Educación Especial específica.

Respecto a la titularidad y financiación de los centros, tanto los centros públicos como los concertados presentan un porcentaje similar de alumnado con necesidades educativas especiales, con un 3,0% y 2,9%, respectivamente. Sin embargo, hay una diferencia significativa con respecto a la enseñanza privada no concertada, donde el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales es del 0,7%.

A continuación, se desglosan los datos por comunidades autónomas teniendo en cuenta los indicadores establecidos:

- *Tipo de discapacidad*

En la tabla 1 se presentan los datos del alumnado con discapacidad en función del tipo de discapacidad y Comunidad Autónoma en España durante el curso 2020-2021.

La discapacidad intelectual es la más común entre los estudiantes con discapacidad en todas las comunidades autónomas, seguida de trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad. En algunas comunidades autónomas, como Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid, se registran un número significativo de estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo, mientras que en otras comunidades autónomas, como Galicia y Canarias, se registran un mayor número de estudiantes con trastornos graves de conducta.

Tabla 9. Distribución del alumnado con discapacidad en función de la Comunidad Autónoma y tipo de discapacidad.

TGD: Trastornos Generalizados del Desarrollo, TGC: Trastornos Graves de Conducta/Personalidad

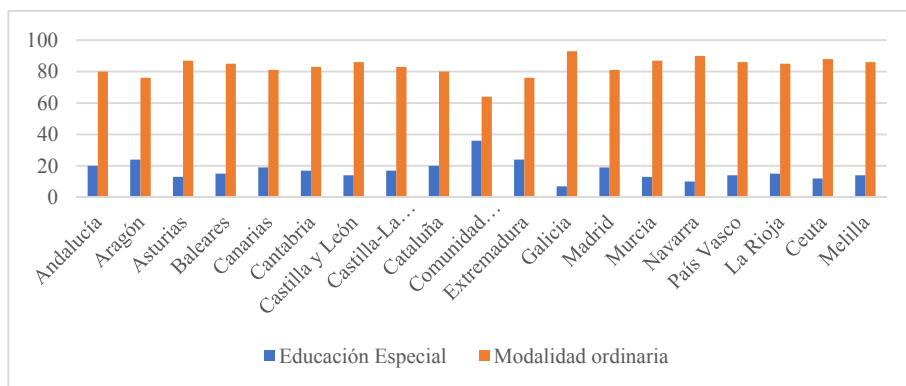
	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD	TGC	Plurideficiencia
Andalucía*	227	4182	14320	982	9219	17260	-
Aragón	324	344	1376	87	1281	354	524
Asturias	192	451	1368	54	2233	382	372
Baleares	355	407	2096	114	2315	584	88
Canarias	381	422	2733	133	3223	3928	190
Cantabria	111	221	418	40	302	1100	343
Castilla y León	378	1112	2212	157	1339	3278	803
Castilla-La Mancha	273	668	3493	174	2238	554	879
Cataluña	1346	1477	9227	603	11969	3139	2627
C. Valenciana	829	0	2317	1	6522	117	1395
Extremadura	182	196	1287	66	590	132	218
Galicia	497	1018	1657	231	3562	9333	1392
Madrid	1220	1826	8621	574	6547	8171	2096
Murcia	345	671	6205	139	4288	545	636
Navarra	207	267	999	72	352	3932	1224
País Vasco	464	1191	2285	282	3590	3052	318
La Rioja	68	103	853	24	258	84	119
Ceuta	27	31	623	17	194	53	64
Melilla	50	45	377	16	173	34	55

*En Andalucía el alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.

- *Tipo de modalidad de escolarización.*

La figura 1 muestra los porcentajes de alumnado con discapacidad según su modalidad de escolarización en cada Comunidad Autónoma. De este modo, observamos cómo la Comunidad Autónoma con un mayor porcentaje de alumnado con discapacidad escolarizado en enseñanzas ordinarias es Galicia (93%) seguida de Navarra (90%) y Ceuta (88%). En el extremo contrario se encuentran la Comunidad Valenciana (64%), Extremadura y Aragón (ambas con un 76%).

Figura 1. Representación gráfica de la modalidad de escolarización del alumnado con discapacidad según Comunidad Autónoma.



• *Tipo de centro educativo según titularidad.*

En relación al tipo de centro educativo según titularidad y en función de la modalidad de escolarización destaca Baleares con el 69% del alumnado de educación especial escolarizado en centros privados, siendo ese porcentaje del 61% en Cantabria y del 58% en Cataluña. Las comunidades autónomas con mayor escolarización en centro con financiación pública son, en orden de porcentaje: Ceuta, Melilla, Andalucía y Asturias.

Por otro lado, la escolarización integrada se realiza mayoritariamente en centros públicos, con porcentajes que superan el 70% en todas las comunidades salvo en el País Vasco (44%privados) Navarra (38% privados) y la Rioja (31%).

Tabla 2 Representación gráfica de la distribución del alumnado con discapacidad en función de la Comunidad Autónoma, modalidad de escolarización y titularidad del centro

	1)Educación Especial		2)Integrado	
	%Público	%Privado	%Público	%Privado
Andalucía	69	31	79	21
Aragón	59	41	72	28
Asturias	69	31	70	30
Baleares	31	69	69	31
Canarias	77	23	85	15
Cantabria	39	61	70	30
Castilla y León	62	38	69	31
Castilla-La Mancha	66	34	85	15
Cataluña	42	58	76	24
C. Valenciana	82	18	80	20
Extremadura	48	52	86	14
Galicia	45	55	76	24
Madrid	54	46	71	29

Murcia	68	32	77	23
Navarra		38	62	38
	62			
País Vasco		48	56	44
	52			
La Rioja	63	37	69	31
Ceuta	100	-	87	13
Melilla	100	-	91	9

1) Se refiere al alumnado de E. Especial en centros específicos y de unidades específicas en centros ordinarios.

2) Se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión realizada permite sacar algunas conclusiones sobre el estado actual de la escolarización del alumnado con discapacidad en el sistema educativo español.

En los últimos años, los datos reflejan una mayor detección e identificación de NEE asociadas a discapacidad, siendo cada vez más alta la tasa de estudiantes con algún tipo de necesidad educativa permanente y grave (Educabase, 2023). Aunque existe gran variabilidad en la presencia del tipo de discapacidad, la discapacidad intelectual, los trastornos generalizados del desarrollo y los trastornos graves de conducta/personalidad son los más frecuentes, sin grandes diferencias en función del género.

Sin embargo, aunque la modalidad predominante es la ordinaria, las diferencias en la forma de contemplar la escolarización son significativas entre algunas autonomías de España. El alumnado con discapacidad escolarizado en unidades específicas incluidas en centros ordinarios ha crecido de forma muy significativa. Este giro notable se corresponde con la política educativa que en la actualidad apuesta por un modelo más inclusivo, comprometiéndose y apostando por la mejora de los recursos y las condiciones de los centros ordinarios. Ello, nos permite afirmar que la inclusión en centros ordinarios en España es mucho más frecuente que la escolarización en otras modalidades; situándose entre los países con menor tasa de segregación educativa en el entorno europeo.

En relación a la titularidad de los centros educativos, hay un incremento del alumnado con discapacidad asumido por la educación sostenida con fondos públicos; con un porcentaje muy reducido de alumnado con discapacidad matriculado en enseñanzas de carácter privado.

A la luz de todo ello, los progresos educativos en la atención al alumnado con discapacidad que se han conseguido en los últimos años han sido muy significativos. No sólo en cuanto a recursos, apoyos y ayudas sino por las opciones de una escolarización más inclusiva. Sin embargo, la educación inclusiva en España es un tema complejo, con importantes disparidades entre diferentes regiones. Factores tales como políticas inconsistentes, falta de capacitación, personal especializados y recursos invertidos juegan un papel clave en estas disparidades.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7285490>
- Deliyore, M. C. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 165-187. doi: 10.19053/01227238.8600.
- European Agency Statistics on Inclusive Education -EASNIE. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/activities/data/cross-country-reports>
- Estadísticas de Educación. EDUCAbase. (2 de marzo de 2023). Gob.es.<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/nouniversitaria/alumnado/apoyo2020-2021/acnee&file=pcaxis&l=s0>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea.

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,
15(1), 1-20.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm

Organización Naciones Unidas (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización Naciones Unidas (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019. Naciones Unidas*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M. y Derretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394.

SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y SU EFECTO EN EL COMPROMISO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

Ricardo Ernesto Pérez Ibarra ¹, María Fernanda Durón Ramos ¹,
Cassandra Aracely Nava Cordero ¹, María Teresa Fernández
Nistal ² y Adrián Israel Yañez Quijada ¹.

ricardo.perez@itson.edu.mx

1. *Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas*, 2. *Obregón, Sonora, México*

1. INTRODUCCIÓN

La deserción y el abandono escolar son problemáticas que afectan a los estudiantes de todo el mundo, de ahí que sus consecuencias terminen impactando al conjunto de la sociedad. Algunas causas señaladas tienen que ver con fallas latentes en los planes y programas de estudio, las deficiencias en la preparación y actualización del personal docente, las dificultades familiares que enfrenta el alumno o la carencia de un objetivo o proyecto de vida (Rochín, 2021). En este sentido, las universidades deben preocuparse por ofrecer una enseñanza de calidad, considerando los elementos derivados de la satisfacción de los estudiantes y la influencia de metodologías en su compromiso con los estudios.

Además, Wang y Holcombe (2010) afirmaron que la falta de compromiso de los estudiantes se ha convertido en un problema crítico para los psicólogos educativos y el personal directivo de las instituciones educativas en todo el mundo. Esto es importante porque se ha descubierto que el compromiso de los estudiantes está directamente relacionado con un aumento en el éxito académico y una mayor satisfacción con la escuela.

Con relación a lo anterior, con el paso del tiempo, el *engagement* (compromiso) ha adquirido importancia en los estudios relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. En su origen, el *engagement* se deriva de su opuesto *burnout* (síndrome del quemado). El concepto aparece en el campo de la psicología organizacional y principalmente ha sido estudiado en el ámbito laboral (Rodríguez-Izquierdo, 2020).

Por otro lado, en estudios en lengua española, el concepto se ha traducido como vinculación psicológica, implicación con la escuela o *compromiso académico* (Oriol-Granado et al., 2017); para el presente trabajo, se considerará este último concepto. En países como Estados Unidos, Australia y Canadá los trabajos sobre el tema han sido muy amplios; no obstante, en nuestro idioma son escasos los estudios que contemplan el compromiso en el ámbito académico.

El compromiso académico reside en tener sentimientos positivos sobre la educación, un sentimiento de pertenencia al ámbito educativo, una relación positiva con profesores y otros alumnos, participar en actividades extracurriculares, pasar tiempo extra en el centro educativo, suscribirse a las decisiones tomadas en clase, establecer objetivos adecuados de aprendizaje y expresar los puntos de vista en clase (Gutiérrez et al., 2018).

El compromiso se refiere a la calidad del esfuerzo educativo que los estudiantes hacen para lograr resultados académicos positivos a partir de la interacción en los procesos de aprendizaje (Rivera & Ruiz, 2021). Sin embargo, existen varios factores que intervienen para que los alumnos se comprometan y tengan éxito en sus actividades escolares, los aspectos personales están estrechamente vinculados al compromiso estudiantil (Durón et al., 2018; Durón & García, 2021). Aunado a ello, existen otras variables implicadas, como las relaciones con sus profesores (Roorda et al., 2017), el ambiente en el aula (Shernoff et al., 2016), entre otros.

Asimismo, el compromiso académico puede ser fomentado por variables contextuales como el apoyo a la autonomía por el profesor (Patall et al., 2018) y guarda estrecha relación con resultados positivos como la adaptación escolar (Respondek et al., 2017) y el bienestar de los estudiantes (Durón & García, 2021; Suhlmann et al., 2018; Van Ryzin et al., 2009). Según Gutiérrez et al. (2018), la literatura científica ofrece evidencias de la importancia que tiene el hecho que los alumnos se sientan satisfechos con su ambiente educativo, en favor de conseguir resultados positivos y prevenir el abandono escolar.

Con relación a lo anterior, para Jiménez et al. (2011), la satisfacción del estudiante es un elemento clave en la estimación de la calidad de la educación, pues refleja la eficacia de los servicios académicos y administrativos; su satisfacción con las unidades de

aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento. El punto de vista del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el progreso de la gestión y el desarrollo de los programas académicos.

La satisfacción académica se ha definido como una evaluación cognitiva-afectiva de la satisfacción general con las experiencias académicas, y se basa en el trabajo teórico sobre la satisfacción de la vida de los jóvenes, un aspecto del bienestar subjetivo. La investigación contemporánea sobre la satisfacción académica intenta comprender los procesos complejos que explican las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la vida académica, teniendo en cuenta las interrelaciones entre las variables psicológicas y ambientales que influyen en la satisfacción con la vida académica.

Urquijo y Extremera (2017) resaltan el interés creciente que ha despertado el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios desde que en 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fijase su atención en el estudiante y sus necesidades como eje central del proceso de calidad educativa. Además, de que la satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso (Tomás & Gutiérrez, 2019). Asimismo, la satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos. Es importante saber que los estudiantes manifiestan su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento (Falcón, 2016).

Algunos investigadores (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) han concluido que existe una relación positiva entre el compromiso académico y el éxito en la universidad, y que un elevado compromiso con el entorno educativo fomenta las emociones positivas y la satisfacción con la vida de los estudiantes, a la vez que aparece negativamente relacionado con el abandono de sus estudios.

En relación con lo anterior, Elmore y Huebner (2010) y Tomás et al. (2016), han identificado que el compromiso se relaciona de manera

positiva con la satisfacción del alumnado con el centro educativo, entendida ésta como la percepción de calidad de la vida escolar por parte del alumno. Así, el contexto en el que se desarrolla la vida escolar influye en el rendimiento del estudiante y en la satisfacción con la escuela a través del compromiso con ésta.

Por ello, el objetivo del presente estudio fue probar un modelo de ecuaciones estructurales para identificar si la satisfacción académica tiene un efecto en el compromiso académico de estudiantes universitarios.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados a los participantes a través de Google Forms, en donde se explicó el objetivo del estudio y se les invitó a participar de manera voluntaria. Las consideraciones éticas involucradas en el estudio (respeto, beneficencia, justicia y confidencialidad) se indicaron en las instrucciones de los instrumentos. Se les brindó un espacio en el que manifestaron su acuerdo en la participación, dando su consentimiento informado.

Finalizada la fase de aplicación, se procedió a la elaboración de una base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, por sus siglas en inglés, SPSS), versión 21; dentro de este programa se realizaron análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos. Además, se obtuvo la validez de las escalas (Análisis Facctorial Confirmatorio) y se estimaron las relaciones entre las variables latentes con un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) con AMOS 23.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes universitarios, de los cuales el 31.3% eran del sexo masculino y el 68.8% del femenino. La edad de los participantes fue de 18 años o más ($M = 22.5$, $DE = 6.21$). El tipo de muestreo utilizado fue aleatorio.

2.3. Medidas

Se utilizaron versiones adaptadas para estudiantes universitarios de las siguientes escalas:

El cuestionario de satisfacción con la experiencia universitaria (CSEU) (González-Peiteado et al., 2016), estuvo conformado por 17 reactivos divididos en cuatro dimensiones: *capacidad* (5 reactivos), *docencia* (5 reactivos), *contenidos* (4 reactivos) y *comunicación* (3 reactivos), con opciones de respuesta en escala Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) arrojó índices de bondad de ajuste aceptables ($X^2 = 193.60$ ($gl = 110$; $p = 0.001$), SRMR = 0.045, CFI = 0.94, RMSEA = 0.077, 90% IC [.059 - .095]) indicando la validez de la escala.

La Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2006) para la medición del compromiso académico. Esta escala fue elaborada para evaluar el compromiso laboral, sin embargo, se adaptó para ser utilizada en el contexto educativo. La escala UWES estaba conformada por 15 reactivos divididos en tres dimensiones: *vigor*, *dedicación* y *absorción*; cada dimensión contó con cinco reactivos. Las opciones de respuesta estaban en un escala tipo Likert que iba desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). La validez se comprobó a través de índices de bondad de ajuste aceptables en el AFC ($X^2 = 145.039$ ($gl = 98$; $p = 0.001$), SRMR = 0.069, CFI = 0.94, RMSEA = 0.061, 90% IC [.039 - .082]).

2.4. Diseño

El presente estudio busca identificar si la satisfacción académica tiene efecto en el compromiso académico de universitarios. Para ello, el tipo de investigación corresponde a un estudio explicativo, cuantitativo, con un diseño no experimental (Hernández et al., 2014), puesto que no hay manipulación de variables. Además, es de corte transversal debido a que los datos fueron recogidos en un solo momento.

3. RESULTADOS

3.1 Fiabilidad de las escalas

Como se puede observar en la Tabla 2, los instrumentos utilizados para medir la satisfacción académica y el compromiso estudiantil mostraron tener alfas aceptables en la escala global. El cuestionario de

satisfacción con la experiencia universitaria (CSEU) contó con un alfa de .93, mientras que la Utrecht Work Engagement Scales (UWES) mostró un alfa de 0.89, indicando que ambos instrumentos son confiables. Además, las dimensiones de ambas escalas muestran ser confiables al tener alfas entre .707 y .861.

Tabla 1 Consistencia interna de las escalas

	Alfa	Ítems
Satisfacción Académica	.934	17
Capacidad	.861	5
Docencia	.857	5
Contenidos	.857	4
Comunicación	.838	3
Compromiso Académico	.897	16
Vigor	.753	6
Dedicación	.853	5
Absorción	.707	5

3.2 Estadísticos descriptivos

Con relación a los resultados obtenidos en la escala *Satisfacción académica*, en la tabla 1 se puede destacar una media general de 4.27 ($DE = .641$) indicando un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes universitarios. De igual modo, los estudiantes universitarios presentan un nivel alto en cada una de las dimensiones de esta escala. Por otro lado, el *compromiso académico* general presenta un media alta, 3.98 ($DE = .640$), las dimensiones de esta escala también presentan valores medios altos.

Tabla 2 Estadísticos descriptivos de las escalas y dimensiones de satisfacción y compromiso académico.

	Mín.	Máx.	M	DE
Satisfacción Académica	1.94	5.00	4.27	.641
Capacidad	1.60	5.00	4.37	.651
Docencia	1.80	5.00	4.18	.781
Contenidos	2.00	5.00	4.30	.754
Comunicación	1.33	5.00	4.25	.902
Compromiso Académico	1.13	5.00	3.98	.640
Vigor	1.17	5.00	3.78	.747
Dedicación	1.20	5.00	4.56	.594
Absorción	1.00	5.00	3.63	.816

M = Media; DE = Desviación estándar

3.3 Modelo de Ecuaciones Estructurales

Dentro de la Figura 1 se puede observar que la satisfacción escolar, compuesta por las cuatro dimensiones propuestas (capacidad, docencia, contenidos y comunicación) presenta una relación directa y significativa con el compromiso estudiantil (.64), este constructo a su vez se encuentra formado por vigor, dedicación y absorción de los universitarios. Cabe resaltar que el modelo de ecuaciones estructurales (MEE) presentó índices de bondad de ajuste aceptables: $X^2 = 14.64$ ($gl = 12$; $p = 0.262$), SRMR = 0.023, CFI = 0.99, RMSEA = 0.042, 90% IC (.000 - .104) indicando la congruencia de los datos y las relaciones propuestas con base en la teoría. Finalmente, es importante destacar que la R^2 del compromiso estudiantil fue de .41.

Figura 1 Modelo ecuaciones estructurales relación directa entre satisfacción escolar y compromiso estudiantil.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, se identificó que el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes hacia la escuela está directamente relacionado con el compromiso académico. Esto se confirma con lo mencionado por Kahu (2013), el compromiso y la participación de los estudiantes son vistos como una construcción en evolución que captura una variedad de prácticas institucionales y comportamientos estudiantiles relacionados con la satisfacción y el logro del estudiante, esto incluye el tiempo en la tarea, la adaptación, la integración social y escolar, así como las prácticas de enseñanza.

Estos hallazgos resaltan la importancia de trabajar y establecer estrategias para incrementar la satisfacción académica e impactar en el compromiso de los estudiantes, ya que es necesario que los centros educativos conozcan el nivel de satisfacción de los estudiantes, dado que la enseñanza va más allá de lo que ocurre al interior de las clases (Yeo, 2009). Los expertos educativos afirman que conocer esta variable es importante porque puede incidir directamente en las tasas de abandono, y proporciona información relevante para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Por otro lado, algunos autores (Gutiérrez et al., 2018; Hakimzadeh et al., 2016; Lokas et al., 2006), en sus estudios encontraron que la conexión con el centro educativo es un factor relevante para mejorar la cohesión e incrementar la satisfacción general con las clases, concluyendo de esta manera el efecto positivo de la satisfacción de los estudiantes universitarios sobre el compromiso de estos con sus actividades académica.

Finalmente, estos resultados contribuyen a ampliar el conocimiento sobre las variables estudiadas, así como indagar en factores que pueden incrementar y favorecer el rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Durón, M. F. & García, F. (2018). Orientation to Happiness as Predictor of University Students' Engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 294-298. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp294-298>
- Durón, M. F. & García, F. (2021). Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios. En P. Sánchez (Ed.). *La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?* (pp. 52-60). CECIP.
- Durón, M.F., García, F.I., Rodríguez, J.E., & Rodríguez, D. (2018) Traducción y validación del inventario de compromiso estudiantil universitario en población mexicana. Wimbu Lu: Memorias del VII Congreso Latinoamericano de Psicología ULAPSI.

- Elmore, G.M. & Huebner, E.S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*, 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Gutiérrez, M., Alberola, S. & Tomás, J. (2019). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre educación, 35*. 535-555. doi: 10.15581/004.34.535-555
- Hakimzadeh, R., Besharat, M-A., Khaleghinezhad, S. A. y Jahromi, R. G. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach. *School Psychology International, 37*(3), 240-254. <https://doi.org/10.1177/0143034316630020>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez, A., Terriquez, B., & Robles, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente, 2*(6), 46-56.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*, 758-773.
- Loukas, A., Suzuki, R. y Horton, K.D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 491-502.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C., & Molina-López, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de psicodidáctica, 22*(1), 45-53. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Patall, E.A., Steingut, R.R., Vasquez, A.C., Trimble, S.S., Pituch, K.A., & Freeman, J.L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology, 110*(2), 269-288. doi: 10.3389/FPSYG.2017.00243

- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. & Nett, U.E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Rochín, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), e161. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2020). Aprendizaje servicio y compromiso académico en educación superior. *Revista de psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F J., & Koomen, H.M. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., & Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201–218. <https://doi.org/10.1177/0143034316666413>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. doi:10.1027/1864-9335/a000325
- Tomás, J.M. & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M. y Fernández, I. (2016). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador. *Revista Búsqueda*, 16. 7-19. ISSN: 0123-9813
- Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research.

- European Psychologist*, 18, 136-147.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Urquijo, I. & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573. doi: <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- Van Ryzin, M.J., Gravely, A.A. & Roseth, C.J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Youth Adolescence*, 38, 1-12.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi:10.3102/0002831209361209
- Yeo, R. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48, 62-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.004>

PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS II SOBRE SU ROL EN UN MODELO DE PRÁCTICAS BASADO EN LA COLABORACIÓN Y LA REFLEXIÓN CONJUNTA ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD

Glòria Rigol Mallafré, Rosa Colomina Álvarez, Javier Onrubia Goñi

gloria.rigol@ub.edu

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe dentro de una línea de investigación interesada en la relación teoría-práctica en la formación de maestros/as, en la colaboración escuela-universidad y en la reflexión colaborativa al servicio de esta relación. La línea ha desarrollado diversos proyectos de investigación/innovación sobre las prácticas del Grado de Maestro/a de Educación Primaria (EDU2013-44632-P, ARMIF 2014, 00052, ARMIF 2015 00014, y ARMIF 2017 00011), que han dado lugar a la experimentación con algunas escuelas de un modelo de prácticas profesionalizador basado en la colaboración y la reflexión conjunta escuela-universidad (Mauri et al, 2021).

Desde este modelo se concibe que:

- Las prácticas II deberían facilitar que el/la estudiante construya conocimiento práctico a partir de una indagación reflexiva sobre los contextos auténticos de actividad profesional en que participa (Clarà y Mauri, 2010).

- Los/las estudiantes deben poder interpretar las situaciones de su práctica mediante un conocimiento práctico informado por el conocimiento académico y en diálogo con este conocimiento (Mauri et al, 2021).

- La reflexión es una competencia central del maestro/a como profesional (Schön, 1987) y para desarrollarla hay que generar espacios donde poder aprender a utilizarla bajo la guía de otros más expertos/as (Vygotsky, 1978).

- La escuela es una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2002).

- Es necesario establecer una colaboración más estrecha y efectiva escuela-universidad (Darling-Hammond, 2014) mediante la creación de espacios híbridos entre tutores de universidad y maestros tutores (Zeichner, 2010).

Este modelo se desarrolla a través de: a) algunos núcleos que vertebran la actividad y el aprendizaje del estudiante a lo largo de las prácticas; y b) un conjunto de espacios colaborativos de apoyo a esta actividad y aprendizaje.

- a) Los núcleos de actividad y aprendizaje del estudiante que se proponen son tres (Mauri et al., 2021):
- *Núcleo1*: identificación y análisis de los retos del aula y del centro, la respuesta actual a estos retos y las metas educativas a las que responde esta actuación.
 - *Núcleo2*: planificación de una intervención docente que contribuya a optimizar la respuesta a los retos de manera reflexiva, situada y con sentido para la comunidad.
 - *Núcleo3*: realización de la intervención y reflexión sobre la práctica desarrollada.
- b) En cuanto a los espacios, suponen un sistema articulado de ayudas con interdependencia mutua diseñado al servicio de la creación de una relación de colaboración formativa escuela-universidad (Mauri et al. 2021) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Espacios colaborativos

Espacios	Descripción
Universidad (EU)	<ul style="list-style-type: none">- Son las tutorías de universidad- Participan: tutor/a universitario/a (TU) y grupo de practicantes (14 aprox.)- Se reúnen una vez/semana en un espacio abierto de reflexión y debate- 17 encuentros aprox.

	*este espacio no es exclusivo de este modelo, también se da en las otras propuestas de prácticas
Tutores (ET)	<ul style="list-style-type: none"> - Participan: maestro/a tutor/a del centro (MT) y TU - Suponen momentos para hacer avanzar la colaboración actuando como equipos formativos corresponsables de la formación del/la estudiante. - 3-4 encuentros aprox.
Compartido (EC)	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene lugar en el centro escolar - Participan: MT, TU y estudiante de prácticas. - La finalidad es construir diálogo y poder llevar a cabo una retroacción colaborativa a la estudiante. - 3-4 encuentros aprox.
Escuela (EE)	<ul style="list-style-type: none"> - Participan: MT y estudiante - Se reúnen para reflexionar conjuntamente y el/la MT da retroacción a su estudiante.

En este trabajo nos vamos a centrar en el papel de los/las TU en el modelo. Queremos profundizar en el análisis de su figura y de su conocimiento. Más en concreto, nos preguntamos:

¿Qué representación tienen los TU de las prácticas II y de su figura en ellas? ¿Cómo perciben su rol y funciones para articular la colaboración escuela-universidad?

¿Qué percepción tienen de las tutorías en este marco, cuáles son sus funciones y qué objetivos se plantean en ellas?

2. MÉTODO

Hemos llevado a cabo un estudio de casos múltiple (Stake, 2007), basado en un enfoque interpretativo (Erickson, 1989).

2.1 Participantes y contexto

Las prácticas II son una asignatura del sexto semestre del Grado de maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona, con

una duración de 16 semanas. Durante este período, los/las estudiantes asisten a un centro escolar de prácticas cuatro días a la semana, y el quinto día asisten a las tutorías de universidad (dos horas semanales, en grupos de alrededor de 15 estudiantes). Cada estudiante tiene un MT y un TU.

Los/las TU que han participado en la investigación son tres TU de prácticas II del Grado de Educación Primaria de la UB, con experiencia previa como TU y en el modelo de prácticas en el que nos situamos y que hemos descrito en el apartado anterior.

2.2 Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Se realizó una entrevista individual semiestructurada con cada TU al inicio de las prácticas II, y un grupo focal con los/as tres TU conjuntamente al final de dichas prácticas.

2.3 Procedimiento de análisis de datos

Se ha realizado un análisis de contenido (Krippendorff, 2002) sobre la información obtenida a través de las entrevistas iniciales y sobre la información recogida en el grupo focal final, siguiendo el procedimiento que se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Procedimiento de análisis

Transcripción literal de cada una de las entrevistas y del grupo focal
Generación de categorías generales en base a las distintas preguntas de investigación
De manera inductiva, mediante el uso de <i>Atlas.ti</i> : Identificación de ideas relevantes en los fragmentos textuales Creación de códigos representativos y literales para cada una de ellas Vinculación, por significado, de cada idea con la categoría (pregunta de investigación) a la que responde Realización de una estructura de categorías y de códigos inducidos de las respuestas
Interpretación de los datos infiriendo patrones que nos permiten llegar a conclusiones y a respuestas

3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos, organizados según las preguntas de investigación a las que nos permiten dar respuesta.

3.1 La representación de los/las TU de las prácticas II

En base a su experiencia, los y las TU participantes expresan que “prácticas II” suele ser una asignatura que al inicio supone un choque para el alumnado.

Destacan que, sobre todo al iniciar el proceso, los/las estudiantes experimentan contradicciones respecto a lo que conocen y la práctica, porque piensan que lo que han aprendido en la formación teórica no les servirá en las prácticas; por lo que suele suponer un impacto.

Entienden el nuevo modelo o propuesta de prácticas que están experimentando como un espacio que permite afrontar ese impacto que los/las estudiantes perciben entre lo que han aprendido y la práctica. En este sentido, expresan que las prácticas II son una oportunidad para que el alumnado progresivamente pueda ir vinculando lo que ha aprendido en la facultad con la práctica.

Consideran que, hasta el momento, en el Grado de Primaria, el alumnado ha tenido la oportunidad de construir conocimiento académico, así como también de llevar a cabo las prácticas I (de mayor brevedad), pero que no han podido realmente construir conocimiento profesional sobre su práctica de este modo. Creen que las prácticas II, por sus características y planteadas desde este nuevo modelo, ofrecen la posibilidad de hacerlo.

Resaltan que consideran que la nueva propuesta fomenta que el proceso sea mucho más sostenido, con mucho más apoyo para el estudiante, puesto que se generan más situaciones de valoración compartida y feedback.

También subrayan que prácticas II supone, en el nuevo modelo, el momento en que universidad y escuela, concebidos antes por los estudiantes como dos espacios diferentes a lo largo de la formación, empiezan a acercarse para ellos/as, en tanto esta propuesta está mucho más centrada en favorecer la colaboración.

3.2 La representación de su figura y de sus funciones en las prácticas II

En términos generales, los/las TU participantes consideran que son quienes se encargan de coordinar y sostener todo el proceso de prácticas.

Más específicamente, destacan de su papel el objetivo final de ayudar a que el alumnado aprenda a ser maestro/a. En este contexto, expresan que es necesario que, como TU, realicen ciertas actuaciones y

funciones dirigidas a promover el desarrollo de aptitudes propias del maestro/a:

- Acompañar al alumnado para que pueda conocer el centro educativo de prácticas y favorecer que su actuación tenga sentido para el centro como comunidad.
- Ayudar a los/las estudiantes a observar la práctica, para que puedan identificar qué está pasando y poder interpretarla de manera reflexiva; ayudándoles a pensar sobre lo que hacen estableciendo diálogo con el conocimiento teórico, es decir, ayudándoles a hacerse preguntas para encontrar respuestas a partir de lo que saben.
- Ayudarlos/las a construir conocimiento práctico, a través de la discusión sobre situaciones de su práctica.

3.3 Su rol y funciones para articular la colaboración escuela-universidad

En términos de vinculación escuela-universidad, los/las TU también subrayan que tienen la responsabilidad de desarrollar diferentes funciones vinculadas a poder promover la colaboración. Estas funciones se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Funciones que los TU expresan que deben cumplir para articular la colaboración escuela-universidad

Con los centros (nivel institucional)	Al inicio: - tomar o retomar contacto con los centros - generar espacios para compartir criterios y sentido de la propuesta con los/las MT y con la coordinación escolar
	Contribuir en que los centros y los/las MT reflexionen y puedan representarse lo que significa formar maestros/as
	Fomentar que el centro genere espacios para que MT y estudiante colaboren y establezcan diálogo en pro de su formación
Con los/las MT	Actuar como responsables de:

	<ul style="list-style-type: none"> - compartir con los/las MT: calendario, vías de comunicación, conocimiento de su grupo-clase, planificación de los encuentros y materiales a utilizar - compartir criterios y llegar a acuerdos
	Fomentar que los/las MT incorporen su rol de tutores/as de prácticas
	Facilitar que tomen conciencia de la necesidad de encuentros con sus estudiantes
	Favorecer que se desarrolle una función tutorial de corresponsabilidad con los/las MT
Con MT y estudiantes	Actuar como <i>punto de enlace entre estudiante y MT</i> y facilitar su comunicación.
	Promover que se den encuentros formativos
	Facilitar una mirada comunitaria con MT para valorar a los/las practicantes
	Ayudar a MT a identificar elementos de mejora de los/las estudiantes para hacer un retorno compartido
Con los estudiantes	Fomentar que el alumnado tome conciencia de la complejidad que supone para el centro llevar a cabo las prácticas, a nivel organizativo
	Promover que el alumnado dé valor a las decisiones de su MT
	Promover que estudiantes busquen espacios con sus MT (para construir juntos durante el proceso)

3.4 Representación de los/las TU de las tutorías de universidad y los objetivos principales que se plantean para ellas

Los/las TU se representan las tutorías de universidad como un espacio de *prueba, tranquilo y seguro*, donde los/las estudiantes pueden

aprender a reflexionar con profundidad sobre lo que viven en la práctica.

En estas tutorías, y en referencia a aprendizajes vinculados al modelo, se plantean como objetivo trabajar alrededor de los núcleos temáticos que vertebran la propuesta.

Subrayan que, de manera transversal, se plantean fomentar que el alumnado desarrolle competencias reflexivas, a través del trabajo vehiculado por los núcleos, promoviendo que puedan conectar lo que viven en su práctica con lo que saben y potenciar que en la reflexión *vayan incorporando referentes académicos*.

3.5 Su rol y funciones en las tutorías de universidad

En cuanto a la representación que tienen de su rol, los/las TU destacan diferentes tareas que consideran que deben llevar a cabo en este espacio. Las detallamos en la Tabla 4.

Tabla 4. Tareas que los/las TU expresan que deben cumplir en las tutorías de universidad

Tareas transversales durante el proceso	Acompañar los/las estudiantes en unas prácticas situadas y contextualizadas	
	Fomentar que comprendan qué significa ocupar un lugar de practicante	
	Aportarles seguridad y tranquilidad ante la incertidumbre del inicio	
	Promover que puedan ver el sentido de lo que hacen en todo momento	
	Modelar y dar <i>feedback</i> en diferentes momentos de forma continuada a través del retorno de las evidencias de su trabajo en el portafolio	
	Fomentar la cohesión de grupo para favorecer la participación y la reflexión colaborativa	
	Facilitar el análisis de las situaciones que viven en su práctica sin emitir juicios de valor, favoreciendo que puedan conectarlas con lo que saben	
	Dirigir y <i>andamiar</i> el proceso para que el alumnado integre la propuesta del modelo, sobre todo al inicio.	
Tareas específicamente vinculadas a los núcleos de trabajo	N1	Favorecer que puedan observar el grupo-clase para identificar principales necesidades, debilidades, fortalezas, así como prioridades/retos que plantean a la tarea del/la maestro/a

	N2	Acompañar en la planificación/programación de una propuesta de intervención ajustada y con sentido para el grupo-clase y centro
	N3	Facilitar que sean coherentes en su práctica al desarrollar la intervención y que entiendan qué significa reflexionar sobre la práctica
Tareas en pro de la colaboración E-U		Facilitar que den valor a la tarea de los/las MT y a sus decisiones
		Fomentar que busquen espacios tutoriales para poder conversar y pensar con los/las MT

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las representaciones analizadas parecen corresponderse con elementos clave de la propuesta y facilitar su despliegue.

Los resultados nos ayudan a evidenciar la relevancia de la figura de los/las TU en la formación de profesionales más reflexivos en un contexto de colaboración con la escuela.

Los/las TU se perciben como la figura que fomenta y ayuda a vehicular la colaboración escuela-universidad, a través de la promoción, gestión y coordinación de los distintos espacios de colaboración. Destacan que esta propuesta *no se puede hacer sin la colaboración de la escuela*, y subrayan que ésta *no viene dada sólo por el hecho que los estudiantes vayan al centro, sino que debe construirse* y que debe ser el/la TU quién lo facilite actuando como eje.

También se perciben como responsables de fomentar que tanto centro como estudiantes conozcan la importancia de un trabajo colaborativo; y como encargados/as de acompañar a los/las practicantes en todo el proceso favoreciendo que lleven a cabo un trabajo profesional con sentido para la comunidad de práctica (la escuela), en la línea de Lave y Wenger (2002).

La falta de relación entre teoría-práctica percibida por el alumnado en su período de prácticas y recogida en este estudio, viene identificándose des de hace años (Coll, 2010). La incoherencia o discontinuidad que perciben entre ellas, o bien la lectura lineal que hacen algunos/as practicantes de esa relación, como si en la práctica se aplicase directamente la teoría, genera dificultades. La nueva propuesta

de prácticas en la que se enmarca este trabajo intenta afrontar estas incoherencias y dificultades, acompañando la construcción del conocimiento práctico del maestro desde una relación dialógica teoría-práctica (Clarà y Mauri, 2010). Los/las TU actúan como referentes en este proceso de ayudas con la finalidad de facilitar que incorporen una forma de trabajar que sea analítica y crítica sobre la realidad que viven, des de una óptica profesional reflexiva (Schön,1987); y facilitando que el conocimiento sobre las situaciones que viven (conocimiento práctico), el conocimiento teórico y la propia práctica puedan entrar en diálogo. Se trata de promover que los/las estudiantes analicen y comprendan la práctica docente (de sus MT y la propia) estableciendo vínculos significativos con la teoría.

Los resultados que hemos presentado se complementan, en el trabajo en curso que estamos desarrollando, con el análisis (en proceso) de la actividad conjunta entre TU y estudiantes en las tutorías de universidad. El análisis nos ofrecerá información sobre cómo estas representaciones se concretan (o no) en su actuación formadora a lo largo del proceso de prácticas.

5. REFERENCIAS

- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/ conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones Constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: the Holy Grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89 (4), 547-561.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y observación*. Paidós/MEC
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lave, J., y Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En M. Lea, y K. Nicoll (Eds.),

- Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). Routledge.
- Mauri, T., Onrubia, J., y Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre escuela y universidad. Pautas e instrumentos*. Octaedro-IDP/ICE UB.
- Schön, D. (1992). Designing as reflective conversation with materials of a design situation. *Research in Engineering Design*, 5 (1), 3-14.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college, and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

VALIDACIÓN DEL BAR-ON PARA PROFESORES: ACUERDO Y DESACUERDO EN LA PERCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

**María Isabel Rojo-Guillamón, Mari Carmen Fernández Vidal,
Ana Lisón Martínez, Mercedes Ferrando Prieto, Carmen
Ferrándiz García**

mrg64433@um.es

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en 1990 Salovey y Mayer propusieran el concepto de Inteligencia Emocional (IE), en el campo de la psicología se ha ido introduciendo gradualmente el constructo de IE. La IE se ha ligado con el bienestar subjetivo (Medina et al., 2022), el optimismo (Extremera et. al., 2007); con el rendimiento académico (Petrides et al., 2004; Ferrando et al., 2011; la interacción social (Salguero et al., 2011); y las conductas disruptivas (Schoeps et al., 2019).

No obstante, el constructo de IE ha encontrado ciertas dificultades en cuanto a cómo debe ser medida. Esta dificultad dio lugar a la conceptualización de dos modelos de IE. De un lado, los modelos de habilidad, representados por Salovey y Mayer quienes proponen pruebas objetivas de IE; de otro lado, los modelos mixtos que reconocen que la IE no es una habilidad puramente cognitiva, sino que está entrelazada con características de personalidad. Los representantes de este último enfoque han sido Goleman (1995), Bar-On (1997) y Bru-Luna et al. (2021).

Los instrumentos basados en el modelo de habilidad (como el MEIS o el MSCEIT) intentan medir cómo las personas perciben, entienden y manejan las emociones. Utilizan pruebas en las que los participantes deben resolver problemas relacionados con las emociones y que contengan respuestas consideradas correctas o incorrectas (por ejemplo, indicar cómo de adecuada será cierta emoción para realizar una acción determinada). No obstante, estas pruebas han sido criticadas porque ¿cuál debería ser la respuesta correcta?; si se atiende al criterio

de “la respuesta más escogida” no podría identificarse a las personas realmente sobresalientes en el uso de las emociones. Como indican Matthews et al. (2004, p. 182), “hay una considerable dificultad en determinar de forma objetiva las respuestas correctas ante estímulos que conllevan contenido emocional, y en aplicar unos criterios realmente verdaderos en la puntuación de las tareas de la habilidad emocional” [traducción propia].

Por otro lado, las medidas conceptualizadas desde los modelos mixtos se basan en inventarios de autoinforme. Este tipo de medidas tiene sus propias limitaciones: dependen de la percepción que de sí mismo tenga el informante, y, por tanto, no están exentas de sesgo (Bru-Luna, 2021; Matthews et al., 2004).

Para dar solución a este problema, Bar-On propuso triangular la información. Es decir, recoger las percepciones no sólo del participante, sino de observadores externos con quienes contrastar la información. Surge así el inventario EQ-I-O, Emotional Quotient Inventory-Observer Form. Este cuestionario se desprende de la versión para jóvenes del cuestionario original “el EQ-i” para adultos. Bar-On propuso utilizar sendos cuestionarios para que padres y profesores valorarán a los alumnos.

Si bien esta es una solución al problema, pocos estudios han analizado la fiabilidad inter-evaluador de estas escalas. La mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar los sesgos de los informantes dependiendo del rol de estos: es decir, en contrastar si los profesores o los padres tienen mayor influencia en cómo los alumnos se perciben así mismos. Así Wood et al. (2009) hallaron relaciones moderadas entre la percepción de una muestra de niños y adolescentes utilizando el EQ-i;YV y sus padres (en intrapersonal, manejo del estrés y la IE total). Sáinz (2010) estudió la percepción que sobre la competencia socioemocional tienen el alumnado, padres y profesorado en una muestra de 238 estudiantes, utilizando el Inventario de Cociente Emocional para Observadores Externos (EQ-i: YV-O), versión para profesores; también colaboraron 126 padres y 118 profesores. Los resultados indicaron que tanto padres como profesores coincidían en la valoración del manejo del estrés de sus hijos/as y alumnos/as,

respectivamente. Con resultados favorables a favor de las chicas según la percepción de sus profesores. Igualmente, en el estudio de Prieto et al. (2008) con una muestra de 35 estudiantes, 28 docentes y 33 padres, hubo coincidencias en la variable interpersonal entre los tres agentes. Aunque, los estudiantes se autopercebieron con mayor adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonal que lo percibieron sus padres y profesores. En esta misma línea, Fernández (2011), comprobó que los docentes percibieron a los estudiantes (chicos) con puntuaciones altas en manejo del estrés. Sin embargo, fueron las chicas las que puntuaron más alto en intrapersonal y adaptabilidad. En edades tempranas se encuentra que la autopercepción de los alumnos se asemeja más a la percepción que de ellos tienen sus padres que a la percepción mostrada por sus profesores, lo cual es entendible, ya que los niños están más expuestos a la interacción con sus familias. Sin embargo, los estudios que han indagado en el acuerdo entre informantes con el mismo rol (e.g., docentes) son inexistentes.

El objetivo general es analizar la validez interjueces del Inventario de Cociente Emocional para Observadores Externos (EQ-i:YV-O), versión para profesores, basado en el modelo mixto de IE de Bar-On (2000). Para acometer este objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Verificar la existencia de diferencias según la especialidad (tutor vs profesor especialista) en la valoración de las competencias socioemocionales del alumnado.

- Estudiar el grado de acuerdo entre el profesorado sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes (concordancia), como una medida de la fiabilidad del instrumento.

- Analizar la percepción que los docentes tienen de las habilidades emocionales de sus alumnos en función del nivel educativo, y género.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y análisis de datos

El estudio hizo uso de una metodología de carácter descriptivo y correlacional, se llevaron a cabo análisis de diferencia de medias, mediante la prueba *t* de Student, así como análisis de correlación

intraclase, con el objeto de verificar el grado de acuerdo en la IE de los alumnos percibida por los docentes. Los análisis se llevaron a cabo utilizando el programa SPSS versión 28.

2.2. Procedimiento

Una vez contactado con los centros educativos, se llevaron a cabo diversas reuniones con los equipos directivos y con los tutores y especialistas para exponer los objetivos de la investigación y obtener el consentimiento de los participantes. Tras ello, se realizó la recolección de datos, la codificación y el análisis de resultados.

2.3. Participantes

La muestra estuvo formada por 32 docentes (16 ejercían de tutores y 16 como especialistas), que evaluaron cada uno de ellos a 5 estudiantes de sus clases elegidos al azar (utilizando para ello el número de lista de clase). Cada estudiante fue evaluado por dos docentes. La muestra de estudiantes valorados fue de 80 (50% chicos), que pertenecían a los cuatro niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria (20 de cada curso). La edad de los estudiantes osciló entre los 12 y los 18 años ($M= 14.28$ $DT=1.7$). Los participantes procedían de dos centros educativos.

2.4. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido el Inventario de Cociente Emocional para Observadores Externos (Emotional Quotient–Inventory: Youth Version–Observer Form, EQ-i:YV-O; Bar-On & Parker, 2000). Se trata de un inventario dirigido a profesores, cuyo objetivo es valorar la percepción que tienen sobre el nivel de competencia socioemocional de sus alumnos. Está compuesto por 38 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca le ocurre, 2=a veces le ocurre; 3=casi siempre le ocurre; y 4=siempre le ocurre). El EQ-i: YV-O evalúa las cinco grandes dimensiones de la IE: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros), interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros), manejo del estrés (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones),

adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver los conflictos) y estado de ánimo (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida).

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan las medias obtenidas según la función desempeñada (tutor vs especialista) en cada dimensión del Bar-On (ver tabla 1).

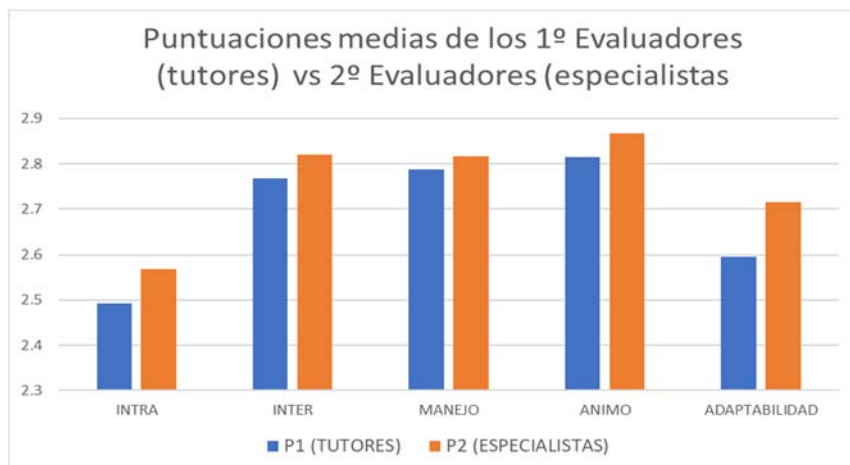
Tabla 1. T de Student para muestras relacionadas en las variables de IE según el tipo de docente (tutor/especialistas).

Dimensión IE	Profesor	M	DT	ETM	t de Student	p
Intra.	P1	2.49	0.475	0.053	-1.442	.153
	P2	2.57	0.509	0.057		
Inter.	P1	2.77	0.632	0.071	-0.678	.500
	P2	2.82	0.631	0.071		
Manejo	P1	2.79	0.605	0.068	-0.433	.666
	P2	2.82	0.645	0.072		
Ánimo	P1	2.82	0.603	0.067	-0.649	.518
	P2	2.87	0.545	0.061		
Adapt.	P1	2.60	0.755	0.084	-1.321	.190
	P2	2.71	0.750	0.084		
EQ total	P1	63.85	9.275	1.037	-1.530	.130
	P2	65.53	10.429	1.166		

N de estudiantes por cada P = 80. $gl = 79$. M: media. DT: desviación típica ETM: error típico estándar.

Los resultados evidenciaron que los docentes especialistas ofrecieron puntuaciones más elevadas que los tutores en todas las dimensiones, aunque la prueba *t* de Student para medias relacionadas mostró que dichas diferencias no resultaron estadísticamente significativas. Las dimensiones mejor valoradas fueron el estado de ánimo, las habilidades interpersonales y el manejo del estrés. Las puntuaciones en las dimensiones de intrapersonal y adaptabilidad obtuvieron las puntuaciones más bajas. En general los docentes valoran de manera similar las habilidades emocionales de sus alumnos (véase figura 1).

Figura 1. Puntuaciones medias para cada una de las dimensiones del EQ.i:YV-O para profesores, según la especialidad (tutor-especialista).



Con objeto de analizar el grado de concordancia en la valoración de la IE entre los dos tipos de observadores (profesor tutor y profesor especialista), se llevó a cabo un análisis de correlación intraclase (ver tabla 2). Se utiliza un coeficiente de correlación intraclase (CCI) para medir la confiabilidad de las calificaciones en los estudios donde hay dos o más evaluadores.

Tabla 2. Coeficiente de Correlación Intraclase

Dimensión	α	ICC único	ICC medio	<i>p</i>
Intra.	.691	.528	.691	<.001
Inter.	.530	.361	.530	<.001
Manejo	.698	.536	.698	<.001
Ánimo	.373	.229	.373	<.001
Adapt.	.600	.429	.600	<.001
EQ Total	.674	.508	.674	<.001

Modelo de efectos aleatorios bidireccional donde tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas son aleatorios.

Los resultados mostraron que para todas las variables los coeficientes de correlación intraclase resultaron estadísticamente significativos. Siendo el grado de acuerdo mayor para las variables de manejo del estrés y habilidades intrapersonales. El grado de acuerdo fue menor para las variables de estado de ánimo y habilidades interpersonales.

Además, se llevó a cabo un análisis de correlación intraclase considerando el curso académico de los alumnos. Los resultados evidencian un mayor acuerdo en todas las variables de IE para 2º de la ESO. El acuerdo para las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés fue también más elevado en el curso de 4ª de la ESO (ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis de correlación intraclase por cursos

Cursos	Medidas	ICC		ICC		ICC		ICC		ICC		ICC EQ	
		Intra.	p	Inter	p	Manejo	p	Ánimo	p	Adapt.	p	Total	p
1	Única	.445 ^a	.022	.099 ^a	.335	.406 ^a	.034	.112 ^a	.315	.341 ^a	.065	.251 ^a	.136
	Media	.615 ^a	.022	.180 ^a	.335	.578	.034	.201	.315	.509	.065	.402	.136
2	Única	.591 ^a	.002	.515 ^a	.008	.607 ^a	.002	.588 ^a	.003	.619 ^a	.001	.626 ^a	.001
	Media	.743 ^a	.002	.680 ^a	.008	.756	.002	.741	.003	.765	.001	.770	.001
3	Única	.669	.000	.472 ^a	.015	.201 ^a	.191	.023 ^a	.461	.238 ^a	.149	.634 ^a	.001
	Media	.802	.000	.641	.015	.335	.191	.044	0.461	.384	.149	.776	.001
4	Única	.356	.057	.267 ^a	.121	.738 ^a	.000	-.030 ^a	.551	.554 ^a	.005	.387 ^a	.041
	Media	.525	.057	.421	.121	.849	.000	-.062	.551	.713	.005	.559	.041

Modelo de efectos aleatorios de dos vías donde tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas son aleatorios. ^a El estimador es el mismo, ya sea que el efecto de interacción esté presente o no.

Finalmente, se realizaron análisis de concordancia mediante el coeficiente de correlación intraclase para todas las dimensiones de la IE, en función del género de los estudiantes valorados por los docentes (tabla 4).

Tabla 4. Coeficiente de correlación intraclase para las dimensiones de la IE según género

Género alumnos	Medida	ICC		ICC		ICC		ICC		ICC			
		Intr	p	Inte	p	Mane	p	Ánim	p	Adap	p		
Masculino	Única	.526	.00	.335	.01	.343 ^a	.01	.098 ^a	.27	.345 ^a	.01	.457	.00
	Media	.689	.00	.502	.01	.511	.01	.179	.27	.513	.01	.628	.01
	Única	.516	.00	.401	.00	.690 ^a	.00	.387 ^a	.00	.523 ^a	.00	.563	.00
Femenino	Única	.681	.00	.572	.00	.817	.00	.558	.00	.687	.00	.720	.00
	Media	.681	.00	.572	.00	.817	.00	.558	.00	.687	.00	.720	.00
	Única	.681	.00	.572	.00	.817	.00	.558	.00	.687	.00	.720	.00

Modelo de efectos aleatorios de dos vías donde tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas son aleatorios. ^a El estimador es el mismo, ya sea que el efecto de interacción esté presente o no.

Los resultados ponen de manifiesto que hay mayor acuerdo cuando se valora a las chicas que a los chicos, siendo el mayor acuerdo para el manejo del estrés en las chicas, y el menor para el estado de ánimo en los chicos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha mostrado que, por lo general, los docentes valoran de manera similar las habilidades emocionales de sus alumnos. A pesar de la escasa investigación existente sobre diferencias en la percepción entre informantes similares, como profesores (en contraste con las numerosas investigaciones existentes centradas en distintos informantes, como docentes, padres y estudiantes), estos resultados son consistentes con el estudio de Liljequist y Renk (2007), quienes no hallaron diferencias en las percepciones entre docentes de educación general y de educación especial en cuanto al nivel de problemas emocionales presentado por sus alumnos.

Nuestros resultados indican que los docentes (tanto tutores como especialistas) valoran con una mayor puntuación las habilidades de estado de ánimo, manejo del estrés y las habilidades interpersonales, existiendo un mayor acuerdo entre docentes en las dimensiones de manejo del estrés e intrapersonal. Este resultado se muestra acorde con los estudios que han analizado la evaluación de la IE de los estudiantes por parte de sus profesores y padres y han hallado mayores puntuaciones y mayor acuerdo entre informantes en manejo del estrés (Fernández 2011; Prieto et al., 2008; Sáinz 2010; Wood et al., 2009).

Nuestros resultados indican que el acuerdo entre docentes en la valoración de las habilidades de las competencias socio-emocionales de sus alumnos es mayor para el caso de las chicas. En este sentido los estudios previos aluden a una mayor coincidencia entre informantes (padres, profesores y alumnos) en la valoración de las habilidades socio-emocionales de las niñas.

En definitiva, la literatura científica deja patente la importancia del docente, así como de otros informantes en la valoración de las habilidades socio-emocionales de los estudiantes (meta-análisis de Renk y Phares, 2004).

Este estudio debería ser replicado con mayor número de docentes y centros educativos, nuestros resultados indican un acuerdo medio, especialmente en las dimensiones de manejo del estrés e intrapersonal. Se requiere mayor investigación sobre la importancia y la fiabilidad de las medidas de evaluación de la IE destinadas a observadores externos, especialmente la figura del profesor por las implicaciones educativas

que tiene el conocimiento de las habilidades socio-emocionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form*. Multi-Health Systems.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C. y Cervera-Santiago, J. L. (2021, December). *Emotional intelligence measures: A systematic review*. In *Healthcare*, 9(2), 1696. MDPI.
- 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, 1069–1079.
- Fernández, M.C. (2011). *Competencia socio-emocional en adolescentes de Altas Habilidades: Un estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M. y 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.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Barcelona: Kairós.
- Liljequist, L. y Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and

- ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press.
- Medina García, J., Bello Dávila, Z. y Alfonso León, A. (2022). Validación del inventario de competencias emocionales en el ámbito laboral (ICEL). *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 123-135.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297-320.
- Renk, K. y Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical psychology review*, 24(2), 239-254.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sainz, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumno de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Las competencias emocionales y la autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Wood, L.M., Parker, J.D. y Keefer, K.V. (2009). Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments. In J. Parker, D. Saklofske & C. Stough.

(eds). *Assessing Emotional Intelligence. The Springer Series on Human Exceptionality.* Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_4.

PERFILES LATENTES DE APRENDICES ENMARCADOS EN EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

Sánchez S.¹, Sancho, P.² y Georgieva S.²

sylvia.georgieva@uv.es

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sección Educación, Universidad Autónoma de Madrid., 2. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Psicología, Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para fomentar los aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible, la “talla-única-para-todos” (Alba, 2018; CAST, 2018, 2011; NCUDL, 2012). El DUA, fue desarrollado en Estados Unidos a comienzo del siglo XII y tiene una clara presencia en la actualidad en nuestro país (Sánchez y Duk, 2022) debido a numerosos factores que tienen que ver con una perspectiva de la educación que debe contener la inclusión como eje transversal (Sandoval, et al., 2019).

Este modelo se compone de tres pilares universales: representación, acción y expresión implicación. Rose y Strangman (2007) señalan que los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) reflejan tres características fundamentales presentes en cualquier entorno educativo y se corresponden con tres redes de aprendizaje diferentes en el cerebro. Lo que se aprende (el contenido del curso) se encuentra en las regiones posteriores del cerebro, cómo se aprende (las evaluaciones) se ubica en las regiones frontales del cerebro y por qué se aprende (la motivación) se sitúa en las regiones medias del sistema nervioso.

Especialmente en la educación superior es fundamental que los educadores aseguren que el contenido del curso sea flexible y accesible para el mayor número de estudiantes, debido al aumento en el número de alumnos con barreras de aprendizaje o problemas de salud mental (Ontario University & College Health Association, 2016). Además, muchos estudiantes con discapacidades no revelan su condición por temor a ser estigmatizados por sus compañeros o profesores, lo que

hace necesario revisar los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en el desarrollo del currículo (Black et al., 2015). Adicionalmente, la investigación actual sugiere que este modelo de educación también puede ser beneficioso para los aprendices de distintas culturas (Chita-Tegmark et al., 2012). Esto es especialmente relevante teniendo en cuenta el aumento de movilidad e internalización de las universidades en los últimos años.

Por otra parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de 17 objetivos y 169 metas adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Los ODS buscan abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales que enfrenta el mundo y lograr un desarrollo sostenible para 2030. En esta línea, el DUA tiene una clara relación con el ODS 4, la educación de calidad. Este objetivo busca Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo la igualdad de género y el acceso a oportunidades educativas para todas las personas.

Actualmente el DUA se ha convertido en el eje vertebral de la legislación relacionada con las enseñanzas mínimas en todas las etapas educativas en España (Lorenzo-Lledó, 2022). Sin embargo, es necesario estudios empíricos al respecto que avalen el funcionamiento del modelo en la educación y la planificación curricular (Hollingshead, et al., 2022). Y no solo eso, además existe la necesidad de entender que este modelo debe contextualizarse a la hora de su aplicación debido a la idiosincrasia presente en cada escuela, en cada clase y en cada momento del año académico (Sánchez y Duk, 2022).

Recientemente, los resultados de una revisión sistemática sobre el tema apuntan la variabilidad de sistemas y enfoques que se están llevando a cabo en el campo del DUA en todas las partes del mundo (Bray et al., 2023). No obstante, es necesario acumular más evidencia en el campo.

Por lo tanto, y dada la necesidad que existe de conocer y profundizar acerca de lo que los docentes y futuros docentes perciben cuándo aplican DUA en sus aulas, este trabajo tiene como objetivo principal identificar si existen diferentes perfiles de profesores enmarcados en este diseño de aprendizaje. Poder distinguirlos puede aportar información relevante sobre las necesidades actuales de los docentes y los recursos con los que se les puede apoyar en caso de necesidad.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Para conseguir dicho objetivo, se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa en la que estudiantes universitarios del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid cumplimentaron de forma telemática un cuestionario referente a los tres ejes principales del DUA: compromiso, representación y acción-expresión. La cumplimentación tuvo lugar desde Enero hasta Mayo del año 2022.

2.2. Participantes

La muestra se compuso de 92 estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. La media de edad de los participantes fue de 21.59 años ($DT= 4.22$). La edad mínima fue de 19 años mientras que la máxima de 46 años.

2.3. Medidas

El estudio incluyó un único instrumento, el Cuestionario de Percepciones del Diseño Universal para el Aprendizaje por Profesionales del Ámbito educativo (Sánchez et al., 2019). Esta herramienta evalúa las percepciones del diseño universal para el aprendizaje por parte de profesionales del ámbito educativo. Se compone de un total de 26 indicadores con escala de tipo Likert de 5 anclajes. A su vez, este instrumento se subdivide en tres factores: 1) Proporcionar múltiples opciones de representación (nueve indicadores); 2) Proporcionar múltiples opciones para la acción y la expresión (ocho indicadores); y 3) Proporcionar múltiples medios para la implicación (nueve indicadores). El alfa de Cronbach de cada una de estas dimensiones en esta muestra es de .924 para Representación, .926 para Acción y Expresión y de .890 para Implicación.

2.4. Diseño

El presente estudio se encuentra circunscrito en un estudio de innovación docente más amplio en el que se lleva a cabo una intervención consistente en la aplicación de los principios de DUA. De esta forma, los estudiantes son evaluados al principio y al final de la intervención. Los datos expotados en este estudio son los provenientes de la medición tras la intervención. Epecíficamente, se valora las

precepciones que tienen los estudiantes de lo que los docentes aplican del Diseño Universal de Aprendizaje.

2.5. *Analisis*

En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos de las variables de interés para explorar los datos. Seguidamente, se llevó a cabo un Análisis de Perfiles Latentes (LPA) en el que se incluyeron los tres factores del DUA como indicadores de los perfiles.

El análisis de perfiles latentes se interpretó de acuerdo a los criterios estipulados por Lukocienė *et al.*, (2010) y teniendo en cuenta la interpretabilidad de los perfiles. De esta forma, para su evaluación se consideraron diversos estadísticos de prueba, como el test de razón de verosimilitud Lo-Mendell-Rubin (LMR LR), el test de razón de verosimilitud bootstrap (BLRT), el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiano (BIC) y la entropía. Estos indicadores permiten evaluar el ajuste del modelo en términos de parsimonia, interpretabilidad y calidad de clasificación. En concreto, un valor de p no significativo en los tests LMR LR y BLRT indicaría que el modelo con k perfiles no presenta una mejora significativa respecto al modelo más parsimonioso con $k-1$ perfiles. Además, valores más bajos de AIC y BIC indican una mejora en el ajuste relativo del modelo (Nylund *et al.*, 2007), mientras que una entropía de .80 o superior se considera adecuada en términos de calidad de clasificación (Clark, 2010). Finalmente, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud robusta (MLR) para estimar los LPAs.

Los análisis descriptivos fueron ejecutados con IBM SPSS Statistics 26, mientras que el análisis de perfiles latentes fue ejecutado con Mplus 8.7 (Muthén & Muthén, 1998-2021).

3. RESULTADOS

3.1. *Estadísticos descriptivos*

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de los tres factores y sus indicadores correspondientes a modo de exploración de los datos. Éstos pueden encontrarse en la Tabla 1. En dicha tabla se puede apreciar que las medias de los tres factores son similares, siendo la media más alta la de implicación, seguida por acción y expresión, y por último, la representación. De hecho, es interesante observar como

el valor mínimo de implicación no se acerca al cero como los dos factores restantes, no existiendo ningún participante que haya puntuado menos de 1 en este factor de partida.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los indicadores y factores del DUA

	Mín.	Máx.	M	DT
Representación	.58	4.00	2.25	.740
Acción y expresión	.67	4.00	2.42	.729
Implicación	1.00	4.00	2.60	.668

Nota: Mín. = Mínimo, Máx. = Máximo, M. = Media, DT. = Desviación típica

3.2. Análisis de perfiles Latentes

Referente al análisis de perfiles latentes, se estimaron seis modelos competitivos con diversos números de perfiles y se compararon de acuerdo a los índices anteriormente mencionados. El modelo 1, con un perfil fue estimado como modelo base. Los ajustes de todos los modelos pueden consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Ajuste de los modelos de 1 a 6 perfiles

#C	AIC	BIC	Entropy	LMR Test	p	BLRT	p
1	3181.942	2197.073	-	-	-	-	-
2	3033.497	3058.715	1.000	148.249	.683	-1584.971	< .001
3	2014.782	2450.087	1.000	593.881	< .001	-1506.749	< .001
4	2316.546	2361.938	1.000	100.670	.455	-1193.391	< .001
5	2247.225	2302.704	1.000	73.270	.444	-1140.273	< .001
6	2193.732	2259.299	1.000	58.271	.742	-1101.612	< .001

Nota: AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; LMR Test = Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio test; BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, se puede retener el modelo que indica tres perfiles ya que el resto no mejoran significativamente. Es conveniente, sin embargo, notar que el test de BLRT continúa indicando que los modelos mejoran consecutivamente.

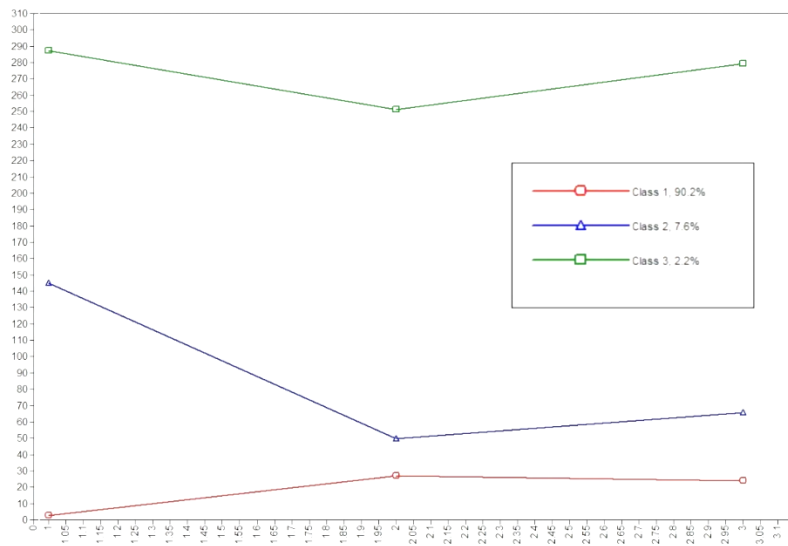
Así pues, los perfiles resultantes, expuestos en la Figura 1 son los siguientes:

Perfil 1: Indica los docentes que son percibidos bajos en los tres factores del DUA, especialmente en Representación (90.2% de los participantes).

Perfil 2: Indica los docentes que son representados como intermedios en Representación, pero relativamente bajos en Acción-Expresión y en Compromiso (7.6% de los participantes).

Perfil 3: Indica los docentes que son percibidos como altos en las tres dimensiones del DUA (2.2% de los participantes).

Figura 1. Medias estimadas de los tres perfiles de DUA



Nota: En el eje x = 1 indica la media en Representación, 2 indica la media en Acción-Expresión, y 3 indica la media en Compromiso Adicionalmente; el perfil 1 es representado en rojo, el perfil 2 en azul, y el perfil 3 en verde.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era investigar la existencia de distintos perfiles entre los docentes que aplican el Diseño Universal de Aprendizaje mediante una técnica focalizada en los participantes. Estos resultados pueden permitirnos conocer si existen distintos tipos de docentes focalizados en diferentes pilares del DUA. Adicionalmente, en caso de no ser incorporados por los profesores, puede mostrarnos en qué pilares del DUA los docentes necesitan más apoyo, recursos o formación.

Los resultados evidencian que efectivamente, no todos los profesores educan centrándose en las mismas dimensiones del DUA. Así pues, algunos docentes son percibidos como bajos en las tres dimensiones del DUA; esto es, en representación, que se focalizaría en qué aprender, en acción-expresión que estaría más centrado en el cómo, y en compromiso, que se centra en por qué aprender. Otros docentes parecen manifestar únicamente los componentes propiamente de representación, mientras que apenas manifiestan los de acción-expresión y compromiso. Y, por último, unos pocos docentes (únicamente un 2.2%) son percibidos como altos en las tres dimensiones.

De entre los resultados, destaca el hecho de que únicamente un 2.2% de los participantes percibe los docentes como altos en las tres dimensiones, mientras que la inmensa mayoría, un 90.2%, son percibidos como bajos en los tres factores del DUA, especialmente en el de representación. De acuerdo con el estudio realizado por Kennette y Wilson (2019), la aplicación de cada uno de estos tres principios se considera relevante para los estudiantes, de ahí la relevancia de este resultado.

Estos resultados sugieren la necesidad de una autorreflexión sobre el sistema de enseñanza actual, y cómo este podría mejorarse en la forma de ser más inclusivo. Este diseño de aprendizaje se ha aplicado mayoritariamente en Estados Unidos y en Australia. Sin embargo, de acuerdo Cumming y Rose (2022), aunque ha habido más de cuatro décadas de investigación en Diseño Universal para el Aprendizaje, todavía queda mucho por hacer para que este diseño sea una práctica estándar en la educación terciaria.

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones, entre las cuales se puede destacar el escaso tamaño muestral que no permite generalizar a grandes poblaciones, así como la incorporación de variables adicionales con los que se podrían relacionar los diversos perfiles obtenidos. Estas restricciones se deben tener en cuenta para mejorar las futuras investigaciones en el entorno.

A pesar esto, este estudio aporta información relevante sobre el *status quo* del modelo de educación terciaria actual percibido por los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Incorporar los principios del DUA es fundamental para apoyar a todos los estudiantes universitarios en el acceso a los planes de estudio, especialmente a aquellos con discapacidades o provenientes de otras culturas.

Agradecimientos:

Patricia Sancho es beneficiaria de una Ayuda para Estancias de Personal Docente e Investigador del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Valencia (Convocatoria 2023).

Sylvia Georgieva es beneficiaria de una beca de personal investigador predoctoral (ACIF/2021/175) y de una subvención para estancias de contratados predoctorales en centros de investigación fuera de la Comunitat Valenciana (BEFPI)

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 374, 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sánchez, S., Sandoval, M., Riviou, K., Terrenzio, S., Byrne, D., Reale, J., y Floods, M. (2023). Low Hanging Fruit? How can the affordances of Technology support UDL implementation in second-level education? *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>

- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chita-Tegmark, M., Gravel, J. W., Serpa, M. L. B., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the universal design for learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, *192*(1), 17-2. <https://doi.org/10.1177/002205741219200104>
- Clark, S. L. (2010). *Mixture modeling with behavioral data*. [Doctoral dissertation] University of California, Los Angeles, CA.
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, *49*(5), 1025-1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, *43*(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Hollingshead, A., Lowrey, K. A., & Howery, K. (2022). Universal design for learning: When policy changes before evidence. *Educational Policy*, *36*(5), 1135-1161. <https://doi.org/10.1177/0895904820951120>
- IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 26.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). Universal design for learning (UDL): Student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, *2*(1), 1-26. <https://doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó Carreres, A., Lorenzo, G., Andreu, E., Cáceres Reche, M. P., Marín Marín, J. A., Pérez-Vázquez, E., Gilabert-Cerdá, A., Ros, N.A., & Baeza Bermúdez, L. (2022). La educación inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): análisis del ámbito universitario. En Satorre Cuerda, Rosana (Eds.). *Memorias del Programa de Redes de*

- investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22* (pp. 1219-1236). Universitat d'Alacant.
- Lukocienė, O., Varriale, R., & Vermunt, J. K. (2010). The simultaneous decision(s) about the number of lower- and higher-level classes in multilevel latent class analysis. *Sociological Methodology, 40*, 247-284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01231.x>
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2021). *Mplus User's Guide*. 8th Edition. Muthén & Muthén
- National Center for Universal Design for Learning. (2012). UDL Guideline - Version 2.0. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling, 14*, 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Ontario University & College Health Association (2016). National College Health Assessment. <http://oucha.ca/ncha.php>
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society, 5*(4), 381-391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Sánchez, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16*(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A., & Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(2), 135-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009>

- Sánchez, S., Díez, E., y Martín, R. Á. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P., & Moreno-Medina, I. (2019). Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sánchez-Serrano JM. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista Educación, volumen extraordinario*, XX, 117-137.
- Sandoval, M.; Márquez, C y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special needs Education*. 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUAS TRANSPARENTES A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Patricia Sancho¹, Magdalena Fernandez-Perez¹,
Sara Enrique¹, Francesc Antoni Bañuls-Lapuerta²**

patricia.sancho@uv.es

- 1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de Valencia (España),*
- 2. Campus Capacitas-UCV. Universidad Católica de Valencia (España)*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha observado un creciente interés en desarrollar métodos para enseñar a leer y escribir a personas con discapacidad intelectual. Estos métodos difieren en su foco, estructura y duración, presentando resultados diversos (Muro et al., 2012). Asimismo, gran parte de estos estudios han sido realizados en lenguas opacas, sin correspondencia consistente entre grafemas y fonemas (López-Olóriz et al., 2020), por lo que los resultados obtenidos no necesariamente son extrapolables en otras lenguas (Balbi et al., 2018). Por último, un número considerable de dichos estudios presentan muestras reducidas y limitaciones importantes a la hora de evaluar el aprendizaje de los participantes, presentando hallazgos divergentes para un mismo método de enseñanza y, por lo tanto, evidencia no concluyente al respecto (Sevcik et al., 2019).

Este trabajo fue financiado por el Programa Doctorado Becas Chile de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID (2020/72210242); y por el Programa I+D+i de la Generalitat Valenciana y European Social Fund, EU (ACIF/2021/130).

La adquisición y perfeccionamiento de la lectoescritura constituye una parte intrínseca del derecho a acceder a la educación, ya que permite el empoderamiento, participación plena en la sociedad y mejora en la calidad de vida (UNESCO, 2022). Las exigencias que presenta la

sociedad actual respecto a la lectura y escritura demandan que las personas puedan acceder a estas capacidades para desempeñarse y participar en la sociedad. Por lo tanto, la lectoescritura es un elemento clave en la integración social de las personas con discapacidad intelectual (Arroyave et al., 2010). Así, un buen manejo de la lectoescritura puede permitir o facilitar el acceso y participación en determinadas esferas laborales, sociales y educativas (Salazar-Chávez, 2017).

En la población general, el Instituto Nacional de Estadística de España (2018) reporta un nivel de alfabetización prácticamente total en personas entre 10 y 44 años. Este porcentaje disminuye considerablemente en personas con discapacidad, en las que se observa un 89.4% de alfabetización en estas edades (Instituto Nacional de Estadística, 2018). Esto se debe, en parte, a creencias erróneas y a métodos de enseñanza no adecuados por parte de profesores y apoderados de personas con discapacidad intelectual (Klehm, 2014).

Existen múltiples tipos de intervenciones para enseñar a leer. Éstas pueden dividirse principalmente en (1) métodos sintéticos, que comienzan enseñando las unidades más básicas, como letras o fonemas, para luego pasar a enseñar sílabas, palabras y oraciones; (2) globales, que comienzan con el aprendizaje de palabras y oraciones, para luego aprender sus componentes; (3) y mixtos, que combinan recursos de ambos métodos (De Mello y Porta, 2017).

Dentro de la población con discapacidad intelectual, Tangarife et al. (2016) realizan una revisión bibliográfica sobre los métodos que se utilizan actualmente para enseñar a leer y escribir. En base a ésta afirman que los métodos más efectivos son los de tipo global, ya que ofrecen una mayor adaptación a las características propias de dicha población. Rodríguez et al. (2018) coinciden con lo anterior, constatando que el método global, además de favorecer la lectoescritura, permite estimular el lenguaje expresivo. Por otro lado, Sermier et al. (2021) plantean que el método sintético posee una mayor efectividad al enseñar a leer a niños con discapacidad intelectual. Finalmente, Cuetos et al. (2003) presentan evidencia de mejores resultados en el aprendizaje al usar métodos mixtos. Sin embargo, como

afirman Brenes et al. (2016), en lugar de poner el foco en determinar qué método es más efectivo, éste debería estar en definir qué estrategias y apoyos permiten favorecer el aprendizaje. Estos mismos autores afirman que hay tres factores involucrados en el éxito lector en población con discapacidad: (1) las características del profesor, (2) las particularidades del estudiante y (3) el sistema de apoyos.

Por otro lado, es importante mencionar que todas estas investigaciones se han centrado en lenguas con ortografía opaca. Hace falta profundizar en el estudio de la eficacia de métodos de enseñanza de lenguas transparentes, ya que existen diferencias sustanciales en las habilidades y procesos involucrados en la comprensión lectora según el tipo de ortografía (Florit y Cain, 2011). La revisión sistemática llevada a cabo por Balbi et al. (2018), concluye que, al enseñar a leer en inglés, las tareas enfocadas en la conciencia fonológica y el principio alfabético – lo que puede relacionarse con un método de enseñanza sintético – adquieren una importancia fundamental, explicando lo anterior por la complejidad propia de este idioma. Sin embargo, al realizar intervenciones en español – el que cuenta con un sistema ortográfico más sencillo – los alumnos tienden a dominar rápidamente este tipo de tareas. Además, se han observado mejores resultados en español que en inglés al poner el foco en tareas enfocadas en la fluidez, vocabulario y comprensión lectora, lo que los autores relacionan con las demandas adicionales que conlleva el aprendizaje de la lectoescritura en inglés.

Por consiguiente, el objetivo general de la siguiente revisión sistemática consiste en indagar en las intervenciones que se han realizado para enseñar a leer lenguas transparentes a personas con discapacidad intelectual, y su efecto en la adquisición de habilidades de lectoescritura. En cuanto a los objetivos específicos, se buscará indagar en: (1) los métodos de enseñanza utilizados (sintético, global o mixto), (2) la modalidad (grupal o individual) y (3) los agentes involucrados (profesores, apoderados y/u otros), con el fin de indagar en factores que pueden guardar relación con los resultados obtenidos al enseñar a leer y escribir a niños con discapacidad intelectual en lenguas transparentes.

2. MÉTODO

1.1 Criterios de Selección de los Estudios

Para realizar la revisión sistemática, se han tomado en consideración investigaciones publicadas en los últimos 10 años (2012-2022), cuya intervención ha sido realizada en una lengua de ortografía transparente.

La muestra de los estudios ha incluido a personas con discapacidad intelectual, de 0 a 17 años, y la intervención debe buscar desarrollar la lectoescritura. Entre los criterios de exclusión, cabe mencionar: intervención realizada en lenguas no alfabéticas, estudios que no realizan una intervención y documentos no publicados en revistas científicas.

1.2 Procedimiento

Se han seguido las directrices de la guía PRISMA para la recolección de artículos y el análisis de resultados. Se seleccionaron exclusivamente artículos publicados en revistas científicas en WOS, Scopus, Medline y Scielo. Los términos utilizados para la búsqueda se pueden observar en la *Tabla 1*.

Tabla 10 Términos utilizados para la búsqueda

Educación	Lectoescritura	Discapacidad Intelectual
Education OR Teaching OR intervention OR training OR learning OR instruction OR program	Reading OR literacy OR writing	Cognitive deficit OR functional diversity OR intellectual disability OR cognitive impairment

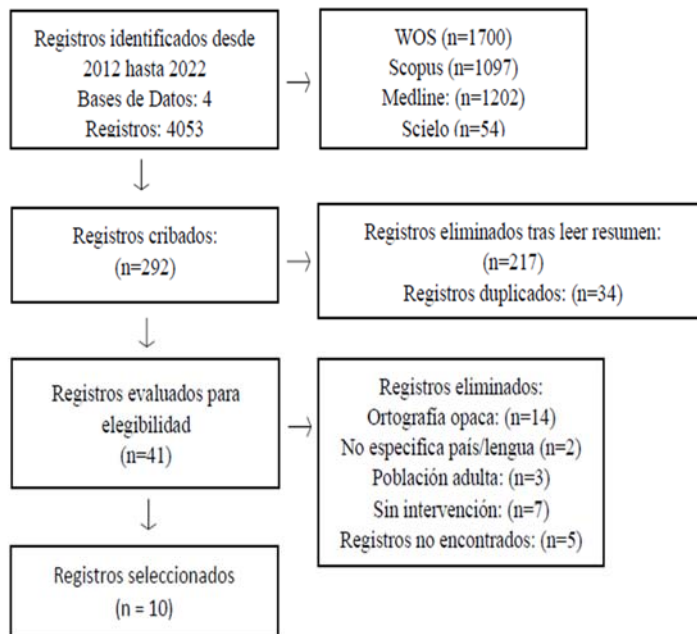
Se filtraron los resultados según los años de publicación (2012-2022), y luego fueron exportados al gestor bibliográfico Mendeley, en donde se eliminaron los artículos duplicados y aquellos que no guardaban relación con el objetivo de la revisión. Finalmente, llevó a

cabo una lectura detallada de los artículos seleccionados, procediendo con el registro de los datos requeridos para realizar la revisión.

3. RESULTADOS

La búsqueda halló un total de 4053 resultados. Tras filtrar estos resultados según los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 41 artículos, los que se incluyeron en el programa *Mendeley*. En este se identificaron referencias repetidas, las que fueron eliminadas. Finalmente se procedió a una lectura detallada del cuerpo de los artículos, seleccionando 10 artículos que cumplieran con los objetivos del estudio (ver *Figura 1*).

Figura 1 Diagrama de flujo según metodología PRISMA.



En la Tabla 2 se incluye un resumen de los artículos seleccionados.

Tabla 2 Artículos seleccionados y sus características.

Artículo		Muestra			Metodología			Resultados	
Autores	Año	País	Edad	N	Tipo Discapacidad	Método Enseñanza	Modalidad	Agentes Involucrados	
Jadán-Guerrero et al.	2015	Costa Rica	12	1	DI moderada	Global	Individual	Equipo investigador, padres y profesores	Mejora la interacción entre profesor y alumnado
Felix et al.	2017	México	6-15	12	DI de origen inespecífico	Sintético	Individual	Terapeutas del centro	Mejora de modo significativo la lectura y escritura de palabras, identificación de letras; y se observa un efecto positivo, pero no significativo en calidad caligráfica y ortografía de palabras
Bello et al.	2018	España	5	2	SDD	Global	Individual	Equipo investigador, padres y profesores	Mejora habilidad de lectura y escritura
Stasolla et al.	2018	Italia	7-11	5	Parálisis cerebral (con DI leve- funcionamiento intelectual límite)	Global	Individual	Equipo investigador y padres	Mejora la lectura de palabras
Pinedo et al.	2018	México	NE	10	NE	Sintético	Individual	Equipo investigador y profesores	Mejora la alfabetización de los participantes (NE)
Garrels	2019	Noruega	13-15	5	DI Leve	No aplica	Individual	Profesores	Se obtienen los objetivos propuestos (específicos para cada caso)
Ruiz et al.	2019	Colombia	9-16	5	DI Moderada	Sintético	Grupal	Profesores y compañeros de clase	No se obtienen resultados concluyentes
Varkey et al.	2020	India	7-20	60	DI leve	No aplica	Grupal	Profesores y compañeros de clase	Mejora comprensión lectora
Ladias et al.	2022	Grecia	15-16	4	DI Leve	No aplica	Individual	Equipo investigador	Mejora comprensión lectora

Rodríguez-Velázquez et al., 2022	Cuba	NE	NE	NE	Global	NE	NE	"Logros significativos en el aprendizaje" (NE)
----------------------------------	------	----	----	----	--------	----	----	--

DI: Discapacidad intelectual

SDD: Síndrome de Down

NE: No específica

La mayoría de los artículos analizados muestra un incremento en las habilidades de lectoescritura al aplicar un programa específico de enseñanza (Jadán-Guerrero et al., 2015; Felix et al., 2017; Bello et al., 2018; Stasolla et al., 2018; Pinedo et al., 2018; Garrels, 2019; Varkey et al., 2020; Ldias et al., 2022; Rodríguez-Velázquez et al., 2022). Los avances obtenidos se observan principalmente en el reconocimiento de palabras (Felix et al., 2017; Bello et al., 2018; Stasolla et al., 2018) y en la comprensión lectora (Garrels, 2019; Varkey et al., 2020; Ldias et al., 2022). Se menciona también un efecto en la motivación/participación del alumnado, lo que tuvo como consecuencia un incremento del aprendizaje de la lectoescritura (Jadán-Guerrero et al., 2015; Garrels, 2019).

Se observan resultados positivos tanto al aplicar una metodología de enseñanza global de lectoescritura (Jadán-Guerrero et al., 2015; Bello et al., 2018; Stasolla et al., 2018; Rodríguez-Velázquez et al., 2022) como al aplicar un método sintético (Felix et al., 2017; Pinedo et al., 2018; Ruiz et al., 2019). No se encontraron estudios que evaluaran metodologías mixtas.

Siete de los artículos analizados aplicaron técnicas individuales (Jadán-Guerrero et al., 2015; Felix et al., 2017; Bello et al., 2018; Stasolla et al., 2018; Pinedo et al., 2018; Garrels, 2019; Ldias et al., 2022), mientras que dos artículos realizaron una investigación basada en técnicas grupales de intervención (Ruiz et al., 2019; Varkey et al., 2020). En cuanto a los resultados obtenidos, se observan resultados positivos tanto al realizar intervenciones de tipo individual como grupal, y al integrar al profesorado, padres y compañeros.

En cuanto al tipo de diseño, el 80% de los artículos analizados fueron estudios de caso (Jadán-Guerrero et al., 2015; Bello et al., 2018; Stasolla et al., 2018; Pinedo et al., 2018; Garrels, 2019; Ruiz et al., 2019; Ldias et al., 2022; Rodríguez-Velázquez et al., 2022), y el 20% contaron con un diseño experimental (Felix et al., 2017; Varkey et al., 2020). Todos los estudios analizados tuvieron un tamaño muestral

inferior a 15 participantes (Jadán-Guerrero et al., 2015; Bello et al., 2017; Felix et al., 2018; Stasolla et al., 2018; Pinedo et al., 2018; Garrels, 2019; Ruiz et al., 2019; Ladas et al., 2022; Rodríguez-Velázquez et al., 2022), con excepción del publicado por Varkey et al. (2020), el que contó con 60 participantes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación es estudiar las diferentes metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de lenguas transparentes en personas con discapacidad intelectual, y su relación con la adquisición de habilidades de lectoescritura. Los resultados hallados permiten cuestionar la aplicabilidad de las intervenciones y estrategias validadas en otras lenguas. En primer lugar, respecto al método de enseñanza recomendado para enseñar a leer a personas con discapacidad cuya lengua principal sea transparente, se observan resultados positivos tanto al utilizar un método global como sintético. Esto corrobora los resultados expuestos en el estudio realizado por Muro et al. (2012). Hacen falta estudios que analicen el efecto de una intervención mixta, la que según Cuetos et al. (2003) es la que posee mayor efectividad al enseñar la lectoescritura a personas con discapacidad intelectual.

En segundo lugar, se han constatado similitudes en los resultados obtenidos al aplicar técnicas de enseñanza tanto grupales como individuales. Más allá del método de enseñanza utilizado, son las características del docente, las particularidades del estudiante y el sistema de apoyo los principales predictores del aprendizaje (Brenes et al. 2016).

Por último, no se observan diferencias dependiendo del tipo y cantidad de actores involucrados en la intervención. Los artículos analizados utilizaron estrategias variadas al respecto, incluyendo a profesores, terapeutas, padres y profesionales externos. No obstante, se requiere una investigación más detallada sobre el papel de cada participante y otros factores relevantes, así como la realización de un estudio comparativo.

Entre las limitaciones del estudio, cabe mencionar el número escaso de los artículos analizados, así como las muestras reducidas de

los mismos. Además, únicamente dos estudios contaron con grupo control, lo que genera dificultades de generalización de los resultados. Cabe fomentar los estudios en lecto-escritura en personas con discapacidad, principalmente en lenguas transparentes, ya que las metodologías y resultados pueden diferir a los obtenidos en otras muestras. Esto es fundamental ya que contar con métodos de enseñanza de lecto-escritura adecuados permite potenciar la participación social de las personas con discapacidad intelectual.

Este estudio se enfocó exclusivamente en el análisis de intervenciones realizadas en lenguas de ortografías transparentes. A futuro, sería interesante realizar una comparación del efecto que poseen las distintas metodologías de enseñanza de la lectoescritura en lenguas de ortografía transparente y opaca.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave, M.M. y Ramírez, D.A. (2010). La alfabetización digital, un componente decisivo para el acceso y la participación de las personas con discapacidad intelectual en el tercer entorno. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 248, 24-30.
- Balbi, A., Von Hagen, A., Cuadro, A. y Ruiz, C. (2018). A systematic review on early literacy interventions: implications for interventions in Spanish. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 31-48. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.4>
- Bello, M.A., Naranjo, N.V., Cano, J.M.R. y Teruel, D.S. (2018). Cognitive and psycholinguistic profile and its relationship with reading and writing in a preschool with down syndrome. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(47), 125-140.
- Brenes, C., de los Ángeles, M., Mata Orozco, J., Chinchilla Meza, A.M., Arias Cerdas, F., Badilla, L., y Orozco, J. (2016). *Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís*. Universidad Católica de El Salvador, El Salvador.

- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández, M., García, M., y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta*, 81, 133-146.
- De Mello, R. y Porta, M.E. (2017). Estrategias Pedagógicas De Alfabetización y su Efecto en el Aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura. *Revista de Orientación Educativa*, 31, 22-45.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197-206. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12442>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Comparación entre las poblaciones con y sin discapacidades*. <https://www.ine.es/daco/daco42/discapa/indi.pdf>
- Jadán-Guerrero, J., Guerrero, L., López, G., Cáliz, D. y Bravo, J. (2015). Creating TUIS using RFID sensors—a case study based on the literacy process of children with down syndrome. *Sensors (Switzerland)*, 15(7), 14845-14863. <https://doi.org/10.3390/s150714845>
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216-240.
- Ladías, G., Iatraki, G. y Soulis, S.G. (2022). Providing Access to Reading Comprehension for Greek Secondary Students with Mild Intellectual Disabilities. *Education Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/educsci12120921>
- López-Olóriz, J., Pina, V., Ballesta, S., Bordoy, S. y Pérez-Zapata, L. (2020). Petit UBinding project: An efficacy study of a reading acquisition and reading improvement method for first grade children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(1), 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.06.001>

- Muro, B.P., Santana, P.C. y Magaña, M.A. (2012). *Developing reading skills in children with Down syndrome through tangible interfaces*. ACM International Conference Proceeding Series, February, 28-34. <https://doi.org/10.1145/2382176.2382183>
- Pinedo, D.I., Muñoz, J., Broisin, J. y Ponce, J.C. (2018). *Integration of gamification to assist literacy in children with special educational needs*. IEEE Global Engineering Education. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363474>
- Rodríguez, Y., Rodríguez, O. y García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Conrado*, 14(63), 274-278.
- Rodríguez-Velázquez, S., Calzadilla-Concepción, Y., Osorio-Guerra, A.E. (2022). *La enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual leve*, 2, 113-125.
- Ruiz, C., Cano, S.P. y Bacca, A.F. (2019). Integrating collaborative aspects in the design an interactive system in teaching of literacy to children with moderate cognitive impairment. *Communications in Computer and Information Science*, 847. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05270-6_13
- Salazar-Chávez, B.M. (2017). La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual. *Ciencia & Futuro*, 7(1), 147-162.
- Sermier, R., de Chambrier, A.F., Martinet, C., Meuli, N. y Linder, A.L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- Sevcik, R.A., Barton-Hulsey, A., Walters, C. y Ronski, M.A. (2019). Reading interventions for individuals with intellectual and developmental disabilities: a review. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 57. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2019.08.001>
- Stasolla, F., Caffò, A.O., Perilli, V., Boccasini, A., Damiani, R. y D'Amico, F. (2019). Assistive technology for promoting adaptive skills of children with cerebral palsy: ten cases evaluation.

- Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 14(5), 489-502. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1467972>
- Tangarife, D., Blanco Palencia, M. y Díaz, G.M. (2016). Tecnologías y metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de down. *Digital Education Review*, 29, 264-282. <https://doi.org/10.1344/der.2016.29.265-283>
- UNESCO. (2022). *Alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/literacy>
- Varkey, M. y Subramanian, S. (2020). Effect of Literacy-Rich-Approach in the Generalization and Maintenance of Reading Comprehension Skills in Children with Intellectual Disability. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 3(7), 350-355.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN PREGRADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CHILENO

Bárbara Valenzuela- Zambrano¹, Andrea Tapia Figueroa² y Luis Fuentes Pérez³

bavalenz@udec.cl

1. Dpto. Cs. De la Educación, Universidad de Concepción, Chile, 2. Escuela de Educación Campus Los Ángeles Universidad de Concepción, Chile, 3. Escuela de Buchupureo F-55, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

La movilidad estudiantil entre las Instituciones de Educación Superior [IES, de aquí en adelante] es una práctica actualmente muy frecuente, ya que es el eje central de las políticas de internacionalización (Di Lorenzo, 2013; UNESCO- IESALC, 2022). Esta se entiende como el movimiento voluntario a otra institución educativa (De Allende y Díaz, 2006). Su principal objetivo es mejorar los recursos educativos y personales, a través del proceso de intercambio cultural de personas entre instituciones (Vela y Pasamar, 2017; Hernández y Sánchez, 2020). De acuerdo a Roy et al., (2018) los aportes de esta experiencia pueden agruparse en tres; aumento del capital cultural, ventajas en la empleabilidad futura y beneficios en el desarrollo personal.

A pesar de las ventajas que esta experiencia proporciona, hay colectivos estudiantiles que presentan dificultades para acceder a ella, como es el caso de las Personas con Discapacidad [PcD, de aquí en adelante].

Al respecto el informe de la Beca Erasmus+ del año 2019 (principal programa europeo de ayuda para la movilidad en Europa de este colectivo) señala que sólo un 0.36% de PcD realizaron una movilidad ese año (ERASMUS +, 2019). Otro informe de la Organización de Universidades del Reino Unido [UUKi], señala que en 2017 la movilidad inglesa de PcD no superó el 1.5%, a pesar de que el mismo informe destaca que aquellos/as estudiantes con discapacidad que

habían participado de una movilidad, ganaban un 6.1% más y tenían más probabilidades de acceder a un postgrado (UUKi, 2017). Asimismo, en España, la Fundación Universia, señala una baja participación de PcD en movilidad estudiantil, y cuando lo hacen prefieren la movilidad de tipo nacional (Fundación Universia, 2018).

En el caso de Chile, el país no cuenta con un programa de apoyo o beca específica para asegurar la movilidad del colectivo, a pesar de que las medidas para garantizar el acceso y permanencia en el ciclo de la educación superior han ido en considerable aumento (Centro interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2019).

Un avance nacional en el ciclo de educación superior de pregrado es una beca interna de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para movilidad internacional de PcD en algunas universidades españolas (Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], 2021).

No obstante, el país carece de un plan de acción que considere los ajustes razonables necesarios para asegurar una movilidad en condiciones seguras, entre IES nacionales, lo que ya es un obstáculo en sí mismo para este colectivo, pues a partir del 2022 en todo el mundo se está volviendo a retomar la movilidad estudiantil, pero esta vez fuertemente influenciada por el incierto ámbito sanitario (UNESCO-IESALC, 2022).

En virtud de lo expuesto es que el objetivo de este capítulo es dar a conocer los principales obstáculos percibidos para optar a una posible experiencia de movilidad futura por parte de PcD que se encuentran cursando estudios en IES chilenas.

2. MÉTODO

2.1 Procedimiento:

La presente investigación es parte de un proyecto de la Universidad de Concepción, Chile. El cual cuenta con aprobación del comité de ética de dicha institución en base a tratamiento de datos propuestos en Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Para este estudio el primer paso fue validar el instrumento (entrevista semiestructurada), a través de juicio de expertos/as (4 profesionales de la unidad de apoyo a PcD y una estudiante con discapacidad).

Luego se invitó a participar a estudiantado perteneciente a las 29 IES nacionales del sur del país que declaran contar con estudiantado con discapacidad (SENADIS, 2023).

Se realizaron 5 entrevistas entre los meses de diciembre de 2022, hasta marzo de 2023, vía online.

2.2 Participantes:

Corresponden a cinco estudiantes de distintas IES nacionales, de género femenino con una edad promedio de 23 años (ver tabla 1).

Tabla 1 Datos sociodemográficos de participantes.

	Edad	Carrera	Año cursado	Tipo de Discapacidad
Entrevistada 1	22	Obstetricia	4	Auditiva
Entrevistada 2	23	Educación diferencial	3	Visual
Entrevistada 3	24	Pedagogía en inglés	3	Visual
Entrevistada 4	25	Fonoaudiología	5	Visual y Física
Entrevistada 5	22	Psicología	4	Física

2.3 Medidas

El instrumento que se utilizó fue una entrevista semiestructurada individual (validada previamente por juicio de expertos/as). Se escoge este instrumento, ya que los/as entrevistados/as presentan un caudal complejo sobre el tema a tratar, aún no explorado *en el que a través de preguntas cerradas se puede acceder a lo explícito, pero con las preguntas abiertas el fenómeno se enriquece con los supuestos implícitos* (Flick, 2012, p.94). El mínimo y máximo de entrevistas se determinó de acuerdo *con la clausura del discurso, su redundancia y saturación* (Báez, 2012, p.117).

2.4 Diseño

La investigación es descriptiva y de tipo cualitativa, cuya muestra está constituida por PcD que cursan pregrado en universidades chilenas del sur de Chile.

3. RESULTADOS:

El análisis realizado a los resultados fue categorial, de tipo inductivo y deductivo (Hernández et al., 2014). La fiabilidad intersubjetiva del tratamiento de los datos se resguardo con codificaciones paralelas.

A continuación, se muestra una malla temática de descripción de resultados, compuesta por 4 dimensiones y estas a su vez comprender subcategorías de obstáculos para la movilidad de PcD en IES nacionales (ver tabla 2).

Tabla 2. Malla temática de análisis de categorías de resultados sobre percepción de obstaculizadores para la movilidad de PcD entre IES nacionales.

Categorías	Subcategorías de obstáculos o barreras para movilidad
1. Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas con el transporte público accesible de ciudad receptora. • Señaléticas poco accesibles de ciudades receptoras.
2. Proceso de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de garantías sobre el contar con los ajustes razonables necesarios en IE receptora. • Falta de garantías de contar con el personal de apoyo o unidad, para favorecer el proceso de inclusión. • Falta de garantía sobre la capacitación sobre inclusión de PcD para docentes y personal institucional receptor.
3. Normativa y gestión de movilidad estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • No contar con información sobre los programas de movilidad entre IES nacionales y sus garantías para PcD. • Falta de garantías económicas para la contratación de seguros sanitarios y/o de personal de apoyo de acuerdo necesidades de cada PcD durante el proceso de movilidad**.

4. Creencias sobre la experiencia de movilidad en IES nacionales	• Aprensión a encontrar actitudes negativas hacia la discapacidad en la IE receptora.
--	---

*Nota. ** Subcategoría emergentes encontrada*

3.1 Obstáculos en la categoría de accesibilidad

- Problemas con el transporte accesible: Las características del transporte en la ciudad receptora en una inquietud compartida por varias entrevistadas sobre todo de aquellas que presentan discapacidad física.

Entrevistada 4: El traslado desde el lugar de alojamiento a la universidad y viceversa, ... acá utilizo taxi para trasladarme y son personas que ya me conocen y me tienen paciencia a la hora de bajar o subir ellos me esperan, no es como una micro o un colectivo.

Entrevistada 5: no existe un transporte público que universalmente en el país está adaptado, tal vez hay algunos en Santiago, pero no todos.

- Señaléticas poco accesibles de ciudades receptoras: Está subcategoría va muy asociada al transporte y tributa a los problemas de desplazamiento en general.

Entrevistada 3: Creo que sería el tema de moverme a otra ciudad, el conocer cómo funciona [...] en otra ciudad, eso sería como lo que más...adaptarme a esta nueva ciudad, dejando de lado como el tema universidad, el tema como de adaptativo de donde tengo que ir a tomar la micro, no conozco las calles, no alcanzo a leer esto, como que eso me sería como lo más preocupante.

Entrevistada 2: Las señalizaciones, que son muy pequeñas, las letras. La movilización para movilizarme de un lugar a otro, como que eso podrían ser barreras.

3.2 Obstáculos en la categoría proceso de enseñanza y aprendizaje

- Subcategoría acerca de la falta de garantías sobre el contar con los ajustes razonables necesarios en IE receptora: La Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad [CDPD] señala que los ajustes razonables *son las modificaciones y adaptaciones necesarias, físicas, ambientales o en la ejecución de tareas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso*

particular, para garantizar a las PcD el goce o ejercicio pleno en igualdad de condiciones que los demás (ONU, 2008, s. p.).

En Chile dichos ajustes están garantizadas por la ley 20.422 que en su artículo 24 señala que *toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales [...] debe realizar los ajustes necesarios [...] para resguardar la igualdad de oportunidades (Ley N° 20.422, 2010, s.p.).*

Al respecto, los resultados también dan cuenta de las aprehensiones de que estos derechos a los ajustes razonables no se garanticen en todas las IES nacionales, afectando el proceso de movilidad.

Entrevistada 3: Acá a los profesores se les entrega un informe como de mi diagnóstico, y cuáles son los apoyos o los ajustes que se necesitan realizar, entonces en otra universidad eso se haría un poco más complicado.

- Subcategoría sobre la falta de garantías de contar con el personal de apoyo o unidad, para favorecer el proceso de inclusión:

Entrevistada 3: La universidad cuenta con un equipo que apoya a los estudiantes en situación de discapacidad [...] pero esto no se da en todas las universidades.

En referencia a esta barrera que tiene relación con aquellos apoyos comunitarios o de vida independiente, que promueve la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad [CDPD] de la Organización de las Naciones Unidas [ONU], ya que ello tributa a la autonomía e inclusión social (ONU, 2006).

- Subcategoría sobre la falta de garantía acerca de la capacitación en inclusión de PcD para docentes y personal institucional receptor.

Entrevistada 5: Que el profesor tenga como el conocimiento de cómo funciona cada discapacidad [...] es complejo pero importante.

Entrevistada 3: A veces puede pasar desapercibida mi discapacidad visual si no se le presta atención, entonces quizás en ese sentido como el entregar el conocimiento, el ser conscientes de este tipo de discapacidad.

3.3 Categoría sobre normativa y gestión de movilidad estudiantil

•Subcategoría acerca de no contar con información sobre los programas de movilidad entre IES nacionales y sus garantías para PcD:

Entrevistada 3: Si, en realidad hay poca información respecto a eso [movilidad].

Entrevistada 3: La verdad es que desconozco como, los períodos que existen como para hacer esto [movilidad], aún más en Chile.

•Subcategoría en relación con la falta de garantías económicas para la contratación de seguros sanitarios y/o de personal de apoyo de acuerdo con las necesidades de cada PcD durante el proceso de movilidad:

Entrevistada 4: En mi caso nunca he vivido sola...Nunca he trabajado el factor económico sería un problema, yo estudio con gratuidad y me da miedo perder el beneficio por irme a otro lugar.

Entrevistada 5: Hablando en valores mínimos un millón de pesos mensuales o millón y medio fácilmente, entonces el recurso extra es muy alto [movilidad a otra ciudad].

Entrevistada 5: Por ejemplo, yo necesitaría una enfermera [..]. Entonces si se da cuenta ya va sumando.

Este es un factor de suma importancia, ya que algunos autores/as señalan que la mantención en educación superior de una PcD es hasta tres veces más costosa (Hernández et al., 2018; Rodríguez y Valenzuela, 2019).

3.4 Creencias sobre la experiencia de movilidad en IES nacionales

• Aprensión a encontrar actitudes negativas hacia la discapacidad en la IE receptora.

Entrevistada 1: Yo siempre he tenido problemas cuando voy a una sala muy amplia. [...] Entonces yo lo que hago esas veces cuando no escucho al profesor, le pido a mi compañero de adelante si puede grabar la clase. En otro lado no se si las personas harán eso por mí.

Entrevistada 1: Hay profesores que son buena onda y me dejan sentarme adelante, que no hay ningún problema, pero hay otros profesores que no tienen empatía.

Lo anteriormente señalado no deja de ser un factor importante para considerar, ya que existe la percepción de que apoyo en las instituciones receptoras es variable debido al avance o retraso en los procesos de inclusión de cada IES. Aspecto que en otros estudios sobre barreras para la movilidad en educación superior de PcD, ya se había señalado (Valenzuela, Tapia y Fuentes, 2022). Adicionalmente, las barreras actitudinales a la inclusión son factores no observables a simple vista, por tanto, son los obstáculos de más difícil detección y erradicación (Borland y James, 1999; Darrow, 2009).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados preliminares obtenidos en este estudio dan cuenta de que las principales barreras que identifican estudiantes con discapacidad para realizar movilidad estudiantil en alguna de las IES chilenas son principalmente; la falta de accesibilidad de las ciudades receptoras, la falta de un programa específico que asegure la movilidad del colectivo atendiendo a sus necesidades, el que se les respeten la aplicación de ajustes razonables, así como el temor a encontrar actitudes negativas en docentes y/o pares. Resultados concordantes con estudios realizados respecto a los factores obstaculizadores en movilidad de PcD chilenas en el extranjero (Rodríguez y Valenzuela, 2019; Moraña y Cotán, 2017).

Lo anteriormente mencionado, da cuenta que la movilidad de PcD en IES nacionales es incipiente y actualmente carece de un plan de acción que considere los ajustes razonables necesarios para asegurar una movilidad en condiciones seguras. Al respecto algunos estudios señalan que hay divergencias entre la forma en que cada institución de educación superior maneja la inclusión de PcD (Valenzuela et al., 2017; Rodríguez y Valenzuela, 2019), por lo que en cada institución hay factores que obstaculizan y otros que favorecen la movilidad del colectivo.

Entre las limitaciones del estudio está el sesgo del género y del tipo de discapacidad presentada. Es así como en el estudio ampliado se

espera que se sumen participantes del género masculino, así como personas neurodivergentes y con sordera profunda.

Proyecto VRID INI N° 2022000423, financiado por la Universidad de Concepción, Chile. Titulado: *Percepción De Estudiantes Con Discapacidad De Universidades Del Sur De Chile Sobre La Experiencia De Movilidad Nacional En Condiciones Seguras*.

5. BIBLIOGRAFÍA

Agence Erasmus+ France. (2019). *What is the Erasmus+ programme?*. <https://agence.erasmusplus.fr/en/the-erasmus-programme/what-is-the-erasmus-e-programme/>

Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa*. Editorial Alfaomega grupo editor.

Borland, J., y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>

Centro interuniversitario de Desarrollo. [CINDA]. (2019). *Educación Superior Inclusiva*. Colección Gestión Universitaria. <https://drive.google.com/file/d/1m679TzAr98814y9DV0TuMxlxGsfHR9Hw/view?usp=sharing>

Comisión Europea. (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_en

Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>

De Allende, C., y Díaz, G. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. ANUIES. https://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf

Di Lorenzo, D. (17-20 de Julio de 2013). Movilidad Estudiantil y Políticas Públicas: El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires [Discurso principal]. XI Congreso Nacional de Ciencia Política, organizado por la

- Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. https://www.academia.edu/6421482/_Movilidad_Estudiantil_y_Políticas_Públicas_El_caso_de_la_Universidad_Nacional_del_Centro_de_la_Provincia_de_Buenos_Aires_
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Fundación Universia. (2018). *Universidad y Discapacidad*. Fundación Universia. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf
- Hernández, G., y Sánchez, J. (2020). Percepción del programa institucional de movilidad estudiantil como factor importante del crecimiento personal. *Sinapsis*, 12(1), 61 - 73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571139>
- Hernández, M., Macanás, G., Illán, N., Molina-Saorín, J., Casanova, E., Pérez-Manzano, A., Martínez-Cegarra, M., Guerrero, C. y Pérez-Sánchez, M. (4-5 de Octubre de 2018). Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior [Discurso principal]. VII congreso de la Red Española de Política Social, Zaragoza, España.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ley 20.422 de 2010. La cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de Febrero de 2010 (Chile).
- Moriña, A., y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Pontificia Universidad Católica de Chile (5 de Octubre de 2021). Crean un primer programa de movilidad internacional para estudiantes con discapacidad en la UC. *Vida Universitaria UC*. Recuperado el 29 de Marzo de 2023, de <https://vidauniversitaria.uc.cl/noticias/crean-primer-programa-de-movilidad-internacional-para-estudiantes-con-discapacidad-en-la-uc>
- Rodríguez, G., y Valenzuela, B., (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200002&script=sci_arttext#:~:text=En%20Chile%2C%20los%20mecanismos%20de,a%20criterio%20de%20cada%20institución
- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., y Pyman, A. (2018). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2023). Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad. Admisión 2023. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE]. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/01/11-01-guia-de-ingreso2023-1.pdf>
- UNESCO- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. Eds. Sabzalieva, E., Mutize, T., y Yerovi, C. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989.locale=en>
- Universities UK International [UUKi]. (2017). *Widening Participation in UK Outward Student Mobility: a picture of participation*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/447673>
- Valenzuela, B., Tapia, A., y Fuentes, L. (2022). Chilenos con discapacidad estudiando en el extranjero. *Calidad en la*

- educación*, (56), 359-392. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-259.pdf>
- Vela, C., y Pasamar, S. (2017). ¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad? *Hekademos: revista educativa digital*, (23), 62-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280743>
- World Medical Association. (2013). *Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

NUEVAS CLAVES PARA FOMENTAR LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA EN LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA

David Vázquez Merino y Ana B. Bernardo

UO279190@uniovi.es

Universidad de Oviedo (España)

1. INTRODUCCIÓN

El abandono universitario es un fenómeno que ha despertado un gran interés en la investigación recientemente debido a sus implicaciones negativas en el desarrollo de la sociedad y la economía (Pérez-Ferra et al., 2018). También debido a su gran incidencia, especialmente en los estudios de Ingeniería y Arquitectura donde la tasa de abandono asciende al 39,1 %, una tasa muy elevada en comparación a la de otras ramas de conocimiento como Ciencias de la Salud, donde el abandono se encuentra en 26,4 % (Ministerio de Universidades, 2022).

Se puede definir el abandono de los estudios superiores como el porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que no se matricula en ningún título universitario durante los dos cursos siguientes al de su última matriculación, sin haber titulado (Comisión de Estadística e Información Universitaria, 2016, p. 6).

A la hora de explicar el fenómeno, son muchos los enfoques que lo estudian, destacando el enfoque holístico de Tinto (1975). Revisiones más actuales del modelo, sostienen que el abandono universitario es un fenómeno de origen multicausal en el que cobran especial importancia la historia previa, variables afectivo motivacionales y la influencia de estas en la experiencia del alumno (Nicoletti, 2019).

Desde las teorías interaccionistas se han puesto de manifiesto la influencia de diferentes variables que influyen en el fenómeno del abandono. Entre estas variables, las afectivo-motivacionales cobran especial importancia (Galve-González et al., 2022). En los últimos años la satisfacción con los estudios, evidenciándose dicha variable como un predictor de la intención de abandonar los estudios universitarios

(Cervero et al., 2021). Así, un estudio realizado por Straham y Credé (2015), con una muestra perteneciente a 300 universidades de Estados Unidos, mostró una fuerte relación entre presentar una alta satisfacción y permanecer en los estudios universitarios cursados por el alumno.

A su vez, la autorregulación del aprendizaje también ha cobrado relevancia en la literatura reciente como variable afectivo-motivacional predictora de la intención de abandonar los estudios, además de resaltar su importancia dentro de las exigencias del espacio europeo de educación superior, donde el alumno autorregulado es el alumno con más posibilidades de éxito (Bernardo et al., 2019). Asimismo, un estudio realizado por Peck et al. (2018), con una muestra de estudiantes a distancia de dos universidades de Estados Unidos, pone de manifiesto una correlación positiva entre presentar dichas estrategias y la permanencia de los estudiantes en sus estudios universitarios.

De igual forma, también destacan variables sociales a la hora de explicar la intención de abandono (Cervero et al., 2017). Entre ellas, se pone de relevancia la adaptación social como una variable relacionada con la intención de abandonar, presentando los estudiantes con intención de abandonar una menor adaptación social (Bernardo et al., 2016). En un estudio reciente realizado por Casanova et al. (2023), se pone de manifiesto la importancia de la adaptación en los estudiantes de los grados STEAM para fomentar la permanencia universitaria.

Así, el objetivo de la presente investigación es analizar cómo influyen la satisfacción con los estudios cursados y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la intención de abandonar la titulación en estudiantes de la rama de Ingeniería y Arquitectura y, a su vez, su comparación con otra rama de estudios, Ciencias de la Salud, con menor incidencia de abandono.

2. MÉTODO

2.1. Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de Intención de Abandono Universitario Revisado (EUDIQ-R), de Bernardo et al. (2022), compuesto por 15 ítems (véase Tabla 1) que evalúan los motivos que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios universitarios. La escala está integrada por tres factores: Satisfacción con el grado y expectativas previas ($\alpha = .81$), compuesto por 4 ítems; adaptación social ($\alpha = .86$),

compuesta por 3 ítems y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje ($\alpha = .80$), compuesta por 6 ítems. A su vez, presenta una adecuada consistencia interna global ($\alpha = .82$). Los ítems son de tipo Likert con 5 alternativas, siendo 1 “nada importante” y 5 “muy importante”.

De igual forma, el cuestionario incluye 2 ítems con intención exploratoria, relacionados con la intención de abandonar los estudios universitarios presentada por la población universitaria muestreada. Dichos ítems presentan una modalidad de respuesta dicotómica (Sí/No). Los ítems fueron los siguientes: “¿Ha pensado abandonar alguna vez en abandonar su titulación?” y “¿Ha pensado alguna vez en abandonar los estudios universitarios?”.

Tabla 11 Ítems del Cuestionario de Intención de Abandono Revisado.

Ítems

1. "La carrera que estoy cursando cumple con las expectativas que tenía sobre ella"
 2. "Siento que estoy aprendiendo aspectos interesantes para mi futuro"
 3. "Me siento satisfecho con la elección de mi titulación"
 4. "Tengo un gran interés en los contenidos de las asignaturas"
 5. "Me siento integrado con mis compañeros y compañeras de clase"
 6. "Tengo buena relación con mis compañeros/as de aula"
 7. "Mi nivel de adaptación en el ámbito social es satisfactorio"
 8. "Antes de iniciar la sesión de estudio, me marco un objetivo para la misma"

 9. "Organizo mi sesión de estudio en función de la dificultad de la materia, mis conocimientos previos, mi estado anímico, etc. para rentabilizar mejor el tiempo"

 10. "Mientras que estudio empleo estrategias para comprobar que realmente estoy comprendiendo y memorizando la materia"

 11. "Participo activamente en mi estudio y aprendizaje porque ualta edad media de los participantes.na comprensión profunda es importante para mi crecimiento personal"

 12. "Aplico habitualmente estrategias de autorregulación (planificación, ejecución y evaluación), en mi aprendizaje y estudio"

 13. "Considero que utilizar estrategias de autorregulación del aprendizaje incrementa la posibilidad de tener un buen rendimiento académico"

 14. "¿Ha pensado alguna vez en abandonar su titulación?"
 15. "¿Ha pensado alguna vez en abandonar los estudios universitarios?"
-

Fuente: Bernardo et al. (2012)

2.2. Participantes

Se contó con una muestra de 234 estudiantes de primer y segundo curso pertenecientes a las ramas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura. El 61,9 % de la muestra estaba conformada por estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud, mientras que el 38,1 % estaba conformada por alumnos pertenecientes a la rama de Ingeniería y Arquitectura. A su vez, el 66,6 % de la muestra fueron mujeres. Asimismo, la edad de los participantes está comprendida entre los 17 y 61 años (M= 19.09; DT= 3.64).

2.3. Procedimiento

Para la aplicación del instrumento utilizado en la presente investigación, se realizó en un formato on-line, mediante la herramienta Google Forms. Asimismo, se pidió la colaboración de diferentes docentes de las ramas seleccionadas de primer y segundo año. Los docentes que accedieron a participar en la presente investigación facilitaron a los alumnos un enlace al cuestionario on-line. Así, el cuestionario fue cumplimentado por los alumnos en horario lectivo universitario, en una sesión de docencia de los docentes colaboradores, contando con la presencia del investigador para resolver cualquier cuestión y aclarar e informar sobre los objetivos del trabajo y la confidencialidad de los datos tratados.

A su vez, se contó con la aprobación del Subcomité de Investigación e Innovación Responsable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Oviedo, cuyo informe fue favorable. Así, se pudo garantizar los procedimientos éticos y legales referidos a la protección de datos y garantía de los derechos digitales (Ley Orgánica 3/2018). Asimismo, se aclaró a los participantes que la participación fue anónima y voluntaria mediante un consentimiento informado.

2.4. Análisis de datos

Se realizaron análisis mediante estadísticos descriptivos. A su vez, se realizó una *Prueba T* de comparación de medias de muestras independientes y prueba *Chi-Cuadrado* de Pearson, utilizada para la comparación de medias en datos categóricos. Por otro lado, se realizó una Tabla de Contingencias y una *Regresión Categórica*, modelo de regresión lineal que utiliza variables no cuantitativas. Dichos análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v.25.

3. RESULTADOS

Después de la realización de los análisis descriptivos y de una Tabla de Contingencias (Tabla 2) se observa una mayor intención de abandonar la titulación (41,6 %) por parte de los alumnos de la rama de Ingeniería y Arquitectura, frente a los alumnos de la rama de Ciencias de la Salud (26,9 %). Se evidencian así resultados similares a los aportados por el Ministerio de Universidades (2022).

Tabla 2 Descriptivos por área de conocimiento en función de la intención de abandono de la titulación

	Intención de abandono	No Intención de abandono	Total
Ciencias de la Salud	26,9 % (39)	73,1 % (106)	100 % (145)
Ingeniería y Arquitectura	41,6 % (37)	58,4 % (52)	100 % (89)
Total	32,5 % (76)	67,5 % (158)	100 % (234)

Tras la realización del estadístico *Chi-cuadrado* de Pearson, obteniendo un valor $X^2 = 9,319$ ($p = .002$), se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la intención de abandonar la titulación en función de la rama de conocimiento. Se evidencia así una diferencia estadísticamente significativa en la intención de abandonar la titulación entre los grupos Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, mostrando estos una mayor intención de abandonar de forma significativa.

Asimismo, se realizó una *Prueba T* de muestras independientes en la que se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas ramas del conocimiento en la variable “satisfacción con el grado y expectativas previas” ($p < .001$), mostrando los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura una menor satisfacción con el grado cursado. Asimismo, el tamaño del efecto, según la interpretación clásica realizada por Cohen (1988), se trata de un valor grande ($d_{\text{Cohen}} = .814$).

Se procedió a la comparación de las medias de ambos grupos en la variable “adaptación social” mediante una *prueba T* para muestras independientes, observándose diferencias estadísticamente significativas entre ambas ramas del conocimiento ($p < .001$), mostrando los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura menor adaptación social. Asimismo, el tamaño del efecto, según la interpretación clásica realizada por Cohen (1988), se trata de un valor grande ($d_{\text{Cohen}} = .812$).

A su vez, se repitieron dichos análisis comparando la media de ambos grupos en la variable “uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje”, resultando una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($p = .002$), evidenciando un uso menor de dichas

estrategias por parte de los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura. Asimismo, el tamaño del efecto, según la interpretación realizada por Cohen (1988), se trata de un valor pequeño ($d_{\text{Cohen}} = .427$).

Tabla 3 Modelo de regresión para la variable “intención de abandono de la titulación”

	Coeficientes				Importancia
	Beta	gl	F	sig	
Satisfacción con el grado y expectativas previas	.449	2	5.586	.005	.525
Uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje	.409	3	5.140	.003	.475

Elaboración propia. gl: Grados de Libertad

Se realizó una *Regresión Categórica* con el fin de realizar un modelo de predicción de la intención de abandono (Tabla 3) de la titulación para los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura, se observa que el modelo explica un 69,5 % de la varianza (R^2 ajustado .695). A su vez, el modelo predictivo resulta significativo ($p < .001$). La satisfacción con el grado ($p = .005$) y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje ($p = .003$) resultan significativas a la hora de predecir la intención de abandonar la titulación en los estudios de Ingeniería y Arquitectura. A su vez, la satisfacción presenta una mayor importancia en el modelo a la hora de predecir dicha intención. De igual forma, la importancia de ambas variables resulta similar, evidenciando así un peso equilibrado en este modelo entre ambas variables.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Así, el presente estudio se centró en analizar la relación entre la intención de abandono y las variables satisfacción con los estudios cursados y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura. Más concretamente, se evaluó un modelo para predecir la intención de abandono de la titulación, utilizando dichas variables como predictoras.

Tras la realización de un modelo de regresión categórica, se ha observado que ambas variables resultan estadísticamente significativas a la hora de predecir dicha intención. Estos hallazgos enfatizan la

importancia presentada por ambas variables en la explicación del fenómeno del abandono y siguen la línea de otras investigaciones que, si bien no suelen incluir dichas variables en un estudio conjunto, sí que enfatizan la importancia de dichas variables por separado en la predicción del fenómeno. Así, estos resultados son similares a los encontrados en una reciente investigación realizada por Cervero et al. (2021), con una muestra de alumnos de 1º curso de grado de una universidad del norte de España, en la que se evidencia la satisfacción como una de las variables predictoras más importantes a la hora de explicar la intención de permanencia en el grado.

A su vez, los resultados obtenidos van en relación con los expuestos por Bernardo et al. (2019), en una investigación realizada con una muestra de estudiantes universitarios, en el que se observa que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje resulta significativo a la hora de predecir la intención de permanecer en los estudios cursados.

De igual forma, se observa que los estudiantes de estudios de Ingeniería y Arquitectura presentan un menor uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, menor satisfacción con los estudios cursados y una mayor intención de abandonar la titulación cursada, frente a sus pares de la rama de Ciencias Sociales.

Para concluir, los resultados de los análisis descriptivos realizados muestran una incidencia mayor de este fenómeno en los estudios de Ingeniería y Arquitectura frente a otras ramas de aprendizaje. Además, se pone en relevancia la importancia de la satisfacción con los estudios y la autorregulación del aprendizaje como variables clave a trabajar con el fin de incrementar los datos de permanencia universitaria en los estudios de Ingeniería y Arquitectura.

Por ello, cobra especial importancia una mayor orientación y tutoría con el fin de fomentar dichas variables y aumentar así los datos de permanencia (Figuera et al., 2015). Así, cobraría también relevancia la tutoría formativa, la cual facilita la transición de los estudiante a la universidad mitigando el abandono de los estudios universitarios y facilitando su adaptación (Da Re et al., 2015). También, los cursos cero resultan de interés para mejorar la adaptación inicial de los alumnos y su adquisición de competencias fomentando así la permanencia universitaria (Cascón et al., 2017). Los cursos de nivelación resultarían

también un recurso útil para mejorar el rendimiento y la adaptación y, en consecuencia, incrementar los datos de permanencia (Díaz et al., 2019).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo, A.B., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., & Herrero, F. J. (2019). The influence of self-regulation behaviors on university students' intentions of persistence. *Frontiers in psychology, 10*, 2284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284>
- Bernardo, A.B., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in psychology, 7*, 1610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bernardo, A.B., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., & Herrero, F. J. (2022). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice, 22*(10), 17-29. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5384>
- Casanova, J.R., Castro-López, A., Bernardo, A.B., & Almeida, L.S. (2023). The Dropout of First-Year STEM Students: Is It Worth Looking beyond Academic Achievement? *Sustainability, 15*(2), 1253. <http://doi.org/10.3390/su15021253>
- Cascón, J.M., del Campo, R., García, M.D., Sánchez, G., Cesteros, F., Manrique, A., García-Bernalt, B. & Santos, G. (2017). Nuevos materiales didácticos virtuales para un Curso Cero de Matemáticas en las titulaciones de Economía y Empresa. *Anales de ASEPUMA, (25)*, 1-19.
- Cervero, A., Bernardo, A.B., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., Núñez, J.C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, (12)*, 46-49. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531>
- Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Bernardo, A.B., & Casanova, J. R. (2021). Vivencias iniciales en la universidad:

- ¿Cómo afectan al planteamiento de abandono?. *Revista de psicología y educación*, 16(2), 161-172. <http://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>
- Comisión de Estadísticas e Información Universitaria. (2016). *Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios*. Sistema Integrado de Información Universitaria. <http://bit.ly/3gQr5EV>
- Da Re, L., Álvarez, P.R., & Clerici, R. (2015). Adaptación al contexto universitario italiano del modelo de tutoría formativa para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 721-730.
- Díaz, J.J., Luna, M.C., & Salinas-Padilla, H.A. (2019). Curso de nivelación algebraica para incrementar el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en un ambiente virtual de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 456-489. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.432>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Galve-González, C., Ayala-Galavís, I., Blanco, E., Esteban, M., & Tuero, E. (2022). Variables que influyen en la intención de abandono ¿Existen diferencias entre la intención de abandonar los estudios universitarios y el cambio de titulación. *Revista E-Psi*, 11(1), 157-178.
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Universidades. <http://bit.ly/3yDtz20>
- Nicoletti, M.C. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p52>
- Peck, L., Stefaniak, J.E., & Shah, S.J. (2018). The correlation of self-regulation and motivation with retention and attrition in distance

education. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(3), 1-80.

Pérez-Ferra, M., Quijano, R., & Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176. <http://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176>

Strahan, S., & Credé, M. (2015). Satisfaction with college: Re-examining its structure and its relationships with the intent to remain in college and academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(4), 537-561. <https://doi.org/10.2190/CS.16.4.d>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <http://doi.org/10.3102/00346543045001089>

PERFIL DEL ALUMNADO PARTICIPANTE DEL RECURSO: AULAS ABIERTAS DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.

Alfonso Vázquez Álvarez¹, José Ramiro Martis Flórez²

alfonsova@educastur.org

1. Orientador Educativo del Principado de Asturias, 2. Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la U. de Oviedo.

1. LA INCLUSIÓN Y CREACIÓN DE LAS AULAS ABIERTAS.

Las Aulas Abiertas Especializadas (en adelante AA) se crean en Asturias en el curso 2016/17 en los centros ordinarios públicos como un recurso de preparación y transición al aula ordinaria de referencia, con el grupo de iguales, por parte del alumnado que presenta NEE derivadas principalmente de: la condición TEA, Trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación.

Este alumnado además, debe reunir las siguientes características, recogido en la Resolución de 19 de septiembre, (Consejería de Educación, 2018):

- Requiere ajustes significativos del currículo que, en ocasiones, no pueden ser atendidos a tiempo total en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados.
- Presenta dificultad en la participación a tiempo completo en todas las actividades en un contexto de escolarización ordinario.
- Puede participar conjuntamente con sus iguales en actividades que favorezcan su desarrollo personal.

Las actuales leyes educativas inciden en el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas (Ley Orgánica 3/2020), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y sobre todo la Ley General de derechos de las personas con discapacidad, que señala en el artículo 18, que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.

Las AA se conciben como un recurso educativo que normaliza, mediante una respuesta especializada, las necesidades que presenta un colectivo de alumnado específico. Para lograr esta inclusión debe garantizarse y cumplirse el planteamiento de las tres “p”: presencia, participación y progreso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

El aumento de la prevalencia de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha conllevado, a nivel escolar, la puesta en marcha de un mayor número de actuaciones y prácticas en favor de la inclusión (Muñoz Cantero et al., 2018).

En este sentido si analizamos el alumnado destinatario de las AA observamos que el alumnado con condición TEA ha aumentado su prevalencia con el transcurso de los años. Baio cifra ese aumento desde el año 2000 (aproximadamente 1/150 niños/as) a la cifra de 1/68 niños/as en 2012. (Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. 2016).

En el Principado de Asturias la evolución de la categorización del alumnado con NEE potencial destinatario del recurso escolarizado en las etapas obligatorias entre los cursos 2014-2015 y 2017-2018 ha sufrido un elevado aumento en el caso de aquellos que presentan NEE por condición TEA, de 223 se pasó a 714, en tan solo tres cursos. Mientras que el alumnado diagnosticado con Trastorno del Desarrollo tuvo un ligero descenso, de 527 se pasó a 442.

Esta tipología de alumnado habitualmente requiere ajustes y en algún caso, no pueden ser atendidos a tiempo total en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados. Aunque presenten dificultad para participar a tiempo completo en las actividades de un contexto de escolarización ordinario, tienen potencial para aprender y avanzar, con los recursos adecuados, hacia su inclusión.

Teniendo en cuenta el número cada vez más elevado de este perfil de alumnado, en el curso 2016/17 en Asturias, se inició la puesta en marcha del recurso de AA en 2 centros educativos públicos. Curso tras curso, fueron aumentando progresivamente hasta llegar a las 22 AA vigentes en la actualidad. A fecha de 30 de junio de 2022, para iniciar el presente curso escolar, constaban 95 alumnos/as como destinatarias del recurso.

2. INVENTARIO IDEA Y LA TIPOLOGÍA DE ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS.

Los requisitos de acceso del alumnado a esta medida se rigen por el procedimiento de Evaluación Psicopedagógica y su correspondiente dictamen de escolarización, que elaboran los profesionales de la orientación. La normativa que se maneja para el funcionamiento de las AA solo delimita necesidades derivadas de la tipología del alumnado, pero no el perfil.

Las categorías diagnósticas tienden a generalizar, a olvidar diferencias, obviar detalles, omitir particularidades. En cambio, para llevar a cabo intervenciones educativas basadas en el éxito es fundamental tener además de los aspectos generales, particularidades personales, intereses, niveles de funcionamiento y desarrollo individual. (Valdez, D. 2020).

De sus peculiares características del desarrollo, van a depender tanto el empleo de unos recursos materiales y apoyos personales especializados, así como el empleo de unas prácticas metodológicas y didácticas muy específicas entre las que destacan: diseño de espacios de trabajo altamente estructurados y el manejo de recursos específicos para la comunicación (García Guzmán, A. 2021).

Por ello se pretende, tomando como base el Inventario de Espectro Autista elaborado en 1997 por A. Rivière, definir el perfil de alumnado que forma parte de las AA. Este instrumento que evalúa cómo la condición TEA afecta al individuo en doce dimensiones, con cuatro niveles de intensidad cada una, puede ser útil para conocer cuáles son las áreas/dimensiones que más y menos evolucionan para así poder realizar un plan de intervención individualizado adaptado a las necesidades del alumnado. Es decir, a modo de ejemplo, si la evolución del alumnado muestra conductas de mayor anticipación, permitirán más flexibilidad y necesitarán ambientes con menor grado de estructuración.

Para la recogida de información del alumnado escolarizado en las AA se establecen algunas modificaciones al instrumento:

- Se recogen once de las doce dimensiones ideadas por A. Rivière. Se ha eliminado una: Sentido de la actividad por su similitud con el dominio de las Funciones Ejecutivas.

- Se han añadido 6 dimensiones más: atención, memoria, planificación (pertenecientes al dominio de las Funciones Ejecutivas) y autonomías en alimentación y baño, reconocimiento de espacios y habilidades académicas.

- La gradación no es la del instrumento original. Manteniendo la idea inicial, se ha tratado de adaptar algunos ítems a la realidad del día a día en las aulas.

El motivo de incluir estas dimensiones obedece, en el caso de las tres relacionadas con las Funciones Ejecutivas, a la dificultad que presentan las personas con TEA a la hora de planificar, monitorear, controlar, corregir, ejecutar y finalizar diferentes tareas que se aprecian en situaciones habituales como son su desorganización de las conductas de juego, comunicación, así como el menor sentido funcional de muchas de las actividades en las que se involucran y en la pérdida frecuente del foco de atención (Higuera Cancino, M.A., Flavia Kaufmann, J. 2019).

Las funciones ejecutivas, como habilidades cognitivas de orden superior, nos permiten tener éxito en los procesos de aprendizaje y favorecen nuestra adaptación al entorno social, integración a la sociedad en la que vivimos (Padilla Quero, F.J., Infante Cañete, L. 2022). En cambio, una disfunción ejecutiva puede dificultar a la persona a poder llevar una vida independiente y tener un comportamiento consistente, afectando a funciones de orden superior como la toma de decisiones, las habilidades mentalistas, la resolución de problemas, la regulación emocional, la generalización de los aprendizajes, la adaptación a situaciones imprevistas y novedosas. (Martos, J., Paula, I. 2011).

Las dimensiones de autonomías en alimentación y baño, reconocimiento de espacios y habilidades académicas valoran la capacidad del alumnado para llevar a cabo esas conductas o aprendizajes adaptados a su nivel de competencia curricular de una manera lo más autónoma posible con la menor supervisión y guía.

3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO.

El objetivo del estudio ha sido conocer el perfil del alumnado que se escolariza en las AA del Principado de Asturias. La información ha sido recabada a través de un cuestionario diseñado “ad hoc” donde los profesionales educativos implicados en las AA cumplimentaban una

serie de ítems relacionados con el nivel de funcionamiento de cada alumno/a escolarizado en su AA.

Este cuestionario consta de 9 bloques diferenciados y 25 ítems o cuestiones. En este cuestionario se recogen preguntas con 92 respuestas cerrada politómica y 1 final de carácter abierto.

El cuestionario se realizó en formato online mediante la aplicación Microsoft Forms de Office 365 que permite respuestas inmediatas desde cualquier explorador o dispositivo móvil. Este cuestionario se compartió con los 22 centros educativos que tienen en el curso actual un AA. Y debería cumplimentarse uno por cada alumno/a que está escolarizado en el AA. Del censo total de 95 alumnos/as se han recibido 70 respuestas por parte de 16 de los 22 centros educativos dando lugar a los siguientes resultados.

4. RESULTADOS EN RELACIÓN CON EL PERFIL DEL ALUMNADO USUARIO DE LAS AULAS ABIERTAS.

En relación con el profesional que responde al cuestionario, el 57% de las respuestas provinieron de responsables de las AA. El 14% de las respuestas fue hecho por los orientadores/as de los centros. El 5% proviene de otro/a profesional del AA. Un 7% corresponde a alguien del Equipo Directivo. Un 17% de las respuestas no se identifica como ningún perfil específico.

Con respecto a la edad del alumnado escolarizado, la mayor parte tiene 7 o menos años (81%).

Referente a los cursos que el alumno/a lleva siendo usuario/a del AA, el 65% del total lleva 3 o menos cursos.

La tipología de alumnado escolarizado en las AA, el 76% presenta NEE por condición TEA. Hay un 4% de alumnado que responde a un Trastorno de Desarrollo y un 7% que tiene NEE por TGCL. Un 6% presenta otro tipo de NEE y no se pudo concretar por parte de los profesionales que respondieron por su desconocimiento el restante 7%.

INTERACCIÓN SOCIAL: El 18% del alumnado se relaciona únicamente con los adultos de referencia. El 30% con los adultos de referencia y el resto del alumnado del AA y el 52% además, con los iguales de su aula de referencia.

ATENCIÓN CONJUNTA: El 60% despliega miradas de referencia conjunta (con un adulto o igual) en relación con

objetos/materiales de su interés. El 42% del alumnado es capaz de mostrar interés por las acciones de los otros. El 50% realiza acciones conjuntas, aunque solamente el 31% comparte acciones con los otros.

CAPACIDADES MENTALISTAS: el 19% no presenta ningún interés por las personas y manifiesta ausencia de pautas de expresión emocional. El 51% es capaz de expresar emociones básicas (alegría, enfado, sorpresa, miedo, asco) con adecuado ajuste a la situación. El 23% utiliza verbos mentales del tipo: pensar, sentir, querer, desear, adivinar, preferir... en su discurso y solamente el 7% es capaz de ponerse en el lugar del otro y empatizar.

COMUNICACIÓN: El 4% presenta ausencia de comunicación. El 39% desarrollan conductas instrumentales para pedir (sin gesto): señala al objeto, coge al adulto... El 24% desarrollan conductas comunicativas referidas a expresar, comentar... sin hacer aportaciones personales (vivencias, cosas que le pasan). El 33% desarrollan conductas comunicativas referidas a expresar y comentar incluyendo aportaciones personales.

LENGUAJE EXPRESIVO: El 11% presenta ausencia total. El 39% se encuentra en una fase con lenguaje ecolálico y/o etiquetado de palabras sueltas. El 17% utiliza lenguaje oracional con la incorporación de ciertas reglas lingüísticas. Mientras que el 33% desarrolla un lenguaje discursivo y argumentado, aunque con dificultades.

LENGUAJE COMPRENSIVO: Un 2% no responde ni a órdenes, ni a su nombre. Un 34% comprende órdenes sencillas del tipo: recoge, siéntate... Un 31% comprende órdenes encadenadas del tipo: guardamos el cuaderno y nos ponemos en fila. El 33% presenta capacidad para comprender conversaciones.

FLEXIBILIDAD: el 29% desarrolla estereotipias motoras simples (aleteos, balanceos, repeticiones ecolálicas...). El 23% rituales simples de tipo: repetición de secuencias, posición concreta de objetos... El 24% rituales complejos (apego a objetos) y/o preguntas obsesivas. Y un 24% contenidos obsesivos y limitados de pensamiento.

ANTICIPACIÓN: el 19% presenta gran resistencia a los cambios y rígida adherencia a estímulos que se repiten de forma idéntica. El 30% desarrolla alguna conducta adaptativa anticipatoria, en situaciones cotidianas muy habituales. El 51%, aunque necesita un ambiente

predecible, incorpora más versatilidad ambiental y admite cambios en la estructura de lo que acontece.

IMAGINACIÓN Y FICCIÓN: un 13% no presenta actividad o juego funcional con ningún objeto. En un 40% se constata presencia de juegos funcionales estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y faltos de espontaneidad. El 20% desarrolla algún patrón de juego simbólico imitado del adulto, aunque sin iniciativa por su parte. El 27% presenta juego simbólico e imaginativo acorde a lo esperado.

IMITACIÓN: el 10% no presenta ninguna conducta de imitación. El 21% no tiene imitación espontánea, solo imitaciones motoras simples. En el 30% aparece alguna pauta de imitación espontánea, de manera esporádica y poco flexible. En el 39% presenta imitación de modelos, de manera espontánea, respetando sus peculiaridades personales.

SUSPENSIÓN o la capacidad de crear significantes, el 21% es capaz de continuar e interpretar un gesto comunicativo. Por ejemplo, se le señala algo, para que haga una acción concreta (señalar un papel en el suelo y tiene que tirarlo a la papelera; señalarle el zumo y que lo beba...). El 37% es capaz de sustituir las conductas instrumentales (pedir agua) por un símbolo (mostrar un vaso vacío). El 39% es capaz de representar objetos y situaciones no presentes en su actividad. Únicamente el 3% es capaz de entender las metáforas o ironías en vez del significado literal de las palabras.

ATENCIÓN: un 14% necesita mucho soporte debido al aislamiento o ensimismamiento. El 21% atiende principalmente a todo aquello relacionado con sus centros de interés. El 23% es capaz de centrar la atención en la realización de la tarea durante al menos veinte segundos, aun no siendo algo de su interés. El 42% cuando está centrado/a, sigue las instrucciones que se le dan de manera autónoma.

MEMORIA: a un 23% hay que recordarle continuamente las cosas. El 27% recuerda y memoriza personas, lugares y habilidades habituales. El 26%, con apoyos, es capaz de memorizar lo que debe hacer para resolver una tarea. Y un 24% puede encadenar varias tareas recordando lo que tiene que hacer en ellas.

PLANIFICACIÓN: el 26% no desarrolla conductas planificadas. El 16% es capaz de encadenar varias acciones siempre que estén

relacionadas con sus intereses. El 31% utiliza al otro cuando necesita resolver alguna situación puntual. El 27% es autónomo/a para resolver aquellas tareas que conoce sin necesidad de ser apoyado/a por el adulto.

ALIMENTACIÓN Y BAÑO: el 26% necesita supervisión constante del adulto. El 20% reconoce espacios y elabora alguna mínima rutina autónomamente. El 36% puntualmente puede necesitar al adulto, pero desarrolla las rutinas sin necesidad de una intervención directa. El 18% es totalmente autónomo/a.

RECONOCIMIENTO DE ESPACIOS: el 26% necesita supervisión y guía constante del adulto en el centro educativo. El 9% funciona autónomamente por el espacio del AA. El 39% funciona autónomamente por el espacio del AA, su aula de referencia y otros espacios habituales. El 27% es autónomo en la totalidad de espacios del centro educativo.

HABILIDADES ACADÉMICAS: el 49% necesita supervisión del adulto. El 23% hace tareas simples sin ayuda. El 7% es capaz de realizar tareas complejas y encadenar varias simples con entrenamiento. El 21% es autónomo en las actividades rutinarias que se llevan a cabo en el aula y estén adaptadas a su nivel competencial.

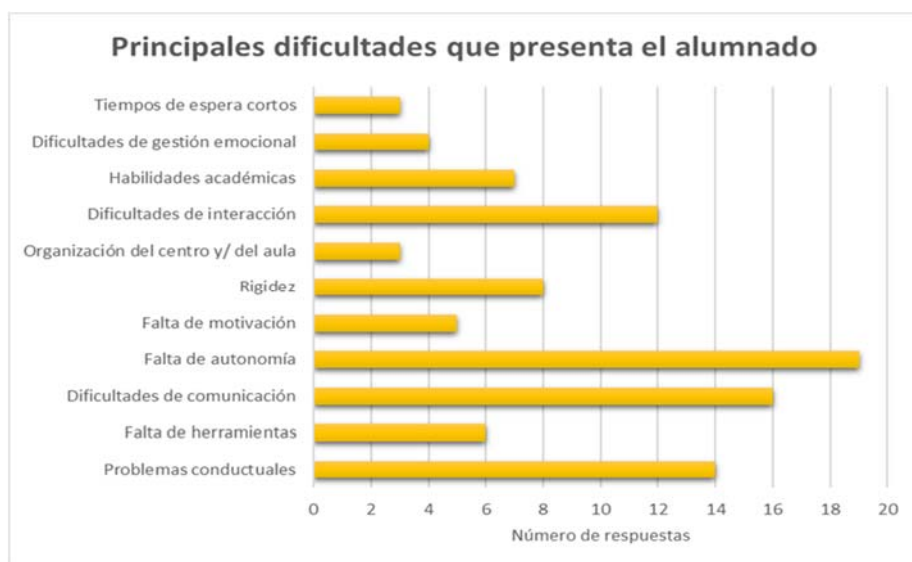
Figura 1. Mejora de las capacidades con la intervención.



Para conocer la evolución del alumnado se les preguntó a los responsables por aquellas CAPACIDADES que mayores avances han tenido gracias a la intervención:

Por último, las principales dificultades que tiene el alumnado usuario del recurso de AA y que a juicio de los profesionales condiciona su asistencia y permanencia en el aula ordinaria, que no olvidemos es la principal finalidad del recurso: “cuando la ampliación del horario en el grupo de referencia pueda ser a tiempo completo, con los apoyos oportunos, se procederá a dar de baja al alumno o alumna de esta medida” (Resolución de 19 de septiembre, pag.7).

Figura 2. Principales dificultades para la inclusión del alumnado en su aula de referencia.



5. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, Booth y Dyson. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. DOI:10.4324/9780203967157

Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. (2016). *Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos*. Siglo Cero, vol. 47 (4), n.º 260, 2016, octubre-diciembre, pp. 7-26. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016474726>

- Consejería de Educación (2022). *Resolución de 19 de septiembre por la que se aprueban instrucciones relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2022/2023*. Publicado 23/09/2022. <https://www.educastur.es/documents/34868/38433/2022-09-circulares-instrucciones-NEE-aulas-abiertas-22-23.pdf/09de005c-7c62-a738-f1c8-73a6586d7c64?t=1663848982142>
- García-Guzmán, A. (Coord.) (2021). *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA*. Madrid: Pirámide.
- Higuera Cancino, M.A., Flavia Kaufmann, J. (2019). *Intervención En Autismo. La Practica Del Modelo Acme*. GiuntiEOS. Madrid
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Publicado en BOE número 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Martos, J. y Paula, I. (2011). *Una aproximación a las funciones ejecutivas en el Trastorno del Espectro Autista*. *Revista de Neurología*, 2011, 52(S1), 147-153.
- Muñoz-Cantero, J. M., Losada-Puente, L., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2018). *Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva: factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 8-24. <http://hdl.handle.net/11162/191809>
- Padilla Quero, F.J., Infante Cañete, L. (2022). *Funciones ejecutivas en TEA: análisis de variables contextuales en el desarrollo*. *Revista Discapacidad, Clínica y Neurociencias*. 2022, 9(1): 1-14. <https://doi.org/10.14198/DCN.20209>. Universidad de Alicante.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Publicado en BOE número 289, de 3 de diciembre de 2013, páginas 95635 a 95673 <https://boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

Valdez, D. (2020). *Contextos amigables con el autismo. Hilos y colores de su entramado*. Ávila: Autismo Ávila.

PERFECCIONISMO MULTIDIMENSIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA

María Vicent, Andrea Fuster-Rico, María Pérez-Marco y Antonio Miguel Pérez-Sánchez

maria.vicent@ua.es

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como finalidad analizar la relación que existe entre el perfeccionismo multidimensional (i.e., PSP, PAO-C y PAO-E) y la autoeficacia académica percibida en adolescentes españoles, entendida como el conjunto de creencias de una persona sobre su capacidad para producir un resultado deseado a través de tareas académicas (Wuthrich et al., 2021) la cual se desarrolla en gran medida a partir de cómo perciben e interpretan los alumnos cuatro fuentes principales de información: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, las persuasiones sociales y los estados fisiológicos y afectivos (Ford et al., 2022). Además, cabe mencionar que según Ercegovic et al. (2021), la autoeficacia académica tiene un efecto positivo sobre la autorregulación y el rendimiento académico, así como en el aprendizaje y la motivación por este.

De forma concreta, se pretende (a) analizar los coeficientes de correlación entre las dimensiones perfeccionistas y la autoeficacia académica, y (b) averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes con altas y bajas puntuaciones en PAO-C y PAO-E en autoeficacia académica percibida. Con base en las investigaciones previas, el perfeccionismo adaptativo muestra un efecto significativamente positivo en cuanto a la autoeficacia académica y el rendimiento académico, mientras que presenta un efecto negativo en cuanto al conjunto de opciones y actitudes adoptadas para minimizar la culpa del fracaso y aumentar el valor del éxito en situaciones de logro (Akar et al., 2018; Boruchovitch et al., 2022; Kurtovic et al., 2019). Asimismo, diversas investigaciones señalan que existe una relación positiva entre el PAO y la autoeficacia académica en adolescentes (Bong et al., 2014; Willians y Edwards, 2022) para el aprendizaje y el

rendimiento, las estrategias adaptativas de aprendizaje metacognitivo y cognitivo, y la gestión eficaz de los recursos (Mills y Blankstein, 2000; Osenk et al., 2020). En esta misma línea, Stoeber et al. (2008) hallaron que el esfuerzo perfeccionista mostraba correlaciones positivas con la autoeficacia, mientras que la autocrítica lo hacía de forma negativa. Sin embargo, Powers et al. (2012) afirmaron que el PAO no se asocia con una mayor autoeficacia, por lo que no parece que los esfuerzos positivos afecten al progreso hacia la consecución de objetivos a través de un mayor sentido de la propia competencia para realizar las tareas específicas necesarias para alcanzarlos.

En esta línea y siguiendo la literatura científica se espera que:
Hipótesis 1. Exista una correlación significativamente positiva entre las dimensiones perfeccionistas (PSP, PAO-E, PAO-C) y la autoeficacia académica; *Hipótesis 2.* Los jóvenes con unos niveles más altos de PSP, PAO-E y PAO-C puntúen significativamente más alto en autoeficacia que aquellos con bajos niveles en las tres dimensiones.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se concertó una reunión con los equipos directivos de los centros educativos seleccionados con el objetivo de informarles sobre la finalidad del estudio y solicitar su colaboración. Una vez que confirmaron su participación, se solicitó el consentimiento informado por escrito a los padres o tutores legales de los alumnos participantes. Aquellos alumnos que contaban con el consentimiento paterno o de sus tutores legales cumplieron las pruebas de forma grupal, en el propio horario escolar y bajo la supervisión de un investigador miembro de nuestro grupo. Dicho investigador incidió en el carácter anónimo y voluntario de la actividad. En ningún momento se solicitó al alumnado que proporcionase información que pudiese revelar su identificación. Con el fin de salvaguardar la confidencialidad de los datos, se asignó un número aleatorio a cada participante.

2.2. Participantes

La muestra de este estudio se compuso de 1677 adolescentes, con edades comprendidas entre 15 y 18 años. Asimismo, la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2 = 1.79$; $p = .62$) evidenció la homogeneidad en la distribución de la muestra a través del sexo y la edad (véase la Tabla 1).

El 51.0% de los participantes eran varones y el 49.0% mujeres. Respecto a la distribución en función de la edad, el 24.4%, 35.3%, 28.1% y el 12.2% de los participantes tenían 15, 16, 17 y 18 años, respectivamente.

Tabla 1. Número (porcentaje) de participantes de la muestra total clasificados en función del sexo y la edad.

	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Varones	199 (11.9%)	308 (18.4%)	239 (14.2%)	110 (6.5%)	856 (51.0%)
Mujeres	210 (12.5%)	284 (16.9%)	233 (13.9%)	94 (5.6%)	821 (49.0%)
Total	409 (24.4%)	592 (35.3%)	472 (28.1%)	204 (12.2%)	1677 (100.0%)

2.3. Medidas

Child/Adolescent Perfectionism Scale (CAPS; Flett et al., 2016; Vicent et al., 2019). La escala consta de 13 ítems que evalúan tres dimensiones perfeccionistas a través de una escala tipo Likert de cinco puntos: PSP mide las creencias acerca de las demandas perfeccionistas del entorno (e.g., “Mi familia espera que yo sea perfecto”); PAO-C mide la autocrítica perfeccionista y el miedo a cometer errores (e.g., “Me enfado conmigo mismo cuando cometo un error”; por último, PAO-E mide los deseos y el esfuerzo por alcanzar la perfección (e.g., “Intento ser perfecto en todo lo que hago”). Para el presente estudio, se obtuvieron índices aceptables de fiabilidad (PSP: $\alpha = .75$, PAO-C: $\alpha = .70$, PAO-E: $\alpha = .74$).

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). La escala se compone de 10 ítems que miden las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica

percibida por los sujetos. Los niveles de consistencia interna para el presente estudio fueron adecuados ($\alpha = .85$).

2.4. Diseño

En primer lugar, se analizaron los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones del perfeccionismo y la autoeficacia académica. Según Cohen (1988), coeficientes entre .10 y .30 indican una relación de magnitud pequeña, mientras que valores entre .30 y .50 indican una relación de magnitud moderada. Por último, coeficientes superiores a .50 son indicativos de una relación de gran magnitud. Seguidamente, para hallar las posibles diferencias entre estudiantes con alto (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajo (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25) PSP, PAO-C y PAO-E en las puntuaciones medias obtenidas en autoeficacia académica, se empleó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes. Para establecer la magnitud de las diferencias halladas, se recurrió al índice *d* (diferencia de media tipificada). La interpretación de dicho índice se realizó atendiendo a los criterios establecidos por Cohen (1988): tamaño pequeño (valores entre .20 y .50), moderado (valores entre .51 y .79) y grande (valores $\geq .80$). Los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS/IBM versión 22.0.

3. RESULTADOS

La Tabla 2 muestra los resultados del análisis de correlaciones entre las dimensiones de perfeccionismo (PSP, PAO-C y PAO-E) y la autoeficacia académica.

Tabla 2: Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones del perfeccionismo y la autoeficacia académica

	Autoeficacia académica
PSP	.30*
PAO-C	.27*
PAO-E	.45*

Nota: PSP = Perfeccionismo Socialmente Prescrito,
 PAO-C = Perfeccionismo Auto-Orientado-Críticas;
 PAO-E = Perfeccionismo Auto-Orientado-Esfuerzos.
 * $p < .001$

Tal y cómo se observa, la autoeficacia académica correlacionó de forma estadísticamente significativa y en sentido positivo con las tres dimensiones de perfeccionismo analizadas en este estudio. Los tamaños del efecto de dichas correlaciones fueron pequeños, a excepción de la

relación entre PAO-C y autoeficacia académica, cuyo tamaño del efecto fue moderado.

Tabla 3. *Medias, desviaciones típicas y tamaños del efecto para los grupos con alto y bajo PSP, PAO-C y PAO-E en autoeficacia académica.*

	Prueba Levene		Media y Desviación Estándar		Sig. estadística y magnitud de diferencias			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bajo PSP			24.42	6.33				
	10.06	.002			-10.05	813.43	<.001	.68
Alto PSP			28.41	5.45				
Bajo PAO-C			24.46	6.40				
	10.39	.001			-10.37	712.06	<.001	.75
Alto PAO-C			28.83	5.38				
Bajo PAO-E			23.10	5.87				
	1.151	.284			-16.91	879	<.001	1.1
Alto PAO-E			29.51	5.27			6	

Nota: A. Física = Agresividad Física; A. Verbal = Agresividad Verbal.

La Tabla 3 muestra que los estudiantes con alto PSP, PAO-C y PAO-E obtuvieron, respectivamente, puntuaciones significativamente más altas en autoeficacia académica que sus compañeros con bajos niveles en dichas dimensiones. Asimismo, los tamaños del efecto asociados a estas diferencias fueron de magnitud moderada para las diferencias entre el grupo con altos y bajos niveles de PSP ($d = .68$) y PAO-C ($d = .75$), así como de gran tamaño en el caso de las diferencias asociadas a los grupos con altos y bajos niveles de PAO-E ($d = 1.16$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue analizar la relación existente entre el perfeccionismo multidimensional (PSP, PAO-C y PAO-E) y la autoeficacia académica percibida en la población adolescente española. En primer lugar, de acuerdo con la *hipótesis 1*, se obtuvo que existe una correlación significativamente positiva entre las tres dimensiones de perfeccionismo y la autoeficacia académica (PSP = .30; PAO-C = .27 y

PAO-E = .45), como ya señalaron los resultados de las investigaciones de Akar et al. (2018), Boruchovitch et al. (2022) y Kurtovic et al. (2019).

Cabe destacar que la autoeficacia académica tiene un gran impacto en los resultados académicos, quizás porque el alumnado ve las dificultades como áreas de desarrollo y continúa esforzándose para alcanzar el éxito (Gaete et al., 2022; Ozyete y Kutlu, 2022; Xie et al., 2022). O, quizás sea porque el deseo de perfección pone a disposición del alumnado el esfuerzo, la persistencia y la dedicación necesarios para alcanzar con creces los objetivos propuestos y, por ende, ser brillantes (Vicent et al., 2019). Así bien, las atribuciones causales, tanto positivas como negativas, influyen en las experiencias emocionales de los perfeccionistas (Harper et al., 2020).

Otros rasgos perfeccionistas que podrían asociarse con la autoeficacia académica son el orden y la escrupulosidad ante la realización de tareas o, la insatisfacción y la autocrítica constante durante su desarrollo si la persona no es capaz de obtener el máximo rendimiento en cada una de sus acciones pese a su incesante esfuerzo (Vicent et al., 2019). Más aún, según la teoría cognitivo-motivacional de Lazarus, en situaciones amenazantes, el miedo al fracaso activa el esquema cognitivo y las creencias sobre los resultados molestos del fracaso, reforzando así el miedo al fracaso personal y, por tanto, la procrastinación académica (Mansouri et al., 2022). Sin embargo, el perfeccionismo no solo se relaciona con estrategias cognitivas negativas, dado que se ha demostrado que el perfeccionismo adaptativo se vincula negativamente con los síntomas depresivos al reducir el nivel de autocompasión negativa, así como el efecto del síndrome del impostor (Liu et al., 2022).

En esta línea, se consideró relevante comprobar si los jóvenes con unos niveles más altos de PSP, PAO-E y PAO-C puntúan significativamente más alto en autoeficacia académica que aquellos con bajos niveles en las tres dimensiones. Así bien, los resultados corroboraron la *hipótesis 2*, según lo establecido por Stoeber et al. (2008), por lo que a mayores niveles de perfeccionismo, mayor es la autoeficacia académica. Quizás estos datos se relacionen con una mejora en el desarrollo de la autocompasión positiva para mantener actitudes más racionales y tolerantes hacia las frustraciones, lo cual se traduce en una menor probabilidad de atribuir instintivamente el fracaso

a sus defectos (Liu et al., 2022). Incluso, en lo referido al PAO-C, puede ser que se asocie a un control sobre las autocríticas personales, ya que existe correlación positiva entre el PAO y el progreso en los objetivos cuando se controlaba la autocrítica (Powers et al., 2011). En cuanto al POA-E, el tamaño del efecto entre el grupo con altos y bajos niveles fue grande ($d = 1.16$) lo cual puede relacionarse con la catalogación de Lin y Muenks (2022) como *grupo ambicioso*, al presentar una motivación adaptativa a través de grandes esfuerzos y pocas preocupaciones.

Acerca de las limitaciones que presenta el estudio, se ha de resaltar la escasa literatura científica actual que permita comparar los resultados con otras investigaciones. Por tanto, futuras líneas de investigación han de continuar investigando la relación entre el perfeccionismo y la autoeficacia académica al tratarse de un aspecto positivo a potenciar en el entorno académico, así como conocer la influencia que poseen las diferentes dimensiones establecidas por Hewitt et al. (1991). Por tanto, la presente investigación aporta un conocimiento novedoso sobre la relación entre el perfeccionismo y la autoeficacia académica percibida, así como el rol que juegan sus diferentes dimensiones, obteniendo que el PAO muestra unos niveles más altos de autoeficacia al exigirse a sí mismos un rendimiento elevado que, aquellos discentes con PSP que sienten una presión externa para ser perfectos, de acuerdo con el estudio de Ford et al. (2022).

5. REFERENCIAS

- Akar, H., Dogan, Y. B. y Ustuner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achivement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.7>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A. y Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711–729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C. y De Almeida, L. S. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia-*

- Reflexao e Critica*, 35(8). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Ercegovac, I. R., Maglica, T. y Ljubetic, M. (2021). The relationship between self-esteem, self-efficacy, family and life satisfaction, loneliness, and academic achievement during adolescence. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 65-83. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4049>
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Psychological Assessment*, 34(7), 634-652. <https://doi.org/10.1177/0734282916651381>
- Ford, C. J., Usher, E. L., Scott, V. L. y Chen, X. Y. (2022). The 'perfect' lens: Perfectionism and early adolescents' math self-efficacy development. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12550>
- Gaete, C. G. P., Andrango-Guerron, D. y Cordova, J. F. C. (2022). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Child Self-efficacy. *Interdisciplinaria*, 39(2), 105-118. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.7>
- García-Fernández, J. M., Ingés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Estenan, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74.
- Harper, K. L., Eddington, K. M. y Silvia, P. J. (2020). Perfectionism, and causal attributions: An experience sampling approach. *Journal of Research in Personality*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103978>
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J. y Gfeller, J. D. (1998). The relation between perfectionism and self-efficacy. *Personality*

- and Individual Differences*, 24(1), 109-113.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00116-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00116-5)
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. e Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy, and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Lin, S. y Muenks, K. (2022). Perfectionism profiles among college students: A person-centered approach to motivation, behavior, and emotion. *Contemporary Educational Psychology*, 71.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102110>
- Liu, L. M., Han, Y. C., Lu, Z., Cao, C. J. y Wang, W. C. (2022). The relationship between perfectionism and depressive symptoms among Chinese college students: The mediating roles of self-compassion and impostor syndrome. *Current Psychology*.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12144-022-03036-8>
- Mansori, K., Ashori, A., Gharraee, B. y Farahani, H. (2022). The mediating role of fear of failure, self-compassion, and intolerance of uncertainty in the relationship between academic procrastination and perfectionism. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 28(1), 34-46.
<http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.28.1.3706.1>
- Mills, J. S. y Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)
- Osenk, I., Williamson, P. y Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment*, 32(10), 972–983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>
- Ozyete, N. T. y Kutlu, O. (2022). Adaptation of the Children's Perceived Academic Self-Efficacy Scale: Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 430-450. <https://doi.org/10.21449/ijate.958871>

- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Powers, T. A., Koestner, R., Zuroff, D. C., Milyavskaya, M. y Gorin, A. A. (2011). The effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 964-975. <https://doi.org/10.1177/0146167211410246>
- Powers, T. A., Milyavskaya, M. y Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 765-770. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.031>
- Stoeber, J., Hutchfield, J. y Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323-327. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.021>
- Vicent, M., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2019). *El niño perfeccionista. Más allá de la excelencia*. Pirámide.
- 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). <https://doi.org/10.3390/brainsci9110310>
- Willians, M. N. y Edwards, S. R. (2022). Conceptual replication of Seo (2008), "Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 98-111. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.110948>
- Wuthrich, V. M., Belcher, J., Kilby, C., Jagiello, T. y Lowe, C. (2021). Tracking stress, depression, and anxiety across the final year of secondary school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 88, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.004>

- Xie, H., Shlonsky, A. y Harrigan, S. (2022). Psychometric evaluation of the self-efficacy questionnaire for children (SEQ-C): validation among Chinese children and adolescents. *Current Psychology*.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12144-022-03046-6>"
- Zeinalipour, H. (2021). School connectedness, academic self-efficacy, and academic performance: Mediating role of hope. *Psychological Reports*, 125(4), 2052-2068.
<https://doi.org/10.1177/00332941211006926>

ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE INSPIRACIÓN REGGIANA.

Silvia Vidal Torres¹ María Piedad Sahuquillo Mateo² María José Cantero López³

s.vidaltorres@edu.gva.es

1. Ceip Bonavista Alaquás. Conselleria d'Educació, España; 2. Departamento de Teoría de la Educación. Universitat de València; 3. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de València

Si buscamos una escuela de calidad que responda a las necesidades reales de los/as niños/as es inevitable poner el foco en la ciudad de Reggio Emilia, origen e inspiración de esta investigación. Su precursor, Loris Malaguzzi, se basaba en la idea de un niño capaz que necesita un adulto que le acompañe en espacios estéticamente cuidados donde pueda desarrollar sus lenguajes expresivos a través del juego. Las escuelas municipales de Reggio Emilia han sido reconocidas mundialmente como ejemplo de calidad en Educación Infantil. Un ejemplo de ello fue el galardón otorgado por la revista norteamericana Newsweek a la escuela Diana en 1991, que la reconocía como la mejor escuela de Educación Infantil del mundo. A partir de ahí estas experiencias se han replicado en países de todo el mundo, aunque es importante destacar que de manera pura solo puede llevarse a cabo en la ciudad de Reggio Emilia, que es donde se cumplen todos los requisitos y la experiencia es llevada a cabo en toda su totalidad. Diversos estudios han analizado esta pedagogía, que no deja a nadie indiferente. Desde las colaboraciones con Project Zero y Harvard (2016) hasta las aportaciones de Riera (2005) y Hoyuelos (2006) nos han permitido descubrir las posibilidades de este enfoque pedagógico.

Para centrarnos más en el tema que nos ocupa, es necesario destacar la obra de Trueba (2015), en la que se pone de manifiesto la necesidad de crear espacios habitables, que recuerda mucho a la idea de “escuela amable” que promulgaba Malaguzzi (2021, p. 52). También destaca la necesidad de que los espacios sean bellos y estéticos y nos da ejemplos concretos sobre cómo generar pensamiento creativo a partir

de los espacios pensados y programados para este fin. En este sentido, es importante poner el foco en el trabajo de Ceppi y Zini (2009), donde se describen las características que debe tener el ambiente para mejorar la calidad de las escuelas.

Según Hoyuelos (2006) las ideas pedagógicas de Loris Malaguzzi, y por lo tanto del enfoque reggiano se dividen en tres grandes bloques: la ética, la estética y la política. Cada bloque se desarrolla a partir de unos principios clave con una serie de estrategias prácticas para llevarlas a cabo. Tanto los principios como las estrategias de cada bloque están relacionados entre sí y forman parte de un proyecto capaz “*de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia*” (Hoyuelos, 2006, p. 29). Esto queda reflejado en la Tabla 1.

Tabla 1. Principios y estrategias del sentido estético del aprendizaje.

PRINCIPIOS	ESTRATEGIAS
1. La escuela es un ámbito estético habitable	- Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer. - La cualidad del espacio-ambiente.
2. Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	- El taller - La metáfora
3. Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética	- La documentación - La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi

Así, y teniendo en cuenta la primera estrategia que es la concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer, en este trabajo se apuesta por respetar los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada niño/a y por el juego libre para vertebrar la jornada y la dinámica general. Como dice Stern (2017) “los niños no distinguen entre jugar y aprender. Para ellos, esas dos palabras son sinónimos” (p. 13). Esta frase nos da mucha información sobre dónde hay que poner el foco a la hora de trabajar con la infancia. Los niños y niñas juegan por placer, porque les gusta, y como lo hacen con entusiasmo están abiertos a las nuevas conexiones cerebrales que esos juegos y experimentaciones libres van a crear en ellos de manera autónoma. Y para que esto pueda darse es de vital importancia que el espacio-ambiente sea adecuado. Loris Malaguzzi decía que el espacio es el tercer maestro y apostaba por la importancia de diseñar espacios amables, habitables, relacionales y que hablan de la vida de la escuela. Para ello hay que tener en cuenta

elementos como la arquitectura del espacio, la luz, los colores, los materiales, los olores o los sonidos.

El presente estudio tiene como objetivo principal describir la organización espacial de un aula de Educación Infantil inspirada en la pedagogía reggiana según los principios estéticos de organización de los espacios y mostrar evidencias de los aprendizajes a través de la documentación pedagógica y la observación participante.

Participaron 19 niños y niñas de un aula de primero de Educación Infantil (3 años) de un municipio de la provincia de Valencia, de los cuales 10 eran niñas y 9 niños. Del total de la muestra, 3 fueron prematuros al nacer, 2 de los cuales eran mellizos (pareja de niño y niña), 8 eran hijos únicos y 11 tenían hermanos, oscilando el número de hermanos entre 1 y 4. En cuanto a las necesidades educativas especiales, un niño tiene síndrome de Down y recibía apoyo tanto de la maestra de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje como de la Educadora. El resto de adultos participantes en el estudio fueron la maestra-tutora y la maestra de apoyo ordinario al aula.

El aula fue organizada en tres espacios que corresponden a las tres áreas que marca el nuevo currículum (Decreto 100/2022) de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. En la Tabla 2 se puede observar la relación entre las áreas y los espacios del aula.

Tabla 2. Relación entre área curricular y espacios creados en el aula.

ÁREA CURRICULAR	ESPACIO-AULA
Crecimiento en armonía	Área de hábitos y rutinas y de juego simbólico
Descubrimiento y exploración del entorno	Área de construcciones
Comunicación y representación de la realidad	Área de lenguajes expresivos o atelier

En cada espacio se proponen una serie de materiales cuidados y pensados para que adquieran de manera autónoma las capacidades y saberes que marca el Currículum (ver Figuras 1, 2 y 3).



Figura 1. Área de hábitos y rutinas y de juego simbólico

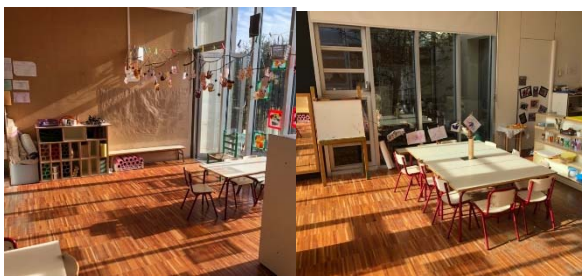


Figura 2. Área de construcciones

Figura 3. Área de lenguajes expresivos o atelier

Siguiendo con el segundo principio, destacar la importancia del taller (atelier) para este enfoque pedagógico. Su introducción en las escuelas fue una idea muy innovadora y revolucionaria, ya que suponía romper con el esquema clásico de grupo-aula. Se introdujo para darles a los niños y a las niñas la posibilidad de expresarse en infinidad de lenguajes y no solo los tradicionales verbal y escrito. Se ha creado un atelier dentro del aula que corresponde al espacio de lenguajes expresivos comentado anteriormente.

Muy relacionada con la idea y la cultura del atelier está la idea de metáfora, entendida como la relación poética con las cosas cotidianas. Gracias a Gardner (1995) sabemos que los niños suelen utilizar las metáforas para expresarse, y debemos aprovechar esta circunstancia para darle sentido a lo que dicen y hacen. Y aquí es donde cobra una gran importancia la siguiente estrategia, la documentación pedagógica, que junto a la creatividad de los cien lenguajes forma parte del último principio. Con la documentación pedagógica se hacen visibles los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, podemos descubrir cómo aprenden y qué aprenden si se dan las condiciones anteriormente comentadas de manera adecuada. Es una manera de darle voz a la infancia, de darles un altavoz para que nos muestren su cultura propia. Y esto no sería posible sin tener en cuenta las múltiples formas de acceso al conocimiento que tienen los niños y las niñas y que se recoge con la metáfora de la creatividad de los cien lenguajes de Malaguzzi.

Para el presente estudio se ha llevado a cabo una recogida sistemática de información a través de registros, diario de aula, fotos, vídeos y transcripciones de las conversaciones de los niños y niñas. Es necesario destacar que no todos los niños y niñas aprenden lo mismo ni al mismo tiempo y es un hecho que hay que tener en cuenta cuando se vuelca esa información en un informe de progresos. A continuación, se ejemplifica el procedimiento de recogida de evaluación seguido:

Para evaluar la consecución de las capacidades y los saberes del ciclo de Educación Infantil se diseñó una rejilla de recogida de información en la que cada semana se iba anotando a qué espacios del aula iba cada niño o niña (qué área estaba trabajando), qué hacía allí (según el material utilizado se trabajaba un saber u otro) y con quién (Tabla 3).

Tabla 3. Registro de juego libre en los diferentes espacios del aula.

	Área de hábitos y rutinas y de juego simbólico			Área de construcciones			Área de lenguajes expresivos o atelier		
	Aprendizaje (material)	Comport. y autonomía	Social Indiv.	Aprendizaje (material)	Comport. y autonomía	Social Indiv.	Aprendizaje (material)	Comport. y autonomía	Social Indiv.
Alumno 1									

Por otro lado, se elaboró una tabla para cada área donde aparecen las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes relacionados entre sí. De esta manera se tiene a un golpe de vista lo que cada niño/a está haciendo relacionado con el currículum. La Tabla 4 recoge las competencias, criterios de evaluación y saberes del área “Crecimiento en armonía” (la Tabla 5 ilustra la leyenda de los saberes recogidos en la última columna de la Tabla 4).

Tabla 4. Elementos del currículum del área Crecimiento en armonía

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES
CE1. Explorar y experimentar las necesidades y posibilidades del cuerpo a través del movimiento en diversos espacios y mostrar seguridad, respeto y confianza.	1. Identificar y controlar las <u>partes del cuerpo</u> , sus posibilidades, las limitaciones y características, de manera global y segmentaria. 2. Identificar y aceptar las <u>diferencias</u> entre el <u>propio</u> cuerpo y el de los <u>otros</u> . 3. Adecuar el <u>movimiento</u> del cuerpo a las particularidades y características de cada <u>situación</u> .	A1, A6 A2, B4 A4, A5
CE2. Manifestar y compartir emociones, sentimientos, necesidades, intereses y pensamientos en situaciones de la vida cotidiana con respeto y seguridad.	4. Ser consciente y <u>expresar</u> las <u>necesidades</u> personales básicas con las personas <u>adultas</u> del entorno próximo. 5. Expresar y compartir con <u>adultos e iguales</u> pensamientos, inquietudes, preferencias y emociones de uno mismo. 15. Mostrar <u>satisfacción y seguridad</u> en los comportamientos y al hablar de uno mismo.	A7 B4 A12
CE3. Establecer interacciones con los iguales y los adultos del entorno social más cercano mediante vivencias cotidianas y valorar la importancia del cuidado, la amistad, el respeto y la empatía. B5	6. Reproducir conductas, acciones o situaciones del entorno social a través del <u>juego</u> en interacción con sus <u>iguales</u> . 8. Establecer <u>vínculos de afecto</u> con adultos e iguales de manera <u>respetuosa</u> y alejada de estereotipos que generen desigualdad y exclusión.	A3, B3 B1, B2
CE4. Mostrar comportamientos y actuaciones de acuerdo al propio bienestar físico, mental, social y emocional, de cuidado del entorno cercano e iniciación al consumo responsable en situaciones habituales de la vida cotidiana.	7. Adoptar estrategias sencillas de <u>regulación emocional</u> . 10. Adoptar <u>hábitos</u> de higiene personal, limpieza y orden relacionados con las situaciones cotidianas. 12. Identificar y evitar <u>situaciones peligrosas</u> que contribuyan a prevenir accidentes.	A8 A9 A10
CE5. Tomar iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción , de manera individual o en grupo, para afrontar retos y resolver tareas o problemas sencillos en el contexto del día a día.	9. <u>Participar</u> activamente en situaciones escolares que requieran reflexión y <u>toma de decisiones</u> y favorezcan un clima de convivencia. 11. Respetar la <u>secuencia temporal</u> asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas y desarrollar comportamientos <u>respetuosos</u> hacia las otras personas. 13. Afrontar pequeñas <u>adversidades</u> y tomar decisiones, manifestar actitudes de superación, solicitar y prestar ayuda. 14. Planificar y organizar acciones para llegar a una <u>meta</u> realista o <u>resolver problemas</u> sencillos de la vida cotidiana.	A13, B8 B7 B6 A11

Tabla 5. *Legenda de los saberes del área Crecimiento en armonía.*

BLOQUE A Construcción de la identidad y autonomía en relación con sí mismo	BLOQUE B Construcción de la identidad y autonomía en relación con los demás
<ol style="list-style-type: none"> 1. Imagen global y segmentaria del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos. 2. Autoimagen positiva y ajustada ante los demás. Identificación y respeto a las diferencias. 3. Juego exploratorio, sensorial, simbólico, motor y de reglas. 4. El movimiento como fuente de aprendizaje y desarrollo. 5. Control dinámico: coordinación general, equilibrio, coordinación visomotriz. Desplazamientos en diferentes espacios. 6. Control estático: respiración, tonicidad, relajación y autocontrol. 7. Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de necesidades, posibilidades y limitaciones. 8. Estrategias para manifestar y regular las necesidades básicas en relación con el bienestar personal. 9. Participación en los hábitos y las prácticas sostenibles y responsables relacionadas con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno. 10. Actitudes de prudencia ante situaciones de riesgo o peligro. 11. Estrategias para compartir pensamientos y planificar acciones que ayuden a resolver un problema o una tarea de manera creativa en situaciones de la vida cotidiana. 12. Seguridad y confianza en las posibilidades de aprendizaje y satisfacción propia por los progresos conseguidos. 13. Compromiso en juegos, situaciones y actividades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La transición del grupo familiar al grupo social de la escuela. 2. La amistad como elemento de protección, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz. 3. Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. 4. Sentido de pertenencia al grupo y relaciones con las personas de su entorno. 5. Las primeras organizaciones sociales: la familia, la casa, la escuela y otros grupos sociales. Características, funciones y relaciones. 6. Estrategias para la resolución pacífica y dialogada de conflictos surgidos en las interacciones con los demás. 7. Pautas básicas de convivencia que incluyan el respeto a las diferencias y la igualdad de género. 8. Estrategias para proponer, comunicar y participar activamente en la toma de decisiones de situaciones de la vida cotidiana.

Por último, se realizaron registros sistemáticos a través del diario de aula y transcripciones de algunas de las conversaciones consideradas más relevantes, así como de fotos y vídeos.

En definitiva, se organizó el espacio siguiendo los principios estéticos reggianos poniendo el foco en el juego libre como manera en la que la infancia aprende, teniendo en cuenta el atelier o taller como eje organizador de dicho espacio donde se trabajan todos los lenguajes expresivos de los niños y niñas. Y todo esto se recoge a través de la documentación pedagógica en la que cobra gran importancia la

metáfora, que nos da mucha información sobre cómo aprende la infancia y qué aprende, y ante la que la adulta acompañante debe tener una actitud de escucha activa y respetuosa para poder captar toda la esencia y todos los matices de lo que ocurre en el aula.

Con estos instrumentos se elaboraron los informes individuales de progreso que nos muestran que los niños y niñas de este aula de primero de Educación Infantil han adquirido de manera temprana muchas de las competencias y han trabajado muchos de los saberes que se exigen al acabar el ciclo. A continuación, se muestra el ejemplo de informe de un niño elaborado en el mes de enero y donde se tenía en cuenta sobre todo el área de Crecimiento en armonía por tratarse del periodo de acogida a la escuela.

En lo referente a X, decir que su familiarización con la escuela se ha llevado a cabo de manera satisfactoria.

En cuanto a su propio cuerpo, va al baño de manera autónoma, se organiza él solo a la hora de almorzar y ha adquirido hábitos de higiene de manera correcta y funcional.

En lo que respecta a su manera de estar en la escuela, decir que ha interiorizado normas sociales como pedir perdón, dar las gracias, pedir las cosas por favor o pedir ayuda cuando lo necesita. Además, se desenvuelve con facilidad en la gestión de sus emociones y muestra autonomía a la hora de moverse por el espacio y realizar las diferentes rutinas de nuestro día a día.

A lo largo de todo este tiempo sus relaciones sociales se han desarrollado con normalidad y son adecuadas y respetuosas. Tiene seguridad para expresarse y proponer en grupo, juega con los iguales y cuando hay un conflicto expresa, escucha y propone soluciones.

Tiene momentos de juego individual y grupal y le gusta explorar diferentes materiales.

El vínculo con las adultas de referencia de la escuela se ha establecido de manera positiva y equilibrada, ya que busca a la adulta cuando tiene un problema, pide ayuda cuando lo necesita, incluye a la adulta en su juego y pregunta cuando tiene dudas.

En lo referente al lenguaje y la comunicación, es capaz de comunicar con palabras sus necesidades e intereses y tiene una gran fluidez verbal.

En definitiva, han sido unos meses de aprendizaje muy intensos en los que nos hemos empezado a conocer y que esperamos sigamos disfrutando tanto como hasta ahora.

Como puede observarse, el alumno ha adquirido las competencias específicas del área Crecimiento en armonía, así como muchos de los saberes asociados a la misma. Un resultado similar se obtuvo en el resto de áreas y con el resto de alumnos/as

Podemos concluir que este enfoque y esta organización del aula favorece el juego libre y cumple con los mínimos curriculares llegando incluso a superarlos. Se realizará un seguimiento de este grupo-aula durante todo el ciclo de Infantil y se compararán sus progresos con los obtenidos en otros grupos-aulas donde se trabaja con otros enfoques pedagógicos.

REFERENCIAS

- Ceppi, G. y Zini, M. (2009). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambientes para la infancia*. Italia. Red Solare.
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. Conselleria de educación, Cultura y Deporte.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Reggio Children y Project Zero (2016). *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Italia y Estados Unidos. Red Solare.
- Riera, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Invisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 27-36.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Albuixech: Litera libros.
- Trueba, B. (2005). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Rosat-Octaedro

MÉTODO MITCA, SU REPERCUSIÓN EN EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

Tania Vieites, Fátima María Díaz-Freire y Susana Rodríguez

vieites@udc.es

Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)

1. INTRODUCCIÓN

El tópico de los deberes escolares tiene hoy una consolidada trayectoria de investigación, con posicionamientos, en ocasiones encontrados, a favor y en contra de la prescripción de deberes, que vienen alternándose cíclicamente en las últimas décadas (Gill y Schlossman, 2003). Así, entendemos los deberes como un conjunto de actividades de diferente tipología que el profesor prescribe valorando las condiciones del alumnado, con un propósito determinado y con cierta frecuencia, para que éste las realice de manera autónoma fuera del horario lectivo, generalmente en su hogar, antes de una fecha preestablecida (Cooper, 2001).

Los deberes como proceso multifacético complejo, en el convergen dos contextos claramente diferenciados, el colegio y el hogar, e implica, al menos, tres agentes diferentes, el propio alumno, su familia y sus profesores, da cuenta de la necesidad de consensuar la finalidad de la prescripción de deberes escolares. En este sentido es posible que plantear deberes con el propósito central de preparar contenidos académicos podrían acabar fomentando un compromiso y una interacción negativa alrededor de los mismos en la medida que pueden interpretarse a modo de control (Cooper y Nye, 1994). Entendemos que el reto de lograr un verdadero espacio compartido escuela-hogar en torno a los deberes, donde cada uno de los agentes desarrolla su rol compartiendo la misma dirección (Núñez et al., 2015), pasa por plantear deberes con el objeto de favorecer el compromiso escolar y promover la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2021). Efectivamente, los deberes podrían contribuir a impulsar una actitud más positiva hacia la escuela (Ramdass y Zimmerman, 2011), favoreciendo la implicación académica y protegiendo el bienestar emocional y la percepción de autoeficacia por parte del estudiante (Dettmers et al., 2011; Ramdass y Zimmerman, 2011).

Método MITCA: Una propuesta de intervención en deberes

En este contexto, el método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020), que nace con el propósito de convertir las tareas para casa en un recurso educativo capaz de mejorar, entre otros aspectos, la implicación de los estudiantes con los deberes. MITCA se concreta en cinco condiciones para la implementación de los deberes escolares: (1) no sólo se deben prescribir tareas de repaso o post-tema, sino que es necesario asignar proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración que contemplen también tareas pre-tema; (2) las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan; (3) el docente debe transmitir la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de los deberes escolares; (4) las tareas se prescriben semanalmente y los alumnos establecen las franjas horarias para realizarlas; y (5) las tareas se corrigen semanalmente, ya sea en el aula o individualmente, diferenciando entre aspectos a mejorar y puntos positivos.

Para dar respuesta al presente estudio, se diseña una investigación con el objeto de observar la incidencia del empleo del método MITCA durante 12 semanas lectivas sobre el compromiso escolar en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1 Procedimiento

Adoptando un diseño de investigación cuasi-experimental, se pone en marcha durante doce semanas la implementación del Método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020) para las materias de lengua castellana, lingua galega y matemáticas. Los docentes participantes como grupo experimental realizaron talleres de formación iniciales para conocer las pautas y principios necesarios para implementar MITCA. Cabe destacar que esta formación se reforzó a las seis semanas de la implementación del método, además de instaurar un seguimiento semanal online para comprobar la adecuación a las condiciones MITCA de la prescripción y corrección implementadas. Se seleccionó también una muestra que continuó con una prescripción de deberes convencional, sin incorporar ningún cambio durante esas doce semanas, y que configuró el grupo control de esta investigación. La implicación con los deberes de los estudiantes de todos los grupos-clase fueron

evaluados antes (pre-test) y después de la intervención (post-test), en todos los casos.

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y de las familias de los estudiantes. La elección de las aulas del grupo control en cada centro se realizó en función de la disponibilidad que tenían en el momento de llevar a cabo la recogida de los datos tanto el profesorado como el alumnado. Las variables relativas a los deberes se obtuvieron en el curso 2020-21.

2.2 Participantes

La muestra ha sido seleccionada por conveniencia, han participado en el estudio 43 profesores/as de 5º y 6º curso (23 de 5º curso y 20 de 6º curso de Educación Primaria) y 964 estudiantes (469 niños y 495 niñas) pertenecientes a 20 centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra se diferenció en un grupo experimental y un grupo control. Todos los participantes han sido evaluados antes y después de la intervención.

2.3 Medidas

La variable independiente de este estudio tiene dos niveles: prescripción de los deberes mediante el método MITCA, y prescripción de deberes en formato convencional y/o tradicional (GC). Las variables dependientes o criterio en base a los que se estima la eficacia de la intervención están vinculadas al compromiso escolar.

El compromiso escolar del estudiante se midió a través de la versión española validada Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Revuelta (2016) del The School Engagement Measure (SEM) de Fredricks et al. (2005), la cual está compuesta por 19 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”). El análisis factorial exploratorio de los elementos en la adaptación española nos permite replicar la estructura original diferenciando el compromiso conductual ($\alpha = .82$) (ítems ejemplo: En clase presto atención; Cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar); Sigo las reglas que marcan en mi colegio), el compromiso emocional ($\alpha = .80$) (ítems ejemplo: En clase me divierto; En el colegio estoy contento/a; Me gusta estar en el colegio) y el compromiso cognitivo ($\alpha = .72$) (ítems ejemplo: Leo libros extra sobre cosas que

hacemos en el colegio; Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio; Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo).

2.4 Diseño

Este estudio presenta un diseño de investigación cuasi-experimental de corte longitudinal compuesto por un grupo control y un grupo experimental evaluados en dos momentos (pretest y postest).

Además de los análisis descriptivos de los ítems, factoriales para los cuestionarios empleados y de fiabilidad de las medidas que se describen en la sección de instrumentos y variables de medida; se lleva a cabo el estudio descriptivo y de correlaciones para las variables empleadas. Con objeto de dar respuesta al objetivo de esta investigación se analizan diferencias intergrupos, tanto antes de la intervención como tras las doce semanas, así como comparaciones pre-post test tomando como factor el tipo de prescripción (convencional vs. MITCA) y como variables dependientes las medidas de implicación conductual e implicación cognitiva en los deberes. El estudio de diferencias (mediante la prueba *t* de Student) se interpreta tomando como criterio el establecido por Cohen (1988), según el cual un efecto es pequeño cuando $d = .20$, es medio cuando $d = .50$ y el tamaño del efecto es grande si $d = .80$. Como herramienta de soporte se utilizó el software estadístico SPSS (versión 27).

3. RESULTADOS

Tabla 1 *Matriz de correlaciones sobre el compromiso escolar*

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1)Pre_Comp. emocion.	-							
(2)Pre_Comp. comport.	.421**	-						
(3)Pre_Comp. cognitivo	.516**	.358**	-					
(4)Post_Comp. emocion.	.640**	.335**	.364**	-				
(5)Post_Comp. cognitivo	.371**	.336**	.552**	.484**	-			
(6)Post_Comp. comport.	.352**	.611**	.312**	.499**	.388**	-		

* $p < .001$

El estudio del compromiso escolar sugiere importantes correlaciones pre-post para cada una de las tres dimensiones exploradas aquí. Se observan asimismo correlaciones significativas entre el compromiso emocional, el cognitivo y el comportamental tanto pre ($r=.52$ y $r=.42$, respectivamente) como post ($r=.37$ y $r=.35$). La correlación

entre el compromiso comportamental y el cognitivo es también significativa en ambos momentos ($r=36$ y $r=34$).

Atendiendo a nuestros resultados damos cuenta de que el grupo de estudiantes que no participaron en las 12 semanas MITCA empeoraron significativamente tanto el compromiso emocional ($t=4.084$, $p<.001$), como comportamental ($t=3.74$, $p<.001$) y cognitivo ($t= 2.17$, $p<.05$) trascurridas las 12 semanas.

Los alumnos que funcionaron como control empeoraron significativamente su compromiso escolar. Mientras, estas diferencias pre-post no alcanzan significatividad para el grupo que ha participado en MITCA, observándose incluso una tendencia a la mejora

El análisis de diferencias de medias permite sugerir diferencias significativas entre los estudiantes que participaron en MITCA y aquellos que no participaron, en compromiso emocional ($t=4.185$; $p<.001$) y compromiso comportamental ($t=3.610$, $p<.001$). No se alcanzan diferencias significativas en el compromiso cognitivo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En líneas generales, los hallazgos de este estudio apoyan la hipótesis de la literatura previa en relación a la utilidad de los deberes escolares como estrategia para mejorar el compromiso escolar de los estudiantes (Cooper, 2001; Elmore y Huebner, 2010; Fong et al., 2016). Específicamente, tras doce semanas de implementación MITCA, los participantes seguían las reglas que marca su centro educativo, prestaban atención en clase y se dedicaban a estudiar o realizar las tareas encomendadas por el docente en mayor medida que los estudiantes del grupo control. Los estudiantes del grupo experimental de esta investigación, informaban, además, de encontrarse más contentos en el colegio, de divertirse y disfrutar más en el aula que los estudiantes que funcionaron como controles.

La prescripción de deberes que potencie, realce y explicité al alumnado el valor de utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas (tareas valiosas) podría ser relevante a la hora de explicar el sostenimiento de la responsabilidad y la disposición comportamental de los estudiantes del grupo experimental tras doce semanas de intervención (Chi, 2009; Chi y Wylie, 2014; Fredricks et al. 2004; Miller y Brickman, 2004). Equilibrando el desafío y el disfrute, a este

compromiso escolar podría contribuir también la diversificación de las tareas que se proponen para hacer en casa (tareas diversas); así como la especificación de los contenidos de trabajo (tareas concretas), en la medida que permite al estudiante vincular claramente los deberes con la actividad de aula mejorando, en último término, la percepción de utilidad de los mismos.

La contención del compromiso escolar comportamental y emocional podría depender asimismo de la condición de feedback propuesta por el método MITCA (tareas corregidas) en la medida que contribuye al control sobre el proceso y a confianza del estudiante (Deci y Ryan, 2016; Fong, et al., 2019).

Aun cuando cabría esperar que el compromiso escolar a nivel cognitivo mejorase atendiendo a la operativización cognitiva de los deberes escolares que se propone, así como a la condición de tareas diversas que, al menos implícitamente, supone la promoción de un aprendizaje más activo, constructivo e interactivo (Dunlosky et al., 2013; Sweller et al., 2011), no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos tras las doce semanas. La capacidad de autorregulación y el empleo de estrategias de aprendizaje profundo asociadas al compromiso cognitivo (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2016) podría requerir de una intervención más extensiva. En este sentido, damos cuenta de que estudios como los de Wang y Fredericks (2014) y de Quin et al. (2017) en educación secundaria, obtienen resultados significativos en sus intervenciones para el compromiso emocional y conductual, pero no para el compromiso cognitivo. En este punto, diferentes autores han advertido de cierta desarticulación para el constructo de compromiso cognitivo (Finn y Zimmer, 2012), que podría, además, ser más específico de asignatura o contenido (Quin et al., 2017) que otras dimensiones del compromiso escolar.

En cualquier caso, entendemos como sostienen Tarabini et al. (2018), que el compromiso escolar podría constituir un eje sobre el que pivoten las prácticas educativas de calidad en la medida que éste precisaría trayectorias educativas exitosas en términos de promoción y transición a etapas superiores (Zaff et al., 2017).

En este sentido, entendemos que el método MITCA que se ha implementado en los últimos dos cursos de Educación Primaria, podría contribuir tanto a la promoción de la autonomía como a contender la

desvinculación escolar en etapas educativas críticas (Lara et al., 2018; Suárez et al., 2019). La práctica educativa dirigida a la mejora y/o contención del compromiso escolar parece ser clave en el desarrollo individual (Vracheva et al., 2019), la integración escolar (Moreira y Lee, 2020), la satisfacción escolar (Gutiérrez et al., 2017), el clima del aula y la motivación académica (Martin et al., 2015), los procesos de socialización (Alemu y Woldetsadik, 2020), la consecución de logros y metas (Burns et al., 2021), y/o los niveles de satisfacción y autorrealización personal nado (Clark y Malecki, 2019).

5. BIBLIOGRAFIA

- Alemu, B. M. y Woldetsadik, D. A. (2020). Effect of teachers and students relationships on the academic engagement of students: A qualitative case study. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 33(11), 48-62. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i1130271>
- Burns, E. C., Martin, A. J. y Collie, R. J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 84, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.003>
- Chi M. T. y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.). (2012). Handbook of research on student engagement. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Clark, K. N. y Malecki, C. K. (2019). Academic determination scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>

- Cooper, H. (2001). Homework for All--in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: a self-determination theory perspective. In W. C. Liu, J.C. K. Weng, y R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 9–29). Springer.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest*, 14, 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Elmore, G. M. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 97-131.) Springer.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. y Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121- 162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>

- Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L., Williamson, Z. H. y Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: the nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.019>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305–321). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Katz, I. y Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429- 442.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M. y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L. E., Collie, R. J. y Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.014>
- Miller, R. B. y Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39>
- Moreira, P. A. S. y Lee, V. E. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The

- role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101885. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101885>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406. <http://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Quin, D., Hemphill, S. A. y Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 807-829.
- Ramdass, D. y Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula abierta*, 44(2), 77-82.
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L., (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving?

- Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Valle, A. y Rodríguez, S. (2020). MITCA: Método de Implementación de Tareas para Casa. *Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións*. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>
- Vracheva, V.P., Moussetis, R. y Abu-Rahma, A. (2019). El papel mediador del compromiso en la relación entre la curiosidad y el desarrollo del estudiante: un estudio preliminar. *Revista de estudios sobre la felicidad*, 21, 1529-1547. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00140-8>
- Wang, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. y Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E. y Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447-476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON Y SIN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Eva Villar, Zeltia Martínez-López, M. Emma Mayo, Olalla Cutrín, Laura López-Gómez y Carolina Tinajero

carolina.tinajero@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los principios de la escuela inclusiva, las instituciones educativas deben ser espacios en los que se propicie un clima contrario a la discriminación, con el objetivo de asegurar que el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación sean realmente efectivos, beneficiando en última instancia al conjunto del alumnado de una educación adaptada (Porto-Castro et al., 2017). En consonancia con esta premisa, múltiples instituciones nacionales e internacionales (p.ej., Unión Europea, Ministerio de Educación y Formación Profesional, etc.) han venido proponiendo objetivos y medidas inspiradas por la perspectiva de la escuela inclusiva. Así, en nuestro país, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), ha integrado y reforzado este enfoque inclusivo, asegurando, en su artículo 71, que “las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”. El desarrollo legislativo autonómico en materia educativa arbitra las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad. Estas van dirigidas a procurar la equidad de las acciones pedagógicas y atender a la especial vulnerabilidad de los alumnos que presenten Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Con esta expresión, se alude a todos aquellos individuos que, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella puedan llegar a requerir algún tipo particular de medida organizativa o instruccional para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Las altas tasas de prevalencia de NEAE en los niveles obligatorios del sistema educativo español (12.2% de acuerdo con los últimos

informes oficiales; MEFP, 2021) redundan en la necesidad de mantener actualizada la investigación sobre la incidencia de las dimensiones de diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer en profundidad cómo aprenden los estudiantes con NEAE y cuáles son las condiciones facilitadoras de su progreso académico, permitiría a los profesionales de la educación ajustar sus prácticas instruccionales. En este sentido, las destrezas de aprendizaje autorregulado (AAR) ocupan una posición central, pues constituyen una competencia clave para el progreso académico y el aprendizaje a lo largo de la vida (Ananiadou y Claro, 2009).

El AAR se define como un proceso activo y constructivo, durante el cual los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes son autogenerados y sistemática y deliberadamente orientados a la consecución de metas de aprendizaje personales, en interacción con factores ambientales (Boekaerts et al., 2005; Schunk y Zimmerman, 2013). Así, el AAR implica el uso de estrategias de aprendizaje de tres tipos: cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos (Dresel et al., 2015). Las estrategias cognitivas se emplean para codificar, comprender y recuperar información en línea con metas de aprendizaje específicas, e incluyen actividades de repetición, selección, elaboración y organización. Las estrategias metacognitivas incluyen aquellas acciones que permiten al estudiante planificar, monitorizar y evaluar su aprendizaje. Por último, las estrategias de gestión de recursos se emplean para controlar activamente la motivación, así como el tiempo y el entorno, entre otras condiciones.

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje respalda su incidencia positiva en el logro académico, de la que se informa en diferentes meta-análisis (p.ej., Dent y Koenka, 2016; Robbins et al., 2004). Aunque la investigación se ha centrado principalmente en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la autorregulación motivacional ha emergido en las últimas décadas como objeto de creciente interés, dada su relevancia en el proceso de aprendizaje (Boekaerts et al., 2005; Wolters, 2011). De hecho, la autorregulación motivacional parece influir positivamente sobre la intención de aprender, el esfuerzo y la persistencia, así como sobre el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el logro académico (Ben-Eliyahu, 2019; Efklides, 2011).

Los datos disponibles sobre el AAR en estudiantes con NEAE son todavía escasos. No obstante, tal como cabía esperar, estos datos sugieren que la puesta en práctica de destrezas de AAR podría ser especialmente deficiente entre este grupo de estudiantes (Černe y Jurišević, 2018; Schwab y Hessels, 2015).

Al margen de dificultades personales, el sexo también ha venido atrayendo especial atención de los responsables institucionales e investigadores, como dimensión que muy bien podría entrar en interacción con las necesidades específicas de los estudiantes (Jere et al., 2022). Así lo sugieren, de hecho, las cifras nacionales e internacionales de fracaso y abandono, de acuerdo con las cuales, los chicos muestran consistentemente peores posiciones (Delaney y Devereux, 2021; INE, 2020; MEFP, 2022).

Atendiendo a todo lo expuesto, se planteó como objetivo principal de este estudio explorar las potenciales diferencias entre estudiantes adolescentes con y sin NEAE, respecto al uso de estrategias de aprendizaje. Además, se pretendía analizar la relación del sexo con el citado uso y el posible efecto de la interacción del sexo con la presencia/ausencia de NEAE.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los datos del presente estudio fueron obtenidos en diferentes centros educativos, seleccionados por muestreo de conveniencia. La recogida de datos se realizó en el aula en horario de clases, con el permiso previo de profesorado y centros educativos y el consentimiento de familias y estudiantes. Los participantes completaron los cuestionarios de forma voluntaria y anónima en aproximadamente 20 minutos. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela [USC-29/2020] y todos los procedimientos se realizaron de conformidad con los estándares del Código de Ética de APA (APA, 2017) y la Declaración de Helsinki.

2.2. Participantes

La muestra estaba formada por 110 mujeres con una edad media 13.94 años ($DT=1.42$) y 109 hombres con una edad media de 13.71 años ($DT= 1.38$) que cursaban Educación Secundaria Obligatoria. De los 219

estudiantes que participaron en este estudio, el 36.10% presentaban NEAE y tenían una edad media de 14.32 años ($DT=1.46$).

2.3. Medidas

Para evaluar las variables de interés, se administró un cuestionario a la muestra descrita. La primera sección de este cuestionario fue desarrollada *ad hoc* para recabar información acerca del sexo, la edad y las NEAE del alumnado. En concreto, la información sobre esta última condición fue obtenida mediante la pregunta “¿Recibes apoyo educativo personal por parte del profesorado de la materia, profesorado ajeno a la materia o algún miembro de equipo de orientación del centro?”. La siguiente sección del cuestionario se compuso de: (a) la subescala sobre regulación de la cognición de la versión española del *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI; Huertas et al., 2014). Esta evalúa: planificación (p.ej., “Pienso en lo que realmente necesito aprender para poder acabar la tarea.”), manejo de la información (p.ej., “Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva.”), monitorización (p.ej., “Me pregunto periódicamente si estoy consiguiendo mis objetivos.”), depuración (p.ej., “Cuando no logro entender un problema, cambio de estrategia.”) y evaluación (p.ej., “Cuando termino una tarea, me pregunto si había una manera más fácil de hacerla.”); y (b) cuatro subescalas de la Escala de Estrategias Motivacionales – Versión Secundaria (EEMA-VS; Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2011): autohabla dirigida a metas de aprendizaje (p. ej. “Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar en lo interesante que ésta puede ser.”), de autoensalzamiento (p. ej. “Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.”), de autoderrota (p.ej. “Procuró que mis compañeros no se den cuenta de mis errores.”) y de evitación (p.ej. “Suelo intentar evitar las tareas o asignaturas difíciles.”). Ambas pruebas han sido validadas en muestras de adolescentes españoles, mostrando propiedades psicométricas adecuadas (Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2011; Martínez-López et al., 2019).

2.4. Diseño

Para explorar potenciales diferencias entre estudiantes, respecto al de uso de estrategias de aprendizaje, en función de la presencia/ausencia de NEAE y/o el sexo, se realizaron varios análisis de varianza (ANOVAs). Como indicador del tamaño del efecto se calculó la eta cuadrado parcial (η^2).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las subescalas del MAI y del EMMA-VS, tanto para los participantes con NEAE y sin NEAE, como para hombres y mujeres, así como los valores obtenidos para los ANOVAs realizados.

Tabla 1 Datos descriptivos de las subescalas del MAI y el EMMA-VS y valores F de los ANOVAs.

	Total	NEAE		Sexo							
		Sin NEAE	Con NEAE	Mujeres		Hombres					
		E	E	M(DT)	M(DT)	F	η^2	M(DT)	M(DT)	F	η^2
RC	3.52 (0.66)	3.53 (0.63)	3.53 (0.67)	2.145	.01	3.56 (0.66)	3.48 (0.66)	0.042	.00		
MAp	3.01 (0.92)	3.02 (0.95)	2.98 (0.86)	0.108	.00	2.95 (0.91)	3.07 (0.92)	0.280	.00		
ME n	2.72 (1.13)	2.84 (1.13)	2.51 (1.09)	4.624*	.02	2.62 (1.16)	2.82 (1.09)	2.035	.00		
MA d	2.88 (1.08)	2.99 (1.05)	2.67 (1.11)	4.159*	.01	3.00 (1.10)	2.75 (1.06)	3.525	.01		
ME v	2.66 (1.14)	2.60 (1.18)	2.76 (1.04)	0.794	.00	2.51 (1.17)	2.82 (1.08)	4.147*	.01		

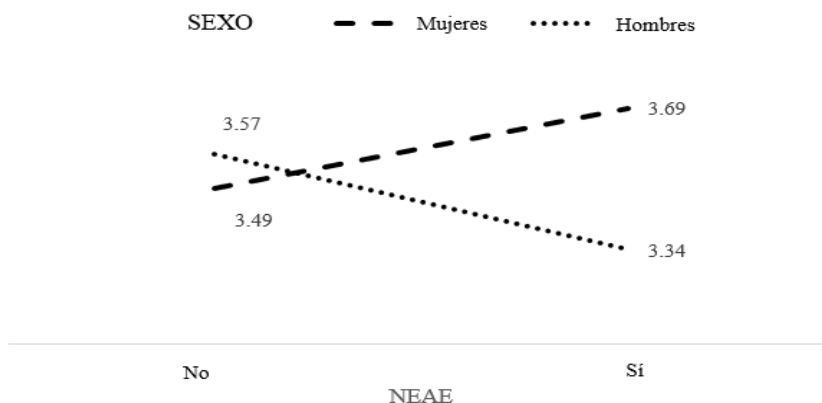
Nota. Regulación de la cognición; MAp = Autohabla dirigida a metas de aprendizaje; MEN = Autohabla dirigida a metas de ensalzamiento; MAd = Autohabla dirigida a metas de autoderrota; MEv = Autohabla dirigida a metas de evitación.

* $p < .05$.

Los resultados obtenidos en relación con el uso de las estrategias de autorregulación motivacional indican que los estudiantes con NEAE informaban de un menor uso de las estrategias de autohabla dirigida a metas de ensalzamiento y de autoderrota que sus compañeros sin NEAE. Por otra parte, se obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso de la estrategia de autohabla dirigida a metas de evitación, mostrando los hombres puntuaciones más elevadas.

No se obtuvieron diferencias significativas para la regulación de la cognición, ni en función de la presencia/ausencia de NEAE, ni en función del sexo. Sin embargo, se constató un efecto de interacción significativo de estos factores ($F(1,215) = 5.678; p = .018; \eta^2 = .026$). Los hombres con NEAE hacían menor uso de las estrategias de regulación cognitiva que las mujeres con NEAE ($t(77) = 2.579; p = .012$) (Figura 1).

Figura 1 Efecto de interacción entre las NEAE y el sexo de los estudiantes en el uso de las estrategias de regulación cognitiva



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros resultados han permitido obtener información acerca del papel que juegan ciertas características personales del alumnado (en concreto, las NEAE y el sexo) en relación con el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

En concreto, el alumnado con NEAE parece atender a la regulación de metas de rendimiento (p.ej., autoensalzamiento y autoderrota) en menor medida que sus compañeros/as de clase. Atendiendo a aportaciones previas sobre la relación entre metas académicas y patrones atribucionales, es posible entender estos resultados considerando las posibles experiencias acumuladas de fracaso en tareas escolares. Estas podrían llevar al alumnado con NEAE a dejar de confiar en sus potencialidades y, en última instancia, a renunciar a compararse con los demás (Pintrich y Schunk, 2006).

También se han observado diferencias debidas al sexo de los estudiantes en lo relativo al uso de estrategias de regulación de metas de evitación. De nuevo, podemos apoyarnos en las creencias motivacionales de los adolescentes para dar cuenta de este resultado. En concreto, una escasa importancia atribuida al esfuerzo suele asociarse con la concepción de la inteligencia como cualidad fija (Blackwell et al., 2007). Es posible que la mayor estabilidad percibida de esta cualidad, que caracteriza principalmente a los hombres (Tempelaar et al., 2015; OCDE, 2021), los lleve a una menor inversión

de esfuerzo en la tarea y, por consiguiente, a un mayor recurso al autohabla de metas de evitación.

Por otra parte, en el presente estudio, no se observaron diferencias significativas en función de las NEAE, ni del sexo, respecto al uso de estrategias para la regulación de la cognición, en contra de lo que se ha observado en investigaciones previas (Bidjerano, 2005; Černe y Jurišević, 2018; Schwab y Hessels, 2015). Se necesita realizar mayor investigación, considerando estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas concretas.

En todo caso, atendiendo a los resultados de interacción, las NEAE sí parecen jugar un papel, al menos en los hombres, en cuanto a la regulación cognitiva. A falta de investigaciones que exploren en mayor profundidad este efecto, y atendiendo a las interpretaciones previas en torno a la conexión del sexo con el AAR, podemos suponer que los procesos de socialización por género condicionarían el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. Dicho uso puede ser percibido como en sintonía con la mayor autodisciplina esperada de las mujeres y como contradictorio con la mayor capacidad intelectual y, por tanto, menor esfuerzo esperado para los hombres (Bian et al., 2017; Tempelaar et al., 2015).

En resumen, los resultados obtenidos sugieren que el uso de estrategias de aprendizaje está, al menos parcialmente, influenciado por las NEAE y el sexo del alumnado. Se pone de manifiesto, por lo tanto, la necesidad de considerar estas variables de cara al diseño de programas que promuevan el aprendizaje autorregulado y el éxito académico para estudiantes de educación secundaria.

Financiación

Esta publicación es parte del Proyecto PID2021-126981OB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ananiadou, L., y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD Education Working Papers No. 41). OEDC Publishing.

APA (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association.

- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
- Bian, L., Leslie, S. J., y Cimpian, A. (2017) Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355(6223), 389-391(2017). <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bidjerano, T. (11-15 de Abril de 2005). Gender differences in self-regulated learning [Conference presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., y Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Boekaerts, M., Maes, S., y Karoly, P. (2005). Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149–154. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00201.x>
- Černe, T., y Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties—A comparative multiple case study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 9-28. <https://doi.org/10.26529/cepsj.42>
- Delaney, J., y Devereux, P. J. (2021). Gender and educational achievement: Stylized facts and causal evidence. Institute of Labor Economics.
- Dent, A. L., y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., y

- Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: Structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Guo, W. (2021). Gender differences in teacher feedback and students' self-regulated learning. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1943648>
- Huertas, A. P., Vesga, G. J., y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 5(10), 55-74. <https://doi.org/10.19053/22160159.3022>
- INE (2020). Abandono temprano de la educación-formación. Instituto Nacional de Estadística.
- Jere, C., Eck, M., y Zubairi, A. (2022). Leave No Child Behind: Global report on boys' disengagement from education. UNESCO.
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., y Tinajero, C. (2019). Psychometric properties of the Spanish version of the Metacognitive Awareness Inventory in Spain [póster]. XVI European Congress of Psychology, Moscow, Rusia.
- MEFP (2021). Estadística de las ensañanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Curso 2020-2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MEFP (2022). Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2020-2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- OCDE (2021). Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>
- Pintrich, P. R., y Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Pearson.
- Porto-Castro, A. M., Gerpe-Pérez, E. M., y Mosterio-García, M. J. (2017). Panorámica, en cifras, de la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 142-150. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3115>
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico (1a). Santillana.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 45–86). John Wiley & Sons, Inc..
- Schwab, S., y Hessels, M. G. P. (2015). Achievement goals, school achievement, self-estimations of school achievement, and calibration in students with and without special education needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 461–477. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.932304>
- Suárez-Riveiro, J. M., y Fernández-Suárez, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369–380.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., Giesbers, B., y Gijsselaers, W.H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals and academic motivation. *Social Psychology of Education*, 18, 101-120. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9281-7>

Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283. <https://doi.org/10.1177/0161468111111300202>

REPERCUSIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA MOTIVACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Yaiza Viñuela , Ana María de Caso Fuertes

yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es

Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo español, se ha implementado el aprendizaje por competencias a través del currículum, el cual propicia en el alumnado la adquisición de aprendizajes esenciales, como son los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, con la finalidad de que se desarrollen de forma adecuada en el entorno social (Mutale y Malambo, 2019; Lebrija y Bernal, 2020). Dichas competencias, centrándonos en la etapa educativa de Educación Infantil, en base a lo establecido en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, deben fomentar el desarrollo integral del alumnado en la dimensión académica, personal y social. En base a todo lo expuesto, el aprendizaje por competencias puede ser considerado como la actual base en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Delors, 1996).

Estas modificaciones curriculares que se han llevado a cabo en el sistema educativo en España se deben a los cambios legislativos que se han producido debido a que se ha establecido la 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). Esta normativa recoge la importancia que tiene la utilización de metodologías activas en todas las etapas educativas. Por un lado, en su *artículo 43* se recoge que se deben incorporar en las aulas metodologías de enseñanza y aprendizajes actuales. Por otro lado, en su *artículo 14, apartado 6*, se especifica la importancia de que en la etapa educativa de Educación Infantil se apliquen metodologías de tipo activo.

Debido a los cambios que se han producido en el sistema educativo, la implementación en las aulas de metodologías activas ha cobrado importancia. La aplicación en las aulas de este tipo de metodologías se considera una buena práctica docente debido tanto a que favorece el aprendizaje por competencias (Arrubarrena et al., 2019), como a que

promueven que el alumnado adquiera aprendizajes significativos y por lo tanto más perdurables a lo largo del tiempo (Espejo y Sarmiento, 2017; Zapata Mora, 2022).

Asimismo, las metodologías activas fomentan que el alumnado adquiera un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Toledo Sandoval y García Vélez, 2022). Por lo tanto, a través de la implementación de este tipo de metodologías el alumnado desarrolla las capacidades necesarias para ser autónomo durante el proceso de aprendizaje, derivando a su vez, en la adquisición del mencionado aprendizaje significativo que pueden aplicar en distintos contextos (March, 2006; Murrillo, 2007). En este sentido, favorecer en las aulas las metodologías activas incrementa la motivación del alumnado, siendo la motivación intrínseca la más desarrollada en etapas como la educación infantil (Halvari et al., 2011).

Una de las metodologías activas a destacar es el aprendizaje cooperativo (AC). El AC se define como un método de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado lleva a cabo las tareas de clase en pequeños grupos, donde cada sujeto que configura cada uno de los grupos es independiente para realizar las actividades que están realizando en clase y el maestro actúa como guía en proceso de aprendizaje (Shinde & Shinde, 2022). Entre los diversos beneficios que reporta la implementación del AC, cabe destacar el aumento de la motivación, mejora del rendimiento académico y mejora de las habilidades sociales (Boix Vilella y Ortega Rodríguez, 2020; Romero Artavia et al., 2020).

En este sentido, la motivación del alumnado es fundamental con base en los siete principios del aprendizaje que estableció Ambrose (2010), para que la implicación de este se establezca, dirija y sostenga al enfrentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje a un contenido concreto y poder dominarlo. La motivación es definida como un constructo que no puede ser observado y que está conformado por diversas fuerzas internas o rasgos específicos de carácter individual que provocan en los sujetos una respuesta cuando se enfrentan ante una situación concreta, siendo un proceso que determina, entre otros aspectos, la duración de un comportamiento (de Caso Fuertes, 2014; Armas Arráez, 2019;).

En base a lo expuesto, el objetivo general de este estudio es analizar la influencia que tiene el AC en la motivación intrínseca del alumnado de educación infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de este objetivo reside en aportar evidencias al conocimiento existente, ya que parece que el aumento de la motivación en las primeras etapas del aprendizaje puede aumentar el interés de los alumnos en la tarea (Jamilah et al., 2021). Asimismo, promover la motivación intrínseca animará al alumnado a perseverar en la realización de las tareas, aunque los resultados no sean los esperados (Msane et al., 2020).

2. MÉTODO

2.1 Diseño y Procedimiento

Se ha realizado un estudio experimental de tipo transversal, en el que se ha llevado a cabo la manipulación directa de las condiciones que se han implementado en el estudio (AC y ABP). Se utilizó un cuestionario ad hoc para recopilar los datos, midiendo la motivación intrínseca y la motivación hacia el AC y el ABP.

Para poder llevar a cabo la investigación, se requirió el consentimiento del centro en el que se implementó la condición experimental y de las familias, ya que la muestra estaba conformada por menores de edad. El cuestionario fue administrado por el investigador, garantizando el anonimato de la muestra. El cuestionario se aplicó en modo entrevista debido a la temprana edad de la muestra, por lo que fue necesario adaptar los ítems del cuestionario a pictogramas. Asimismo, el investigador leyó a cada uno de los estudiantes cada ítem de uno en uno, aportando aclaraciones si eran solicitadas por los sujetos. El alumnado respondía las preguntas de forma verbal y señalando el pictograma que hacía referencia a la opción que había seleccionado, siendo esta recogida por el investigador.

2.2. Participantes

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la accesibilidad de la misma. La muestra final estaba compuesta por 53 alumnos del segundo ciclo de educación infantil, pertenecientes a dos centros educativos de la provincia de León. Por un lado, 17 de los alumnos asistían a un centro público de tipo rural (Centro A), en cual se implementó el AC. Por otro lado, 37

alumnos pertenecían a un colegio de tipo urbano (Centro B), en el que se aplicó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los sujetos que componían la muestra, según el sexo, fueron de 26 niñas y 27 niños, de edades comprendidas entre los 3 y 4 años (Tabla 1).

Tabla 1: Distribución de la muestra

Colegio	Metodología	Niñas	Niños	Total
Centro A	Aprendizaje cooperativo	9	7	16
Centro B	Aprendizaje Basado en proyectos	17	20	37

2.3. Medidas

Los datos fueron recopilados mediante la elaboración de un cuestionario diseñado ad hoc sustentado teóricamente en la Escala de Motivación hacia el Aprendizaje Infantil (EMAPI) (Blanco, 2014). El cuestionario estaba compuesto por 27 ítems tipo Likert de tres opciones (de acuerdo, indiferencia, en desacuerdo). El cuestionario media los tres componentes motivacionales: creencias y expectativas (ocho ítems), valor (cinco ítems), atribuciones (ocho ítems). Asimismo, el cuestionario media la motivación hacia el AC mediante tres ítems y la motivación hacia el ABP en tres ítems.

Se llevó a cabo una correlación de variables entre la motivación y el AC. Dentro de la variable de motivación se tuvieron en cuenta los componentes que conforman la misma. El primer lugar, se analizó el componente de creencias y expectativas que hace referencia a la confianza que tiene el sujeto en sí mismo para la realización de una tarea de forma exitosa (de Caso Fuertes y García, 2006; Steinmayr et al., 2019). En segundo lugar, se analizó el valor asignado a la tarea, componente que hace referencia al objetivo que persigue el sujeto, ya sea de tipo intrínseco o extrínseco (Zainuddin et al., 2021). Y, en tercer lugar, se analizó el componente de las atribuciones, el cual se refiere al motivo del éxito o fracaso en la tarea según las percepciones del sujeto (Wolters and Pintrich, 2001).

Antes de la realización de los análisis de datos se realizaron análisis de normalidad. Una vez realizada dicha prueba, se llevó a cabo la prueba estadística U de Mann-Whitney, debido a la falta de normalidad

de la muestra, por lo que se utilizó esta prueba no paramétrica de grupos independientes.

3. RESULTADOS

Tras la realización de la prueba estadística U de Mann-Whitney para obtener las diferencias entre grupos, se obtuvieron resultados significativos en 4 ítems relativos a los componentes motivacionales y en 2 ítems que versan sobre la motivación y el AC. Asimismo, se han obtenido resultados significativos en la totalización de atribuciones y en la totalización de AC (Tabla 2).

Tabla 2 Prueba estadística U de Mann-Whitney motivación por metodología.

Ítems	Centro A (rango promedio)	Centro B (rango promedio)	*p
Valor2	39,06	28,13	0,016
Valorypro3	25,56	32,93	0,046
Atrib1	23,50	33,67	0,014
Atrib4	26,31	32,67	0,017
Coop2	39,19	28,09	0,009
Coop3	36,00	29,09	0,042
Total atrib	23,06	33,82	0,033
Total cooperativo	38,28	28,41	0,050

* Nota: solo se muestran resultados estadísticamente significativos

En relación al componente de valor (Valor2), las diferencias obtenidas son a favor del Centro A, en el que se implementó el AC. Este alumnado otorga más importancia a ir al colegio frente a ir al parque (39,06).

En relación al componente de valor vinculado al ABP (Valorypro3), las diferencias que se han encontrado son a favor del alumnado perteneciente al Centro B (32,93). El alumnado en el que se aplica el ABP considera que es más importante que ellos descubran las cosas o que se las diga el maestro o maestra.

En lo que respecta a el componente motivacional de atribuciones, se han encontrado diferencias significativas a favor del Centro B. El aula en el que se implementó el ABP otorga más valor tanto a colocar correctamente el abrigo en la percha debido a sus capacidades (33,67) y a la escritura del número 1 de forma correcta a causa de que son inteligentes (32,67).

Respecto a los ítems relacionados con la motivación y el AC, las diferencias halladas son a favor del Centro A. El alumnado en el que se aplicó el AC está más predispuestos a ofrecer ayuda a sus compañeros (39,19) y recibirla de estos (36,00) cuando trabajan en grupo.

Con relación a las totalizaciones, se han obtenido resultados significativos a favor del Centro B en el total del componente atribuciones (33,82). Sin embargo, en la totalización de los ítems relacionados con el AC, en los resultados se observa que las diferencias son a favor del Centro A (38,28).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se concluye que la implementación de metodologías activas en el aula favorece la motivación del alumnado proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil promueve en el alumnado la motivación hacia el aprendizaje. Los resultados que se han obtenido coinciden con los hallados en otras etapas educativas, reafirmando que el uso de metodologías activas en el aula favorece la motivación hacia el aprendizaje, repercutiendo así mismo en el interés hacia la tarea.

Estos resultados muestran la importancia de incorporar metodologías activas para fomentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, promoviendo un desarrollo integral en todas las dimensiones (Abeles et al., 2017).

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la escasa muestra, siendo este estudio iniciado como fase piloto para continuar investigando en esta línea temática. Se prevé continuar investigando sobre la implicación del uso de las metodologías activas en educación infantil. Como futuras líneas de investigación se plantea: a) replicar el estudio aumentando el tamaño de la muestra; b) implementar más condiciones experimentales en el aula, tanto metodología tradicional como otras metodologías activas; y c) incorporar un grupo control, así como al menos dos condiciones experimentales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeles, H., Hoffer, C., & Klotman, R. (2017). Foundations of music education. *Revista Electrónica de LEEME*, 20(26), 104-107.
- Ambrose et al. (2010). *How Learning Works: Seven Researched-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.

- Armas Arnáez, M. M. (2019). Hacer fluir el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 299-310.
- Blanco, J. Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en niños de 2 a 3 años (2014). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 259-266.
- Boix Vilella, S., & Ortega Rodríguez, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*.
- de Caso Fuertes, A. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6 (1), 213-220. <https://www.redalyc.org/html/3498/349851790025/>
- de Caso Fuertes, A. M., y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(38), 477-492. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538303>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Espejo, R., y Sarmiento, R. (2017). Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje. *Universidad Central de Chile*.
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagoien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>
- Jamilah, J., Sukitman, T., & Mulyadi, M. (2021). Flipped classroom: innovative learning to increase the learning motivation of elementary school students in the digital age. *Muallimuna: Jurnal Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 33-41. <http://doi.org/10.31602/muallimuna.v7i1.4802>

- Lebrija, A., y Bernal, J. B. (2020). Las competencias básicas en alumnos de educación secundaria en Panamá: percepción de estudiantes y docentes. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/1159>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Msane J, Mutanga B, and Chani T. Students' perception of the effect of cognitive factors in determining success in computer programming: a case study. *Int J Adv Comput Sci Appl* (2020) 11:7, 185-190. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0110724>
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. In Secretaría General Técnica (ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 129-154). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mutale, I., & Malambo, Y. A., (2019). Competency-Based Curriculum for Zambian Primary and Secondary Schools: Learning from Theory and some Countries around the World. *International Journal of Education and Research*, 7(2), 117-130.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/dof/spa/pdf>
- Romero Artavia, E., Mora Campos, A., González Viquez, W., Garbanzo Hernández, P. R., Zamora-Araya, J. A., Quirós, F., & García Vargas, S. (2020). *Desarrollo de la motivación en estudiantes de secundaria mediante la implementación de un programa educativo en Artes Plásticas basado en el Aprendizaje Cooperativo*. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 117-131. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2990>
- Shinde, S. M., & Shinde, M. B. (2022). Effectiveness of Cooperative Learning Techniques in Teaching Communication Skills: ESP Learners' Perspective. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 10(1), 001-012. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2201001S>

- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, *10*(1730). <https://org.doi/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Toledo Sandoval, M. Á., & García Vélez, A. J. (2022). Análisis de los factores que inciden en el uso de metodologías activas. *Revista Conrado*, *18*(S4), 458-466. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2840/2744>
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science*, *26*(1-2), 27-47.
- Zainuddin, A., Abd Rahim, M., Yusof, R., Abd, S., Samad, N. H. M. H., & Rahmat, N. H. (2021) Analyzing Postgraduates' Motivation in Writing Master Dissertation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *11*(12), 1199–1220. <https://org.doi/10.6007/IJARBSS/v11-i12/11460>
- Zapata Mora, M. (2021). Estrategia de innovación didáctica basada en metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje significativo De la fisiología. *Entrelineas*, *1*(1), 48-64. <https://orcid.org/0000-0002-0936-7197>

ÁREA 7: PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Dra. Paz Viquer

Editora

EL PATIO DE MI CASA: UNA INTERVENCIÓN GRUPAL CON MUJERES EN SITUACIÓN DE SINHOGARISMO

**José Manuel Díaz González¹, Elvira Juana Hernández Martín¹,
Paulo Adrián Rodríguez Ramos¹, Laura Aguilera Ávila¹ y Jesús
Mejías Expósito²**

jdiazgon@ull.edu.es

*1. Universidad de La Laguna., 2. Coordinadora Servicio Integral de
Atención a las Personas Sin Hogar de S/C Tenerife*

1. INTRODUCCIÓN

El sinhogarismo ha sido un fenómeno asociado principalmente a los hombres, existiendo una mayor invisibilidad de las mujeres en esta misma situación (Löfstrand and Quilgars, 2016). La investigación específica sobre mujeres no ha experimentado un desarrollo considerable (Moss y Singh, 2015), no se ha llegado a una verdadera comprensión sobre esta difícil realidad en nuestro contexto (Löfstrand and Quilgars, 2016) y no se dispone de suficientes estudios con perspectiva de género, lo cual contribuye a un empeoramiento de esta problemática (Mayock y Bretherton, 2016). Se ha demostrado que las mujeres están sujetas a un mayor número de vulnerabilidades personales y sucesos vitales estresantes que los hombres (Johnson et al., 2017), por lo que el impacto por los procesos de victimización sobre el sinhogarismo les afecta de manera diferente que a éstos (Rodríguez-Moreno et al., 2020).

La evidencia disponible pone de relieve que las mujeres derivan en la situación de sinhogarismo por procesos diferentes que los hombres (Bretherton y Mayock, 2021), encontrándose interconectados los factores que la origina (FEANTSA, 2022). Ellas suelen presentar una serie de necesidades que coexisten y que pueden estar relacionadas con el padecimiento de patologías mentales (Duke y Searby, 2019), enfermedades físicas, adicciones a sustancias tóxicas (Phipps et al., 2019), barreras para el acceso al empleo y/o aislamiento social (FEANTSA, 2016), y la ideación suicida e intentos autolíticos (Tinland et al., 2018).

Los recursos alojativos y de atención a las personas en situación de sinhogarismo están diseñados generalmente para hombres (Bretherton

y Pleace, 2018; Moss y Singh, 2015) y el hecho de que estén dominados por ellos puede constituirse como un elemento disuasorio para que acudan las mujeres (Bretherton y Mayock, 2021). Ante esta realidad, es posible que muchas vivan parte del proceso del sinhogarismo en lugares ocultos (Mayock et al., 2015). El acceso a la red de recursos no garantiza que las mujeres avancen en la superación de la situación de sinhogarismo y en muchos casos se da una situación de intercambio entre permanencia en calle y la estancia en este tipo de recursos (Reeve et al., 2006). Los servicios dirigidos a las mujeres en situación de sinhogarismo deben atender a necesidades diferentes a las que presentan los hombres (Ponce et al., 2014).

Esa falta de diferenciación puede ser uno de los motivos por lo que las mujeres no valoran su utilización, debiendo disponer los y las profesionales que prestan dichos servicios de los recursos, habilidades y competencias para prestar una atención efectiva (FEANTSA, 2016). No obstante, en muchos casos los servicios proporcionan un impacto positivo en las mujeres en situación de sinhogarismo, constituyéndose como espacios que promueven la interacción entre las mujeres y su empoderamiento (Bretherton y Mayock, 2021). Algunos estudios reflejan que las mujeres que hacen uso de albergues y centros de acogida tienen una valoración favorable de las relaciones que establecen con los y las profesionales (Andermann et al., 2021) y consideran que la estructura y normas proporcionan cierta seguridad y protección, y minimizan los riesgos para ellas (Biederman y Nichols, 2014).

Cuando las mujeres acceden a servicios donde se encuentran arropadas, se atienden sus necesidades y se ajustan a sus expectativas es probable que valoren en mayor medida implicarse para el desarrollo de las diferentes áreas de su vida (Bretherton y Mayock, 2021). Además, se da especial valor cuando las mujeres perciben un trato compasivo, humanitario, respetuoso; donde se les transmite interés y conocimiento por los y las profesionales sobre su situación personal; y se da una buena interacción desde el cuidado, la confianza y la capacitación (Biederman y Nichols, 2014).

Algunos de los objetivos que se persiguen con la intervención grupal con personas en situación de sinhogarismo son: mejorar la autoestima, la confianza y la autonomía personal; fomentar las habilidades sociales, comunicativas y relacionales (Furman et al.,

2009); promover la creación y el fortalecimiento de redes sociales de apoyo; prevenir y reducir el aislamiento y la soledad; potenciar la participación social y ciudadana; y facilitar el acceso y el uso de los recursos sociales disponibles. La intervención grupal también pretende facilitar su acceso a recursos y servicios que mejoren su calidad de vida y favorezcan su integración social y laboral. El grupo se constituye como un espacio adecuado para potenciar el diálogo y el derecho a la expresión y da la oportunidad de construir relaciones, promover la participación en otros contextos y rescatar diferentes roles sociales.

Es fundamental que los y las profesionales tomen consciencia de los efectos positivos que tiene la intervención grupal con este tipo de colectivos y contextos, pues de esta manera se puede contribuir al desarrollo de las habilidades individuales, poner en práctica la creatividad y aunar las motivaciones propias con las de las personas usuarias favoreciendo los procesos de acompañamiento social (Arija, 2004). Algunos estudios han mostrado que la intervención grupal contribuye a mejorar el bienestar físico, psicológico y social de las personas en situación de sinhogarismo, a reducir su sentimiento de soledad y aislamiento, a aumentar su autoestima y autoeficacia, a fortalecer sus redes sociales y a facilitar su proceso de cambio e integración (Arija y Herrero, 1998). Igualmente, se ha demostrado que la experiencia en la participación de un grupo abierto ha contribuido a la capacitación y aprendizaje de las personas en diferentes aspectos (Wilder et al., 2018) y puede ser una modalidad de intervención eficaz en función de las características y necesidades del grupo.

La intervención grupal con personas en situación de sinhogarismo requiere de una formación específica y actualizada por parte de los y las profesionales que lo realizan, así como de una coordinación interdisciplinar e interinstitucional que garantice la calidad y la continuidad de las intervenciones. En el Servicio Integral de Atención a las Personas Sin Hogar de Santa Cruz de Tenerife se lleva desarrollando una intervención grupal con mujeres en situación de sinhogarismo desde hace dos años y, a pesar de que resultan evidentes los beneficios que aportan y se trata de una cuestión observada por los y las profesionales, no se dispone de resultados objetivos que determinen el impacto de esta metodología de intervención.

2. OBJETIVO

El objetivo consiste en analizar, desde la perspectiva de los y las profesionales de intervención directa, si las mujeres en situación de sinhogarismo han mejorado sus conocimientos, habilidades, competencias y recursos personales tras su participación en una experiencia de intervención social grupal.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolla una investigación cualitativa y emplea la técnica de la entrevista a través de medios electrónicos para recabar la información necesaria. La muestra ha sido seleccionada por conveniencia y está compuesta por 8 profesionales (trabajadores sociales e integradores sociales) que intervienen de manera directa con las mujeres en situación de sinhogarismo que participan en el “El Patio de mi Casa”, aunque no son los implementadores de la metodología de intervención grupal. Antes del desarrollo de las entrevistas, se solicitó el consentimiento informado de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente, y se solicitó autorización para su grabación. Posteriormente, se transcriben las entrevistas y se utiliza el programa ATLAS.ti para codificar, organizar y analizar los datos.

4. RESULTADOS

Todos los y las profesionales tienen un amplio conocimiento sobre la iniciativa de intervención grupal “El Patio de mi Casa” y la identifican claramente como una metodología de intervención grupal a desarrollar por diferentes disciplinas y que aporta múltiples beneficios a las mujeres en situación de sinhogarismo. Se coincide de manera generalizada en la existencia de unos altos niveles de vulnerabilidad en las mujeres, las cuales se ven expuestas a múltiples factores de riesgo entre los que destaca en aislamiento social y la soledad, la violencia machista en sus diferentes manifestaciones, baja autoestima y malestar emocional, escasas habilidades sociales, salud deteriorada y autoconcepto inadecuado.

Todos los y las profesionales consideran que la intervención grupal es una metodología que ofrece muchos beneficios como la posibilidad de compartir experiencias y conocimientos, establecer relaciones de

apoyo, desarrollar la autoestima y mejorar la capacidad de comunicación. Además, es una forma efectiva reducir el aislamiento y de aumentar la participación y la inclusión social de las personas en situación de sinhogarismo. Como manifiesta una de las participantes, “la intervención grupal con las mujeres favorece la intervención integral y les permite alcanzar objetivos personales y grupales en el encuentro y el compartir con otras mujeres”.

Se observa que este espacio de interacción y construcción conjunta entre las mujeres contribuye a la sororidad entre ellas, a la mejora de la autoestima y bienestar emocional. Igualmente, facilita la constitución de redes informales de apoyo, el desarrollo de las habilidades sociales, la mejora de la convivencia, la toma de consciencia de la propia realidad, el replanteamiento de alternativas para la superación de la situación de sinhogarismo a través del establecimiento de programas individualizados de intervención. Todos los y las profesionales consideran que la participación de las mujeres en una intervención grupal facilita y contribuye a un mejor desarrollo de los procesos individualizados. Igualmente, coinciden en que la intervención grupal es una metodología que debería continuar implementándose en el centro y establecerse como un proyecto permanente.

Del mismo modo, les proporciona múltiples beneficios que han podido ser detectados como la mejora del autoconocimiento (62,5%), autoestima y confianza en sí mismas (100%), las habilidades sociales y de la comunicación (87,5%), mejora de la convivencia (87,5%), apoyo emocional y social de otras mujeres en similares circunstancias (87,5%), establecimiento de relaciones de ayuda mutua (87,5%), reducción del aislamiento social (87,5%), empatizar con otras mujeres y respetar sus derechos fundamentales (100%), aumento de la participación de las mujeres en la vida social del centro y en la comunidad (62,5%) y del sentido de pertenencia al centro (50%).

Igualmente, contribuye a que haya un mayor autocuidado y mejora de la salud física (75%) y mental (37,5%), descenso del estrés (50%), disminución de la ansiedad y depresión (37,5%), reducción del abuso de sustancias tóxicas (37,5%), descenso del nivel de violencia y victimización (50%), mejora de la calidad de vida (75%) y reducción de la estigmatización (62,5%). Del mismo modo, genera una mayor motivación para asumir retos y tener sentido de logro (75%), iniciar un plan de intervención social que le permita mejorar sus condiciones de

vida y/o alcanzar la integración social (87,5%), e incorporar nuevas estrategias para superar la situación de sinhogarismo (37,5%).

Otra de los beneficios observados es la reivindicación de los derechos de las mujeres que no se habían reclamado previamente (67,2%). Se detecta un mayor acceso a los recursos y servicios especializados no contemplados previamente (salud, empleo, vivienda, etc.), un aumento de la capacitación de las mujeres en diferentes áreas (37,5%) y e incremento de los conocimientos en diferentes temas transversales y valores sociales (violencia, prostitución, salud de la mujer y autocuidado, adicciones, derechos humanos, etc.) (75%).

En cuanto al desarrollo de esta iniciativa, se considera igualmente importante que las sesiones también se lleven a cabo fuera del centro en distintos espacios de la comunidad (50%), ampliar el número de sesiones que se realicen en períodos más cortos de tiempo (37,5%), implicar a otros/as profesionales del centro y de otros recursos de la comunidad (37,5%) y disponer de los recursos necesarios para la continuidad de esta iniciativa y la consecución de los objetivos propuestos (25%).

5. DISCUSIÓN

Las mujeres en situación de sinhogarismo enfrentan múltiples retos, como la discriminación, el abuso y la violencia de género, así como la falta de acceso a servicios básicos como la salud y la educación. Estos problemas pueden llevar a un aislamiento social y emocional, lo que dificulta aún más la salida de la situación de calle. Por lo tanto, la intervención social grupal puede ser una herramienta eficaz para abordar estos problemas y promover el bienestar de las mujeres en situación de sinhogarismo, cuestión que ha quedado manifiesta en los resultados hallados en la presente investigación.

Uno de los beneficios de este enfoque incluye proporcionar un ambiente seguro y de apoyo para que las mujeres compartan sus experiencias y aprendan unas de otras. Esto puede ayudar a reducir los sentimientos de aislamiento y soledad, que son comunes entre las mujeres en situación de sinhogarismo, y a construir conexiones y redes de apoyo con otras personas que comparten experiencias y desafíos similares. Igualmente, ayuda a empoderar a las mujeres y desarrollar las

habilidades sociales y emocionales, además de la confianza que necesitan para tomar el control de sus vidas.

Hay desafíos en la intervención grupal con mujeres en situación de sinhogarismo, entre los que se encuentra la alta rotación de los miembros del grupo. La intervención con grupos abiertos guarda cierta complejidad y requiere tener experiencias y conocimientos específicos para su gestión (Trevithick, 2005). Igualmente, se ha demostrado que la experiencia en la participación en este tipo de grupos ha contribuido a la capacitación y aprendizaje de las personas en diferentes aspectos (Wilder et al., 2018) y puede ser una modalidad de intervención eficaz en función de las características y necesidades del grupo.

En general, la intervención grupal puede proporcionar a las mujeres en situación de sinhogarismo el apoyo, los recursos y las habilidades que necesitan para mejorar su situación y construir un futuro mejor para ellas mismas. Si bien hay retos en esta intervención, los beneficios pueden superarlos si se abordan adecuadamente, y los y las profesionales deben ser conscientes de éstos y trabajar para crear un ambiente seguro y accesible para todas las mujeres en situación de sinhogarismo que deseen participar.

A partir de esta investigación se ha puesto en evidencia el impacto favorable de la intervención grupal en las mujeres en situación de sinhogarismo y la permanencia de esta iniciativa debe garantizarse por los poderes públicos. Igualmente, se requiere desarrollar una evaluación de impacto para determinar los efectos concretos y hacer otras investigaciones para profundizar en esta realidad incorporar la perspectiva de las mujeres en situación de sinhogarismo.

6. BIBLIOGRAFÍA

Andermann, A., Mott, S., Mathew, C.M., Kendall, C., Mendonca, O., McLellan, A., Riddle, A., Saad, A., Iqbal, W., Magwood, O., y Pottie, K. (2021). Evidence synthesis-Evidence-informed interventions and best practices for supporting women experiencing or at risk of homelessness: a scoping review with gender and equity analysis. *Health promotion and chronic disease prevention in Canada: research, policy and practice*, 41(1), 1-13.

- Arija Gisbert, B., y Herrero Fernández, I. (1998). Trabajo Social de grupo con personas sin hogar: de la soledad al vínculo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11(1), 181-201.
- Arija, B. (2004). Un proceso de vinculación a través del arte. Trabajo Social con grupos. *Revista Trabajo Social Hoy*, 90-113.
- Biederman, D., y Nichols, T. (2014). Homeless women's experiences of service provider encounters. *Journal of Community Health Nursing*, 1, 34-48.
- Bretherton, J., y Mayock, P. (2021). Women's homelessness. *European Evidence Review*. FEANTSA.
- Bretherton, J., y Pleace, N. (2018). *Women and Rough Sleeping: A Critical Review of Current Research and Methodology*. University of York.
- Duke, A., y Searby, A. (2019). Mental ill health in homeless women: A review. *Issues in Mental Health Nursing*, 40(7), 605–612. <https://doi.org/10.1080/01612840.2019.1565875>
- FEANTSA. (2016). Homelessness and Violence Against Women: Addressing the Link and Responding Effectively. FEANTSA Policy Statement, Brussels.
- Furman, R., Rowan, D., y Bender, K. (2009). *An experiential approach to group work*. Chicago, IL: Lyceum Books.
- Johnson, G., Ribar, D. C., y Zhu, A. (2017). *Women's homelessness: International evidence on causes, consequences, coping and policies*. Melbourne. Institute Working Paper No. 7/17. <https://ssrn.com/abstract=2927811>
- Löfstrand, H., y Quilgars, D. (2016). Culture images and definitions of homeless women: implications for policy and practice at the European Level. En P. Mayock y J. Bretherton, *Women's Homelessness in Europe*. DOI 10.1057/978-1-137-54516-9_3
- Mayock, P., y Bretherton, J. (2016). *Women's homelessness in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Mayock, P., Parker, S., y Sheridan, S. (2015). *Women, Homelessness and Service Provision. Dublin: Simon Communities in Ireland*. Available at: <http://womenshomelessness.org/wp->

- content/uploads/2018/01/Women-Homelessness-and-Service-Provision.pdf
- Moss, K., y Singh, P. (2015). *Women rough sleepers in Europe: Homelessness and victims of domestic abuse*. Bristol: Policy Press.
- Phipps, M., Dalton, L., Maxwell, H., y Cleary, M. (2019). Women and homelessness, a complex multidimensional issue: Findings from a scoping review. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 28(1), 1-13.
- Ponce, A. N., Lawless, M. S., y Rowe, M. (2014). Homelessness, behavioral health disorders and intimate partner violence: Barriers to services for women. *Community Mental Health Journal*, 50(7), 831–840. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9712-0>.
- Reeve, K., Casey, R., y Goudie, R. (2006). *Homeless women: Still being failed yet striving to survive*. London: CRISIS.
- Rodríguez-Moreno, S., Vázquez, J., Roca, P., y Panadero, S. (2020). Differences in stressful life events between men and women experiencing homelessness. *Journal of Community Psychology*, 49, 1-15. 10.1002/jcop.22465
- Tinland, A., Boyer, L., Loubière, S., Greacen, T., Girard, V., Boucekine, M., Fond, G., y Auquier, P. (2018). Victimization and posttraumatic stress disorder in homeless women with mental illness are associated with depression, suicide, and quality of life. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 2269–2279. <https://doi.org/10.2147/NDT.S161377>
- Wilder, K., Staniforth, B., y Fenaughty, J. (2018). Social Worker's Perspectives of Open Group Work Education in Social Work. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 20(2), 101-114.

MUJERES SIN HOGAR VÍCTIMAS DE VIOLENCIA MACHISTA ANTE LAS BARRERAS INSTITUCIONALES

José Manuel Díaz González¹, Eliana González Gómez², María Virginia Matulič Domandžič³, Nuria Fustier-García⁴ y Alba Galán-Sanantonio⁵

jdiazgon@ull.edu.es

1. Universidad de La Laguna, 2. Provivienda, 3. Universitat de Barcelona, 4. Universitat de Barcelona – Universitat de Girona, 5. Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El sinhogarismo ha sido un fenómeno asociado mayoritariamente a los hombres, contando con mayor invisibilidad al sinhogarismo que afecta a las mujeres (Löfstrand and Quilgars, 2016; May et al., 2007). La visión androcéntrica que caracteriza el estudio del sinhogarismo dificulta su comprensión e incrementa las limitaciones en la atención (Gámez-Ramos, 2018; Matulic et al., 2019; Pérez de Madrid et al., 2019).

Por tanto, la investigación específica sobre mujeres en situación de sinhogarismo es limitada (Moss y Singh, 2015), así como la comprensión sobre este fenómeno (Löfstrand and Quilgars, 2016), y la falta de estudios con perspectiva de género contribuye a un empeoramiento de esta problemática (Mayock y Bretherton, 2016). Se conoce que las mujeres viven un mayor número de vulnerabilidades personales y sucesos vitales estresantes que los hombres (Johnson et al., 2017), por lo que el impacto derivado de la situación de sinhogarismo les afecta de manera distinta (Rodríguez-Moreno et al., 2020). Muchas de estas mujeres viven la situación de sinhogarismo de manera oculta (Mayock y Sheridan, 2012; Mayock et al., 2015) como, por ejemplo, las mujeres que sufren violencia de género o se encuentran en situación de prostitución.

La violencia ha sido identificada como una de las características de la vida de las mujeres sin hogar (FEANTSA, 2016; Hellegers, 2011; Marpsat, 2008; Mayock et al., 2012, 2015) que suele producirse desde la niñez (FEANTSA, 2022; Huey et al., 2014; Mayock et al., 2015a; Vázquez y Panadero, 2019; Schmidt et al., 2015) y se extiende a lo largo

de la vida (Vázquez y Panadero, 2019), especialmente la violencia de género (Johnson et al., 2017). En definitiva, se da una asociación clara y directa entre ambas problemáticas (Bretherton y Mayock, 2021; FEANTSA, 2016; Jones et al., 2010; Moss y Singh, 2015; Quilgars y Pleace, 2010).

Es habitual que durante el proceso de sinhogarismo no cuenten con la ayuda especializada por parte de los recursos formales (Mayock y Sheridan, 2012), siendo una de las razones por las que estas mujeres no valoran acceder a la red de servicios disponibles. Entre ellas, se encuentran las barreras culturales y la percepción estigmatizada de los profesionales hacia las mujeres en situación de sinhogarismo. Los servicios dirigidos a las mujeres sin hogar deben atender a necesidades específicas (Ponce et al., 2014) y esa falta de diferenciación actual puede ser otro de los motivos por lo que las mujeres no valoran su utilización (FEANTSA, 2016). Además, las evidencias disponibles han reflejado que las mujeres recurren a los servicios para personas sin hogar en una etapa posterior a la de los hombres y ello puede provocar un mayor incremento y agravamiento de sus necesidades (Bretherton y Mayock, 2021).

El objetivo de esta investigación es conocer cómo afectan las barreras institucionales a las mujeres en situación de sinhogarismo desde la perspectiva de los y las profesionales del ámbito social que intervienen en diferentes territorios de España. Asimismo, se requiere analizar la visión de las propias mujeres sobre posibles tratos inadecuados y/o una vulneración de sus derechos fundamentales por parte de los recursos formales.

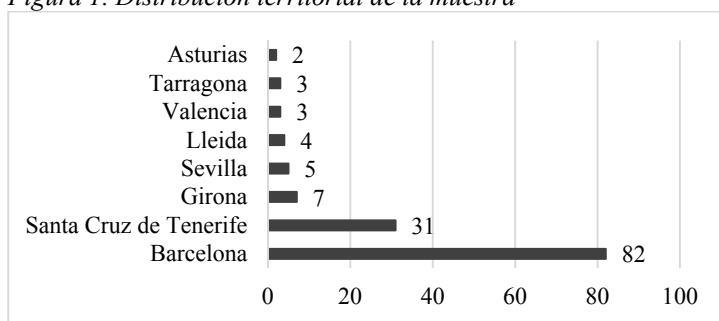
2. METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología mixta, a nivel cuantitativo, se analiza la percepción de los profesionales en relación con las barreras institucionales detectadas durante la intervención elaborado ad hoc. A nivel cualitativo, se realizan entrevistas a las mujeres en situación de sinhogarismo para conocer su visión al respecto. La muestra estaba compuesta por 137 profesionales que prestan sus servicios en diferentes territorios de España y en una amplia diversidad de servicios y recursos (centros de acogida, centros residenciales, unidades móviles, pisos

supervisados, programas de apoyo, programas housing first, comedores sociales, etc), quedando la muestra distribuida de la siguiente manera:

El perfil medio de las profesionales que respondieron a la muestra es una mujer (representan el 75%), que desarrolla su trabajo en tareas de coordinación/dirección (24%) o como profesional del trabajo social o de la educación social (23% de cada profesión), con una experiencia en atención a personas en situación de sinhogarismo de más de 5 años (52%).

Figura 1. Distribución territorial de la muestra



Fuente. Elaboración propia a partir de los cuestionarios

Además, desarrollaron 20 entrevistas a mujeres en situación de sinhogarismo con las que se estaba interviniendo en tres recursos ubicados en Barcelona (5), Lleida (10) y Tenerife (5). La media de edad de las mujeres es de 47,45 años, el 55% eran de nacionalidad española y el 45% extranjera. En lo que respecta al tiempo en situación de sinhogarismo, el 15% de las mujeres habían vivido o estaban viviendo esta experiencia durante menos de un año, el 30% entre uno y tres años, el 25% entre tres y diez años y el 25% más de diez años. En el 0,5% de los casos se desconocía este dato.

3. RESULTADOS

En todos las instituciones y ámbitos de intervención se dan, en mayor o menor medida, limitaciones institucionales en la atención prestada, en el uso de los servicios y en el ejercicio de sus derechos fundamentales, siendo una realidad percibida por las propias víctimas y las profesionales de atención directa.

Las profesionales reconocen de manera mayoritaria tener conocimiento de casos de violencia institucional contra personas en

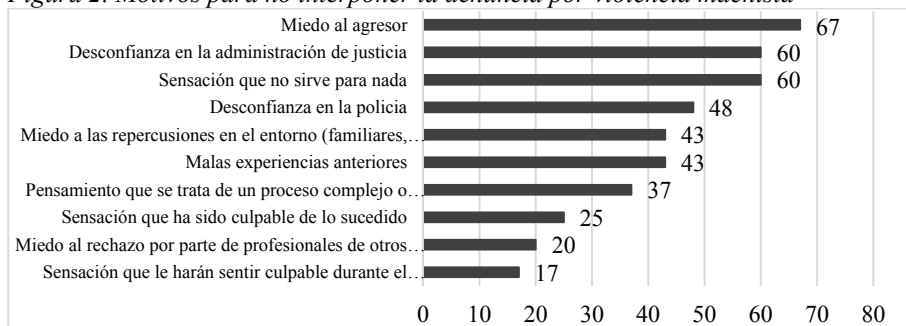
situación de sinhogarismo, casi 9 de cada 10 han tenido conocimiento de, como mínimo, un caso de estas situaciones, aunque el 67% reconoce haber conocido 5 o más situaciones a lo largo de su trayectoria profesional, de las que la mitad manifiestan que son más de 10.

Respecto a las situaciones de violencia institucional, la mayoría de las profesionales dicen conocer situaciones que afectan tanto a hombres como mujeres, aunque las mujeres suponen el 52% del total. Centrándonos en las situaciones de violencia machista, el 96% de las profesionales ha atendido a alguna mujer en esta situación.

Los resultados extraídos de las profesionales que atienden a mujeres en situación de sinhogarismo que además sufren violencia de género son los siguientes: mientras un 22% considera la atención es adecuada a las necesidades de las mujeres, el mismo porcentaje considera lo contrario, que no es adecuada por no ser un servicio especializado y un 26% opina que la atención consiste en derivar a los servicios especializados; por otra parte 1 de cada 4 considera que las profesionales están sensibilizadas y saben intervenir; también aparecen valoraciones que identifican limitaciones debidas a la formación, a la experiencia y al mismo contexto de este tipo de servicios. La valoración general de la atención que reciben las mujeres ante situaciones de violencia machista es mayoritariamente buena o muy buena (63%), frente al 37% que opina que es mala o muy mala.

Ante las situaciones de violencia machista sufridas por mujeres en situación de sinhogarismo, destacan las profesionales que 2 de cada 3 mujeres no quisieron denunciar y en todas conocían los motivos por los que la mujer no quería poner la denuncia; en la gráfica se observa que el principal motivo es el miedo al agresor (un 76% de las respuestas), seguido de cerca por la desconfianza en la administración de justicia y la sensación que no sirve para nada (un 68% de las respuestas en ambos casos) y la desconfianza en la policía (un 55%), por señalar aquellos motivos en los que coinciden más del 50% de las respuestas.

Figura 2. Motivos para no interponer la denuncia por violencia machista



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta. N=88

Por su parte, identifican los ámbitos donde se producen mayores barreras, entre los que destacan la policía (un 56% de las respuestas) y los servicios sanitarios (un 45%); teniendo también como datos preocupantes que un 36% de respuestas identifica la violencia institucional en los Servicios Sociales Generales, un 25% en servicios de atención a personas en situación de sinhogarismo y un 19% en servicios de atención a mujeres que sufren violencia machista.

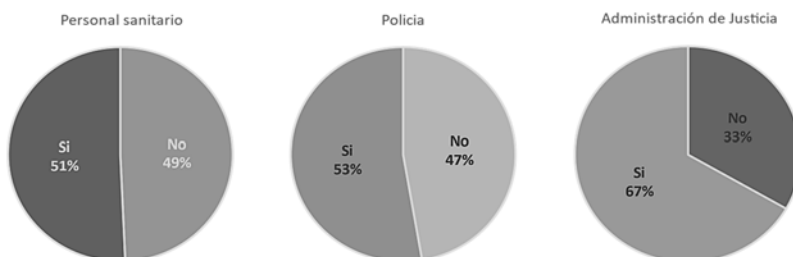
Tabla 1. Ámbitos en los que se percibe situaciones de violencia institucional

Ámbitos en los que se percibe situación de violencia institucional	Respuestas
Policía	49
Servicios sanitarios	40
Administración de justicia	34
Servicios sociales comunitarios	32
Servicios de atención a personas en situación de sinhogarismo	22
Servicios de atención a mujeres que sufren violencia machista	17
Servicios de ocupación	1
Servicios sociales de emergencias	1
Servicios de protección de menores	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta. N=88

En relación con la atención recibida por las mujeres en los servicios sanitarios, policiales y de la administración de justicia, se señala que el número de respuestas depende de las situaciones vividas directamente por las profesionales que respondieron a la encuesta. Destaca, en sentido positivo, la administración de justicia con un conocimiento mayor, proporcionalmente a los otros sistemas, sobre los distintos tipos de violencia; las profesionales detectaron que tanto en el personal sanitario como en la policía hay mayor desconocimiento sobre la violencia machista y sus múltiples formas. En cuanto a los tipos de violencia más desconocidos o no atendidos, destaca la violencia

psicológica en los tres ámbitos, especialmente en la policía, identificando un desconocimiento o no atención en un 60% de los casos. *Figura 3. Conocimiento y/o consciencia de distintos tipos de violencia por parte de los distintos ámbitos*



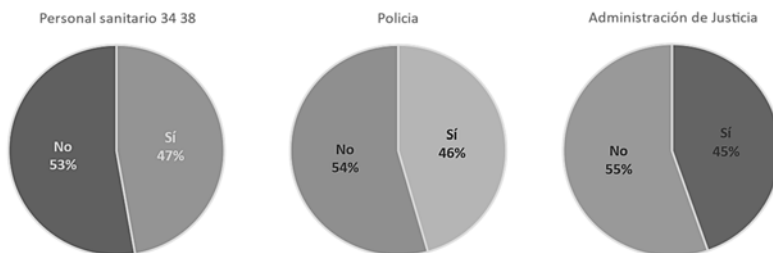
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta. N (personal sanitario) =71; N (policia)=74; N. (adm. justicia) = 54

En cuanto al cumplimiento de procedimientos básicos: información a la mujer de sus derechos y derivación a servicios especializados, la percepción de las profesionales muestra una mejor atención por parte de la administración de justicia, con 2/3 de las mujeres orientadas sobre sus derechos y un 60% orientadas a servicios especializados; por su parte la policía no deriva a servicios especializados en un 60% de los casos, aunque informa sobre los derechos en un 52%.

La violencia institucional que se identifica con mayor frecuencia y es común a los tres ámbitos es el cuestionamiento del discurso de la mujer o, en su caso, obviar cuestiones relevantes sobre los hechos sucedidos (por ejemplo, no reflejar agresiones sexuales si son por parte de la pareja); en el caso del sistema sanitario se suma a este tipo de violencia el trato poco cuidadoso.

El resultado final de estas barreras es el bajo nivel de satisfacción de las mujeres en relación con la atención recibida, ninguno de los tres ámbitos alcanza el 50% de satisfacción por parte de las mujeres, como se puede ver en el gráfico, y que coincide plenamente con los motivos aducidos por las mujeres para no interponer denuncia, lo que, en definitiva, redundará en su indefensión y la imposibilidad de ejercer sus derechos.

Figura 4 ¿Quedó la mujer satisfecha con la atención recibida?



Fuente 1. Elaboración propia a partir de encuesta. N = 72 (personal sanitario); 79 (policía) y 56 (adm. justicia).

El 90% de las mujeres refiere haber sido víctima de violencia machista, dándose esta compleja realidad en diferentes momentos a lo largo de su vida. En lo que respecta a la percepción de las mujeres sobre las barreras institucionales, el 40% no consideran haber experimentado limitaciones al respecto o tratos inapropiados, independientemente de haber sufrido situaciones de violencia machista. En cambio, el 60% refiere haber experimentado situaciones de rechazo o atención inadecuada de algunos servicios de la comunidad. De este porcentaje de mujeres que identifica situaciones de maltrato por parte de algunos de esos recursos públicos, destaca fundamentalmente los juzgados (30%), servicios policiales (25%) y sanitarios (25%). Finalmente, aunque en menor medida, también perciben barreras cuando han sido atendidas por la red de atención de servicios sociales (15%).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estigma y la discriminación que existe hacia las mujeres en situación de sinhogarismo víctimas de violencia machista se ve reflejado en el trato que reciben por parte de las profesionales de las diferentes instituciones públicas, requiriéndose del desarrollo de estrategias y acciones eficaces para la toma de consciencia, que contribuyan a mejorar la calidad de la atención, al respeto de los derechos fundamentales y a la integración efectiva.

Se aprecia una percepción diferenciada entre las mujeres en situación de sinhogarismo y las profesionales que prestan la atención directa en lo que concierne a las barreras institucionales. Mientras que

las primeras no perciben esta problemática de manera generalizada (60%), resulta mayoritario el número de las profesionales que reconocen situaciones de violencia institucional hacia las mujeres como un suceso que se da repetidamente (90%). Por el contrario, cuando se analiza la experiencia de violencia machista se constata como una problemática generalizada por ambas partes (90% mujeres y 96% profesionales) y un factor estrechamente relacionado con el sinhogarismo (FEANTSA, 2016; Hellegers, 2011; Marpsat, 2008; Mayock et al., 2012, 2015).

La valoración que realizan tanto las mujeres como las profesionales sobre la atención recibida desde la red de recursos es bastante favorable. No obstante, cuando se analizan las barreras institucionales sobresale fundamentalmente la policía y los servicios sanitarios, dándose una mayor incidencia para las profesionales (56% y 54% respectivamente) que en las mujeres (25% en ambos casos). Las limitaciones observadas en el ámbito de los servicios sociales son algo menores, pero bastantes significativas teniendo en cuenta su cometido de defender los derechos sociales, facilitar la participación de las personas y el ejercicio de su derecho a la ciudadanía, y promover la integración social. Esta realidad puede estar vinculada con la falta de diferenciación que existe en los recursos y la atención que se da entre los hombres y mujeres (Ponce et al., 2014) y ello puede generar que las mujeres no valoren su utilización (FEANTSA, 2016). El hecho de que las mayores barreras experimentadas desde el punto de vista de las mujeres se vinculen con el sistema de justicia puede estar relacionado con su situación administrativa, considerando que el 40% eran extranjeras y estuvieron o están en estado irregular.

Se debe tener en cuenta las limitaciones del estudio y ser cautelosos en la interpretación de los resultados. Los relativos a las mujeres en situación de sinhogarismo son menos generalizables y precisos, limitando la capacidad de las investigadoras para el desarrollo de conclusiones contundentes sobre la percepción de las mujeres. La muestra era reducida y se daba la presencia de barreras idiomáticas y dificultades para la comprensión de las preguntas contempladas en la entrevista en algunas mujeres. En las siguientes investigaciones sería fundamental prever dichas limitaciones y aumentar el tamaño de la muestra, lo que permitiría una mayor precisión estadística y representatividad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bretherton, J., y Mayock, P. (2021). *Women's homelessness. European Evidence Review*. FEANTSA.
- FEANTSA. (2016). Homelessness and Violence Against Women: Addressing the Link and Responding Effectively. FEANTSA Policy Statement, Brussels.
- FEANTSA. (2022). Housing first y women. Case studies from across Europe. FEANTSA.
- Gámez Ramos, T. (2018). *Personas sin hogar. Un análisis de género del sinhogarismo*. Málaga: UmaeditorialHellegrers.
- D. (2011). No room of her own—Women's stories of homelessness, life, death, and resistance. Palgrave.
- Huey, L., Broll, R., Hryniewicz, D., y Fthenos, G. (2014). "They just asked me why I became homeless": "Failure to ask" as a barrier to homeless women's ability to access services post-victimization. *Violence and Victims*, 29(6), 952-966.
- Johnson, G., Ribar, D. C., y Zhu, A. (2017). *Women's homelessness: International evidence on causes, consequences, coping and policies*. Melbourne. Institute Working Paper No. 7/17. <https://ssrn.com/abstract=2927811>
- Jones, A., Bretherton, J., Bowles, R., y Croucher, K. (2010). *The effectiveness of schemes to enable households at risk of domestic violence to stay in their own homes*. London: Department of Communities and Local Government.
- Löfstrand, H., y Quilgars, D. (2016). Culture images and definitions of homeless women: implications for policy and practice at the European Level. En P. Mayork y J. Bretherton, *Women's Homelessness in Europe*. DOI 10.1057/978-1-137-54516-9_3
- Marpsat, M. (2008). An advantage with limits: The lower risk for women of becoming homeless. In M. Marpsat, (Ed.), *The INED research on homelessness, 1993–2008* (Vol. 1, pp. 147–185). Institut National des Études Démographiques.

- Matulič M.V., Boixadós, A., De Vicente, I., Abella, P. y Caïs, J. (2019). Mujeres en situación de sin hogar en la Ciudad de Barcelona. Célebre Editorial.
- Moss, K., y Singh, P. (2015). Women rough sleepers in Europe: Homelessness and victims of domestic abuse. Policy Press.
- May, J., Cloke, P., y Johnsen, S. (2007). Alternative cartographies of homelessness: Rendering visible British women's experiences of 'visible' homelessness. *Gender, Place and Culture*, 14(2), 121–140.
- Mayock, P., y Sheridan, S. (2012). Women's 'Journeys' to homelessness: Key findings from a biographical study of homeless women in Ireland. Women and Homelessness in Ireland, Research Paper 1. School of Social Work and Social Policy and Children's Research Centre, Trinity College Dublin.
- Mayock, P., Sheridan, S., y Parker, S. (2012). Migrant women and homelessness: The role of gender-based violence. *European Journal of Homelessness*, 6(1), 59–82.
- Mayock, P., Parker, S., y Sheridan, S. (2015a). *Women, Homelessness and Service Provision*. Simon Communities in Ireland.
- Mayock, P., y Bretherton, J. (2016). *Women's homelessness in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Pérez de Madrid, A. (coord.). (2019). Mujeres Invisibles Una mirada a las violencias y la exclusión. AIRES. Asociación para la Inclusión Residencial y Social.
- Ponce, A. N., Lawless, M. S., y Rowe, M. (2014). Homelessness, behavioral health disorders and intimate partner violence: Barriers to services for women. *Community Mental Health Journal*, 50(7), 831–840. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9712-0>.
- Quilgars, D., y Pleace, N. (2010). Meeting the needs of households at risk of domestic violence in England: The role of accommodation and housing-related support services. Communities and Local Government.
- Schmidt, R., Hrenchuk, C., Bopp, J., y Poole, N. (2015) Trajectories of women's homelessness in Canada's 3 northern territories.

International Journal of Circumpolar Health, 74, 29778.
doi:10.3402/ijch.v74.29778

Vázquez, J. J., y Panadero, S. (2019). Suicidal attempts and stressful life events among women in a homeless situation in Madrid (Spain). *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(2), 304–311. <https://doi.org/10.1037/ort0000387>

Wolf, J., Anderson, I., Van Den Dries, L., y Filipovic, M. (2016). The health of homeless women. En P. Mayock y J. Bretherton. *Women's homelessness in Europe*. Pgrave Macmillan.

CORRELATOS ENTRE BIENESTAR Y AGRESIÓN REACTIVA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE MÉXICO

**Maria Fernanda Durón Ramos¹, Pedro Sánchez Escobedo²,
Leonel Alberto Valdéz Corral¹, Fernanda Inéz García Vázquez¹ y
Celeste Marcela León Moreno³**

maria.duron@itson.edu.mx

1. Instituto Tecnológico de Sonora, 2. Universidad Autónoma de Yucatán, 3. Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La agresión entre pares es un fenómeno global que se ha estudiado ampliamente debido a que es un problema que se presenta frecuentemente dentro del acoso escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). Con la finalidad de explicar con mayor precisión la agresión que existe, las investigaciones distinguen diferentes tipos.

Una distinción que se encuentra frecuentemente en la literatura es agresión proactiva y reactiva (McCreery & Krach, 2018; Rieffe et al., 2016); la proactiva es aquella agresión que se planea y es emitida de forma deliberada por el estudiante; mientras que las conductas que son reactivas se realizan a manera de defensa, ya que se presentan cuando los estudiantes son agresivos en respuesta del comportamiento que presentan sus pares (Burton et al., 2013).

Además, los estudios científicos distinguen entre agresión abierta y relacional (Prinstein et al., 2001). La abierta se caracteriza por presentar ataques evidentes como agresión verbal o física; mientras que la relacional involucra un daño hacia la víctima que es menos perceptible, como perjudicar el estatus social de la víctima (Dane y Marini, 2014).

Existen indicios de que algunos factores positivos podrían disminuir de probabilidad de ocurrencia de las agresiones entre pares (Celaya et al., 2021). Es por ello que se considera necesario que se presenten investigaciones enfocadas en identificar factores que se puedan utilizar como protectores de la agresión en el contexto

educativo. Por ejemplo, el bienestar es un constructo que podría ayudar a prevenir la agresión entre pares (Afsana & Wani, 2022).

El bienestar no se refiere simplemente a la ausencia de aspectos negativos en la vida de las personas, sino que es un constructo más amplio (Butler & Kern, 2016). De hecho, existen diferentes tipos de bienestar según la psicología positiva (Gallagher, 2009); las corrientes que han sido mayormente estudiadas son la hedónica, enfocada en el placer, y la eudaimónica, centrada en el significado (Peterson et al., 2005; Ryff et al., 2021). No obstante, existe un modelo (PERMA) que combina estas teorías, ya que presenta cinco promotores del bienestar que se consideran tanto hedónicos como eudaimónicos (Seligman, 2011).

Según Seligman (2018) el bienestar se puede construir a través de cinco aspectos: a) emociones positivas, b) compromiso, es decir, actividades de disfrute donde el individuo focalice y comprometa su atención, c) relaciones positivas, d) significado, involucrando situaciones que sean significativas e importantes para la persona, y e) logro, o el cumplimiento de objetivos y metas.

1.1. El presente estudio

Existen dos vacíos del conocimiento identificados en torno a la problemática de agresión entre pares: en primera instancia, muy pocos trabajos científicos estudian la agresión reactiva tanto del tipo abierta, como relacional (Dane y Marini, 2014). Como segundo punto a destacar, la mayoría de los estudios en torno a este fenómeno se centran en consecuencias negativas de la agresión entre compañeros de escuela; sin embargo, es importante indagar aspectos positivos que sirvan como protectores (Celaya et al., 2021).

Con base en la revisión de literatura, se tiene como objetivo identificar las correlaciones entre el bienestar de los estudiantes y la agresión reactiva, incluyendo tanto la abierta, como la relacional.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El protocolo de investigación fue aprobado por el comité de ética institucional de la universidad a cargo del proyecto. Posteriormente se

generó un formulario en línea que contenía una escala para evaluar bienestar y otra para agresión reactiva (tanto abierta como relacional), así como datos demográficos y consentimiento informado de los participantes. Se utilizó el AMOS para realizar análisis factorial confirmatorio de las escalas; además utilizando SPSS (24) se analizó la fiabilidad con Alfa de Cronbach, se computaron índices para cada variable y se generó una matriz de correlaciones. Los valores de fiabilidad y validez de los instrumentos fueron aceptables.

2.2. Participantes

Se recolectaron los datos a través de un muestreo intencional que incluyó estudiantes de secundarias (45%) y preparatorias (55%) en México. La muestra estuvo conformada por 296 participantes (66% femenino, 33% masculino y 1% sin definir), las edades oscilaron entre 12 y 18 ($M = 14.70$, $DE = 1.99$).

2.3. Medidas

Para evaluar el bienestar se adaptó una escala para la población tomando como base el modelo de PERMA propuesto por Seligman (2018). Se conformó por 7 reactivos que contenían aspectos para evaluar la frecuencia de ocurrencia de actividades para incrementar la percepción de bienestar de los jóvenes, por ejemplo “logro lo que me propongo”. La escala de respuesta utilizada fue de tipo Likert con opciones que oscilaron entre nunca (1) y siempre (5). El análisis de fiabilidad indicó un valor de alfa de Cronbach de .75; mientras que la validez del instrumento se ratificó a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC), donde los índices de bondad de ajuste evidenciaron el ajuste de los datos al modelo propuesto: $X^2 = 21.81$ ($gl = 11$; $p = 0.026$), SRMR = 0.030, CFI = 0.98, RMSEA = 0.058, 90% IC (.019 - .093).

La agresión se evaluó a través de una adaptación para la población de la escala de Marsee et al. (2011); el autorreporte incluyó dos dimensiones: agresión reactiva abierta, con 5 ítems que evaluaron la frecuencia de ocurrencia de situaciones agresivas reactivas que se presentan de una forma evidente para los estudiantes como “Si mis compañeros me desesperan, los he lastimado o los he ofendido”. La segunda dimensión mide agresión reactiva relacional, es decir, el comportamiento agresivo como defensa de una acción de sus pares que a pesar de no ser evidente es percibida, por ejemplo “Cuando mis

compañeros me hacen enojar, escribo cosas malas sobre ellos”. El formato de respuesta que se utilizó fue de tipo Likert, donde el estudiante reportaba la frecuencia (1 = nunca, hasta 5 = siempre). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .81 en la escala general y valores aceptables en cada una de las dimensiones (.77 abierta y .75 relacional). La validez se confirmó con un AFC que obtuvo índices de bondad de ajuste aceptables: $X^2 = 84.19$ ($gl = 32$; $p = 0.001$), SRMR = 0.048, CFI = 0.95, RMSEA = 0.074, 90% IC (.055 - .094).

2.4. Diseño

La investigación presenta un enfoque cuantitativo, ya que el uso de estadística fue necesario para alcanzar el objetivo correlacional que se planteó; además es no experimental del tipo transversal, ya que no fue necesaria la manipulación de variables y se recolectaron los datos en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3. RESULTADOS

Los estudiantes reportaron en promedio una frecuencia medio-alta de acciones para obtener bienestar ($M = 3.628$; $DE = .633$); por otro lado, la frecuencia de conductas agresivas tuvo un promedio que se puede ubicar en “nunca” para la agresión de tipo relacional ($M = 1.331$; $DE = .536$) y “casi nunca” en la abierta ($M = 1.813$; $DE = .760$). Además, los valores de asimetría y curtosis indicaron una distribución normal de los datos, esta información se presenta en la Tabla 1.

Tabla 12 Estadísticos descriptivos y distribución de los datos.

	Mínimo	Máximo	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Bienestar	1	5	3.628	.633	-.097	-.565
Agresión reactiva abierta	1	5	1.813	.760	1.251	1.134
Agresión reactiva relacional	1	5	1.331	.536	1.097	1.913

Se obtuvieron correlaciones negativas y significativas entre el bienestar de los estudiantes y la agresión reactiva, tanto abierta (-.16, $p < .05$) como relacional (-.19, $p < .01$).

Tabla 2 Matriz de correlación entre las variables de bienestar y agresión reactiva.

	Bienestar	Agresión RA	Agresión RR
Bienestar	1		
Agresión reactiva abierta	-.161**	1	

Agresión reactiva relacional	-.190**	.432**	1
------------------------------	---------	--------	---

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, se puede identificar que el bienestar y la agresión son dos factores que se encuentran asociados de forma negativa, es decir, cuando uno aumenta su frecuencia, el otro disminuye. El bienestar se puede decrementar como consecuencia de recibir agresión por parte de un compañero, este resultado es consistente con investigaciones previas de esta índole (Chrysanthou & Vasilakis, 2019; Halliday et al., 2022).

Además, las correlaciones indican que los estudiantes con más bienestar tienden a presentar menor agresión reactiva, tanto abierta, como relacional. En este sentido, se pueden proponer intervenciones dirigidas al aumento de bienestar en adolescentes escolarizados, como forma de prevención de violencia escolar (Moore et al., 2019).

El principal aporte del estudio es la evidencia empírica de una asociación negativa entre bienestar y agresión reactiva. Estos hallazgos remarcan la importancia de incluir aspectos que promuevan el desarrollo personal de los estudiantes, ya que además de beneficiarlos, se puede reducir la probabilidad de conductas agresivas reactivas.

5. BIBIOGRAFÍA

- Afsana, K. B., & Wani, M. A. (2022). Aggression, Resilience and Psychological Wellbeing among Transgender. *Journal of Positive School Psychology*, 3773-3790. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/3981>
- Burton, K. A., Florell, D., & Gore, J. S. (2013). Differences in proactive and reactive aggression in traditional bullies and cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(3), 316-328. <https://doi.org/10.1080/10926771.2013.743938>
- Celaya, D. F., Vázquez, F. I. G., Cuervo, A. A. V., & Parada, M. D. L. (2021). Autocontrol y Agresión Reactiva en Adolescentes Mexicanos. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1406>

- Chrysanthou, G. M., & Vasilakis, C. (2019). The Impact of Bullying Victimization on Mental Wellbeing. *IZA Discussion Papers* (No. 12206). <https://docs.iza.org/dp12206.pdf>
- Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). Overt and relational forms of reactive aggression in adolescents: Relations with temperamental reactivity and self-regulation. *Personality and Individual Differences*, 60, 60-66. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.021>
- Gallagher, M. W. (2009). Well-being. *The encyclopedia of positive psychology*, 2, 1030-1034.
- Halliday, S., Taylor, A., Turnbull, D., & Gregory, T. (2022). The Relationship Between Traditional and Cyber Bullying Victimization in Early Adolescence and Emotional Wellbeing: A Cross-Sectional, Population-Based Study. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00144-8>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Munoz, L. C., ... & Lau, K. S. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youths. *Psychological Assessment*, 23(3), 792-804. <https://doi.org/10.1037/a0023369>
- McCreery, M. P., & Krach, S. K. (2018). How the human is the catalyst: personality, aggressive fantasy, and proactive-reactive aggression among users of social media. *Personality and Individual Differences*, 133, 91-95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.037>
- Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: an alternative to the anti-bullying approach. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 81. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6, 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 479-491. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Makoto, M., & Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 439-451. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1109506>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being. En *Oxford University Press eBooks* (pp. 92-135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

CYBERBULLYING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

Raquel Gomis Cañellas, Núria García Blanc, Maria Priego Ojeda, Agnès Ros Morente y Gemma Filella Guiu

Universitat de Lleida, España

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que las emociones, la comunicación es un recurso cognitivo, social y emocional esencial para la relación con el entorno (Bisquerra y Filella, 2018; Larraín et al., 2012). De hecho, el vocabulario emocional representa el elemento esencial en la categorización, interpretación y regulación de dichas emociones (Bisquerra y Filella, 2018; Lindquist y Gendron, 2013; van den Bedem et al., 2020), que aumenta nuestro nivel de inteligencia emocional, y, nos permiten gestionar asertivamente los conflictos, establecer relaciones interpersonales sanas y reducir las conductas agresivas (Dimitrijević et al., 2019; Bisquerra y Filella, 2018; Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert et al., 2018; Salavera y Usán, 2017). Ciertamente, las diferentes técnicas existentes para el estudio del nivel de vocabulario emocional, arrojan resultados distintos en relación con la posible existencia o no de diferencias en la producción según el género (Rivers et al., 2012; Bazhydai et al., 2019). Siendo en algunos mayores el número de emociones en las producciones del sexo femenino (Rivers et al., 2012).

Actualmente, existen un amplio abasto de tecnologías que facilitan la comunicación y con ello nuevas problemáticas sociales a tratar. Concretamente, el *cyberbullying* sería uno de las consecuencias derivadas de esta nueva era tecnológica. Este es considerado por algunos autores (Myers y Cowie, 2019) como una nueva modalidad de acoso independiente del *bullying* dado que este excede los límites del campo escolar y su horario. Aunque otros lo entienden como una variante del mismo tipo de violencia educativa. Cabe destacar el hecho que a pesar de que mayoritariamente se ponga el foco en los casos de población infantil y adolescente, este fenómeno de violencia también puede darse en las etapas universitarias (Jenaro et al., 2018; Martínez-Monteagudo et al., 2020; Myers y Cowie, 2019).

Algunas de las repercusiones del *cyberbullying*; en las víctimas, son de sintomatología de ansiedad, depresión, miedo, baja autoestima, falta de concentración, trastornos del sueño, ideas suicidas y somatización en niños/as y adolescentes (Quintana et al., 2019; Trompeter et al., 2018; Jasso et al., 2018); y, en los agresores/as se pueden presentar signos de desconexión moral, falta de empatía, consumo de sustancias, y comportamiento agresivo y criminal (Bergmann y Baier, 2018). Es necesario hacer hincapié en qué estas consecuencias mantienen diferencias individuales en cada caso, derivadas de factores situacionales y personales, como: el apoyo social, la empatía y la inteligencia emocional (Tennant et al., 2015; Hu et al., 2018; Zych et al., 2018).

Desde el aspecto de inteligencia emocional y competencias emocionales, los acosadores/as o aquel alumnado que es víctima y agresor/a al mismo tiempo, tienen unos niveles más bajos de habilidades sociales y emocionales (Zych et al., 2019). Paralelamente, tanto víctimas como agresores obtuvieron unos niveles bajos de inteligencia emocional (Garaigorobil, 2017). Contrariamente, unos niveles óptimos de inteligencia emocional, relacionados con la comprensión y regulación emocional, disminuyen la probabilidad de adoptar un rol de agresor/a o de convertirse en víctima (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

Por otro lado, las investigaciones (Cabello et al., 2010) señalan que es relevante para los/las profesionales del ámbito educativo ser emocionalmente inteligente. Es decir, disponer de más competencias para gestionar las emociones, les permitirá desarrollar las capacidades y competencias emocionales de su alumnado, hecho que repercutirá en todo lo mencionado.

Por consiguiente, el presente grupo de investigación hipotetiza que: (1) se encontrará un mayor número de agresores hombres tanto en los casos de *bullying* como de *cyberbullying*; (2) ser víctima de *bullying* estará relacionado con ser víctima de *cyberbullying* tanto telefónico como vía internet; (3) los estudiantes de grados universitarios relacionados con la educación expresarán un mayor número de palabras emocionales que los alumnos y alumnas de otros grados universitarios, puesto que la educación emocional es un componente clave en el currículo de los grados universitarios educativos; (4) habrá mayor

presencia de vocabulario emocional expresado por mujeres con respecto a los hombres, como han demostrado algunos estudios.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

En primer lugar, es imprescindible mencionar que todos los/as estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio. La recogida de datos se dio de manera *online*, con un formulario en línea y de manera separada para la prueba de vocabulario emocional y el cuestionario de *cyberbullying*. En relación al análisis de datos, se indago en las diferencias hipotetizadas respecto al vocabulario emocional, mediante la prueba t de Student realizada en el programa IBM SPSS Statistics 26.9 software. Además, los resultados relacionados con el cuestionario de *cyberbullying* se evaluaron con las pruebas de U de Mann Whitney y de correlaciones de Tau b de Kendall.

2.2. Participantes

La muestra de participantes del estudio fue de 398 universitarios/as de diferentes cursos y grados de la Universidad de Lleida de entre 18 y 35 años, para la prueba de vocabulario emocional, y de 108 estudiantes de grados educativos de entre 18 y 39 años en el cuestionario de *cyberbullying* (consultar Tabla 1).

Tabla 1. Muestra de participantes en el estudio

Prueba de vocabulario emocional		Cuestionario de <i>cyberbullying</i>	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
22'4%	77'6%	33'3%	65'7
Grados educativos	Grados no educativos	Grados educativos	
n=235	n=163	N=108	

2.3. Medidas

Con la finalidad de conocer el vocabulario emocional de los participantes se les solicitó que escribieran el mayor número de emociones posible en tres minutos. Por lo que respecta al *cyberbullying*, se optó por una adaptación del Cuestionario de *cyberbullying* de Ortega et al. (2007). Este se divide en cuatro dimensiones (*Bullying* tradicional, accesibilidad a las TIC, *cyberbullying* a través de internet y *cyberbullying* a través del teléfono móvil) y las respuestas son de tipo Likert, algunas de introductorias, abiertas y otras para conocer el rendimiento académico.

2.4. Diseño

Este estudio plantea un diseño de metodología cuantitativa y mantuvo un propósito de análisis descriptivo.

3. RESULTADOS

Aunque los porcentajes que valoran la incidencia del *bullying* o *cyberbullying* en esta población, habiendo sido testigos de agresiones o víctimas de este tipo de violencia, superan el 10%. Los ítems que exploran el hecho de haber cometido alguna agresión no superan el 2%.

La mayoría de estudiantes opinaron que el *cyberbullying* tenía una repercusión igual o mayor que el *bullying* tradicional en la persona acosada. Algunos de los sentimientos propios de la víctima según los participantes fueron: malestar, tristeza, indefensión, aislamiento y preocupación por la opinión del grupo de iguales. Por lo que respecta al agresor/a: en el *bullying* se sitúa en la misma clase y en el *cyberbullying* telefónico serían personas conocidas externas al entorno formativo, pero vía internet los/as agresores/as serían mayoritariamente desconocidos/as y mujeres. Por otra parte, la víctima gestionaría la situación llorando, ignorando y comentándolo a familiares y amistades. Entre las técnicas para detener el *cyberbullying* el estudiantado propone formar a alumnado y profesorado, mejorar las dinámicas de aula y el aprendizaje de estrategias para gestionar las emociones en situaciones de acoso.

En cuanto a la relación entre tipos de acoso y género, el resultado a la prueba U de Mann Whitney fue de 1368, con una significancia asintótica bilateral de 0,04, siendo los promedios de 53,50 (N=72) en las mujeres y 56,50 (N=361) en los hombres. En el resto de casos no fueron significativos.

Así pues, las correlaciones entre agresor/a y víctima mostraron significación entre el hecho de ser agresor/a y víctima de *bullying* y *cyberbullying* telefónico ($p < 0,01$; $p < 0,05$, respectivamente). Además, las víctimas de *bullying* se correlacionaron significativamente con las víctimas de *cyberbullying* telefónico y vía internet, y también con ser agresores/as.

En relación con el vocabulario emocional, se realizó un análisis mediante T-test de muestras independientes (dado que los niveles de asimetría y curtosis no eran muy elevados, es decir, la muestra era

normal). Este arrojó diferencias significativas entre los grupos de grados universitarios de educación y alumnado de otros ámbitos, respecto al total de vocabulario emocional. Específicamente, teniendo por referencia la clasificación emocional de Bisquerra, se observaron diferencias significativas entre los grupos de grados universitarios de educación y alumnado de otros grados, en las familias de miedo, alegría y felicidad. También, se encontraron diferencias significativas en la clasificación de las emociones de Bisquerra respecto al género, siendo mayor el número de palabras en mujeres que en hombres. Concretamente, estas se dieron más en las mujeres que en los hombres en las familias de miedo, felicidad, sorpresa y emociones sociales. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en el vocabulario emocional general.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo planteo como primera hipótesis de investigación que el género masculino ejercería el rol de agresor en mayor medida que las mujeres, tanto en los casos de *bullying* y *cyberbullying*. Este supuesto fue cierto para la primera tipología de violencia mencionada, al igual que en Aboujaode et al. (2015). No obstante, el *cyberbullying* reveló un mayor número de mujeres agresoras que hombres, este hecho podría deberse a que estas agresiones son más indirectas tipología que sería preferente en el género femenino (Björkquist, 2018).

Por lo que respecta a la segunda hipótesis, ser víctima de *bullying* constituyó un factor de riesgo para el *cyberbullying*. También se correlaciono el hecho de ser víctima con la condición de agresor/a, aspecto que podría deberse a una respuesta desadaptativa al propio acoso (Gradinger et al., 2009). Por lo tanto, dado que las repercusiones del *cyberbullying* sería iguales o mayores al acoso tradicional (Myers y Cowie, 2019) y que las estrategias de afrontamiento deberían mejorarse, es importante trabajar la Inteligencia Emocional por su efecto protector frente a convertirse tanto en víctima como agresor/a (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

En referencia a la tercera hipótesis, los resultados muestran que el vocabulario emocional es mayor en el estudiantado de grados educativos respecto al resto de grados. En especial, se escribieron un mayor número de palabras de las familias emocionales de miedo,

felicidad y alegría. Estas emociones, están muy presentes en las etapas vitales de los/las alumnos/as con qué se trabaja y son de esencial dominio en los y las docentes para el aprendizaje y el bienestar de los alumnos/as (Hinton et al., 2008; Cabra, 2019).

La cuarta hipótesis coincide con los resultados, las mujeres obtienen puntuaciones más altas en el vocabulario emocional. Esto podría deberse a la influencia social generada por una tradición que asoció a una cualidad femenina, el trabajo y la consideración de las emociones (Coats y Blanchard-Fields, 2008).

Finalmente, es importante considerar las limitaciones y prospectivas de este estudio, en este sentido se propone: evaluar con otras pruebas el vocabulario emocional, establecer relaciones entre el vocabulario emocional y las conductas de violencia, explorar diferentes aspectos de la inteligencia emocional y su influencia en el acoso, y, replicar el presente estudio para valorar si se obtienen resultados coincidentes.

5. BIBLIOGRAFIA

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V. y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A. y Widen, S. C. (2019). Breadth of emotion vocabulary in early adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 38(4), 378-404. <https://doi.org/10.1177/0276236618765403>
- Bergmann, M. C. y Baier, D. (2018). Prevalence and correlates of cyberbullying perpetration. Findings from a German representative student survey. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020274>
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>

- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabra, L. M. S. (2019). Una evaluación desde la emoción-miedo-en el aula. *Revista Ideales*, 8, 39-43.
- Cervantes, M. C. y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Coats, A. H. y Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and aging*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>
- Dimitrijević, A. A., Starčević, J. & Marjanović, Z. J. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 102- 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205- 213. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A.J., Walla, P. y Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers. Psychol.* 9:650. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>

- Hinton, C., Miyamoto, K. y Della Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy, and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Hu, Q., Bernardo, A. B. I., Lam, S. y Cheang, P. K. (2018). Individualism collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37, 65-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>
- Jasso, J. L., López, F. y Gámez, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research*, 22(1), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>
- Jenaro, C., Flores, N. y Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>
- Lindquist, K. A. y Gendron, M. (2013). What's in a Word? Language Constructs Emotion Perception. *International Society for Research on Emotion*, 5(1), 66-71. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073912451351>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the University Setting. Relationship With Emotional Problems and Adaptation to the University. *Frontiers in Psychology*, 10, 220-225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Myers, C. A. y Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the lifespan of education: Issues and interventions from school to university.

- International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario cyberbullying. Universidad de Córdoba. <https://doi.org/10.1037/t40600-000>
- Quintana, C., Rey, L. y Worthing, E. L. (2019). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *Trauma Violence Abuse* 22(3), 588-604. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838019869098>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos y alumnas de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Coyle, S. y Malecki, C. K. (2015). The dangers of the web: Cybervictimization, depression, and social support in college students. *Computers in Human Behavior*, 50, 348-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.014>
- Trompeter, N., Bussey, K. y Fitzpatrick, S. (2018). Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *Journal of abnormal child psychology*, 46(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2>
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health, 17(16), 1-19.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN UNA COMUNIDAD DE EXCOMBATIENTES DE LAS FARC-EP EN COLOMBIA

Martha Rocío González Bernal, Laura Milena Fonseca Durán y Sebastián Quintero Rojas

martha.gonzalez@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

En el 2016 el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo), acordaron mediante la firma del acuerdo Final de Paz (AFP), darle fin a un periodo histórico de guerra, que dejó a su paso alrededor de 450.664 víctimas (Comisión de la Verdad, 2022). Este acuerdo tiene como objetivo darle fin a un conflicto armado de más de 50 años, presentarse como un mecanismo político para la resolución de conflictos y consolidarse como una estrategia para la construcción de una paz estable y duradera (Acuerdo final, 2016).

Luego de siete años de la firma del AFP, la implementación continúa siendo uno de los mayores retos que tiene el país. Según el Instituto Krock en el año 2021, solo se había implementado un 30% del acuerdo (Álvarez et al., 2021). Ante esta realidad, se han creado procesos de construcción comunitaria como una posibilidad de generar dinámicas sociales que ayuden a preservar y fortalecer las características culturales de estas poblaciones (Arias, et al. 2022). Un ejemplo de esto ha sido la comunidad de firmantes de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez, quienes por medio de la filosofía del Buen Vivir, buscan preservar prácticas, saberes, principios y valores que promuevan una cultura fariana-campesina. Actualmente en este lugar y de acuerdo con el Censo Comunitario (2022) habitan alrededor de 138 firmantes de paz y sus familias, con cerca de 150 niños y niñas.

La educación es uno de los derechos básicos que es necesario garantizar. En ese sentido, el capítulo primero del AFP delinea el Plan Especial de Educación Rural (PEER) que considera la importancia de repensar la educación rural y destaca la necesidad de reconocer la

educación informal, la diversidad curricular y las estrategias pedagógicas alternativas (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En este marco, es necesario crear mecanismos para reconocer sus valores locales, afirmar sus identidades y reconocer sus prácticas a través de una educación local, relevante y de calidad para los campesinos y firmantes de paz. En este proceso, surge una alianza colaborativa entre la Facultad de Psicología de La Universidad de La Sabana y la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá COOMBUVIPAC. Esta alianza da origen al proyecto EDUCARE (Educación, campo y reconciliación) que busca fortalecer los principios, prácticas y saberes de la comunidad implementando de 4 programas educativos de educación popular: Reporteritos, Deporte popular, Guardia del monte y Cultura y tradiciones.

Se identifica la necesidad de consolidar el Comité de Educación del proyecto. Este comité está conformado por 5 mujeres de la comunidad firmantes de paz, y una mujer coordinadora, quienes llevan a cabo la labor pedagógica de los siguientes programas:

El programa Guardia del monte es un programa que busca fortalecer los procesos educativos a través de experiencias de cuidado y conservación del medio ambiente. Su objetivo es desarrollar relaciones armoniosas entre la comunidad y el territorio basadas en el biocentrismo. El programa Deporte Popular busca fortalecer los procesos educativos a través de experiencias deportivas y recreativas. Un objetivo del programa es fortalecer los valores comunitarios y las habilidades de trabajo cooperativo a través del deporte. El programa Reportitos busca fortalecer los procesos educativos, a través del desarrollo de habilidades comunicativas avanzadas, el manejo de herramientas audiovisuales, el desarrollo del pensamiento crítico y el periodismo infantil y juvenil. El Programa Cultura y Tradiciones busca fortalecer el aprendizaje de la cultura y el arte. Uno de sus objetivos es reconstruir, identificar y fortalecer la identidad fariana desarrollada antes y durante el proceso de consolidación de la paz.

Estrategias pedagógicas de la educación popular: Una aproximación desde la teoría sociocultural

A partir de los postulados de la teoría sociocultural, se busca comprender las prácticas pedagógicas de la comunidad. Esto implica tres planos de análisis que corresponden con procesos personales,

interpersonales y comunitarios (Rogoff, 2007). Los tres planos de desarrollo que aparecen se denominan: apropiación participativa al primer plano, participación guiada al segundo plano y al tercero aprendizaje. Se trata de tres planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades, y que son foco de análisis en diferentes momentos.

Tercer plano: El aprendizaje. Se concibe como un proceso que ocurre en la realización de las actividades y no se puede separar de las características la persona y del contexto (Rogoff, 2006, p. 126). Proporciona un modelo que supone participantes activos en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos fortalecer la participación de los miembros de la comunidad menos experimentados. Aquí la idea de aprendizaje focaliza la atención en la naturaleza específica de la actividad y sus relaciones con otros aspectos de la comunidad: económicos, políticos, espirituales y materiales.

Segundo plano: la participación guiada. Esta se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los participantes de una actividad culturalmente significativa. Esto incluye la participación activa “codo a codo” muy propia de las actividades cotidianas. El término guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los miembros del grupo social. La participación se entenderá como la implicación efectiva de los participantes en las actividades (Lave, 2009, p. 201).

Primer plano: apropiación participativa. Se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones. Junto con la participación guiada, es el proceso por el cual, a través, del compromiso en una actividad, en un tiempo dado, los individuos cambian y manejan una situación similar posterior.

El análisis de los tres planos complementa su análisis al examinar cómo se dan los procesos de aprendizaje en situaciones de interacción entre expertos y aprendices (Lave & Wenger, 2007; Lave, 2009; Rogoff, et, al. 2007). Es evidente que hay participantes con mayor grado de conocimiento y experiencia que guían y fomentan la participación de los demás integrantes del grupo. Estos entonces no solo desarrollan el conocimiento y la habilidad por la práctica directa en el ejercicio específico de una actividad, sino que de manera simultánea ocupan un lugar de mayor responsabilidad en el cumplimiento del objetivo

relacionado con esa actividad. Es decir, parte del proceso de aprendizaje implica ubicarse de forma paulatina en una estructura de organización social pertinente a los objetivos de la actividad lo que Lave y Wenger (2007) llaman participación legítima periférica.

Teniendo en cuenta que los NNJ toman parte en las actividades de la comunidad, involucrándose en actividades pedagógicas de los programas de EDUCARE, lo cual los prepara para participar posteriormente como miembros de la comunidad, conociendo y apropiando sus prácticas culturales y tradiciones, el objetivo de este estudio fue describir las prácticas pedagógicas a partir de un análisis de los tres planos de la actividad sociocultural, aprendices y expertos y legítima participación periférica.

2. METODO

2.1. Procedimiento y análisis

Análisis de legítima participación periférica

Inicialmente se llevó a cabo un análisis de la centralidad de los NNJ en todos los programas de EDUCARE (Figura 1). Esto incluyó una descripción de su participación en las actividades, los valores de la comunidad presentes en el momento del análisis y su involucramientos en los balances de cierre de cada actividad, en otras palabras, este es también un análisis de la manera como el aprendizaje de los participantes se transforma. En este proceso participaron las mujeres, la coordinadora del proyecto y uno de los investigadores. Se decidió iniciar con un un espiral general que reflejara la participación en todos los programas. Esta ubicación no representa una mejor participación, sino un involucramiento que se transforma de manera permanente y que permitirá a las mujeres ir adecuando sus prácticas pedagógicas considerando este análisis.

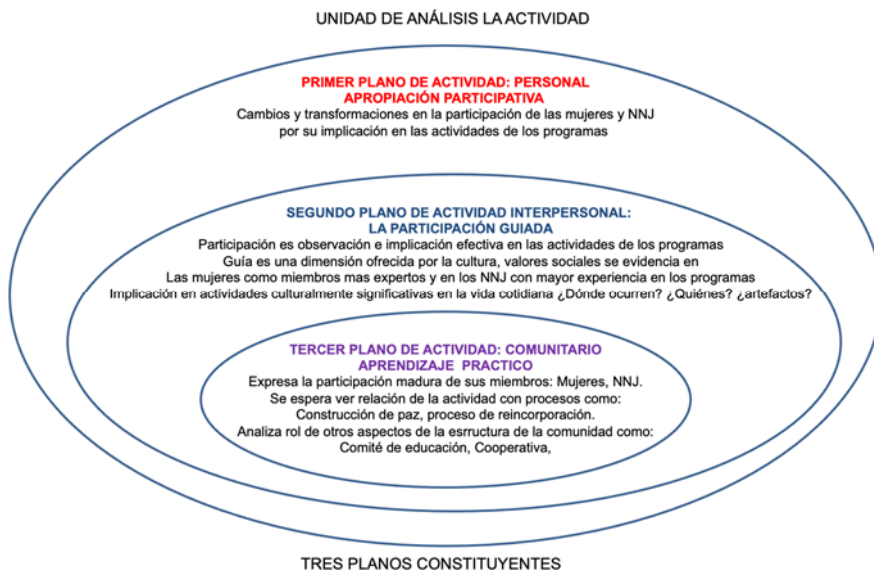
Figura 1. Espiral de participación periférica legítima de los NNJ en los programas de EDUCARE, creado a partir del Modelo de la teoría de Lave y Wenger (2007).



Análisis de los tres planos de la actividad sociocultural

Se analizan los tres planos que muestra la figura 2, inicialmente de manera separada con el fin de mostrar la participación y el aprendizaje de la comunidad (Mujeres, NNJ) en las actividades de los cuatro programas educativos de EDUCARE. No se buscará dar resultados definitivos del proceso de aprendizaje, sino mostrar un proceso dinámico en el que interactúan participantes (más y menos expertos), en actividades específicas, con recursos materiales identificables en el marco de estructuras institucionales más amplias. Los datos utilizados para los análisis fueron parte del trabajo de campo en el desarrollo de las actividades de los cuatro programas del proyecto EDUCARE. Las principales actividades de cada uno de ellos fueron utilizadas para ejemplificar cada uno de los planos, pero en general los cuatro programas aportan en los tres planos de la actividad sociocultural.

Figura 2. Modelo de análisis de los tres planos de actividad sociocultural adaptado del modelo teórico de Rogoff (2007) para las actividades del proyecto EDUCARE.



2.2. Participantes

Los participantes fueron los 29 NNJ que se encuentran actualmente participando de los programas. Los niños se involucran en uno o varios de los programas. Del mismo modo, las mujeres, la coordinadora del proyecto y un investigador del proyecto están presentes en las actividades desde su planeación, ejecución y reflexibilidad.

2.3. Diseño

El presente es un estudio de Investigación Acción participativa (IAP). El marco de la IAP orienta al investigador hacia la práctica, teniendo como eje transversal la reflexión y la colaboración con los participantes para lograr transformaciones en el contexto social (Anderson, 2017). Los resultados de la investigación se utilizan para proporcionar recomendaciones y soluciones sobre cómo abordar necesidades de la comunidad (Moss & Haertel, 2016).

3. RESULTADOS

Resultados del análisis de legítima participación periférica

Se identificaron cuatro grupos ubicados en el espiral desde el centro y hasta la periferia. En el bucle central del espiral fueron ubicados 4 NNJ que por lo general son centrales en las actividades de

los programas. Se destacan por su participación frecuente en todos los programas. Estos 4 participantes se caracterizan porque se involucran en las actividades incluso desde la organización, preparando materiales, organizando a los demás participantes y siendo activos en su ejecución. Es usual que estos participantes lideren algunas actividades o partes de ellas, por lo cual apoyan a los que se encuentran en los bucles de la periferia para ser más centrales en las actividades. En cuanto a valores se resaltan por su capacidad de crítica, creatividad y solidaridad. En la realización de las actividades son expertos que ayudan a los otros en el manejo de los artefactos necesarios como la cámara en reporteritos. Finalmnete, se identifica que los NNJ en este grupo participan de manera importante en los balances al final de las actividades, viven el valor de crítica y autocrítica en estos espacios de reflexión.

Cinco NNJ se encuentran en el siguiente bucle y se caracterizan por que son participantes frecuentes en al menos 3 de los 4 programas. En este caso, se encuentra que si bien los NNJ no participan en todos los programas, sí lo hacen en las actividades de los programas que son de su mayor interés, por lo cual muestra un importante nivel de compromiso e implicación en las mismas. En algunos de ellos es importante fortalecer su rol de expertos para halonar el proceso de aprendizaje de los niños más ubicados en la periferia. En los balances se evidencian valores como la crítica y la autocrítica.

Tres NNJ se encuentran en el siguiente bucle. En estos participantes se identifica que ya han estado previamente en el bucle central y su participación se transformó. Situaciones relacionadas con su sistema educativo formal, situaciones familiares y económicas incidieron para que su participación fuera menos activa. Se destacan por valores como el respeto y son muy activos en los programas de Deporte popular y Reporteritos, siendo centrales en las practicas de cámara y edición. Se resalta la puntualidad como uno de los valores observados. En el balance propio del cierre de cada actividad se observa que participan de manera apurada y menos reflexiva de los participantes de los demás bucles.

En los dos últimos bucles del espiral se ubican 17 NNJ quienes en su mayoría son nuevos en los programas o asisten de manera enfocada en uno de ellos. Del mismo modo, se encuentran niños que pueden ser ocasionales en la participación de las actividades de los diferentes programas. Estos NNJ inician su proceso de aprendizaje en los

programas por lo que requerirán el apoyo de profesoras y participantes más expertos.

Análisis de los tres planos de la actividad sociocultural

Primer plano personal: Apropiación participativa

El proceso de aprendizaje en este plano se evidencia en el programa Deporte popular. Las actividades se han orientado al reconocimiento de los principios del deporte popular, la adecuación del campo de fútbol y diversas estrategias de calentamiento y entrenamiento en el fútbol. En este plano de apropiación participativa, es relevante el reconocimiento de las cualidades y características de cada participante, independientemente de su género o condición. Parte del proceso de transformación participativa se evidencia en la conformación de un equipo mixto de fútbol, REBELDES. El nivel de implicación los NNJ les permitió competir en torneos regionales. A la vez, el proceso de participación favoreció el empoderamiento de la mujer a través del deporte, siendo estas centrales en el equipo y en la toma de decisiones colectivas. Del mismo modo, los juegos populares y tradicionales y el deporte se practican más allá de la competencia, buscando favorecer la camaradería como valor fundamental de la cultura fariana. Al final del programa se desarrolló una espiral de tiempo donde se enmarcaron los hechos más significativos ocurridos en el año, este medio de reflexividad en los participantes favorece la apropiación participativa.

Imagen 3. Espiral de tiempo construida como herramienta de reflexividad en el proceso de aprendizaje



Segundo plano interpersonal: Participación guiada

Los procesos de aprendizaje a través de la interacción interpersonal y la participación guiada se evidencian en el desarrollo de las actividades del Programa Reporteritos. En las primeras actividades del programa se contó con la participación de un profesional de Medios Audiovisuales como facilitador del taller de reportaje fotográfico. Con él, NNJ aprendieron las principales habilidades para realizar un reportaje fotográfico. Así, desde el inicio, del programa se ofrece guía por parte de expertos. Las mujeres a cargo del desarrollo de los programas hacen las veces de expertos desde el punto de vista de organización y desarrollo de actividades del programa. Progresivamente, los participantes propusieron ideas para hacer sus propios informes sobre temas comunitarios, demostrando destreza en las actividades, y a la vez, implicación efectiva, apoyando la comunciación de la comunidad desde diferentes frentes incluyendo reportajes, entrevistas a visitantes del territorio, fotoreportajes, entre otros.



Los NNJ participantes de este programa con mayor tiempo y experiencia se han transformado en expertos para nuevos miembros, promoviendo una implicación mutua en las diferentes actividades cotidianas. En este caso, los aprendices con mayor experiencia enseñan a nuevos miembros con menos experiencia el manejo de artefactos fundamentales en las actividades como cámaras, trípodes, drones, lentes, entre otros, viviendo una real participación guiada (ver imagen

3). Estas habilidades permitieron que niños y jóvenes cubrieran eventos como el Festival Agua Bonita se pinta de Colores.

Este programa también ha explorado la formación a través de la narración de cuentos, los cortometrajes y la formación en redes sociales con fines educativos. Los participantes también desarrollaron el periódico Rebelde, un periódico mural que toma su nombre del popular equipo de fútbol, mostrando un alto compromiso e implicación con las actividades. Allí, niños y jóvenes comparten noticias con información cotidiana. La noticia la hacen los NNJ, con la ayuda de las mujeres que dirigen los programas. De esta manera, se evidencia que en este programa se viven los valores de la camaradería, la crítica y la utocrítica necesaria para el manejo de información noticiosa.

Tercer plano comunitario: Aprendizaje

Una forma de evidenciar un proceso de aprendizaje y participación madura de los NNJ y miembros de la comunidad es el programa Guardia del monte. Desde el inicio, se recibieron seis centros de germinación y 18 canteros, y dos firmantes de paz se integraron al programa, con el fin de compartir sus saberes campesinos para fortalecer las dinámicas de aprendizaje, prácticas y experiencias. Esto permitió llevar a cabo actividades educativas relacionadas con la preparación de compostaje a partir de residuos de cocina y su importancia en la preparación del suelo para la siembra. Se sembró cebolla y se discutió el reciclaje como una alternativa para el tratamiento de residuos. La siembra se ha ampliado a los cultivos de cebolla, tomate, cilantro y pepino. La elaboración de abono orgánico, los talleres sobre las fases de la luna y la ficha técnica para llevar el control de los cultivos sembrados en el embalse recoge los saberes de sus comunidades campesinas.

La presencia de diferentes actores comunitarios ejemplifica este tercer plano de la actividad sociocultural comunitaria, así como la articulación de estructuras como la Cooperativa. Este programa de manera particular articula las necesidades de la comunidad en términos económicos y seguridad alimentaria.

Imagen 4. Una de las mujeres y profesora de los programas compartiendo su saber sobre plantas medicinales.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los tres planos socioculturales, en conjunto con la legítima participación periférica y el de aprendices y expertos es una herramienta analítica y metodológica que favorece la comprensión del proceso de aprendizaje de los NNJ en un contexto comunitario. Del mismo modo, permieren evidenciar que los programas favorecen la apropiación de prácticas y valores y comprender su proceso. A la vez, este análisis favorece la toma de decisiones pedagógicas comunitarias, grupales e individuales.

5. BIBLIOGRAFIA

Acuerdo Final. (2016). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable duradera.

https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf

Arias-López, B., Torres-Marín, B, y Coral-Velásquez, L. (2022). De combatientes a vecinos: hacer una vida después de los acuerdos de paz en Colombia. Un relato etnográfico sobre San José de

- León. Hallazgos, 19(37).
<https://doi.org/10.15332/2422409X.5775>
- Censo comunitario (2022). Centro Poblado Héctor Ramírez. Aguabonita Caquetá Colombia.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Comisión de la Verdad. ISBN: 78-958-53874-3-0.
- Anderson, G. (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: New public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432-449.
- Lave, J. (2009). *The practice of learning*. New York, Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2016)
- Moss, P. A., & Haertel, E. H. (2016). Engaging methodological pluralism. *Handbook of research on teaching*, 5, 127-247.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. y Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires Through participation in everyday routines and practices. En Grusec, J. y Hastings, P. (Eds). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*, (pp. 112-126), Fundación Infancia y Aprendizaje.

ESTRÉS Y CREENCIAS DE LOS PADRES SOBRE EL CASTIGO FÍSICO (CF) Y SU USO COMO MÉTODO DE CORRECCIÓN DE CONDUCTA

Martha Rocío González Bernal y Angela Trujillo

martha.gonzalez@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El castigo físico (CF), como método de crianza es una práctica que, a pesar de la abundante evidencia científica que muestra que tiene efectos negativos en la salud mental de los niños, sigue siendo utilizada por un gran porcentaje de padres para disciplinar a sus hijos (Lansford et al., 2017). Esto indica que los efectos negativos que tiene esta práctica seguirán presentándose en los niños que actualmente están siendo castigados, a lo largo de su vida, tales como agresión, conductas antisociales, problemas de salud mental, entre otras (Gershoff y Grogan-Kaylor, 2016). Esta evidencia hace necesario comprender por qué se utiliza el CF con el fin de poder hacer intervenciones más efectivas en los padres para reducir su uso.

Los estudios en CF han mostrado que hay variables tanto contextuales como personales que pueden afectar el desarrollo de esta práctica parental, incrementando o disminuyendo su uso. Entre aquellos que la incrementan se ha estudiado la salud mental de la madre (Lorber et al. 2011), la violencia de género, el uso de drogas por parte de alguno de los padres (Lane et al., 2005), percibir al hijo o hija de forma negativa (Soltis, 2004). El estrés parental al igual que el estrés general tienden a incrementar el uso de CF (Crouch & Behl, 2001), así como las creencias que tienen los padres en cuanto al efecto positivo de esta práctica sobre sus hijos (MacKenzie, Nicklas, Brooks-Gunn, & Waldfogel 2011).

El estrés es un factor situacional que se asocia, normalmente, a emociones negativas que aumentan la probabilidad de usar el CF y otras formas de crianza negativas (Dix and Meunier, 2009). Esto ocurre porque según Milner (2000), cuando el padre o la madre se encuentran con altos niveles de estrés, tienden a procesar la información de forma más automática, lo que incrementa la influencia de estructuras básicas de creencias en la conducta de crianza. En la literatura se ha

encontrado que tener muchos niños o tener bajos niveles educativos o socioeconómicos crea tensiones en los padres que terminan traduciéndoles en el uso de CF como método para corregir a los niños (Dietz, 2000; Trujillo et al., 2020); por su parte Woodward, Fergusson, Chesney y Horwood (2007) reportan que el uso de castigo físico es más común entre padres jóvenes y que entre los predictores para el CF más comunes están el tener más niños en casa, el estrés percibido, bajo nivel socioeconómico y haber tenido padres controladores ellos mismos.

Otro factor predictor del CF que se ha identificado en diferentes estudios, es creer que el CF tiene efectos positivos o que modifican en algo la conducta del niño (Ateah & Durrant, 2005). Por ejemplo, en la revisión de literatura realizada por Chiocca (2017) encontró uno de los principales factores que influyen en el uso de CF es que los padres creen que esta práctica es normativa y que es lo que se debe hacer cuando se está educando a un niño. De hecho, en esta revisión, la autora encontró que este tipo de creencias, junto con ciertos estresores entre los que están las interacciones padre-hijo y situaciones externas, desencadenan el uso de CF.

Teniendo en cuenta lo anterior, asumimos que cuando hay acumulación de variables o situaciones como el número de hijos, bajos niveles socioeconómicos, juventud en los padres, hay mayor estrés. Por lo tanto nuestro interés se centró en determinar la relación del estrés, diferentes creencias que tienen los padres sobre el CF y su reporte de uso del mismo.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los participantes se obtuvieron a través de una técnica de muestreo de bola de nieve donde quienes participaron dieron la información de contacto de otros sujetos que pudieran estar interesados en participar en la investigación. Se aplicó la encuesta vía telefónica y en línea. Para la encuesta telefónica, dos psicólogos previamente entrenados, llamaron a las personas, les explicaron el objetivo de la investigación y les preguntaron si querían participar. Si la persona estaba de acuerdo, los investigadores leían el consentimiento informado y una vez que el sujeto daba su aprobación, aplicaban la encuesta. La encuesta telefónica solía durar alrededor de 10 minutos y al final el sujeto tenía la libertad de dar información de contacto sobre otros sujetos que pudieran estar

interesados en participar. Para la aplicación de la encuesta online se informó via redes sociales de la investigación, y quienes quisieran participar se les enviaba el link, el cual incluía al inicio el consentimiento informado.

2.2. Participantes

Los participantes fueron 853 padres de familia con niños entre los 0 y los 17 años. La muestra se seleccionó de cuatro ciudades de Colombia (Medellín n = 143; Barranquilla n=127; Bogotá n 463; Cali n = 120).

Variables	Bogotá	Cali	Medellin	Barranquilla	Nacional
	%	%	%	%	%
Padres de flia					
Madres	88,3	90,8	89,5	93,7	90,6
Padres	11,7	9,2	10,5	6,3	9,4
Rango de edad					
15 a 20	4,7	1,6	3,4	31,3	10,25
21 a 30	21,1	18,5	36,7	47,3	30,9
31 a 40	49	54	43,5	19,1	41,4
41 a 50	21,1	25	11,6	1,5	14,8
51 a 60	3,8	0,8	4,8	0,8	2,5
61 a 70	0,4	0	0	0	0,1
Educación					
Primaria	7,8	9,2	14	5,5	9,1
Bachillerato	38,8	35,8	29,4	23,6	31,9
Estudios Técnicos	19,3	17,5	17,5	29,1	20,8
Profesionales	18,8	18,3	19,6	33,1	22,4
Posgrados	15,2	19,2	18,9	8,7	15,5
Estrato socio-económico					
Bajo (Estratos 0, 1 y 2)	40,8	48,4	37,4	45,8	43
Medio (Estratos 3 y 4)	39,9	32,3	34	30,5	34,17
Alto (Estratos 5 y 6)	19,3	19,4	28,6	23,7	22,7
Ocupación					
Empleado	39,7	53,2	41,5	30,5	41,22
Independiente	26,6	24,2	27,2	35,1	28,2
Desempleado	5,8	2,4	4,8	4,6	4,4
Hogar	27,9	20,2	26,5	29,8	26,1

2.3. Medidas

Cada padre (madre o padre) completó un consentimiento informado y un cuestionario sociodemográfico además de la Escala de Creencias y Castigos (Coral, Frias, Romero & Muñoz, 1995). Esta escala tiene seis preguntas en las que los padres expresan su acuerdo o desacuerdo con el uso del castigo como forma de corregir el comportamiento de los niños. También pueden marcar una opción de “No sé” o una opción de “Prefiero no contestar”. Los padres también contestaron la escala de agresión física de la versión española de la Parent-Child Conflict Tactics Scale (CTSPC; Straus et al, 1998). El cuestionario mide tres dimensiones: Disciplina no violenta, Agresión psicológica y Agresión física. Para el presente estudio, se utilizó la escala de Agresión Física, que mide una variedad de conductas que van desde el castigo físico socialmente legitimado, hasta actos delictivos de agresión física. También cuenta con una serie de ítems que miden la frecuencia con la que se utilizan estos castigos en el último año.

Con el fin de medir estrés, se creó un índice de estrés a partir de una serie de variables que en la literatura se han demostrado ser estresores: más de tres niños en el hogar, bajo nivel socioeconómico, juventud de los padres, entre otros.

2.4. Diseño

El presente es un estudio descriptivo correlacional de corte transversal, en el que se busca determinar la relación entre las variables de estudio. En este caso, las diferentes creencias frente al CF, el estrés y el uso del CF.

3. RESULTADOS

Inicialmente se llevó a cabo un análisis factorial con el fin de unir creencias que hicieran referencia a elementos similares. Se llevaron a cabo correlaciones de estos factores con el uso de CF y estrés, para determinar la relación entre estas variables.

El análisis factorial dio como resultado un factor que hace referencia a la creencia de que el uso de CF modifica el comportamiento de los niños. Por otra parte se mantuvieron dos ítems que no correlacionaron entre sí, como variables individuales (Si el CF fue bueno para mí, es bueno para mis hijos; entre más estrictos los padres, mejores serán los niños).

Con el fin de determinar si factores socio-demográficos se asociaban con las diferentes creencias sobre CF, se llevaron a cabo una serie de correlaciones (ver Tabla 2.), las cuales sugieren que entre mayor sean los padres, mejor nivel socioeconómico y mejor nivel educativo, menos creen que ser estrictos llevará a que los niños sean mejores.

Tabla 2. Correlación entre las creencias, los estresores y variables sociodemográficas

	CREENCIAS		
	CF Funcionó, debería funcionar con hijos	Más estrictos los padres, mejores serán los hijos	CF modifica la cda
Nivel socio económico	.135**	-.288**	-.140**
Sexo	-.033	.061	.048
Edad	.39	-.096**	-.036
Edad pareja	-.002	-.054	-.045
Nivel Escolar	.086*	-.246**	-.115**
Nivel Escolar Pareja	.128**	-0.279	-.142**

Nota: * = .05; ** = .001

Así mismo el nivel educativo y el nivel socioeconómico correlaciona de forma negativa con la creencia de que el CF funcionó para ellos, entonces funciona para los niños, al igual que creer que el CF modifica la conducta.

En cuanto a las regresiones (Tabla 3) entre las creencias, los estresores y el uso de CF se encontró que entre más crean los padres que el CF modifica la conducta, o que ser más estrictos mejora el niño, más utilizan esta práctica. Por otra parte, se identificó que entre más alto es el nivel de estrés en los padres hay mas uso de CF.

Tabla 3. Regresión logística entre creencias, estresores y uso de castigo físico

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
CFModifCda	,220	,081	7,443	1	,006	1,246
CF funcionó, debería funcionar con hijos	,108	,046	5,487	1	,019	1,114
Más estrictos los padres, mejores serán hijos	,112	,032	12,494	1	,000	1,118
Estresores	,362	,119	9,268	1	,002	1,437

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros resultados ofrecen evidencia de que tener creencias favorables ante el uso del castigo, así como tener niveles de estrés más altos, lleva al uso de castigo físico como método de crianza de los niños. Esto aporta al conocimiento sobre los factores asociados al CF, pues los resultados sugieren que cuando los padres experimentan estrés, aumenta la probabilidad de usar el CF, pues esto puede ser debido a que se sienten sobrepasados por las situaciones de su vida; al unir esta sensación, con las creencias de que el CF es efectivo para manejar a los niños, esta probabilidad es más alta.

Confirmando lo encontrado en la literatura, el tener un índice alto de estresores, entre ellos más de tres niños en casa, ser jóvenes, tener un nivel socio económico bajo, tiene a asociarse con el uso de castigo físico, al mismo tiempo que las creencias favorables hacia el castigo. Así mismo, nuestros resultados confirman que los padres al ser más jóvenes tienden creer que sus hijos serán mejores si ellos son más estrictos. Probablemente porque creen que la autoridad está asociada a prácticas más punitivas. , Así mismo, se confirma que un bajo nivel escolar se asocia con creencias positivas en cuanto al uso de CF como método de crianza efectivo. Esto es posible que esté ocurriendo dado que estos padres no tienen acceso a procesos que les permitan discernir entre lo que realmente ocurre cuando se castiga físicamente a los niños y lo que han visto a lo largo de su vida o les han enseñado sus propios padres.

5. BIBLIOGRAFIA

- Ateah, C. A., & Durrant, J. E. (2005). Maternal use of physical punishment in response to child misbehavior: Implications for child abuse prevention. *Child abuse & neglect*, 29(2), 169-185
- Chiocca, E. M. (2017). American parents' attitudes and beliefs about corporal punishment: An integrative literature review. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(3), 372-383.
- Couch, J. L., & Behl, L. E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child abuse & neglect*, 25(3), 413-419.

- Dietz, T. L. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1529-1542.
- Dix, T., & Meunier, L. N. (2009). Depressive symptoms and parenting competence: An analysis of 13 regulatory processes. *Developmental Review*, 29(1), 45-68.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30, 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>.
- Lane, S. D., Cherek, D. R., Tcheremissine, O. V., Lieving, L. M., & Pietras, C. J. (2005). Acute marijuana effects on human risk taking. *Neuropsychopharmacology*, 30, 800–809. <https://doi.org/10.1038/sj.npp.1300620>.
- Lansford, J. E., Cappa, C., Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Deater-Deckard, K., & Bradley, R. H. (2017). Change over time in parents' beliefs about and reported use of corporal punishment in eight countries with and without legal bans. *Child Abuse and Neglect*, 71, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.016>.
- Lorber, M. F., & Egeland, B. (2011). Parenting and temperament in infancy: Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict conduct problems. *Child Development*, 82, 2006–2020. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01652.x>.
- MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2011). Who spansks infants and toddlers? Evidence from the fragile families and child well-being study. *Children and youth services review*, 33(8), 1364-1373.
- Milner, J. S. (2000). Social information processing and physical child abuse: theory and research. In D. J. Hansen (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation. Motivation and child maltreatment* (Vol. 45, pp. 39–84). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Soltis, J. (2004). The signal functions of early infant crying. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 443–458. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0400010X>.

- Trujillo, A., González, M. R., Fonseca, L., & Segura, S. (2020). Prevalence, severity and chronicity of corporal punishment in Colombian families. *Child abuse review*, 29(5), 433-447.
- Woodward, L. J., Fergusson, D. M., Chesney, A., & Horwood, L. J. (2007). Punitive parenting practices of contemporary young parents. *The New Zealand Medical Journal (Online)*, 120(1267).

LAS CONSECUENCIAS DEL BULLYING. ESTUDIO DESCRIPTIVO

Alba-Irene González Pérez¹, Zaira Nieto-Fernández¹, Alicia García Carrasco¹, Montserrat Oriol², Aina García Martínez², Danae García Pérez¹, Adriana Acevedo Garvía¹, Miguel Jabalera Balcells¹, Miriam Pagès³ y Alicia Roig Salas¹.

1. Centro de Salud Mental de Adultos Horta-Guinardó (Barcelona, España), 2. Departamento de psiquiatría, Hospital Universitario Vall d'Hebrón (Barcelona, España), 3. Fundació Els Tres Turons. Servei de joves (Barcelona, España)

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar ha sido clasificado por la organización mundial de la salud (OMS) como un gran problema de salud pública (OMS, 2022). Consiste en un subconjunto de comportamientos agresivos que se llevan a cabo de manera repetida y que implican un desequilibrio de poder, entre la víctima y el acosador (Gladden et al., 2014; Olweus 1995). Incluye una amplia gama de tipos, frecuencias y niveles de agresividad que van desde las burlas e insultos hasta el abuso físico, verbal y social (Catone y Lereya, 2015). Se estima que casi uno de cada tres niños (32%) a nivel mundial ha sido víctima de acoso escolar en uno o más días del mes anterior y que 1 de cada 13 (7,3%) ha sido acosado en seis o más días durante el mismo periodo.

Hay evidencia que ser acosado durante la infancia y adolescencia puede tener una relación causal con el desarrollo de problemas de salud mental, como la depresión, la ansiedad y el suicidio (Copeland et al., 2013). Las consecuencias del acoso infantil se pueden clasificar en tres grandes categorías: consecuencias educativas durante la infancia, consecuencias para la salud durante la infancia y, todas las consecuencias durante la edad adulta (Armitage, 2020).

El impacto adverso en la vida de la intimidación en los niños y jóvenes, ya sean víctimas, perpetradores o ambos, ha sido reconocido desde hace mucho tiempo (Olweus, 1993). Ser intimidado a menudo se asocia con problemas de salud mental (incluida sintomatología depresiva), autolesiones y comportamientos suicidas (Arseneault et al, 2010). En un metaanálisis (Hawker & Boulton, 2000) se observó que la

intimidación estaría relacionada con la sintomatología de la ansiedad con una odds ratio (OR) de 2.55 (IC 95% 1.28-3.83), y de depresión, con una OR de 6.22 (IC 95% 3.11- 9.33). En otro estudio se ha observado que el acoso escolar está asociado a una ideación suicida (OR 2.79, IC 95% 1.64-4.75) e intención suicida (OR 2.66, IC 95% 1.58-4.47) (Brunstein et al., 2007).

En el marco de la evidencia científica se decide realizar un estudio que permita identificar cual es la prevalencia de adultos jóvenes con antecedentes de acoso escolar en el Centro de Salud Mental de Adultos Horta-Guinardó, así como evaluar, cuál ha sido y continúa siendo, el impacto a nivel de funcionamiento vital y de psicopatología clínica, para poder detectar, describir y tratar de manera específica las consecuencias del bullying. Posteriormente, se plantea grabar el testimonio de los usuarios afectados en primera persona, editar un video documental y difundirlo, para ayudar así a la prevención del acoso escolar.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Durante la práctica asistencial diaria que se lleva a cabo en el Centro de Salud Mental de Adultos H-G, se observó que una parte importante de usuarios del centro habían sido víctimas de bullying en colegios y/o institutos. Fruto de esta observación, se decide realizar un estudio donde a través de una adaptación del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y una encuesta sobre acoso escolar, se identifique la prevalencia de adultos jóvenes con antecedentes de bullying, visitados en el Centro de salud Mental de Adultos de Horta-Guinardó, y se describan las repercusiones de estos antecedentes en su salud mental actual.

Por otro lado, y posteriormente al estudio descriptivo, se plantea grabar el testimonio de esta población afectada en primera persona para editar un video documental y poder difundir el contenido en colegios y medios de comunicación, para la prevención del bullying.

Descripción de las fases del estudio:

1a fase: Estudio cuantitativo de tipo descriptivo donde se incluye la población joven de 18 a 30 años visitada durante el año 2023 en el

CSMA de Horta-Guinardó. A través de una adaptación del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y una encuesta elaborada por el equipo de investigación, se describe la prevalencia de adultos jóvenes de entre 18 y 30 años del CSMA con antecedentes de bullying, así como las repercusiones en su salud mental actual.

2ª fase: Estudio cualitativo donde se recogen las narraciones y se llevan a cabo entrevistas entre aquellos pacientes que han sido víctimas de acoso escolar y quieran colaborar activamente en el proyecto, para posteriormente editar un video documental, mediante el taller Welab de la Fundación Els Tres Turons.

3a fase: Difusión del contenido del video-documental en colegios y medios de comunicación con el objetivo de visibilizar la problemática y ayudar a la prevención del bullying y a la clínica asociada.

El estudio actual se encuentra en un estadio incipiente, por lo que se centra en la primera fase descrita. El objetivo principal de esta primera fase es describir las experiencias del bullying y su repercusión en la salud mental, entre la población joven de 18 a 30 años, atendida de forma ambulatoria durante el año 2023 en el Centro de Salud Mental de Adultos de Horta-Guinardó. Para ello, a todos los usuarios que participaron en el estudio se les hizo entrega de una hoja de información al paciente sobre el estudio y documento de consentimiento informado, una adaptación del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y una encuesta sobre acoso escolar, que tuvieron que cumplimentar.

Hipótesis

- Se espera encontrar una prevalencia elevada de adultos jóvenes, de entre 18 y 30 años, con antecedentes de bullying, que estén siendo visitados en el Centro de Salud Mental de Adultos de Horta-Guinardó durante el año 2023.
- Se espera encontrar una relación entre haber sido víctima de bullying y la psicopatología clínica actual.

Participantes del estudio

Se recogieron los datos de la población joven perteneciente al distrito de Horta, que se atiende en el Centro de Salud Mental de Adultos de Horta-Guinardó en la actualidad. Se localizó a los participantes presencialmente o telefónicamente (si no tenían visita

programada), durante el primer trimestre del año 2023. La muestra final estuvo formada por un total de 106 pacientes de entre 18 y 30 años.

Análisis estadístico

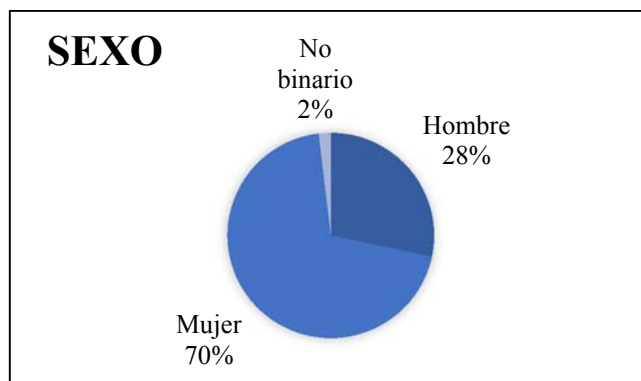
Se introdujeron las respuestas del cuestionario adaptado EBIPQ y de la encuesta sobre acoso escolar en la base de datos, se analizaron los datos descriptivos de la muestra a través de medidas de tendencia central y dispersión, así como tablas de frecuencia, y se representaron los resultados mediante gráficos circulares y diagrama de barras. Las variables de estudio fueron: las variables sociodemográficas, edad y sexo, el diagnóstico actual, y las variables en relación al bullying: ciclo educativo en que se sufrió el acoso, tiempo que duró, soporte y ayuda que se recibió, ideas de suicidio, tentativas autolíticas, psicopatología (ansiedad, depresión, insomnio, problemas de alimentación, fracaso escolar, somatizaciones, autoestima)

3. RESULTADOS

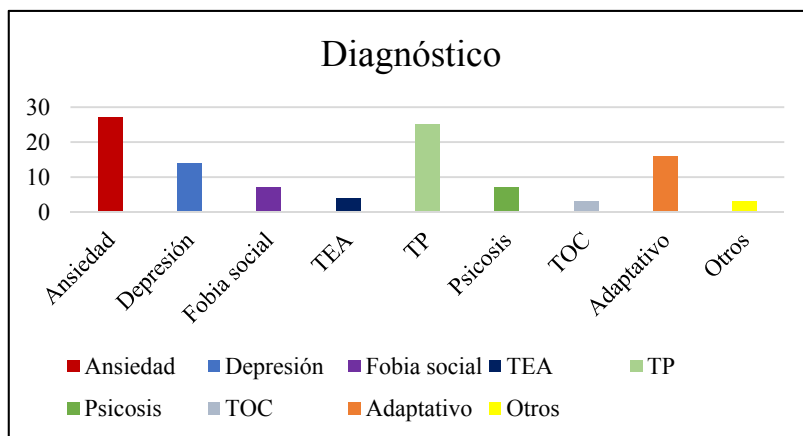
Descripción de la muestra total

La muestra estuvo formada por 106 usuarios del Centro de Salud Mental de Adultos Horta-Guinardó, de entre 18 y 30 años. La media de edad de los pacientes que participaron en el estudio fue de 22,5. En cuanto al sexo de los pacientes, encontramos que una mayoría de los participantes fueron mujeres 70% (74 usuarias), un 28% hombres (30 usuarios) y un 2% se identificaron como no binarios (2 usuarios).

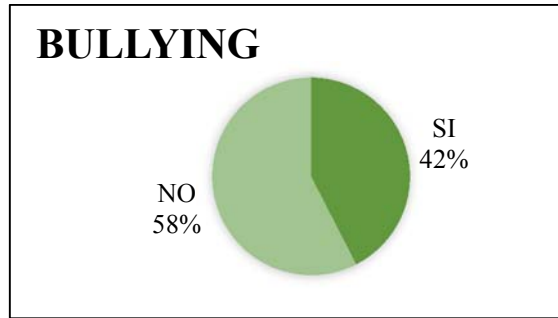
EDAD	
MEDIA	22,5188679
MEDIANA	22
MODA	20



En relación a los diagnósticos de los participantes encontramos los siguientes: trastorno de ansiedad, trastorno depresivo, fobia social, trastorno del espectro autista, trastorno de personalidad límite, psicosis, trastorno obsesivo compulsivo y trastorno adaptativo. Encontrando una mayoría de pacientes jóvenes diagnosticados de trastorno de ansiedad (25%) y de trastorno de personalidad (24%), seguido de trastorno adaptativo (15%) y de trastorno del estado de ánimo (13%).

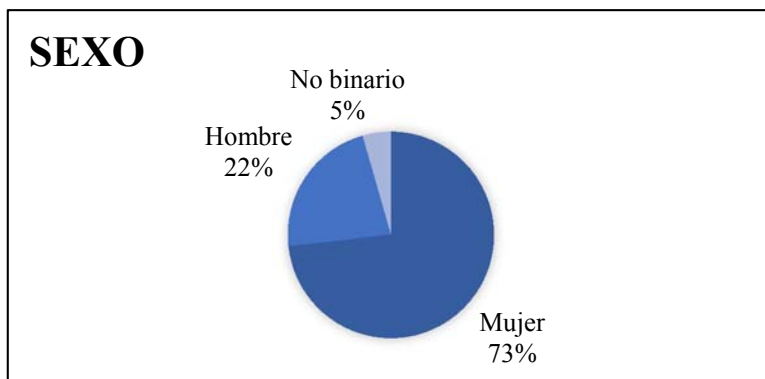


Los datos descriptivos muestran una elevada prevalencia de adultos jóvenes con antecedentes de bullying entre los pacientes visitados en el CSMA de Horta-Guinardó durante el año 2023. Según el autoinforme adaptado EBIPQ, del total de la muestra, un 42 % (45 usuarios) sufrieron acoso escolar en el pasado.

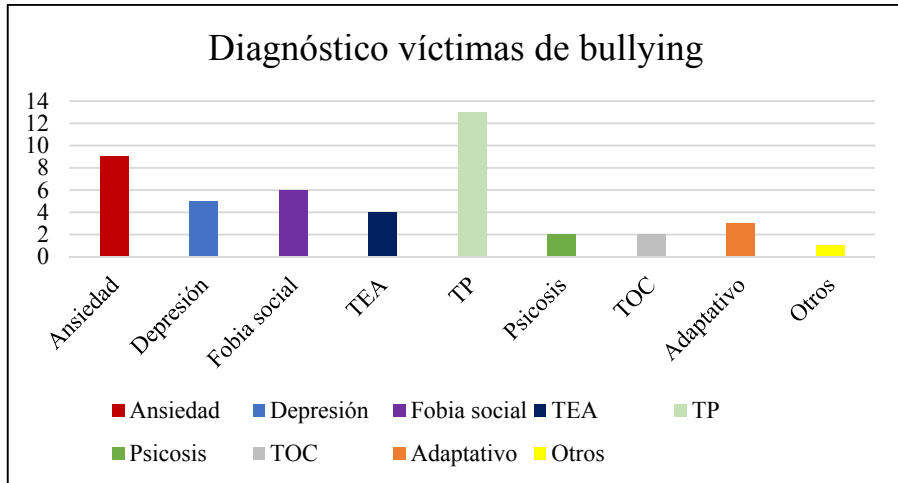


Descripción de la muestra de pacientes con antecedentes de bullying

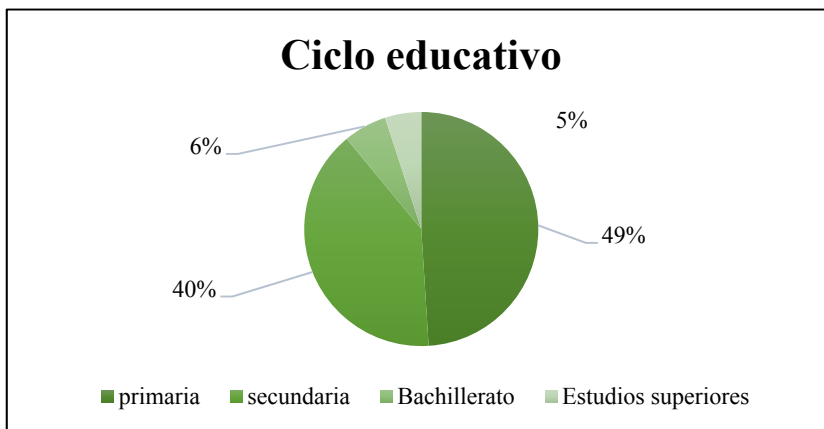
En relación a los pacientes que respondieron que habían sido víctimas de bullying y que corresponden al 42% de la muestra total, encontramos que el 73% eran mujeres, el 22% hombres y un 4% no binarios.



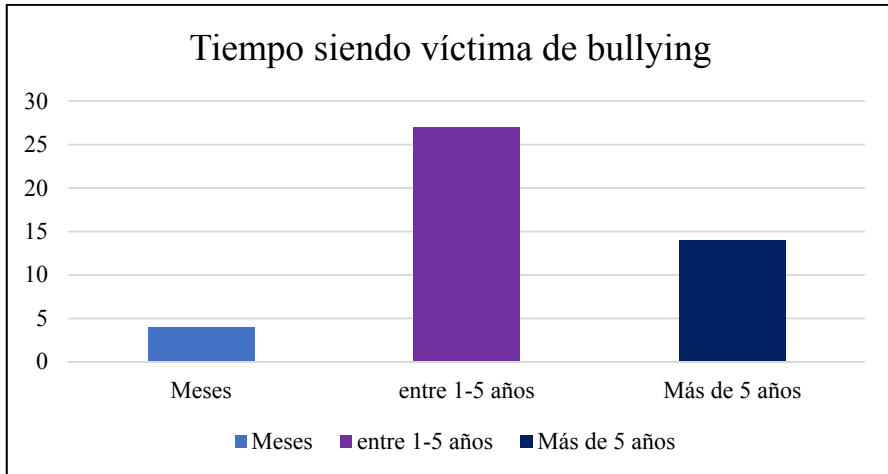
Los diagnósticos más frecuentes entre los pacientes adultos jóvenes con antecedentes de bullying fueron; el trastorno de personalidad (29%), seguido del trastorno de ansiedad (20%) fobia social (13%) y depresión (11%). Si comparamos los datos con los de la muestra general, encontramos un aumento de la prevalencia de los diagnósticos de trastorno de personalidad, fobia social, así como del trastorno del espectro autista.



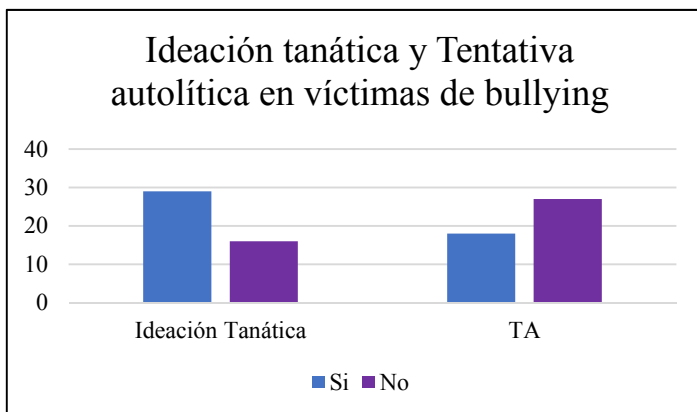
La mayoría de los pacientes sufrieron bullying durante la escolarización primaria (49%) y secundaria (40%), y un porcentaje menor mientras cursaban estudios superiores o bachillerato.



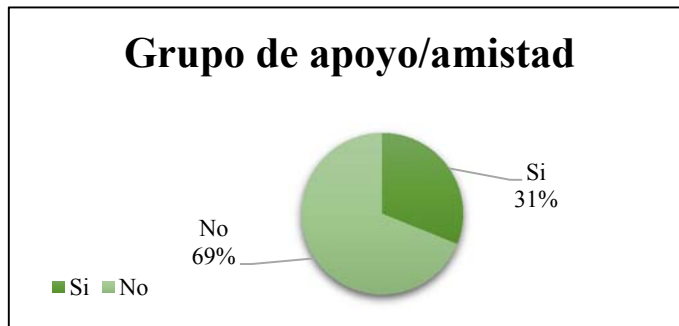
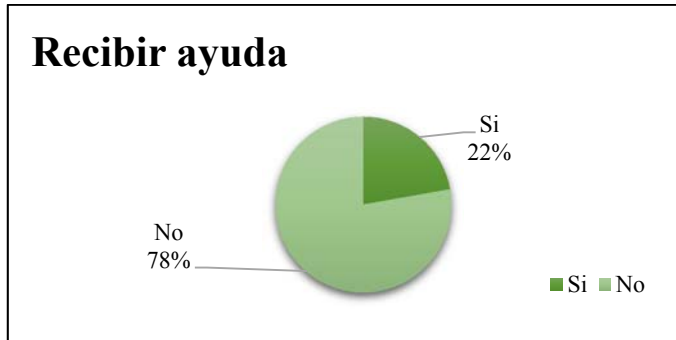
En relación al tiempo que duró el acoso escolar, dividido en tres categorías: meses, entre 1 y 5 años, y más de 5 años; encontramos que un 60% de la muestra respondieron haber sufrido bullying durante un período comprendido entre 1 y 5 años, y hasta un 31% respondieron que el acoso se prolongó durante más de 5 años.



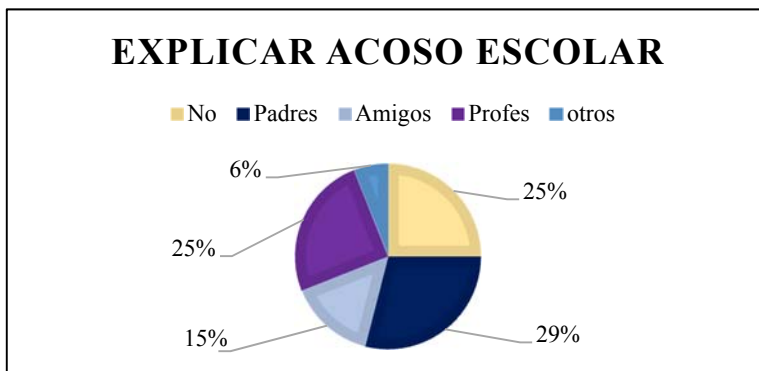
28 pacientes, el 60% de los afectados, contestaron afirmativamente al hecho de haber tenido ideación suicida mientras fueron víctimas de acoso escolar y 17 pacientes, un 40 % de la muestra, llegó a realizar una tentativa autolítica.



De los pacientes afectados de bullying únicamente recibieron ayuda el 22%, y durante el tiempo que duró el acoso escolar; 31 de los pacientes respondieron que no tuvieron un grupo de soporte o de amistad, un número equivalente al 69% de la muestra.

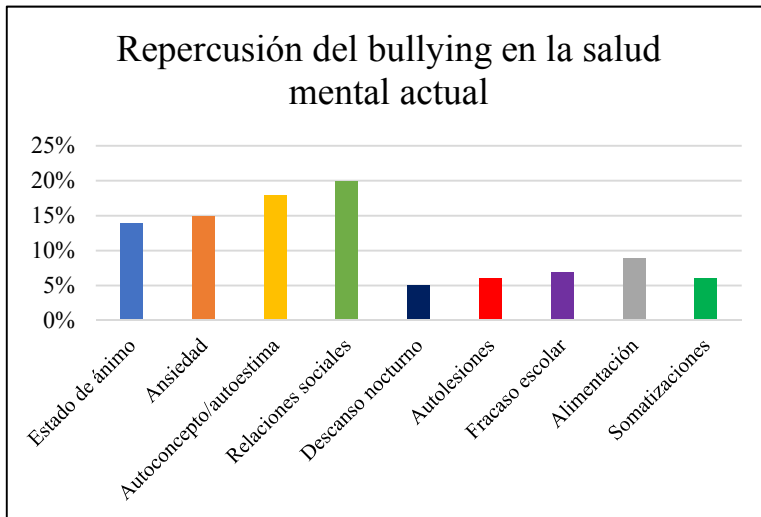


En cuanto a la pregunta de si compartieron con alguien, que estaban sufriendo acoso escolar, encontramos que un 25 % no lo llegó a explicar a nadie. De las víctimas que lo pudieron compartir, la mayoría fue con sus padres (29%) y sus profesores (25%).



Finalmente, en relación a las repercusiones que puede tener el haber sido víctima de bullying en la salud mental actual, un 20% considera que el acoso escolar ha afectado y afecta a sus relaciones sociales, un 18% que tiene repercusiones en su

autoestima/autoconcepto, un 15% lo relacionan con problemas de ansiedad y un 14% con problemas de estado de ánimo. Otros pacientes refieren que el acoso escolar les ha provocado, además, consecuencias en el descanso nocturno y la alimentación, así como somatizaciones, fracaso escolar y autolesiones.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, una elevada prevalencia de usuarios jóvenes, de entre 18 y 30 años, en el Centro de Salud Mental de Adultos de Horta-Guinardó, que fueron víctimas de bullying; cerca de la mitad (42%) de una muestra total de 106 pacientes.

Los resultados ponen en evidencia la soledad y aislamiento experimentado por las víctimas durante el periodo en que sufrieron acoso escolar; la gran mayoría de casos afirmaron no haber recibido ayuda (78%), ni tener un grupo de apoyo o de amistad (69%). Asimismo, el estudio secunda la relación entre el acoso escolar y la ideación suicida ya descrita en investigaciones previas; ya que se observa como el bullying desencadenó ideación suicida en un porcentaje elevado de víctimas (60%) y cómo algunas de estas víctimas (40%) llegaron a realizar un intento de suicidio.

El estudio muestra también el impacto que el bullying puede llegar a tener en la salud mental de las víctimas, incluso tiempo después de

haber sufrido el acoso, afectando a las relaciones sociales y al autoconcepto, pero también al estado de ánimo, ansiedad, alimentación, fracaso escolar, autolesiones, y/o somatizaciones.

Aunque sería necesario replicar el estudio en otros centros de salud mental de adultos, los resultados sugieren la elevada prevalencia del bullying, el impacto que puede llegar a tener en la salud mental de las víctimas y cómo este impacto perdura a lo largo del tiempo.

Por todo lo anterior, parecería necesario elaborar tratamientos específicos para abordar las consecuencias del bullying, pero también, trabajar en la detección temprana y en la prevención del acoso escolar. En esta línea, se está iniciando la segunda fase del estudio, consistente en entrevistar a aquellas pacientes víctimas de acoso escolar, para grabar el testimonio de los usuarios afectados en primera persona, editar un vídeo-documental y, posteriormente difundir el contenido, con el objetivo de visibilizar la problemática y ayudar en la prevención del bullying y de la clínica asociada.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Armitage R. Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open* 2021;5:e000939. doi:10.1136/bmjpo-2020-000939
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’ *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. doi:10.1017/S0033291709991383
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., & Thompson, J. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40–49.
- Catone, G., & Lereya, S. (2015). Why be happy when you could be normal?. *Lancet*, 2, 793- 800.

- Copeland WE, Wolke D, Angold A, et al. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry* 2013;70:419–26.doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504pmid:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23426798
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0.*
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 41(4), 441–455.
- Ildefonso Álvarez-Marín, Alicia Pérez-Albéniz, Beatriz Lucas-Molina, Vanesa MartínezValderrey & Eduardo Fonseca-Pedrero (2022) Development and Validation of a Brief Version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q)
- Olweus, D. (1995). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes.. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1993). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. Rubin KH, Asendorpf JB, editors. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, 315-341.
- 5 UNESCO. Behind the numbers: ending school violence and bullying, 2019. Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- World Health Organization. Social determinants of health and well-being among young people. health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. health policy for children and adolescents, no. 6, 2012. Available: https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-ofhealth-and-well-being-among-young-people.pdf [Accessed 28 Nov 2020].

THE EFFECTIVNES OF VIDEO SURVEILLANCE IN PREVENTING AND INTERVENTING BULLYNG IN SECONDARY SCHOOLS IN SERBIA

Adrijana Grmuša

adrijana.grmusa@ips.ac.rs

Institute for Political Studies, Belgrade, Republic of Serbia

1. INTRODUCTION

School safety is a necessary condition and basic prerequisite for students to learn and experience a positive developmental trajectory (Mayer et al., 2021). When it comes to school safety as the topic of academic research, it is believed to be a relatively recent and by far Anglo-American invention that gained importance after a horrific series of American school shootings in the 1990s. School safety as an imperative to the well-being of all students (Fredrick et al., 2021), is a complex phenomenon that implies protection against all security risks in schools (Cornell, 2015). One of the most common security risks at schools in modern society is violence among students, with bullying as one of its special forms. Bullying is a form of aggression involving intentional and harmful behavior marked by a repeated engagement and an asymmetric physical or psychological power relationship (Olweus, 1993). Countries throughout the world have identified bullying as a leading adolescent health concern (Craig & Pepler, 2003; Nansel et al., 2003).

For more than four decades, bullying has been a research topic covered by various scientific disciplines. In terms of security studies, bullying is defined as a security risk that threatens the health and mental health of students, whereas in the long run it can disrupt the school setting necessary for the attainment of the school's educational goals.

Bullying has detrimental effects on bully victims, including undermining students' educational outcomes (Hanson et al., 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010). Bully victims perceive a lower level of safety at school, i.e. they almost never or seldom feel safe at school (Bowser et al., 2018; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Every school

is supposed to select and put in practice effective measures for preventing and intervening bullying. The model for tackling bullying as a school security threat has been developed within the theory of security risk management. According to the theory, arising from the comprehensive approach of the scientific discipline referred to in the literature as Organizational Risk Management (Frame, 2003; Pojasek, 2017), to understand the nature of security risk and the security context of the organization in which it occurs, is a key factor for the selection and putting in place effective measures aiming at reducing the probability of its occurrence and mitigating its negative effects (Spikin, 2013).

An important aspect of the security risk management model in schools is the application of security technology. It refers to a set of technological devices able to prevent, detect or postpone risk events, which might threaten people or property (Green, 1999). The fear of a possible school shooting has driven school officials to invest heavily in security technology as school security measures (Cornell et al., 2021). The most commonly used security technology in schools is video surveillance (Green, 1999). Within the security risk management model, video surveillance is both an element of the school's security context and a measure for tackling bullying as a security risk, i.e. as a measure in preventing and intervening bullying.

2. THE PRESENT STUDY

In line with the theory of security risk management, the study examines the association between video surveillance and bullying among secondary school students in Serbia. The first part of the study offers an assessment of the prevalence of bullying among secondary school students. The second part is focused on the description of the points of resemblance and differences between high schools with low and high prevalence of bullying in terms of their properties and the implementation of video surveillance.

3. METHOD

3.1. Procedure

The study was carried out in 19 secondary schools in the Belgrade, the capital city of Serbia, thus the data represented adolescents in urban Serbian cities. Self-report surveys, interviews and observations were methods used to collect data for the 2019/2020 school year.

3.2. Participants

For the assessment of bullying, data were obtained from 1526 high school students in grades 2 through 4. For assessing the features of video surveillance, data were gathered based on the current situation in 19 schools included in the study. To assess the ways of implementation of video surveillance in schools, data were gathered from 44 members of the school Team for Protection from Discrimination, Violence, Abuse and Neglect (the Team).

3.3. Measurements

Bullying was examined with a modified items from the Olweus Bullying Questionnaire (OBQ) instrument. After being shown a general definition of bullying, students were asked whether they had bullied another student in the last school year. Also, students were asked whether they had been bullied within the last school year. Response options were never, once or twice, several times and almost daily. For the current study, bullies and victims were those who engaged in the activity several times and almost daily.

The features of video surveillance were examined using a special protocol as a research instrument, which contained a checklist with questions to identify the presence/absence of some of its elements. Each answer was assigned a point value: yes=1, no=0 and no facility=0.5. After calculating the average video surveillance score for each school, the average score of the indicator of the schools in the sample was calculated.

To examine *the ways of implementation of video surveillance* a special Guide was used as a research instrument, whereby the questions were grouped into two thematic units, namely, (a) the contribution of video surveillance to preventing and intervening bullying and (b) problems with video surveillance.

3.4. Design

To assess bullying, as well as the features of video surveillance, descriptive statistics tools were used, namely, absolute and relative frequencies (N, %), measures of central tendency (the arithmetic mean and the median) and measures of variability (variance, standard deviation and percentiles). To determine whether there was a statistically significant difference between the two groups of schools in reference to their video surveillance features, the Independent-samples t-test was employed as a method of inferential statistics. Thematic analysis was employed to assess the ways of implementation of video surveillance (Braun & Clark, 2006).

4. RESULTS

During the 2019/2020 school year, in the high schools included in the study, one out of every three students was involved in bullying – 22% of them reported involvement as a victim, 3% as a bully, while 9% of students reported involvement as a bully-victim. There are some striking differences found among high schools in terms of bullying prevalence rates, ranging from 22.7% to 56.1%, which indicates that two and a half times more students were involved in bullying in the school with the highest prevalence than in the school with the lowest prevalence. When factors responsible for such large differences between schools are examined, it can be observed that two extreme groups of schools were singled out, whereby the criterion relating to bullying prevalence was defined using the median bullying prevalence rates of schools included in the sample. After the entire sample of schools was divided into percentile quartiles, schools in the first quartile (Q1) were classified as schools with a low bullying prevalence, whereas schools in the fourth quartile (Q4) were classified as schools with a high bullying prevalence. The Q1 group consisted of 6 schools with the prevalence of bullying ranging from 22.7% to 28.4%. The Q4 group consisted of 5 schools with the prevalence of bullying ranging from 40.4% to 56.1%.

Video surveillance are used in all schools. 94.7% of schools store recorded footage for a certain period of time, whereas only 15.8% of schools gave the police monitoring center access to their video-surveillance system. As far as the space outside school buildings is

concerned, video surveillance system covers the entrance to the school building in all observed schools, 63.2% of schools with schoolyards reported they were covered by video surveillance, whereas 42.1% of schools with school playgrounds reported they were covered by video surveillance. When it comes to spaces inside schools, 78.9% of schools installed video surveillance in corridors/staircases, 42.1% in changing rooms or locker rooms, 10.5% in toilets, whereas none of the observed schools installed video surveillance in classrooms. The results of the *Independent-samples t-test* show that differences between two groups of schools in reference to their video surveillance system features were not established (see the Table 1).

Table 13 Differences between schools according to video surveillance.

	N	Mean (SD)	Me	Percentile 25	Percentile 75	t-value	p- value
Group Q1	6	56.48(12.38)	61.11	44	66.67	-0,758	0,468
Group Q2	5	62.22(12.67)	66.67	56	66.67		

SD: Standard Deviation; $p \leq 0.05$

When the ways of implementation of video surveillance are observed, it was determined that among the members of the Team from both groups of schools, there was an almost equal share (93% vs. 90%) of those who believed that video surveillance contributed to preventing and intervening bullying, who reported the deterrent effect and bullying detection as some concrete forms of contribution. Respondents from the group (Q1) to a greater extent than respondents from the group (Q4) (27% vs. 10%) believe that video surveillance has a deterrent effect. When it comes to deterrence, respondents from both groups report that the mere existence of video surveillance in certain places in schools refrains students from exhibiting bullying behaviour. On the other hand, respondents from the group (Q1) to a lesser extent than respondents from the group (Q4) (73% versus 90%) believe that video surveillance contributes to the detection of bullies, which can be illustrated by the following statements

If a bullying situation occurs, you can playback a surveillance video footage to determine who exhibited the bullying behaviour.

When the operation of video surveillance is observed, as many as half of the respondents from both groups (50% vs. 54%) believe that video surveillance faces some challenges, with technical malfunctions and an insufficient number of cameras standing out as the main ones. Respondents from the group (Q1) to a lesser extent than respondents from the group (Q4) (50% versus 67% of those who believe there are some challenges) believe that challenges facing video surveillance come down to its frequent malfunction, and

the lack of budget, because of which the school is unable to ensure regular servicing and maintenance of security cameras.

Respondents from the group (Q1) to a greater extent than respondents from the second group (Q4) (40% versus 33% of those who believe there are some challenges) believe that problems arise because schools do not have enough cameras to ensure full coverage of the school grounds.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The prevalence of bullying among Serbian secondary school students is substantial. During the 2019/2020 school year, in the secondary schools included in the study, one out of every three students was involved in bullying, which can be considered a high risk that needs to be managed. The prevalence of bullying, determined by this study, was higher compared to the results of the study covering the schools in Norway (Olweus, 1993), England (Whitney & Smith, 1993) and the USA (Nansel et al., 2003). Nevertheless, one should have reservations about this comparison, given the different conceptualizations and operationalizations of bullying, as well as different research methods.

All observed high schools have video surveillance, which is in line with the findings of the study showing that schools so widely used video surveillance as a security measure (Jeong et al., 2013; Musu-Gillete et al. al., 2018; Taylor, 2011). Some researchers express concern about the frequent use of video surveillance in schools, given the fact that little is known about their effectiveness (Birkland & Lawrence, 2009).

The use of video surveillance in schools is equally perceived by both groups as a potentially effective measure, given its deterrent effect

and role in identifying bullies. Although its deterrent effect is the most often apostrophized advantage, one study shows that the use of video surveillance did not deter students from engaging in undesirable behaviors, such as stealing backpacks (Taylor, 2011). Even though some believe that video surveillance can prevent violent behavior in places covered by security cameras, it essentially only causes it to occur somewhere else (Warnick, 2007). Accordingly, the presence of video surveillance encourages students to develop certain resistance strategies, namely, to avoid school spaces covered by cameras (Taylor, 2011). One of the main challenges in using video surveillance in all observed secondary schools in Serbia is the insufficient number of security cameras to cover the entire school area and frequent system failures. Given that the full coverage of the school grounds cannot be ensured, video surveillance has to be used along with other school security measures (Schwartz et al., 2016).

Given the importance of the school as one of the most important social organizations, and the importance of developing and improving school safety, the issues of tackling bullying as a security risk become inevitable. The rapid growth and availability of security technology have contributed to the frequent use of video surveillance as an element of the school's response to bullying. Some comparative experiences in the observed schools suggest, though they cannot prove it, that video surveillance is not an effective measure in preventing and intervening bullying when used as an independent security measure.

There are some limitations of this study. Firstly, data were collected at a single time point. This cross-sectional research design did not allow us to make stronger conclusions concerning the causal relations among the study concepts. Secondly, given the methodology employed, this study did not completely capture all issues of school safety in regards of all observed items.

Given that no security technology can fully guarantee the safety of students, future research should focus on the ways in which security technology could be used along with other school security measures, as well as on examining the factors contributing to the expanded use of video surveillance in schools, considering that previous literature suggests that increased surveillance does not necessarily increase safety (Hyman & Perone, 1998). In light of these findings, each school should independently decide which security measures, including security

technology, are to be put in place that best suit the given school context. Since there is no single set of measures for preventing and intervening bullying to be put in place in all schools, to take over and imitate some already existing model for preventing and intervening bullying can be a potential source of errors that can affect the outcomes of anti-bullying intervention (Holt et al., 2013).

6. BIBLIOGRAPHY

- Birkland, T. A., & Lawrence, R. G. (2009). Media framing and policy change after Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1405–1425. <https://doi.org/10.1177/0002764209332555>
- Bowser, J., Larson, J.D., Bellmore, A., Olson, C., & Resnik, F. (2018). Bullying Victimization Type and Feeling Unsafe in Middle School. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 1–7. <https://doi.org/10.1177/1059840518760>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, J.K., Trone, J., Fratello, J., & Kapur, T.D. (2013). *A Generation Later: What We've Learned about Zero Tolerance in Schools*. New York: Institute of Justice.
- Cornell, D. (2015). Our schools are safe: Challenging the misperception that schools are dangerous places. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 85(3), 217–220. <https://doi.org/10.1037/ort0000064>
- Cornell, D. G., Mayer, M. J., & Sulkowski, M. L. (2021). History and Future of School Safety Research. *School Psychology Review*, 50(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1857212>
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *The Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2003) Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal*

- of *Psychiatry*, 48(9),577–582. <https://doi.org/10.1177/070674370304800903>
- Frame, D. J. (2003). *Managing risk in organizations: A guide for managers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fredrick, S.S., McClemon, A. J., Jenkins, L. N., & Kern, M. (2021). Perceptions of Emotional and Physical Safety Among Boarding Students and Associations With School Bullying. *School Psychology Review*, 50(2), 441–453. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1873705>
- Green, M. B. (1999). *The Appropriate and Effective Use of Security Technologies in U.S. Schools: A Guide for Schools and Law Enforcement Agencies*. Washington, D.C: National Institute of Justice.
- Hanson, T., Austin, G., & Zheng, H. (2010). *Academic performance and school well-being in California*. California Healthy Students Research Project Research Brief. No. 1. San Francisco, CA: WestEd.
- Holt, M. K., Raczynskib, K., Frey, K. S., Hymel, S., & Limber, S. P. (2013). School and community-based approaches for preventing bullying. *Journal of School Violence*, 12(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.792271>
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of Social Psychology*, 36(1), 7–27. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)87007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)87007-0)
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing School Violence and Promoting School Safety: Contemporary Scholarship Advancing Science, Practice, and Policy. *School Psychology Review*, 50(2/3), 131–142. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1949933>
- Musu-Gillete, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B. A. (2018). *Indicators of school crime and safety: 2017* (NCES 2017-064/NCJ 250650). Retrieved January 8, 2021, from <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018036.pdf>

- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D.L., Ruan, J. & Scheidt, P.C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 157*(4), 348–353. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.4.348>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pojasek, R. (2017). *Organizational Risk Management and Sustainability: A Practical Step-by-Step Guide*. Florida: Taylor & Francis Group.
- Schwartz, H. L. et al. (2016). *The Role of Technology in Improving K-12 School Safety*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Spikin, I. C. (2013). Risk management theory: the integrated perspective and its application in the public sector. *Estado, Gobierno, Gestión Pública, 21*, 89–126. <https://doi.org/10.5354/REGGP.V0I21.29402>
- Taylor, E. (2011). Awareness, understanding and experiences of CCTV amongst teachers and pupils in three UK schools. *Information Polity, 16*(4), 303–318. <https://doi.org/10.3233/IP-2011-0247>
- Warnick, B. R. (2007). Surveillance cameras in schools: An ethical analysis. *Harvard Educational Review, 77*(3), 317–343. <https://doi.org/10.17763/haer.77.3.r2k76507rrjw8238>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Education Research, 35*(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>

¿CÓMO INFLUYE LA MEDIACIÓN PARENTAL EN EL RIESGO DE QUE EL ALUMNADO SEA TESTIGO DE CIBERACOSO EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Leticia López-Castro, Mónica López-Ratón, Rocío González-Suárez

Universidade da Coruña, España

1. INTRODUCCIÓN

El ciberacoso se define como un acto dañino e intencional de un agresor/es hacia una víctima, a través de las tecnologías, que deriva en un desequilibrio de poder entre ambos, ya que ella no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008). La implicación de las familias es de suma importancia para prevenir y frenar tales comportamientos. Así, la mediación parental se ha identificado como factor protector asociado al ciberacoso (Wright, 2017; López-Castro et al., 2021; Rega et al., 2022). Esta hace referencia al conjunto de prácticas educativas que las familias ponen en marcha para educar en el correcto uso de las tecnologías. Además, los testigos juegan un papel fundamental en la prevención del fenómeno, porque pueden contribuir a la defensa de la víctima, aumentando su percepción de apoyo social, lo que se conoce como enfoque *bystander intervention* (American Educational Research Association, 2013).

En esta línea, el objetivo de este estudio es conocer cómo influye la mediación parental en el riesgo de que el alumnado sea testigo de ciberacoso en Educación Primaria, entendiéndose aquí por testigo a aquel alumno o grupo de alumnos que presenciaron cualquier tipo de ciberacoso (insultos, amenazas, burlas, intimidaciones, falsos rumores y/o exclusión social) a través del teléfono móvil, el ordenador (tanto portátil como de sobremesa), la tablet o la videoconsola, llevado a cabo al menos en una ocasión durante los seis meses previos al estudio.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El instrumento empleado para encuestar a las familias fue un cuestionario *ad hoc* autoadministrado. Los tutores de cada grupo/clase de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros educativos seleccionados fueron los encargados de hacerles llegar los

cuestionarios, en sobres cerrados, a través de los alumnos. Las familias tuvieron un plazo máximo de una semana para cubrirlos y remitirlos al centro. El cuestionario contaba con instrucciones para su cumplimentación, destacando una lectura con detalle de todas las preguntas así como la sinceridad y el anonimato de las respuestas. Además, se señalaba la confidencialidad de los datos con fines exclusivos de investigación, cumpliendo con las recomendaciones del Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Dado el carácter dicotómico de la variable de estudio: el menor ha sido (o no) cibertestigo de cualquier modalidad de ciberacoso al menos una vez durante los seis meses previos al estudio, la influencia de la mediación parental en la implicación de los menores como testigos de ciberacoso se evaluó a partir de la regresión logística binaria (Cox, 1970; McCullagh & Nelder, 1983). Concretamente, se ajustó un modelo multivariante de regresión logística binaria mediante un procedimiento por pasos *stepwise*. Dicho proceso consistió en partir del modelo inicial constituido por todas las variables que tuvieron un p-valor menor de .25 (Hosmer et al., 2000) en los modelos bivariantes de regresión logística binaria e introducir y/o eliminar variables hasta obtener el mejor modelo predictivo en función del Criterio de Información de Akaike (*Akaike Information Criteria*, AIC), donde un modelo es mejor en términos de predicción cuanto menor es su AIC. En base a dicho modelo, para la estimación del riesgo de que el menor actúe como testigo de ciberacoso en función de la mediación parental, se calcularon las correspondientes *Odds Ratio* (OR) con sus respectivos intervalos de confianza y los p-valores.

Los análisis estadísticos se ejecutaron con el programa *R* versión 4.1.0 (R Development Core Team, 2020) y el procedimiento *stepwise* se implementó con la función *stepAIC* del paquete *MASS*. Además, se consideró un nivel de significación del 5%.

2.2. Participantes

Se invitó a participar a todas las familias que tuvieran hijos cursando 5º o 6º de Educación Primaria en alguno de los centros educativos que se seleccionaron para la investigación. Se incluyeron 26 centros educativos de ámbitos rurales, semiurbanos y urbanos de España, donde 17 fueron Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 7 Centros Privados (CPR) y 2 Centros Públicos Integrados (CPI). Las familias participantes fueron 1169 familias, cubriendo el tamaño mínimo muestral necesario (381 familias; $1-\alpha=.95$). Las madres

fueron las que participaron en el estudio mayoritariamente (el 80%), seguidas de los padres (el 17%) y con menor frecuencia, respondieron los dos progenitores o los tutores legales de los menores.

2.3. Medidas

El cuestionario autoadministrado utilizado se estructura en cuatro dimensiones: 1) perfil familiar (datos sociodemográficos), 2) empleo de las tecnologías por parte de las familias, 3) prácticas educativas familiares y 4) experiencias de ciberacoso de sus hijos. En la Tabla 1, se describen las variables que se analizaron en la presente investigación. Con respecto a la dimensión 3), se midieron ocho ítems, basados en el cuestionario del EuroBarómetro 248 (Comisión Europea, 2008), acerca de la mediación parental del uso de las tecnologías y estructurados en dos aspectos: regulación-control y comunicación-apoyo. Las cuatro posibilidades de respuesta de dichos ítems son los cuatro tipos de mediación parental que propusieron López-Castro et al. (2021): estilo democrático, restrictivo-autoritario, negligente y permisivo-indulgente (ver Tabla 1). En relación con las experiencias de ciberacoso de los menores, concretamente de sus vivencias como cibertestigos, los padres o tutores legales respondieron a la cuestión de si su hijo ha sido (o no) testigo de cualquier modalidad de ciberacoso (insultos, burlas, amenazas, intimidaciones, falsos rumores y/o exclusión social) como mínimo en una ocasión durante los seis meses previos a la realización de este estudio a través de las tecnologías.

Tabla 1 Descripción de las variables de estudio (variables familiares de mediación parental y experiencias de los menores como testigos de ciberacoso en Educación Primaria).

Variable	Etiqueta	Categorías
MP_General	Con respecto al uso de las tecnologías que hace su hijo en casa, han decidido	(Democrático) acordamos una serie de normas sobre cómo debe emplearlas (Autoritario) establecerle unos límites, dejando claro lo que puede o no puede hacer (Negligente) no tratamos este asunto porque hasta ahora no supuso problema (Indulgente) no hablamos de este tema porque cuando las usa está contento
MP_Dudas	Si mi hijo tiene dudas/preocupación relacionadas con el uso de las tecnologías	(Democrático) después de contarnos lo que le pasa, tratamos de ayudarlo (Autoritario) insistimos en que debe respetar las normas que le pusimos para usar las tecnologías (Negligente) le decimos que lo olvide y se centre en las cosas realmente importantes

		(Indulgente) lo escuchamos y dejamos que resuelva la situación según su criterio
MP_Apoyo	En relación con el apoyo que le ofrecemos al menor cuando usa las tecnologías	(Democrático) sabe que cuenta con nuestro apoyo si tiene problemas o preocupaciones (Autoritario) es más efectivo prohibirle el uso inadecuado que apoyarlo (Negligente) lo cierto es que él se resuelve muy bien solo y no precisa apoyo (Indulgente) intentamos apoyarlo siempre, resolviéndole todos los problemas que pueda tener
MP_Problema	Cuando surge un problema relacionado con el uso de las tecnologías	(Democrático) intentamos entender entre todos los que pasó y encontrar soluciones juntos (Autoritario) le dejamos claro quién manda en casa y le imponemos un castigo (Negligente) hacemos como si no pasara nada, sobre todo, si el asunto no es grave (Indulgente) tratamos de hablar con él, pero nunca atiende a lo que le tenemos que decir
MP_Molesto	En el caso de que mi hijo se sienta molesto por lo que comentan en Internet sus compañeros/as	(Democrático) trataría de analizar con él lo que pasó y cómo se siente (Autoritario) mi hijo trataría de solucionar el problema sin mi ayuda para evitar un castigo (Negligente) trataría de que pensara en otras cosas para ayudarlo a olvidarse del asunto (Indulgente) le mostraría mi total apoyo y le daría la razón
Variable	Etiqueta	Categorías
MP_Tiempo	En cuanto al tiempo que usa teléfono móvil, tableta u ordenador en casa, mi hijo sabe que	(Democrático) acordamos una serie de normas que conoce bien y que debe respetar (Autoritario) puede usar estos dispositivos solo cuando le damos permiso (Negligente) es un asunto en el que como progenitor no tengo nada que decir porque se maneja bien sin mí (Indulgente) tiene permiso para emplear las tecnologías libremente
MP_Registro	Para saber lo que hace mi hijo en Internet	(Democrático) tenemos activado un programa informático que limita los contenidos a los que puede acceder (Autoritario) registramos sin que lo sepa todo lo que hace para comprobar si respeta las normas

		(Negligente) no registramos ni revisamos su actividad en Internet (Indulgente) no registramos su actividad porque confiamos plenamente en su criterio
MP_Testigo	Si mi hijo conociese una situación en Internet que pudiese hacerle daño a otros compañeros/as	(Democrático) después de contármelo, trataríamos de buscar juntos una solución (Autoritario) le diría claramente lo que tiene que hacer (Negligente) si lo que cuenta no me parece grave no le daría importancia (Indulgente) haríamos lo que él considere oportuno para resolverlo
Testigo	Si mi hijo ha sido (o no) testigo de ciberacoso	Mi hijo ha sido testigo de cualquier tipo de ciberacoso (insultos, burlas, amenazas, falsos rumores y/o exclusión social) mediante la tablet, el ordenador (portátil o de sobremesa), el teléfono móvil o la videoconsola, al menos en una ocasión durante los seis meses previos a la realización del estudio Mi hijo no ha sido testigo de cualquier tipo de ciberacoso (insultos, burlas, amenazas, falsos rumores y/o exclusión social) mediante la tablet, el ordenador (portátil o de sobremesa), el teléfono móvil o la videoconsola, al menos en una ocasión durante los seis meses previos a la realización del estudio

Fuente: elaboración propia.

2.4. Diseño

El diseño del estudio fue transversal y correlacional. La muestra de la investigación se seleccionó mediante un muestreo bietápico que permitió elegir en un primer paso, los centros educativos participantes y, en un segundo paso, las familias (padres, madres o tutores legales de los menores). Los centros se obtuvieron a partir de un muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, donde el centro educativo elegido aleatoriamente por estratos (titularidad del centro) se consideró la unidad primaria de análisis y el nivel educativo (5º o 6º de Educación Primaria) la unidad secundaria de análisis.

3. RESULTADOS

En la Tabla 2, se presenta la distribución de frecuencias de las variables familiares de mediación parental en los testigos de ciberacoso

y en los no testigos de ciberacoso. Del total de progenitores y tutores legales que informaron acerca de si su hijo había sido (o no) cibertestigo, 201 (21%, 95% IC: 18% - 23%) revelaron que el menor participó como testigo de algún tipo de ciberacoso al menos una vez en el transcurso de los seis meses previos al estudio.

Tabla 2 Distribución de frecuencias de las variables familiares de mediación parental en los testigos y en los no testigos de ciberacoso en Educación Primaria

	Testigos de ciberacoso		No testigos de ciberacoso		Total	
	N	%	N	%	N	%
MP_General						
Democrático	46	26%	146	22%	192	24%
Autoritario	110	62%	460	68%	570	65%
Negligente	20	11%	73	11%	93	11%
Indulgente	1	1%	0	0%	1	<1%
Total	177	100%	679	100%	856	100%
MP_Dudas						
Democrático	126	70%	545	77%	671	35%
Autoritario	42	23%	129	18%	171	12%
Negligente	8	5%	16	3%	24	2%
Indulgente	3	2%	15	2%	18	1%
Total	179	100%	705	100%	884	100%
MP_Apoyo						
Democrático	108	59%	414	59%	522	59%
Autoritario	10	5%	38	5%	48	5%
Negligente	12	7%	25	4%	37	6%
Indulgente	52	29%	225	32%	277	30%
Total	182	100%	702	100%	884	100%
MP_Problema						
Democrático	146	79%	581	82%	727	80%
Autoritario	32	17%	107	15%	139	16%
Negligente	1	1%	9	1%	10	2%
Indulgente	5	3%	15	2%	20	2%
Total	184	100%	712	100%	896	100%
MP_Molesto						
Democrático	180	94%	690	94%	870	94%

	Testigos de ciberacoso		No testigos de ciberacoso		Total	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Autoritario	3	2%	7	1%	10	1%
Negligente	7	4%	27	4%	34	4%
Indulgente	1	<1%	9	1%	10	1%
Total	191	100%	733	100%	924	100%
MP_Tiempo						
Democrático	74	42%	253	36%	327	39%
Autoritario	94	53%	424	60%	518	56%
Negligente	1	<1%	7	1%	8	1%
Indulgente	9	5%	21	3%	30	4%
Total	178	100%	705	100%	883	100%
MP_Registro						
Democrático	45	26%	182	27%	227	27%
Autoritario	83	47%	296	45%	379	46%
Negligente	12	7%	78	12%	90	9%
Indulgente	35	20%	108	16%	143	18%
Total	175	100%	664	100%	839	100%
MP_Testigo						
Democrático	157	83%	614	83%	771	83%
Autoritario	26	14%	96	13%	122	13%
Negligente	3	2%	11	1%	14	1%
Indulgente	4	2%	22	3%	26	3%
Total	190	100%	743	100%	933	100%

Fuente: elaboración propia. Nota. *N*: número de casos; %: porcentaje de casos.

El modelo multivariante de regresión logística binaria incluyó dos variables de mediación parental relacionadas con el uso de normas y el empleo de un registro mediante software informático. En cuanto a esta última variable, las familias con tipos de mediación parental de corte autoritario e indulgente apuntaron el doble de riesgo que las negligentes ($p < .05$ en ambos casos).

Tabla 3 Variables familiares de mediación parental asociadas al riesgo de que el alumnado sea testigo de cibercoso en Educación Primaria. Modelo multivariante de regresión logística binaria.

Mediación parental	β	SE	p-valor	OR	95% IC
MP General			.071		
Democrático					
Autoritario	-0.359	0.223	.109		
Negligente	0.084	0.323	.795		
Indulgente	14.580	535.411	.978		
MP Registro			.068		
Negligente				1	
Democrático	0.529	0.393	.179		
Autoritario	0.802	0.369	.030*	2.230	1.125 - 4.854
Indulgente	0.889	0.399	.026*	2.433	1.147 - 5.550

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se analizó la influencia de las variables familiares de mediación parental en el riesgo de que sus hijos sean testigos de cibercoso en Educación Primaria. Las investigaciones acerca del cibercoso se han enfocado más en la cibervictimización y en la ciberperpetración, principalmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, los testigos de cibercoso desempeñan un papel fundamental a la hora de prevenir y frenar el fenómeno, al mismo tiempo que pueden ser un apoyo y gran ayuda para la víctima. Asimismo, los últimos cursos de Educación Primaria son clave en la aparición de comportamientos de cibercoso (Rodríguez-Álvarez et al., 2022), dado el uso extendido y cada vez más temprano de las tecnologías por parte de los menores (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022), y con mayor incidencia a partir del confinamiento por COVID-19 (Ancana et al., 2022).

En este sentido, es crucial la mediación parental llevada a cabo por las familias, que ya se ha identificado como un factor asociado al cibercoso (Wright, 2017; López-Castro et al., 2021; Rega et al., 2022). Los resultados obtenidos en el presente estudio reflejan que el tipo de mediación parental predice la implicación de sus hijos como testigos de cibercoso. Así, las familias que ejercen un estilo de mediación parental autoritario o indulgente a la hora de realizar un registro de lo que hace el menor en Internet tienen un mayor riesgo de que sus hijos sean cibertestigos que aquellas que optan por una mediación negligente. Por tanto, cuando registran todo a lo que accede el alumno en la red, sin que

él lo sepa, para comprobar si respeta las normas, o cuando no registran su actividad porque confían plenamente en su criterio están exponiendo a sus hijos a un mayor riesgo que cuando no registran ni revisan nada de su actividad en Internet. Esto puede deberse a que la mediación parental debe basarse en el empleo de estrategias que permitan la regulación del uso de las tecnologías por sus hijos de manera democrática, basada en el diálogo y la comunicación, para que estos puedan comprender los motivos, conociendo los riesgos de Internet y educándolos en su buen uso.

Estos hallazgos son importantes a la hora de planificar estrategias de intervención en las que se trabaje con las familias, ya que la mediación parental llevada a cabo por ellas es más efectiva que la realizada en los centros educativos (Halpern et al., 2021). De tal modo, la prevención del ciberacoso debe incluir la formación de las familias en mediación parental, para que sepan como actuar en caso de que los menores estén sufriendo ciberacoso, ayudándoles a gestionar el uso de las tecnologías que hacen sus hijos en el hogar, promoviendo estilos parentales basados en la comunicación, el apoyo y el control mediante el establecimiento de normas para el uso de Internet.

5. BIBLIOGRAFÍA

- American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Author.
- Ancana, L. P., Copaja, F. H., & Mandarachi, R. P. (2022). Ciberbullying en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1274-1286. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2660
- Cox, D.R. (1970). *Analysis of Binary Data*. Chapman and Hall.
- Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2021). Mediación parental y escolar: uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. *Educación XXI*, 24(2), 257-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28716>
- Hosmer, D., Lemeshow, S., & Sturdivant, R.X. (2000). *Applied Logistic Regression*. John Wiley & Sons.

- López Castro, L., Priegue, D., & López-Ratón, M. (2021). Tipos de mediación parental del uso de las TIC y su relación con la cibervictimización del alumnado de educación primaria. *Bordón, Revista De Pedagogía*, 73(2), 97–111. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.84336>
- McCullagh, P., & Nelder, J.A. (1983). *Generalized Linear Models*. Chapman and Hall.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2022). *Beneficios y riesgos de uso de Internet y las redes sociales Gobierno de España*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://bit.ly/3BNbrnl>
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://bit.ly/3AFcE0a>
- Rega V., Francesca Gioia, F., & Boursier, V. (2022). Parental Mediation and Cyberbullying: A Narrative Literature Review. *Marriage & Family Review*, 58(6), 495-530, <https://doi.org/10.1080/01494929.2022.2069199>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2022). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrouling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059>

NIVEL EDUCATIVO DE LAS FAMILIAS Y RIESGO DE PERPETRACIÓN DE CIBERACOSO DE SUS HIJOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Leticia López-Castro, Mónica López-Ratón, Antonio Valle

Universidade da Coruña, España

1. INTRODUCCIÓN

El ciberacoso es la extensión del acoso escolar al espacio virtual, definiéndose como un acto intencional y dañino de un agresor/es a una víctima, mediante el uso de las tecnologías, y en el que hay un desequilibrio de poder porque la víctima no puede defenderse fácilmente (Smith et al. 2008). Aunque esta definición es ampliamente aceptada en la comunidad científica, lo cierto es que aún no hay un consenso universal acerca de los criterios de medición estándar ni de los atributos conceptuales del ciberacoso (Smith 2019). Para su identificación se han indicado, entre otras características, el empleo de las tecnologías, la naturaleza dañina e intencionalidad del acto, la repetición de la agresión, la percepción de daño por parte de la víctima, o el desequilibrio de poder (Peter & Petermann, 2018). En la presente investigación, se entiende la perpetración de ciberacoso como la agresión por parte de un estudiante o grupo de estudiantes a otro alumno mediante insultos, burlas, amenazas, intimidaciones, falsos rumores y/o exclusión social como mínimo en una ocasión (en los seis meses previos a la realización de este estudio), utilizando la tablet, el ordenador (portátil o de sobremesa), el teléfono móvil o la videoconsola.

El incremento del tiempo de uso de las tecnologías con conexión a Internet propiciado por el confinamiento causado por el COVID-19 y el uso de dichas tecnologías a edades cada vez más tempranas, ya en los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022), han derivado en un mayor número de ciberperpetradores (Anccana et al., 2022). Este hecho sumado a las negativas consecuencias que tiene el ciberacoso para el bienestar general del alumnado, en términos tanto de salud (Arató et al., 2020; Camerini et al., 2020) como académicos (Garaigordobil, 2011), denotan la necesidad de investigar acerca de los factores de riesgo y de protección del ciberacoso para su pronta prevención.

La investigación en ciberacoso ha prestado más atención al estudio de las variables individuales y familiares, priorizando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Smith, 2019). En el estudio de las variables familiares, las menos analizadas han sido las sociodemográficas, como por ejemplo, el nivel educativo de los progenitores o tutores legales de los menores. Actualmente, existe cierta controversia en cuanto al papel que desempeñan estas variables sociodemográficas ya que los resultados de las investigaciones realizadas han reflejado resultados contrapuestos.

Este es el caso de la variable nivel educativo de las familias por lo que todavía se desconoce si funciona como factor protector o de riesgo de que sus hijos sean perpetradores de ciberacoso. Alonso-Montejo et al. (2019) señalaron que los hijos de padres con un bajo nivel educativo registraban un riesgo más elevado de ser ciberagresores. Resultados similares fueron hallados por Çakır et al. (2016), en una muestra de 622 alumnos de Educación Secundaria en Turquía, ya que los descendientes de progenitores con menor nivel educativo tenían una mayor probabilidad de ser perpetradores de ciberacoso. De manera opuesta, Uludasdemir y Kucuk (2019) hallaron que los hijos de padres con alto nivel educativo presentan una elevada probabilidad de ciberperpetración, empleando una muestra de 1129 estudiantes y 776 familias de Educación Secundaria. Además, el nivel de estudios de las familias también se ha relacionado con la mediación parental que estas llevan a cabo para regular el uso de las tecnologías por los menores. En este sentido, Livingstone et al. (2015) revelaron que las familias de alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria con menor nivel educativo poseen más dispositivos tecnológicos en sus hogares y tienen menos habilidades digitales, en comparación con las de elevado nivel de estudios quienes optan con más frecuencia por el uso conjunto de las tecnologías, lo que se conoce como un factor de protección de la ciberperpetración (Wright, 2017).

Siguiendo esta línea, el objetivo de la investigación es estudiar la relación entre el nivel educativo de las familias (padres y tutores legales de los menores) y el riesgo de ciberperpetración de sus hijos en Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Las familias fueron encuestadas mediante un cuestionario autoadministrado. Los tutores de los grupos-clases de 5º y 6º de Educación Primaria en cada centro educativo de la muestra seleccionada repartieron a sus alumnos los cuestionarios en sobres cerrados para que se los entregaran a sus familias y los retornaran al centro educativo una vez cumplimentados, en el plazo máximo de una semana. Se proporcionaron instrucciones para su cumplimentación, destacando una lectura cautelosa y pormenorizada así como respuestas sinceras. Además, se indicaba que los datos obtenidos serían siempre confidenciales y solo se emplearían con fines de investigación, recomendaciones que constan en el Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Para evaluar el efecto del nivel educativo del progenitor o tutor legal del menor en la perpetración de ciberacoso se implementó un modelo de regresión logística binaria (Cox, 1970; McCullagh & Nelder, 1983), ya que la variable respuesta, que indica si el menor ha sido o no perpetrador de ciberacoso de al menos un tipo de ciberacoso como mínimo en una ocasión en los seis meses previos a la realización del estudio, es una variable dicotómica. Los parámetros de tal modelo se contrastaron mediante el test de Wald, obteniéndose las *Odds Ratio* (OR) de los coeficientes, para estimar la probabilidad y el riesgo de perpetración de ciberacoso por parte del alumno en función del nivel educativo del progenitor, con sus correspondientes intervalos de confianza y los respectivos p-valores.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el software estadístico *R* versión 4.1.0 (R Development Core Team, 2020) y se consideró un p-valor $<.05$ para la significación estadística.

2.2. Participantes

Fueron seleccionados 26 centros educativos: 17 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 7 Centros Privados (CPR) y 2 Centros Públicos Integrados (CPI) abarcando núcleos de población de diferente tamaño (rural, semiurbano y urbano de España). Se invitó a participar a todas aquellas familias que tuvieran hijos matriculados en 5º o en 6º de Educación Primaria en alguno de los centros educativos

elegidos previamente. La muestra de estudio fueron 1169 familias (de 2094 familias invitadas), garantizando el tamaño mínimo muestral de 381 familias (a un nivel de confianza del 95%).

El 82% de los participantes en el estudio fueron mujeres y el 17% restante, hombres. Las madres fueron las que respondieron con más frecuencia al cuestionario (el 80%), después los padres (el 17%) y por último, en menor medida, ambos progenitores o los tutores legales. En relación con el nivel educativo, el 38% de los encuestados cursaron estudios universitarios, el 27% estudiaron Formación Profesional, el 18% estudios primarios, el 15% educación secundaria y el 1% no tenían formación reglada.

2.3. Medidas

El cuestionario autoadministrado recogió información 1) sobre las variables sociodemográficas de los padres o tutores legales de los menores, entre las que se incluye el nivel educativo, y 2) sobre las experiencias de ciberacoso de sus hijos, concretamente, si el alumno ha sido perpetrador de cualquier tipo de ciberacoso (exclusión social, insultos, amenazas, falsos rumores, burlas e intimidaciones) al menos en una ocasión durante los seis meses previos a la realización del estudio.

2.4. Diseño

Se realizó un estudio transversal y correlacional y la muestra fue seleccionada mediante un muestreo bietápico para escoger, en primer lugar, los centros educativos participantes y, en segundo lugar, las familias (padres, madres o tutores legales). La muestra de centros se obtuvo a partir de un muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, donde el centro educativo elegido al azar por estratos (titularidad del centro) fue la unidad primaria de análisis y el nivel educativo (5º o 6º de Educación Primaria) la unidad secundaria.

3. RESULTADOS

Del número total de padres y tutores legales que respondieron a si el menor había tenido (o no) alguna experiencia como agresor de ciberacoso, 60 familias (el 6%, 95% IC: 5% - 7%) señalan que el menor fue perpetrador de cualquier tipo de ciberacoso en al menos una ocasión durante los seis meses previos al desarrollo del estudio. La distribución

de frecuencias de las variable familiar sociodemográfica nivel educativo, analizada en ambos grupos de ciberperpetradores y de no ciberperpetradores, se muestra en la Tabla 1. El 41% de los progenitores o tutores legales de hijos no implicados como ciberagresores poseen estudios universitarios, frente al 23% en el caso de los ciberperpetradores. Así, los padres o tutores legales de los agresores de ciberacoso estudiaron, con mayor frecuencia que los padres de los no acosadores, Formación Profesional, Educación Secundaria, Estudios Primarios, o incluso no completaron estudios reglados.

Tabla 14 Distribución de frecuencias del nivel educativo de los padres o tutores legales en los perpetradores de ciberacoso y en los no perpetradores de ciberacoso.

Nivel educativo	Perpetradores de ciberacoso		No perpetradores de ciberacoso		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estudios Universitarios	14	23%	382	42%	392	33%
Formación Profesional	21	35%	237	26%	258	30%
Educación Secundaria	12	20%	137	15%	149	18%
Sin estudios o Estudios Primarios/EGB	13	22%	158	17%	171	19%
Total	60	100%	914	100%	974	100%

N: Número de casos; %: Porcentaje de casos

Los resultados del análisis de regresión bivalente (ver Tabla 2) mostraron que el nivel educativo del progenitor o tutor legal que responde al cuestionario es un predictor univariante estadísticamente significativo (con un nivel de significación del 5%, $p = .036$). Así, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre las familias sin estudios, con estudios primarios, con Educación Secundaria Obligatoria y con Formación Profesional con respecto a aquellas con estudios universitarios. Más concretamente, se ha registrado un mayor riesgo de que los menores sean ciberperpetradores cuanto menor es el nivel educativo de sus padres ($p < .05$).

Tabla 2 Efecto del nivel educativo de los padres o tutores legales sobre la perpetración de ciberacoso del alumnado en Educación Primaria. Modelo bivariante de regresión logística binaria.

Nivel educativo	p-valor	β	SE	OR	95% IC
Estudios Universitarios				1	
Formación Profesional	.013*	0.883	0.355	2.418	1.217 – 4.948
Educación Secundaria	.032*	0.871	0.406	2.390	1.062 – 5.303
Sin estudios o Estudios Primarios/EGB	.041*	0.809	0.397	2.245	1.020 – 4.909

β : Coeficiente de regresión; SE: *Standard error*; OR: *Odds ratio*; 95% IC: Intervalo de confianza para la OR; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se analizó la variable parental sociodemográfica nivel educativo como posible factor de riesgo de la perpetración de ciberacoso de sus hijos en la etapa de Educación Primaria. Cabe destacar que los estudios publicados con un propósito similar, además de ser escasos, especialmente en Educación Primaria, presentan cierta controversia en relación con la influencia que tiene el nivel educativo de las familias en el riesgo de que los menores sean ciberagresores. Así, por un lado, se ha puesto de manifiesto que los hijos de padres con un alto nivel educativo presentan una elevada probabilidad de perpetración de ciberacoso, pero también se ha identificado el bajo nivel educativo de las familias como factor de riesgo.

En este caso, la investigación realizada refleja que el bajo nivel de estudios de las familias incrementa el riesgo de implicación de sus hijos como perpetradores de ciberacoso. Así, se detectan diferencias estadísticamente significativas entre las familias sin estudios o con estudios primarios, con educación secundaria y con Formación Profesional y entre aquellas que poseen estudios universitarios. De hecho, el riesgo se incrementa progresivamente a medida que disminuye el nivel educativo. Estos hallazgos concuerdan con los de Alonso-Montejo et al. (2019) y Çakır et al. (2016), quienes indican que los hijos de progenitores o tutores legales con un bajo nivel educativo registran un riesgo más elevado de actuar como ciberacosadores.

Este hecho podría tener una doble explicación. Por una parte, dado que el nivel educativo de los padres está asociado con la mediación parental (Livingstone et al., 2015), las familias con un menor nivel educativo exponen a sus hijos a un mayor riesgo porque disponen de

más dispositivos tecnológicos en el hogar, y porque llevan a cabo, con menor frecuencia que las familias con un elevado nivel de estudios, estilos de mediación parental que implican el uso conjunto de las tecnologías. Por tanto, la mediación parental de los padres o tutores legales con bajo nivel educativo supone mayores riesgos para la implicación de sus hijos como perpetradores de ciberacoso en comparación con la realizada por aquellos de alto nivel educativo que optan por tipos de mediación parental como el uso conjunto que se ha identificado como factor protector del ciberacoso (Wright, 2017). Por otra parte, y asumiendo una perspectiva sistémica para esta reflexión, los padres constituyen el modelo social de referencia para sus hijos, especialmente a edades tempranas; pues bien, el nivel educativo de los progenitores puede condicionar el desarrollo de sus hijos en áreas como la cognitiva, la afectivo-social y la lingüística. De tal modo, padres con un bajo nivel educativo pueden propiciar el desarrollo de menores competencias sociales, lingüísticas y cognitivas por parte de sus hijos comparados con aquellos procedentes de familias con un alto nivel de estudios.

En definitiva, el estudio llevado a cabo pone de manifiesto la importancia del nivel educativo de los padres o tutores legales como factor de riesgo de la perpetración de ciberacoso por parte de sus hijos en la etapa de Educación Primaria, concordando con otras investigaciones previas realizadas en Educación Secundaria. Concretamente, se confirma que un bajo nivel educativo del progenitor o del tutor legal incrementa el riesgo de perpetración de ciberacoso de sus hijos.

Este resultado es de gran utilidad a la hora de diseñar estrategias de prevención del ciberacoso en Educación Primaria con el objetivo de evitar las negativas consecuencias que se derivan para los menores implicados, tanto en términos de salud y bienestar general, como académicos. En esta línea, las propuestas de intervención educativa en la perpetración de ciberacoso por parte del alumnado pueden partir de un enfoque socioecológico o sistémico (Bronfenbrenner, 1979) de modo que dichas propuestas no solo se dirijan a los menores, sino también a los diversos sistemas sociales en los que ellos se desarrollan, a fin de optimizar la eficacia de la intervención educativa.

Así, por ejemplo, sería de interés establecer un programa de prevención dirigido a las familias en especial riesgo como pueden ser

aquellas con un bajo nivel educativo. Dado que se ha asociado esta variable sociodemográfica familiar con un menor uso de la mediación parental y esto se vincula con un mayor riesgo de que sus hijos sean perpetradores ciberacoso, sería clave ayudarlas a regular el uso que sus hijos hacen de las tecnologías con conexión a Internet, reduciendo su frecuencia de uso, el número de dispositivos tecnológicos empleados, el lugar de uso de dichas tecnologías, el contenido que pueden consumir (evitando el aprendizaje vicario de la violencia), etc. Asimismo, se podrían incluir también estrategias de sensibilización de las familias sobre el ciberacoso, la mejora de las competencias digitales, el entrenamiento en comunicación asertiva, la formación en un estilo educativo democrático y la estimulación de su implicación familiar que permita el desarrollo de redes de apoyo.

En resumen, esta propuesta de intervención educativa pretende potenciar que las familias se involucren en la vida digital y escolar de sus hijos mediante el apoyo, la comunicación asertiva y el uso de normas claras, estables y consensuadas, determinantes a la hora de prevenir la perpetración de ciberacoso por parte de los menores.

En prospectiva, la realización de una investigación cualitativa acerca de la mediación parental llevada a cabo por las familias de bajo nivel educativo podría aportar más información sobre las necesidades que presentan. Asimismo, sería útil también disponer de otros instrumentos complementarios al cuestionario que permitiesen la triangulación de la información obtenida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Montejo, M.M., Zamorano-González, E., & Ledesma-Albarránc, J.M. (2019). ¿Qué saben nuestros niños de la escuela primaria sobre acoso escolar? *Revista Pediatría Atención Primaria*, 21(82), 121-129. <https://bit.ly/3TqnONT>
- Ancana, L. P., Copaja, F. H., & Mandarachi, R. P. (2022). Cyberbullyng en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1274-1286. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2660
- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., & Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and cyberbullying: The role of socio-

- emotional skills. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 248. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00248>
- Camerini, A-L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, *49*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>.
- Çakır, Ö., Gezgin, D. M., & Ayas, T. (2016). The Analysis of the Relationship between Being a Cyberbully and Cybervictim among Adolescents in Terms of Different Variables. *International Journal of Progressive Education*, *12*(3), 134-154. <https://bit.ly/3zXJ9Da>
- Cox, D.R. (1970). *Analysis of Binary Data*. Chapman and Hall.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*(2), 233-254. <https://bit.ly/2JqSAV5>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE. <https://bit.ly/3VdxR8a>
- McCullagh, P., & Nelder, J.A. (1983). *Generalized Linear Models*. Chapman and Hall.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2022). *Beneficios y riesgos de uso de Internet y las redes sociales Gobierno de España*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://bit.ly/3BNbrnl>
- Peter, I.K., & Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Rev. Computers in human behavior*, *86*, 350-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://bit.ly/3AFcE0a>

- Smith, P.K. (2019). Research on Cyberbullying: strengths and Limitations. In H. Vandebosch and L. Green (Eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 9-27). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7_2
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059>

MECANISMOS COGNITIVO-AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON ADOLESCENTES

Nuria Martín Romero¹, Fabiola Espinosa López² y Álvaro Sánchez López²

nuria.romerom@uah.es

1. Universidad de Alcalá., 2. Universidad Complutense de Madrid.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un tipo de violencia entre iguales en el que se produce un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Esta dinámica frecuentemente se repite y prolonga en el tiempo, y puede manifestarse de diversas formas: agresiones físicas, verbales, o acoso a través de las nuevas tecnologías/ciberacoso (Olweus, 1993).

El acoso escolar es uno de los mayores retos a los que se enfrenta actualmente nuestro sistema educativo, dado el gran coste humano, económico y social que genera. Su incidencia en nuestro país es considerablemente elevada, llegando a afectar a más de uno de cada diez estudiantes de entre 11 y 18 años (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2020), una incidencia que año tras año va en aumento (epdata, 2021), y que supone un grave problema para la integridad física, psicológica y emocional de quien lo sufre.

Los datos de investigaciones previas muestran como quienes lo sufren tienden a ausentarse y abandonar antes la escuela, padecer problemas de salud mental como depresión, ansiedad e ideación e intentos de suicidio, que en los peores casos acaban consumándose (Halliday, et al., 2021; UNESCO, 2019; Moore et al, 2017).

A pesar de la multitud de programas desarrollados contra el acoso escolar que se están llevando a cabo en los últimos años, son pocos los estudios que se han centrado en evaluar los mecanismos cognitivo-afectivos que podrían actuar bien como variables protectoras de las experiencias de acoso, o bien como factores de riesgo en la aparición de éstas (Zych et al., 2018; Farrington & Baldry, 2010). Así, el estudio de estos factores podría ayudar a avanzar en el desarrollo de nuevos modelos predictivos más precisos para detectar posibles casos de acoso.

Factores como el apoyo social percibido por parte de familiares, compañeros y profesores, y el disponer de adecuadas estrategias de afrontamiento ante experiencias estresantes, como la solución de problemas, pueden contribuir a generar recursos psicosociales de protección para el menor. Por otro lado, no disponer de este apoyo social, tener elevados niveles de autocrítica, y hacer uso de estrategias desadaptativas de afrontamiento, como la rumiación, pueden favorecer la aparición de acoso escolar (Zich et al., 2019). Por tanto, conocer e indagar en las experiencias subjetivas de los menores, puede contribuir a la elaboración de nuevas intervenciones eficaces en función de estas experiencias.

Por otro lado, como se ha comentado anteriormente, una de las consecuencias del acoso escolar es el desarrollo de problemas de depresión y/o ansiedad. Sin embargo, es importante destacar que la investigación también ha mostrado que estas relaciones entre depresión y ansiedad, con el acoso escolar son bidireccionales. Un metaanálisis realizado con 18 estudios longitudinales mostró una clara evidencia de que la victimización predice el incremento de estos problemas internalizantes, y que éstos a su vez también predicen un mayor riesgo de victimización a lo largo del tiempo (véase Reijntjes et al., 2010). Estos hallazgos sugieren que los menores que son acosados no solo experimentan más síntomas de depresión y ansiedad, sino que aquellos con altos niveles de sintomatología también podrían resultar como blanco de acoso en el futuro, como resultado del manejo inadecuado que hacen de su sintomatología (Hunt, 2015). Por lo tanto, los síntomas de depresión y ansiedad actuarían también como antecedentes de acoso escolar, y, por tanto, serían un indicador clave a considerar en la detección temprana de estas situaciones en el contexto escolar.

El objetivo de este trabajo es analizar el papel de diferentes mecanismos cognitivo-afectivos, como la sintomatología depresiva y ansiosa, la autocrítica, las estrategias de afrontamiento (i.e. rumiación, focalización positiva, refocalización en los planes, y reevaluación positiva), el apoyo social percibido, y el sesgo atencional negativo, en la predicción de acoso escolar. Teniendo en cuenta resultados de estudios previos, esperamos encontrar que la sintomatología depresiva y ansiosa, la autocrítica, las estrategias desadaptativas de afrontamiento como la rumiación, y el sesgo atencional negativo, se relacione con mayores niveles de acoso. Mientras que las estrategias adaptativas de

afrontamiento, como la focalización positiva, la planificación, y la reevaluación positiva; y el apoyo social percibido se relacionará con menores niveles de acoso.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Los participantes rellenaron al inicio y al final de un cuatrimestre académico diferentes medidas sobre acoso escolar (CMIE-IV), sintomatología depresiva (SMFQ); sintomatología ansiosa (GAD-7); estrategias de afrontamiento (CERQ-short); autocrítica (SRS); apoyo social percibido; y sesgos de interpretación (SST). Previo a la recogida de datos, se informó a los progenitores o tutores legales de los menores del objetivo del estudio y se recabaron los consentimientos de participación firmados tanto por los responsables legales, como por los adolescentes participantes.

2.2. Participantes

88 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre los 12 y 17 años participaron en el estudio (53.4 % chicas; edad: $M= 13.92$; $DT= 1.32$).

2.3. Medidas

Acoso escolar. Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV; Caballo et al., 2012). Este cuestionario está compuesto por 36 ítems evalúa diferentes tipos de acoso (físico, verbal y relacional, ciber-acoso). En la versión original la consistencia interna para el total del cuestionario es adecuada ($\alpha=.81$).

Síntomas de depresión. Short Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ; Angold et al., 1995; adaptado al castellano por Fernández-Martínez (2020). Es un cuestionario de autoinforme de 13 ítems diseñado para medir sintomatología depresiva en niños y adolescentes de entre 6 a 17 años. Más concretamente, evalúa la presencia de síntomas afectivos y cognitivos de depresión que se han experimentado en las dos últimas semanas. Los ítems se califican en una escala Likert de 3 puntos (0= no es cierto, 1= a veces es cierto, 2= cierto). Ítems de ejemplo incluyen “Me sentí triste o infeliz” o “Lloré mucho”. La puntuación total se calcula sumando los valores de las puntuaciones en

cada ítem de respuesta, la cual oscila entre 0 y 26 puntos, con puntuaciones más altas indicando síntomas de depresión más graves. La escala ha mostrado una adecuada consistencia interna ($\alpha = .83$) y confiabilidad test-retest durante un período de ocho semanas ($ICC = .80$), y buena validez convergente y divergente.

Síntomas de ansiedad. Generalized Anxiety Disorder (GAD-7; Spitzer et al., 2006, adaptada al castellano por García-Campayo, 2010). Consta de 7 preguntas basadas en parte en los criterios del DSM-IV para el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) y refleja la frecuencia de los síntomas durante el período anterior de 2 semanas. El GAD-7 requiere aproximadamente de 1 a 2 minutos para administrarse y para cada síntoma consultado proporciona las siguientes opciones de respuesta: "en absoluto", "varios días", "más de la mitad de los días" y "casi todos los días". En la versión en castellano, el alfa de Cronbach alcanzó un valor excelente ($\alpha = .94$). Todos los ítems mostraron una alta correlación ítem-total (superior a $.68$), con una correlación test-retest de $.84$ y un coeficiente de correlación intraclase de $.93$ (intervalo de confianza del 95% de $.88-.99$).

Estrategias de afrontamiento cognitivo-emocional. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short version (CERQ-short; Garnefski & Kraaij, 2006, adaptada al castellano para su uso en adolescentes por Chamizo-Nieto et al. 2020). El CERQ-short está compuesto por 18 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos y evalúa nueve estrategias de afrontamiento cognitivo-emocional para afrontar situaciones y eventos estresantes, con dos ítems por tipo de estrategia. De acuerdo con los objetivos establecidos para la investigación se seleccionaron 8 ítems correspondientes a las 4 estrategias objetivo de estudio (i.e. rumiación, focalización positiva, refocalización en planes y reevaluación positiva).

Autocrítica. Para medir niveles de autocrítica, se adaptaron al castellano tres ítems (siguiendo recomendaciones de Shrout & Lane, 2011) del Self-Rating Scale (SRS; Hooley et al, 2010), una medida autoinformada de autocrítica de demostrada utilidad para su uso en la detección de problemas de percepción de uno mismo en adolescentes (Gadassi Polack et al., 2021). Los ítems se adaptan a experiencias de autocrítica del adolescente (e.g., "me siento menos valioso que los demás") y son puntuados en una escala de 1 ("muy poco o nada") a 5 ("extremadamente").

Apoyo social. A partir de la adaptación de cuestionarios validados para la evaluación de apoyo social percibido en adolescentes, con identificación de diferentes factores independientes de percepciones de apoyo por diferentes fuentes sociales (e.g., Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido de Zimet et al., 1988; adaptación al castellano en adolescentes: e.g., Mosqueda Diaz et al., 2015), se estableció una medida de tres ítems referida a la evaluación de apoyo social percibido por tres fuentes: compañeros, familia, y profesores.

Procesos implícitos de atención emocional (Scrambled Sentence Task SST; Wenzlaff & Bates, 1998, versión computerizada validada por Sánchez-López et al., 2019). Esta tarea consiste en resolver gramaticalmente frases conformadas por 6 palabras desordenadas (e.g., “demás apoyan me los rechazan siempre”). El participante debe ordenarlas mentalmente lo más rápido posible seleccionando 5 de las 6 palabras para crear frases con sentido y con una estructura gramatical correcta, pudiéndose crear dos tipos de frase: con valencia emocional positiva (“los demás siempre me apoyan”) o negativa (“los demás siempre me rechazan”). Cada ensayo cuenta con dos fases: una de lectura y una de respuesta. En la fase de lectura, el participante pulsa en el punto de fijación cuando está listo para comenzar e inmediatamente después aparecen 6 rectángulos en blanco sobre los que el participante debe mover una barra de control en la pantalla para descubrir cada palabra. La instrucción es resolver la frase mentalmente lo más rápido posible y pulsar “LISTO” en la pantalla cuando lo haya hecho. El sistema monitoriza la cantidad de tiempo (en milisegundos) que el participante lee/atende cada palabra. En la fase de respuesta, con todas las palabras descubiertas, el participante debe pulsar en orden en las palabras para resolver la misma frase que habían resuelto mentalmente lo más rápido posible. Siguiendo a Sánchez et al. (2019), se calculan índices implícitos de sesgo de atención a través de la proporción de tiempo que se leen las palabras con valencia emocional negativa (“rechazan”) frente al tiempo dedicado a las palabras con valencia emocional positiva (“apoyan”) en la fase de lectura. El cálculo del índice atencional (i.e., tiempo negativo / (tiempo negativo + tiempo positivo), da lugar a una puntuación entre 0 y 1, donde los valores próximos a 0 reflejan la presencia de sesgo atencional positivo (tendencia a atender más los estímulos positivos frente a negativos), 0.5

implica ausencia de sesgo atencional y los valores próximos a 1 presencia de sesgo atencional negativo (tendencia a atender más los estímulos negativos frente a positivos).

Tabla 1. Valores descriptivos de las variables de estudio.

	%	M	D.T.	
Género				Nota: M= Media; D.T.= Desviación Típica; CMIE-IV=
Femenino	53.4			
Masculino	46.6			
Edad		13.92	1.32	
CMIE-IV acoso físico (4-16)		5.17	1.36	
CMIE-IV acoso verbal-relacional (7-28)		10.92	3.27	
CMIE-IV ciberacoso (3-12)		4.13	1.62	
SMFQ (0-26)		7.84	6.32	
GAD-7 (0-21)		6.45	4.97	
CERQ-short rumiación (0-8)		5.67	2.46	
CERQ-short focalización positiva (0-8)		5.15	2.30	
CERQ-short planificación (0-8)		6.49	2.22	
CERQ-short reevaluación positiva (0-8)		6.51	2.42	
SRS (3-15)		5.66	2.86	
Apoyo social (0-30)		24.55	3.78	
SST- sesgo atencional positivo		1.41	.46	
SST- sesgo atencional negativo		1.28	.37	

Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar; SMFQ= Short Mood and Feelings Questionnaire; GAD-7= Generalized Anxiety Disorder; CERQ-short= Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short version; SRS= Self-Rating Scale; SST= Scrambled Sentence Task. Entre paréntesis: rango posible de puntuaciones para cada una de las variables.

2.4. Diseño

Se trata de un estudio longitudinal donde los datos fueron recogidos en dos tiempos diferentes, al inicio y finalización de un cuatrimestre académico.

3. RESULTADOS

3.1. Características de la muestra.

En la tabla 1 se muestran los valores descriptivos de las variables incluidas en este estudio.

3.2. Análisis de correlación.

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de correlación para evaluar las relaciones entre las diferentes variables analizadas en el estudio.

Los análisis de correlación mostraron cómo mayores niveles de *sintomatología depresiva*, *sintomatología ansiosa*, y *autocrítica* se relacionaron de manera significativa con el acoso físico ($r=.29$, $p<.01$; $r=.32$, $p<.01$; $r=.31$, $p<.01$, respectivamente), el acoso verbal-relacional ($r=.48$, $p<.01$; $r=.49$, $p<.01$; $r=.48$, $p<.01$, respectivamente) y el ciberacoso ($r=.51$, $p<.01$; $r=.50$, $p<.01$; $r=.39$, $p<.01$, respectivamente).

La rumiación, por su parte, correlacionó significativamente con un mayor acoso verbal-relacional ($r=.36$, $p<.01$) y ciberacoso ($r=.28$, $p<.01$). Las *estrategias reinterpretación positiva y refocalización en los planes* con un menor acoso físico ($r=.26$, $p<.05$; $r=.24$, $p<.05$, respectivamente). El apoyo social percibido con un menor acoso verbal-relacional ($r=.22$, $p<.01$). Finalmente, el *sesgo atencional negativo* mostró relaciones positivas y significativas con un mayor acoso físico ($r=.24$, $p<.05$) y verbal-relacional ($r=.28$, $p<.01$).

3.3. Predictores de acoso.

Posteriormente, se realizaron varios análisis de regresión para analizar el papel predictor de las variables independientes (i.e. *sintomatología depresiva*, *sintomatología ansiosa*, *autocrítica*, *estrategias de afrontamiento*, *apoyo social* y *sesgo negativos de atención*) sobre las variables dependiente (i.e. *acoso físico*, *verbal-relacional* y *ciberacoso*).

Para el *acoso físico* los resultados mostraron que la ecuación explicó un 19.3% de la varianza (R^2 corregida, $p<.01$), con la *sintomatología ansiosa*, y la *refocalización en los planes* como únicas variables con poder predictivo significativo ($\beta= .09$; $p<.05$; $\beta= -1.63$; $p<.05$).

Para el *acoso verbal-relacional* los resultados mostraron que la ecuación explicó un 31.8% de la varianza (R^2 corregida, $p<.001$), con la *autocrítica*, y el *sesgo atencional negativo* como únicas variables con poder predictivo significativo ($\beta= .26$; $p<.05$; $\beta= 1.87$; $p<.05$).

Para el *ciberacoso* los resultados mostraron que la ecuación explicó un 25.9% de la varianza (R^2 corregida, $p<.001$). Ninguna variable tuvo

poder predictivo significativo, aunque la sintomatología depresiva mostró una tendencia hacia la significación ($\beta = .07$; $p = .09$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio longitudinal fue analizar el papel de diferentes mecanismos cognitivo-afectivos (i.e. sintomatología depresiva, sintomatología ansiosa, autocrítica, estrategias de afrontamiento, apoyo social y sesgo atencional negativo) en la predicción de diferentes manifestaciones de acoso escolar (i.e. físico, verbal-relacional y ciberacoso).

Los análisis de correlación mostraron que una mayor presencia de sintomatología afectiva (i.e. depresiva y ansiosa), y de autocrítica se relacionó positivamente con mayores niveles de acoso físico, verbal y ciberacoso. Además, un mayor acoso verbal-relacional se asoció a su vez con menores niveles de apoyo social, mayor uso de estrategias desadaptativas de afrontamiento (i.e. rumiación), y un mayor sesgo atencional negativo. Por su parte, el acoso físico, también se relacionó con menores niveles en el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento (i.e. refocalización en los planes), y un mayor sesgo atencional negativo. Por último, el ciberacoso también correlacionó con mayores niveles de rumiación.

Los análisis de predictores mostraron que los síntomas de ansiedad, y la refocalización en los planes predijeron mayores niveles de acoso verbal-relacional a los dos meses de seguimiento. Mientras que la autocrítica, y el sesgo de atención negativo predijo menores situaciones de acoso físico a los dos meses.

Estos resultados muestran que la sintomatología ansiosa, no solo actuaría como una consecuencia del acoso escolar, tal y como la investigación previa ha mostrado (UNESCO, 2019), sino también como predictora de ésta. Concretamente en nuestro estudio sobre el acoso físico. Además, el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento a situaciones estresantes dirigidas a planificar los pasos para la solución de problemas, actuaría como una variable protectora de este tipo de acoso en adolescentes.

Por otro lado, las percepciones negativas sobre uno mismo, en forma de autocríticas, y los sesgos de atención negativos, predicirían

una mayor presencia de acoso verbal-relacional. Estos resultados sugieren que aquellos aspectos cognitivos de vulnerabilidad a la depresión (mayores tendencias a activar cogniciones negativas sobre uno mismo y atención selectiva a este tipo de contenidos; Beck & Haigh, 2014) en adolescentes serían indicadores de riesgo para experimentar tipos de victimización relacionales congruentes (e.g., insultos, menosprecios, exclusión social).

En resumen, los resultados de nuestro estudio señalan cómo la sintomatología ansiosa, la refocalización en los planes, la autocrítica y los sesgos de atención negativos actuarían como mecanismos psicológicos de riesgo a la hora de manifestar diferentes tipologías de acoso escolar.

El análisis de estos mecanismos se torna, pues, importante a la hora de detectar tempranamente casos de acoso escolar en adolescentes, y por tanto, de prevenir su ocurrencia en el contexto escolar. Nuevas investigaciones son necesarias para seguir avanzando en el estudio estos mecanismos implicados en el desarrollo de situaciones de acoso escolar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Beck, A.T., & Haigh, E.A.P. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: the generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1-24. 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734
- Epdata (2021). Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Agencia de Datos. Retrieved from: <https://www.epdata.es/datos/acoso-escolar-datos-cifras-estadisticas/257/espana/106>
- Farrington, D. P., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4–16. <http://dx.doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>.
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), 1-102. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>

- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351-373. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Hunt, C. (2015). Understanding and combating school-based bullying from an individual-level perspective: A review. *Australian Psychologist*, 50(1), 182–185, <https://doi.org/10.1111/ap.12093>
- Moore, E.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D., & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal Psychiatry*, 7(1), 60-70. <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P. & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.
- Zych, I., Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2018). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. In V. B. Van Hasselt, & M. L. Bourke (Eds.). *Handbook of behavioral criminology: Contemporary strategies and issues* (pp. 113–139). New York: Springer.
- Zich, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 49(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

EMOCIONES NEGATIVAS Y PERPETRACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO ¿CÓMO MEDIA EL MANEJO DE LA IMPRESIÓN ESTA RELACIÓN?

Sandra Nieto-González¹, Alicia Puente-Martínez², Silvia Ubillos-Landa¹, Marcela Gracia-Leiva³, José Luis González-Castro¹ y Ismael Loinaz⁴

1. Universidad de Burgos, 2. Universidad de Salamanca, 3. FUNDADEPS, 4. Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género (VG) es una de las manifestaciones más claras de desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. La definición propuesta por la ONU en 1995 fue: «Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada» (Expósito y Moya, 2011).

Tradicionalmente la VG se ha explicado a través del patriarcado y la desigualdad que este genera (Carter, 2015). Numerosos estudios han demostrado que tiene un origen multicausal (Fernández-Montalvo et al., 2005; Lila et al., 2012; López- Zafra, 2009). Algunos factores de riesgo son estáticos (la edad del primer delito, la violencia en la familia de origen, los trastornos mentales severos...) y otros son dinámicos (como las distorsiones cognitivas o la dependencia emocional) (Loinaz y Echeburúa, 2010).

Las emociones negativas y la agresión en VG

Pese a que la literatura, tradicionalmente, se ha centrado en la pretensión de modificar aspectos relacionados con la comunidad y los patrones de socialización ejerciendo poder y control; distintos estudios han encontrado que cuando los perpetradores, de forma real o imaginaria padecen la amenaza de abandono o pérdida de estabilidad en su relación de pareja, experimentan emociones negativas como pena, rabia y terror, que a su vez promueven la ira hacia la pareja y el uso de tácticas de control y violencia como una estrategia para recuperar el vínculo afectivo con ella (Lopez et al., 2012).

Además, varios modelos teóricos que describen la etiología de la VG indican que el aumento de la emocionalidad negativa puede servir como un factor de riesgo para su perpetración (Finkel, 2007).

Clínicamente, las intervenciones con maltratadores a menudo incluyen el control de las emociones como una técnica para promover el cambio (Murphy y Eckhardt, 2005), y los resultados de varias revisiones meta analíticas indican que los tratamientos psicológicos para los problemas del manejo de emociones como la ira tienen efectos importantes en la reducción de síntomas clínicos (Del Vecchio y O'Leary, 2004).

La deseabilidad social (DS) y la VG

La deseabilidad social en relación a la VG se ha definido como un sesgo bidimensional de tipo cognitivo consistente en la gestión de las impresiones y el autoengaño (Freeman et al., 2015). La literatura con frecuencia explica la gestión de impresiones como una subnotificación de un comportamiento socialmente indeseable (Freeman et al., 2015). Por otra parte, el autoengaño ocurre cuando las personas son propensas a hacer coincidir las autopercepciones con las actitudes sobre sí mismos para reducir la disonancia cognitiva (Paulhus, 1984).

La DS a menudo se ofrece como la explicación de la falta de acuerdo entre los miembros de la pareja y la infradeclaración de violencia de género por parte del agresor (Fernández-González et al., 2013). Debido al estigma negativo asociado con la violencia íntima, este estimula una necesidad de aprobación social (Sugarman y Hotaling, 1997).

En concreto, en este estudio nos centraremos en el manejo de la impresión frente al autoengaño, ya que está más relacionado con los pensamientos distorsionados que se dan en los perpetradores y que pueden favorecer el uso de la violencia (Freeman et al., 2015).

Además, algunos autores encuentran que la agresión está influida por el manejo de la impresión, pero no por el autoengaño. Por ejemplo, un estudio demostró que los hombres participantes que mostraban un nivel más bajo del manejo de la impresión fueron más propensos a cometer abusos sexuales hacia su pareja (Andrew et al., 2015). En esta línea, se estudió como los hombres maltratadores informaron que alrededor del 50% de la violencia que les atribuyen fue a causa de sus

parejas; detrás de la interpretación de estos hallazgos, los investigadores suponen que estas diferencias resultan en parte de los perpetradores tratando de presentarse ellos mismos de manera más positiva (Freeman et al., 2015)

Objetivo e hipótesis

El objetivo del presente estudio es examinar la relación existente entre la emocionalidad negativa, la deseabilidad social (en concreto, el manejo de la impresión) y la perpetración de VG,

De forma específica este estudio pretende comprobar las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Un mayor reporte de emociones negativas y un menor nivel de manejo de la impresión predecirán un mayor uso de la violencia por parte de los hombres perpetradores

Hipótesis 2: El manejo de la impresión mediará la relación entre el afecto negativo y la agresión.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para contactar con los sujetos, se llevaron a cabo reuniones con la Directora y el Director de las prisiones de Burgos y Álava respectivamente, así como con el equipo psicoeducativo de los distintos módulos. Asimismo, se contactó con la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias para contar con su aprobación.

Se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas con una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos en las prisiones antes mencionadas.

El estudio cumplió los criterios éticos de investigación con seres humanos según la declaración de Helsinki de 1964 y contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad del País Vasco (referencia: “INA-AFREG-VG”, CEISH/328/2015).

2.2. *Participantes*

Se trata de una muestra intencional compuesta por 89 hombres ($M=39.46$, $DT=10.38$). El único criterio de inclusión fue que hubiesen sido condenados por un delito de VG. La mayor parte de los participantes eran de nacionalidad española (71,9%), seguida de la Latinoamericana (19,1%). En cuanto a la religión predominan los católicos no practicantes (40,4%), seguidos de los agnósticos y ateos. Además, la mayor parte han sacado el graduado escolar (57,3%) o una FP de primer ciclo (23,6%). El porcentaje de hombres que tienen ingresos propios (50,6%) y los que no (49,4%) fue muy similar.

2.3. *Instrumentos*

Datos sociodemográficos: Se recogieron distintos datos de la muestra como su edad, procedencia, religión, estado civil, nivel de estudios, situación laboral etc.

Escala de emociones de Fredrickson (2009): Escala dedicada a la medición de las emociones ($\alpha =.69$). Cuenta con 2 subescalas: una de emociones positivas ($\alpha =.80$) y otra de emociones negativas ($\alpha =.73$). Escala tipo Likert de 0 a 4.

Cuestionario sobre la agresión [AQ] (Buss y Perry, 1992; adaptada por Gallardo-Pujol et al., 2006). Cuestionario dedicado a la medición de las formas de violencia. Se utilizó una versión reducida de 12 ítems. Incluye 4 subescalas. Incluye la agresividad física ($\alpha =.70$), agresividad verbal ($\alpha =.58$), ira ($\alpha =.66$) y hostilidad ($\alpha =.68$). Consta de una escala tipo Likert, con un rango de respuesta que va de 1 a 5. Mayores puntuaciones indican mayores niveles de agresividad.

Inventario Balanceado de Respuestas Socialmente Deseables [BIDR-6] (Paulhus, 1991, adaptada por Moral, García y Antona, 2011): 40 ítems. Consta de dos factores: manejo de impresión (IMS) ($\alpha =.75$) y autoengaño (SDE) ($\alpha =.68$). Se responden según una escala tipo Likert que va de 1 a 7.

2.4. *Tratamiento de los datos*

Se trata de un estudio transversal, correlacional y predictivo. Se realizarán: 1) análisis descriptivos para describir la muestra; 2) análisis de regresión lineal para comprobar el efecto de las emociones negativas

y el manejo de la impresión sobre el uso de la violencia y; 3) análisis de mediación para comprobar si el manejo de la impresión explica la relación entre las emociones negativas y la agresión.

Para los análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 24. Para el análisis de mediación se utilizó el macro *MEDIATE* para SPSS 24. Estos macros estiman el efecto indirecto, los errores estándar (*SE*) y los intervalos de confianza (*IC*, 95%) en base a la distribución obtenida con el método bootstrap (Hayes, 2013).

3. RESULTADOS

Efecto predictor de las emociones negativas y el manejo de la impresión sobre el uso de la violencia

Los resultados indican que una mayor presencia de emociones negativas, unido a un bajo manejo de la impresión predicen un mayor uso de la violencia dentro de la pareja, explicando un 28,4% de la varianza.

Tabla 1. Regresión lineal múltiple. Emociones negativas y manejo de la impresión predictores de la perpetración

Perpetración VG	IC 95%			β	Se	p
	B	LI	LS			
Emociones negativas	.028	.009	.048	.276	.003	.005
Manejo de la impresión	-.014	-.021	-.028	-.412	.010	.0001

$R^2 = .301$, $R_{ajustada}^2 = .284$, $F_{(2,82)} = 17.660$, $p = .0001$.

β : Beta; LI: Límite inferior; LS: Límite superior

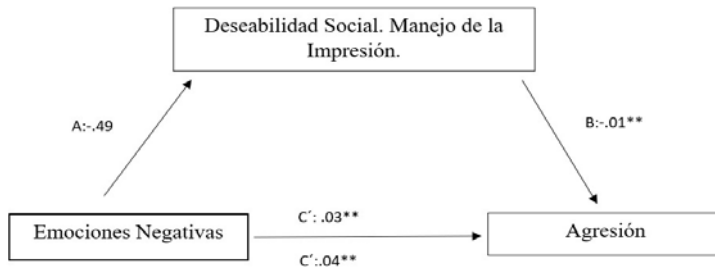
Efectos mediadores: el manejo de la impresión como mediador entre las emociones negativas y la perpetración de VG

Con el objetivo de comprobar si el manejo de la impresión media la relación entre las emociones negativas y la perpetración se llevó a cabo un análisis de mediación múltiple.

Como se puede observar en la Figura 1, una alta afectividad negativa unida a un bajo nivel de DS (específicamente el manejo de impresiones) predicen la perpetración, explicando el 28.3% de la

varianza $F(3,84)=12.438, p = .0001$. De hecho, el análisis de mediación confirma que el manejo de la impresión media la relación entre emocionalidad negativa y la agresión ($B = .102, SE=.005, IC\ 95\%: .001, .023$).

Figura 1. Papel mediador del manejo de la impresión en la relación entre las emociones negativas y la agresión en VG



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se comprobó cómo experimentar más emociones negativas y presentar un menor nivel de manejo de la impresión resultaron ser variables predictoras del uso de la violencia en este tipo de hombres por lo que podemos confirmar la hipótesis 1. Como se ha mencionado previamente, la aparición de grandes niveles de emociones negativas (ira, hostilidad, rabia, entre muchas otras) y un menor manejo de la impresión (deseabilidad social) pueden aumentar la violencia en la pareja. En esta línea, distintos estudios han señalado que este sesgo puede darse de forma automática y esquemática (Berkowitz, 2008) que emergería de una red de memoria asociativa de actitudes interconectadas a recuerdos, emociones (generalmente de tipo negativo) y conductas (Eckhardt, et al., 2012).

Igualmente, se comprobó como el manejo de la impresión media la relación entre el afecto negativo y la agresión, por lo que confirmamos nuestra segunda hipótesis. Nuestros resultados indican que un mayor nivel de afectividad negativa unido a un menor manejo de la impresión da lugar a un mayor uso de la violencia dentro de la pareja. Por el contrario, un mayor nivel de manejo de la impresión se relaciona con un menor reporte tanto de violencia como de emociones negativas, por lo que a cuanto más manejo de la impresión menos se informaba del uso de la violencia y/o de experimentar emociones negativas.

En línea con nuestros resultados, distintos estudios han señalado como la deseabilidad social puede causar una infrarrepresentación por parte de los agresores de su propia perpetración de violencia hacia la pareja (Jin et al., 2008). Se ha señalado como el manejo de la impresión (forma consciente de deseabilidad social) redujo el efecto de las emociones negativas sobre la agresión, de forma que es probable que los agresores tratan de controlar la imagen que proyectan a los demás sobre su relación utilizando este mecanismo (Jin et al., 2008). Los agresores que muestran una alta deseabilidad social generalmente culpan a sus parejas por provocarles ira (emoción negativa), minimizando o negando así sus comportamientos violentos.

4.1. Limitaciones

Algunas de las limitaciones encontradas son, el tamaño de la muestra ya que, al ser tan limitado, dificulta la búsqueda de relaciones y generalizaciones significativas a partir de los datos. Unido a esto debemos tener en cuenta el sesgo producido por el manejo de la impresión entre los internos en el centro, ya que pueden verse condicionados por el contexto penitenciario debido a que se favorece con beneficios penitenciarios la participación en los programas de prevención y la demostración de una buena conducta.

Por otro lado, se trata de un estudio de tipo transversal lo que dificulta la extracción de relaciones de causalidad entre las variables.

4.2. Implicaciones

Este estudio resulta importante ya que señala la necesidad de prestar atención a los factores emocionales y a los sesgos cognitivos. Muchos programas de reeducación de maltratadores se centran en el “Modelo Duluth”. Este modelo (actualmente el más prevalente en este tipo de programas), se desarrolló utilizando un enfoque feminista (supone que la principal causa de este tipo de violencia es la ideología patriarcal y sexista que sitúa a los hombres en una situación de poder y dominación y relega a la mujer a la obediencia sumisa) (Arias et al., 2013). El objetivo de este tipo de tratamientos es deconstruir la educación que estos hombres han recibido y fomentar las relaciones igualitarias. Sin embargo, no prestan excesiva atención a factores de tipo más individual, como los incluidos en nuestro estudio. Por lo que, dados los resultados obtenidos vemos cómo resultaría esencial implementar módulos de inteligencia emocional para, o bien reducir la

emocionalidad negativa o bien facilitar la gestión de este tipo de emociones.

Además, centrándonos en el papel que el manejo de la impresión tiene en este tipo de hombres, este sesgo, al igual que otros, hace que los perpetradores mantengan actitudes sesgadas que restringen el rango de posibles opciones de respuesta para resolver el conflicto, y fomentan evaluaciones positivas de la efectividad de los comportamientos agresivos a la vez que se infra- representan o minimizan los mismos (Holtzworth-Munroe, 1992). Esta infrarrepresentación de su propia violencia y su minimización hace que no estén tan dispuestos a involucrarse en los programas de reeducación y, ha sido ampliamente demostrado que el éxito del tratamiento se debe en gran parte a que los usuarios estén listos para recibir la intervención que se ofrece (Eckhardt y Utschig, 2007). Por tanto, sería fundamental también trabajar en los esquemas mentales desadaptativos que los hombres perpetradores parecen sostener y que también funcionan como soporte y elemento legitimador de la violencia.

Por último, dada la importancia de los sesgos cognitivos en la predicción de la agresión y que éstos cambian dependiendo del origen o cultura sería interesante tener este factor en cuenta. La adaptación de los programas de reeducación a las características culturales podría resultar acertados para reducir el abandono de los tratamientos, así como suponer una mejora en la eficacia en la intervención. Así, algunos autores como Gondolf (2012) proponen que se apliquen programas estándar en organizaciones sensibilizadas utilizando profesionales formados en multiculturalidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.
- Arias, E., Arce, R., & Vilariño, M. (2013). Batterer intervention programmes: A metaanalytic review of effectiveness. *Psychosocial intervention*, 22(2), 153-160. Doi: 10.5093/201318
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>.

- Carter, J. (2015). Patriarchy and violence against women and girls. *The Lancet*, 385(9978), e40-e41. DOI: 10.1016/S0140-6736(14)62217-0
- Del Vecchio, T., & O'Leary, K. D. (2004). Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 24(1), 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2003.09.006>
- Eckhardt, C. I., Samper, R., Suhr, L., & Holtzworth-Munroe, A. (2012). Implicit attitudes toward violence among male perpetrators of intimate partner violence: A preliminary investigation. *Journal of interpersonal violence*, 27(3), 471-491. DOI: 10.1177/0886260511421677
- Eckhardt, C. I., & Utschig, A. C. (2007). Assessing readiness to change among perpetrators of intimate partner violence: Analysis of two self-report measures. *Journal of Family Violence*, 22(5), 319-330. DOI: 10.1007/s10896-007-9088-9
- Expósito, F., & Moya, M. (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48(1), 20-25.
- Fernández-González L, O'Leary KD, & Muñoz-Rivas MJ (2013). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 602–620. doi: 10.1177/0886260512455518
- Fernández-Montalvo, J., Echeburúa, E., & Amor, P. J. (2005). Aggressors against women in prison and in the community: An exploratory study of a differential profile. *International Journal of Offender Therapy and comparative criminology*, 49(2), 158-167. DOI: 10.1177/0306624X04269005
- Finkel, E. J. (2007). Impelling and inhibiting forces in the perpetration of intimate partner violence. *Review of general psychology*, 11(2), 193-207. DOI: 10.1037/1089-2680.11.2.193
- Fredrikson, B. (2009). Positivity. New York, NY: Crown Publishers
- Freeman, A. J., Schumacher, J. A., & Coffey, S. F. (2015). Social desirability and partner agreement of men's reporting of intimate partner violence in substance abuse treatment settings. *Journal of*

- interpersonal violence*, 30(4), 565-579.
Doi:10.1177/0886260514535263
- Gondolf, E. W. (2012). *The future of batterer programs: Reassessing evidence-based practice*. UPNE.
- Hayes A. F. (2013) Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. New York, NY: *The Guilford Press*, 51(3), 335-337. DOI: 10.1111/jedm.12050
- Holtzworth-Munroe, A. (1992). Social skill deficits in maritally violent men: Interpreting the data using a social information processing model. *Clinical Psychology Review*, 12(6), 605-617. DOI: 10.1016/0272-7358(92)90134-T
- Jin, X., Eagle, M., & Keat, J. E. (2008). Hostile attributional bias, early abuse, and social desirability in reporting hostile attributions among Chinese immigrant batterers and nonviolent men. *Violence and victims*, 23(6), 773-786. DOI: 10.1891/0886-6708.23.6.773
- Loinaz, I., & Echeburúa, E. (2010). Necesidades terapéuticas en agresores de pareja según su perfil diferencial. *Clinica Contemporánea*, 1(2). DOI: 10.5093/cc2010v1n2a2
- Lopez, V., Chesney-Lind, M., & Foley, J. (2012). Relationship power, control, and dating violence among Latina girls. *Violence Against Women*, 18(6), 681-690. DOI: 10.1177/1077801212454112
- Murphy, C. M., Taft, C. T., & Eckhardt, C. I. (2007). Anger problem profiles among partner violent men: Differences in clinical presentation and treatment outcome. *Journal of Counseling Psychology*, 54(2), 189-200., Doi:10.1037/0022-0167.54.2.189
- ONU. Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995, 1996. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf> . Acceso el 20/01/2023.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of personality and social psychology*, 46(3).
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures*

of personality and social psychology attitudes (pp. 17–59). New York, NY: Academic Press.

Sugarman, D. B., & Hotaling, G. T. (1997). Intimate violence and social desirability: A meta-analytic review. *Journal of Interpersonal Violence*, *12*(2), 275-290.

CONSECUENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL: UN ESTUDIO CUALITATIVO DE CASO ÚNICO

Laura Pla Silvestre¹, Alicia Rodríguez Gómez² y Marta Becerril Galindo²

1. Coordinadora SEN Assistant. Escuela Europea de Alicante., 2. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja, España.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de Abuso Sexual Infantil (ASI) es un factor de riesgo para el adecuado desarrollo del niño, pudiéndose manifestar en las víctimas problemas emocionales, cognitivos, de relación, funcionales y de conducta (Pereda, 2009). Concretamente, el ASI está asociado a una sintomatología que afecta a distintas áreas de funcionamiento personal, entre las que destaca el ámbito académico. El impacto del ASI en el mismo ha sido analizado cualitativamente, principalmente haciendo referencia a su repercusión en el rendimiento académico. Por ejemplo, Mugabe et al. (2016) desarrollaron un estudio mediante entrevistas en profundidad y discusiones de grupos focales en una muestra de quince estudiantes, seis profesores y un miembro de los cuerpos de seguridad. Los resultados indicaron que los participantes percibieron que el ASI afectó el desarrollo moral, físico, cognitivo, emocional, social y conductual de las víctimas, lo que en consecuencia consideraban que repercutió negativamente en su rendimiento académico. Otros estudios de carácter correlacional, constatan que la experiencia de ASI durante etapas tempranas se asocia con menores medidas de logro o calificaciones (Huang y Mossige, 2012; Bosede y Comfort, 2014). En este contexto es necesario tener en cuenta que el ASI es un fenómeno complejo y que existen variables que pueden mediar en esa relación. Al respecto, Boden et al. (2007) afirman que es preciso considerar que los efectos del ASI sobre el rendimiento educativo se explican en gran medida por el contexto social, familiar e individual en el que tiene lugar la exposición al abuso. En esta línea, destaca el estudio de Buckle et al. (2005) cuyo principal resultado fue que la inteligencia era el principal predictor del rendimiento académico, explicando el 26% de la varianza, siendo el abuso de sustancias, la

internalización de conductas como el retraimiento social, pensamientos suicidas u obsesivos y la externalización de problemas de conducta como robos o agresiones verbales, factores significativos que influyeron en la relación entre la experiencia de ASI y el rendimiento académico.

Cuando se describe el impacto del ASI en el rendimiento académico resulta importante tener en cuenta cómo puede afectar al desarrollo de habilidades cognitivas o al funcionamiento ejecutivo. Dado que las Funciones Ejecutivas (FE) permiten a los estudiantes planificar, organizar y ejecutar tareas complejas y conseguir metas a largo plazo, son de gran importancia en la adquisición de los aprendizajes y contribuyen a dar respuesta a las exigencias académicas (García-Villamizar y Muñoz, 2000). De hecho, autores como Porto et al. (2021) describieron una relación estadísticamente significativa entre FE y rendimiento académico. En víctimas de ASI, se ha descrito una relación entre el mismo y una alteración a nivel neurobiológico referida, principalmente, a una disminución del grosor de la corteza prefrontal que es la base neuroanatómica de las FE (Charry-Lozano et al., 2022; Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Al respecto, resulta interesante la evidencia acerca de que las víctimas de ASI presentan un rendimiento más bajo en control atencional, el razonamiento, abstracción, juicio crítico, planificación, flexibilidad cognitiva, capacidad de inhibición, memoria de trabajo y concentración (Pereira, 2016; Dorantes-de la Garza y García-León, 2021).

Por otro lado, y en menor medida, destaca la línea de investigación que aborda la experiencia de ASI y diferentes tipos de comportamientos por parte de las víctimas o condiciones que se observan en el contexto de su participación social en el ámbito escolar. Mediante una metodología cualitativa, Pasha (2007) valoró el funcionamiento escolar de víctimas de ASI en un estudio cuyos resultados indicaron que la reacción emocional de los participantes a los abusos afectaba a aspectos del funcionamiento escolar tales como el interés por las actividades y la adaptación escolar. Por su parte, Daignault y Hébert (2009) analizaron la influencia del ASI en la adaptación académica, social y comportamental a corto plazo de las víctimas en el contexto escolar. Aunque este estudio describe cuatro perfiles heterogéneos de adaptación escolar de las víctimas, identifica que el 54% de los participantes presentaron problemas de adaptación en la escuela, siendo

el pobre funcionamiento cognitivo la dificultad más común, seguida de las conductas externalizantes como la presencia de conductas agresivas o desobediencia de normas y el retraimiento y problemas sociales. También destaca que tras los abusos el 48% rindió por debajo del promedio, el 15% necesito atención individualizada y 24% repetición curso.

La complejidad del fenómeno del ASI conlleva dificultades para su detección precoz (Del Campo Sánchez, 2003). Dada la cantidad de tiempo que los niños permanecen en el ámbito escolar y el grado de interacción que desarrollan con el personal educativo de referencia, destaca el rol de los docentes en la identificación de signos de alarma que puedan contribuir a la detección precoz de casos de ASI (Narang, 2018). Por esta razón, se considera relevante especificar cómo pueden manifestarse las dificultades emocionales, sociales, cognitivas y comportamentales de los niños víctimas de ASI en el ámbito escolar. Para ello, el objetivo del presente trabajo es describir las percepciones de una víctima de ASI sobre las consecuencias atribuidas al mismo en el ámbito escolar durante las etapas de educación primaria y secundaria.

2. MÉTODO

2.1. Participante

Se desarrolla un estudio cualitativo de caso único en el que participó una mujer de 30 años, residente en la Comunidad Valenciana que sufrió abusos sexuales a nivel intrafamiliar entre el final de su infancia y durante su preadolescencia, concretamente, desde los 9 a los 13 años.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada ad hoc compuesta de dos partes. La primera parte estuvo formada por preguntas acerca de las características del entorno familiar, la temporalización del abuso, las características del mismo, la edad de la víctima y la ayuda que recibió. En la segunda parte se abordaron cuestiones relacionadas con las dificultades emocionales, sociales, cognitivas y comportamentales vividas en el ámbito escolar durante las etapas de educación primaria y educación secundaria.

2.3. Procedimiento

El contacto con la participante se establece a través del conocimiento personal de una de las investigadoras. Dicha investigadora, informó del objetivo del estudio y del proceso del mismo. Posteriormente, se firmó el consentimiento informado. Esta investigadora desarrolló la entrevista a la participante en los dos momentos temporales.

2.4. Análisis de datos

Primeramente, se realizó una grabación y transcripción del contenido de la entrevista. A continuación, se efectuó un análisis temático de los datos (Braun y Clarke, 2006) a través del programa ATLAS.ti 22. Para ello, se siguió un proceso de codificación deductiva.

3. RESULTADOS

El análisis temático del contenido de la entrevista generó 18 códigos agrupados en las siguientes 4 categorías: consecuencias emocionales, sociales, cognitivas y comportamentales. A continuación, se presentan los códigos identificados dentro de cada una de ellas así como un segmento de contenido codificado a modo de ejemplo representativo.

En la categoría de “Consecuencias emocionales” se distinguen 6 códigos. Durante la etapa de la educación primaria se identificaron los códigos de “Tristeza” (“*En el cole empecé a estar muy triste*”), “Miedo y dificultad para pedir ayuda” (“*No sabía cómo pedir ayuda. Quería que alguien me preguntara si todo iba bien en casa, pero eso no pasaba*”, “*Tenía miedo y no me atrevía a pedir ayuda, incluso en una redacción que nos mandaron escribí la historia de una niña de la que abusaban*”) y “Empatía hacia los iguales” (“*No quería que a nadie le hicieran lo que me estaban haciendo a mí*”). Tanto en la etapa de educación primaria como secundaria se identifican los códigos “Inseguridad” (“*Estos hechos me hicieron sentir muy mal conmigo misma y empecé a mostrar muchas inseguridades, de hecho ya en el cole dejé de confiar en mí y empecé a necesitar la aprobación de otros*”), “Ansiedad” (“*En el cole tenía como mucho nervio interno, pasé a estar todo el tiempo en alerta, en tensión*”) y “Baja autoestima” (“*Pensaba que era fea, que no merecía nada bueno, que eso era lo que*

mejor se me daba, que no servía para nada”, “En la etapa del instituto mi autopercepción era muy negativa”).

En la categoría de “Consecuencias sociales” se identifican 3 códigos. Tanto en la etapa de educación primaria como secundaria se identifica un código de “Inhibición social” (“*En el colegio pasé de liderar a ir desapareciendo*”, “*Al cambiar al instituto, pasé a un grupo más diverso, solíamos reunirnos en el patio, pero cada vez me fui distanciando más de todo el grupo de la clase*”). En la etapa de primaria se identifica una “Falta de asertividad” (“*No me atrevía a compartir mi opinión o desaprobación*”), mientras que en secundaria se identifica el código “Diferencia de intereses con respecto a los iguales” (“*Los intereses que tenían las chicas de mi edad eran totalmente diferentes...no me interesaba hablar de chicos*”, “*Pienso que, si hubiera sido una adolescente con intereses de adolescente, hubiera sido diferente porque esto me distanció de mis amigas*”).

En la categoría de “Consecuencias cognitivas” se distinguen 5 códigos. Tanto en la etapa de educación primaria como secundaria se identifica el código “Descenso en el rendimiento académico”. En primaria se hace alusión al comienzo del descenso en las calificaciones (“*Bajé las notas, quizás pasé de ese notable-sobresaliente a un bien o suficiente*”). En ambas etapas destaca la atribución que realiza la víctima acerca del ASI como factor causante del mismo (“*En el colegio, los abusos repercutieron sin duda en mi rendimiento*”, “*Claramente, atribuyo estas dificultades en el Instituto a los abusos porque los pensamientos que tenía de manera constante, la ansiedad, nervios...surgieron con esta experiencia y se vinculan a ella*”). En ambas etapas, también destaca la atribución que realiza la víctima del descenso en el rendimiento a dificultades de atención, concentración, memoria y control inhibitorio (“*Creo que mi rendimiento académico bajo porque empecé a tener grandes dificultades a la hora de concentrarme y prestar atención en clase*”, “*En el colegio me costaba mucho concentrarme y prestar atención a lo que se hacía en clase, a las explicaciones. Cuando incluso tenía que hacer alguna actividad de comprensión lectora, era incapaz de centrarme en los textos que tenía que leer, enunciados, problema*”, “*Cuando miro atrás, en el Instituto me veo con grandes dificultades para procesar la información y retenerla*”, “*Además, tenía constantemente pensamientos negativos en mi cabeza de aspectos que había vivido, pensamientos que no me*

dejaban respirar, ni concentrarme, ni prestar atención en clase...). También en la etapa de educación secundaria se indican dificultades de planificación y gestión del tiempo (*“Podía pasar una tarde haciendo esquemas y no tener tiempo para leerlos y tener que levantarme muy temprano para estudiar y quedarme dormida, y al final suspendía”*). Haciendo referencia a otras cuestiones, de forma específica en la etapa de primaria se identifica el código “Desmotivación” (*“Perdí esa curiosidad por aprender, no me interesaba mucho”, “No me esforzaba, con un 5 me conformaba”*) y “Cambios en el desarrollo de las tareas escolares” (*“Quería evitar hacer los deberes porque pasaron a ser un suplicio”, “Le decía a mi madre que el examen que me habían puesto era sorpresa, que no tenía deberes y mi agenda dejó de existir”*). En ambas etapas se identifica el código de “No repetición de curso” (*“Nunca llegué a repetir. Fui alguna vez a septiembre, pero siempre he recuperado la asignatura que tenía pendiente”*). Finalmente, el código “Absentismo” aparece solamente en la etapa de educación secundaria (*“Sí que tuve una época donde me ausenté bastante, cuando estaba en la ESO. Había días que de la cama no me levantaba y simplemente no iba”*).

En la categoría “Consecuencias comportamentales” se identifican 4 códigos. En educación primaria se identifica “Conductas relacionadas con un conocimiento prematuro” (*“normalizaba comportamientos que no eran normales, llegué a preguntar a una profesora si le gustaba ver porno”*). En las dos etapas educativas se identifica el código “Agresividad” (*“En el cole actuaba sutilmente, en algunos juegos en el patio o educación física, aprovechaba para pegar y luego decía que había sido sin querer”, “En la ESO, a uno de mis mejores amigos llegué a marcarle la mano en la espalda... le dije que estaba jugando”*). De forma concreta en secundaria se identifican los códigos “Ira y rabia” (*“En la ESO empecé a digerir cómo pude lo que me había pasado, tenía mucha rabia e ira hacia los compañeros”*) y “Conductas de riesgo” (*“En los últimos cursos de la ESO pasé a desinhibirme a través del alcohol, para evadirme de toda la carga que llevaba”*).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se presentan los resultados de un estudio cualitativo de caso único acerca de las percepciones de una víctima de ASI sobre las consecuencias atribuidas al mismo en el ámbito escolar

durante las etapas de educación primaria y secundaria en relación a ámbito emocional, social cognitivo y comportamental.

En relación a las consecuencias emocionales, durante la etapa de la educación primaria se identifican emociones de tristeza y miedo a pedir ayuda en el colegio. Además, en ambas etapas educativas se identifican claros síntomas de ansiedad, de inseguridad y baja autoestima. Estos resultados coinciden con las consecuencias psicológicas de carácter emocional descritas en literatura previa (Pereda, 2009). Así, las manifestaciones de estos síntomas en el ámbito escolar pueden concretarse en ejemplos tales como el cambio en el estado de ánimo referido a mostrar estados de tristeza, tensión, intentos de pedir ayuda de carácter encubierto o indirecto tales como, realizar una redacción sobre abusos, comenzar a necesitar la aprobación de otros niños o signos de autopercepción negativa en relación a las propias capacidades académicas durante la adolescencia.

Con respecto a las consecuencias sociales, tanto en la etapa de educación primaria como secundaria se identifica una inhibición social por parte de la víctima, describiendo relacionarse con un círculo muy pequeño y tener pocos amigos en general. Este resultado es coherente con estudios en los que se determinan problemas de adaptación al contexto educativo relacionados con retraimiento y problemas sociales (Daignault y Hébert, 2009). Adicionalmente, en la etapa de educación primaria se identifica una falta de asertividad, siendo ésta una habilidad social cuyas dificultades pueden interferir en el establecimiento de relaciones sociales adecuadas con los iguales en el contexto escolar. En la educación secundaria se identifica una marcada diferencia de intereses con respecto a los iguales, sobre todo en lo referido al interés en el acercamiento al sexo opuesto, siendo esta diferencia como una razón percibida por la víctima como causa de un distanciamiento social del grupo de iguales. Si bien en la literatura no se ha identificado una alusión concreta a estos aspectos, los mismos podrían suponer matices importantes a considerar o valorar en el funcionamiento social de las víctimas que en algún grado podrían llegar a observarse en el ámbito escolar.

En la categoría de consecuencias cognitivas destaca el resultado de que en ambas etapas educativas se produjo un descenso y un bajo rendimiento académico de la víctima. Este resultado está en la línea de los resultados obtenidos en estudios previos tanto de carácter cualitativo

(Mugabe et al., 2016) como cuantitativo (Huang y Mossige, 2012; Bosede y Comfort, 2014). En ambas etapas, también destaca el contenido acerca de la atribución que realiza la víctima al respecto a dificultades relacionadas con el funcionamiento ejecutivo, concretamente a los problemas de atención, concentración, memoria y control inhibitorio. Los resultados permiten ejemplificar que las dificultades en estas habilidades interfieren en la dinámica o realización de tareas escolares tales como atender a explicaciones del profesor, realizar tareas de comprensión lectora, retener información importante, ser capaz de controlar el flujo de pensamiento o realizar actividades más complejas tales como la resolución de problemas. Además, de forma concreta, en la etapa de educación secundaria se hace referencia a las dificultades de planificación y gestión del tiempo. Estas dificultades en dichas funciones ejecutivas presentes en víctimas de ASI son concordantes con literatura previa (Pereira, 2016). Además, en la etapa de primaria se identifica el comienzo de una desmotivación en el aprendizaje y cambios en el desarrollo de las tareas escolares relacionadas con la falta de preparación de los exámenes, realización de deberes o gestión de la agenda. Estos resultados se relacionan con aquellos que identifican una pérdida de interés por las actividades escolares (Phasha, 2007). Dada la contribución de las FE y la motivación en el rendimiento académico, la aparición de cambios en las mismas podría ser susceptible de observación ante la sospecha de ASI. En relación al absentismo, éste se identifica solamente la etapa de educación secundaria, resultado en la línea de (Sánchez-Espinosa y Martín-Sánchez, 2007) y cuya relevancia como posible signo indicador de ASI radica en la posibilidad de ser registrado objetivamente por parte del personal docente. En el presente estudio, a diferencia de estudios previos (Daignault y Hébert, 2009) no se identifica la repetición de curso ni la necesidad por parte de la víctima de recibir apoyo individualizado durante su escolaridad. Con respecto al absentismo, la repetición o la aplicación de medidas de apoyo individualizado es interesante destacar que, si bien pueden ser registradas de forma objetiva, en este estudio, a excepción del absentismo en la etapa de secundaria, no se describen por parte de la víctima.

Haciendo referencia a las consecuencias comportamentales, en ambas etapas educativas destaca la presencia de pequeñas agresiones por parte de la víctima hacia compañeros. La presencia de agresividad ha sido identificada en estudios previos como un problema de conducta

disruptiva que puede estar presente en la infancia y adolescencia (Pereda, 2009). Además, este factor puede ser considerado como una importante variable mediadora en la relación entre la experiencia de ASI y el rendimiento académico (Buckle et al., 2005). De forma concreta en la etapa de primaria se han identificado conductas que representan un conocimiento de contenido sexual precoz para la edad de la víctima. Estas conductas han sido consideradas en la literatura como una de las consecuencias a corto plazo de ASI así como un importante indicador a tener en cuenta en la detección del mismo (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000). Estos resultados evidencian que tanto las conductas agresivas como las relacionadas con un conocimiento precoz de aspectos se expresan en el contexto escolar y por tanto podrían ser observadas por el personal docente.

El presente estudio aporta una descripción de cómo los niños pueden exteriorizar las consecuencias emocionales, sociales, cognitivas y comportamentales del ASI en el contexto educativo. Adicionalmente, supone un intento inicial en especificar cómo pueden expresarse esas consecuencias en función de la etapa educativa. Entre las limitaciones destaca que se trata de un estudio de caso único y de carácter preliminar y cuya continuidad implica una revisión del instrumento de recogida de datos y una ampliación de la muestra. Esto permitiría profundizar en la descripción de cómo se manifiesta el ASI en el ámbito escolar, favoreciendo el conocimiento de indicadores que aunque en el contexto de la detección y evaluación de ASI sean inespecíficos, su importancia radica en complementar la información recogida acerca de otros indicadores de carácter más específico tales como las consecuencias físicas o la revelación por parte de la víctima.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Boden, J. M., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect*, *31*, 1101-1114.
- Bosede, A. F., & Comfort, O. I. (2014). Influence of child abuse on classroom behaviour and academic performance among primary and secondary school students. *European Scientific Journal*, *10*(10).

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Buckle, S. K., Lancaster, S., Powell, M. B., & Higgins, D. J. (2005). The relationship between child sexual abuse and academic achievement in a sample of adolescent psychiatric inpatients. *Child Abuse & Neglect*, 29(9), 1031-1047.
- Charry-Lozano, L., Pinzón-Fernández, M. V., Muñoz-Otero, D. F., Becerra-González, N., Montero-Molina, D. S., y Luna-Samboní, D. S. (2022). Consecuencias neurobiológicas del abuso sexual en la infancia: revisión de literatura. *Entramado*, 18(2), 1-19.
- Daignault, I. V., & Hebert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioral and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115.
- Del Campo Sánchez, A. (2003). Detección del abuso sexual a menores: definición, prevalencia, indicadores y factores de riesgo. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 5(20), 629-641.
- Dorante-De la Garza, S. R., y García-León, I. A. (2021). Desempeño en una tarea de memoria de trabajo visoespacial en niñas de 8-12 años con Abuso Sexual Infantil. *Divulgare boletín científico de la escuela superior de Actopan*, 8(16), 1-6.
- Echeburúa, E., & Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores: Un enfoque clínico*. Ariel.
- García-Villamizar, D. y Muñoz, D. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista complutense de educación* 11(1), 39-56.
- Mesa-Gresa, P. y Moya-Albiol L (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Rev Neurol*, 52 (8), 489-503.
- Pereda, N. (2009). Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(2), 135-144.
- Pereira, A. (2016). Estudio de las funciones ejecutivas en el abuso sexual [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- Phasha T. N. (2007). The School Functioning of Individuals with Childhood Experiences of Sexual Abuse: Results and

- Implications of a South African Study. *Journal of Psychology in Africa*, 17(1-2), 57-65.
- Porto, M.F., Puerta-Morales, L., Gelves-Ospina, M., Urrego-Betancourt, Y. (2021). Funciones Ejecutivas y Rendimiento Académico en Educación Primaria de la Costa de Colombiana. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(2), 351-368.
- Huang, L., & Mossige, S. (2012). Academic achievement in Norwegian secondary schools: The impact of violence during childhood. *Social Psychology of Education*, 15(2), 147-164.
- Mugabe, M., Chingombe, S., & Chinyoka, K. (2016). Psychosocial effects of child sexual abuse on the academic performance of Grade Seven learners in Gweru Urban, Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 7(4), 255-263.
- Narang, B. (2018). The critical need for school-based interventions to safeguard children against sexual abuse. *Rajagiri Journal of Social Development*, 10(1), 3-16.
- Sánchez-Espinosa, E. M., & Martín-Sánchez, I. (2007). Características de una muestra de niños con sospecha de abuso sexual en un dispositivo especializado andaluz. *Psychosocial Intervention*, 16(3), 339-359.

EL AFRONTAMIENTO RESILIENTE COMO HERRAMIENTA PARA EL CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO ANTE SITUACIONES DE BULLYING

Yennifer Ravelo^{1,2}, Rosaura Gonzalez-Mendez², Olga M. Alegre^{1,3}
e Hipólito Marrero^{1,2}

yraelog@ull.edu.es

1. Instituto Universitario de Neurociencias (IUNE), Universidad de La Laguna, 2. Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional, Universidad de La Laguna, 3. Departamento de Didáctica e Investigación, Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Sufrir bullying suele acarrear consecuencias negativas para la salud mental a largo plazo, desencadenando ansiedad o depresión (Li et al., 2022; Guo et al., 2022). La resiliencia juega un papel importante para superar eventos adversos como el bullying. Se entiende por resiliencia la capacidad que tiene una persona de sobreponerse a eventos traumáticos o estresantes, adaptarse positivamente a ellos, e incluso resurgir transformados o fortalecidos (Fisher et al., 2019; Grané y Forés, 2019). Actualmente, la resiliencia es considerada un proceso dinámico que puede verse facilitado por numerosos factores (Fisher et al., 2019; Masten, 2021). Sin embargo, la investigación sobre resiliencia en estudiantes que han sufrido bullying es escasa, especialmente entre el estudiantado universitario.

El afrontamiento ha sido definido como la capacidad que tienen las personas para reducir, manejar o tolerar situaciones estresantes (Folkman y Lazarus, 1980; Lazarus y Launier, 1978). De ahí, que pueda desempeñar un papel importante tras vivir una situación adversa. Tradicionalmente se conocen dos formas de afrontamiento: una centrada en la solución de problemas y otra enfocada a manejar las emociones negativas (Folkman y Lazarus, 1980). Sinclair y Wallston (2004) elaboraron una escala para medir una forma de afrontamiento resiliente, que adopta vías creativas para superar la dificultad (ejemplo: “Busco formas creativas de alterar las situaciones difíciles”, “Me molesta que me digan lo que tengo que hacer”). Los estudios que la han utilizado muestran que las personas resilientes indican menos ansiedad,

depresión y síntomas somáticos que las personas más vulnerables (Collishaw et al., 2007; Kliem et al., 2015).

El objetivo de este estudio fue comparar el afrontamiento resiliente en estudiantes universitarios con diferente nivel de crecimiento postraumático tras haber sufrido acoso escolar en etapas previas. La hipótesis planteada fue que el estudiantado con mayor nivel crecimiento postraumático hará mayor uso de estrategias de afrontamiento resiliente.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La investigación contó con la participación de 1134 estudiantes de Grado de la Universidad de La Laguna, de los cuales se seleccionaron 99 ($M_{\text{edad}} = 21.23$, $DT = 5.91$) que habían sufrido bullying en etapas preuniversitarias (76% mujeres).

2.2. Procedimiento

El estudio recibió la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad de La Laguna. Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recogida. Los datos fueron obtenidos, mediante un cuestionario online, durante el segundo cuatrimestre del año escolar 2021-2022.

2.3. Medidas

Se diseñó un instrumento que recogía información general sobre los participantes (género, edad, titulación académica) y dos escalas que se describen a continuación.

Crecimiento postraumático: El crecimiento postraumático fue medido con la escala corta Resilience Portfolio Measurement Packet (Hamby et al., 2015), que consta de 9 ítems (“Ahora sé que puedo manejarme en momentos difíciles”). El rango de las respuestas va de 1 (*nada cierto*) a 4 (*totalmente cierto*) con una consistencia interna de .85, medida a través del alfa de Cronbach.

Afrontamiento resiliente: Las estrategias de afrontamiento resiliente fueron medidas con la escala breve de afrontamiento resiliente (Sinclair & Wallston, 2004; BRCS), adaptada al español por Tomas et

al. (2021). Dicha escala consta de 4 ítems (“Creo que puedo aprender cosas positivas cuando afronto situaciones difíciles”). Las respuestas van de 1 (*no me describe del todo*) a 5 (*me describe muy bien*) con una consistencia interna de .70.

2.4. Diseño

Se utilizó un diseño transversal para comparar el afrontamiento resiliente en estudiantes con distinto nivel de crecimiento postraumático. Para ello, se clasificó a los participantes en tres grupos en función de sus puntuaciones en el percentil 33 y 66 de crecimiento postraumático. Esto permitió realizar una clasificación de los participantes como “bajos” (los que puntuaron por debajo del percentil 33, $n=30$), “medios” (quienes se situaban entre el percentil 33 y 66, $n=41$) o “altos” (por encima del percentil 66, $n=28$) en crecimiento postraumático.

Tras comprobar la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene, se realizó un análisis univariante de la varianza (ANOVA) para comparar el afrontamiento resiliente entre los tres grupos de crecimiento postraumático. La prueba de Welch fue realizada en los casos en que las varianzas no eran homogéneas.

3. RESULTADOS

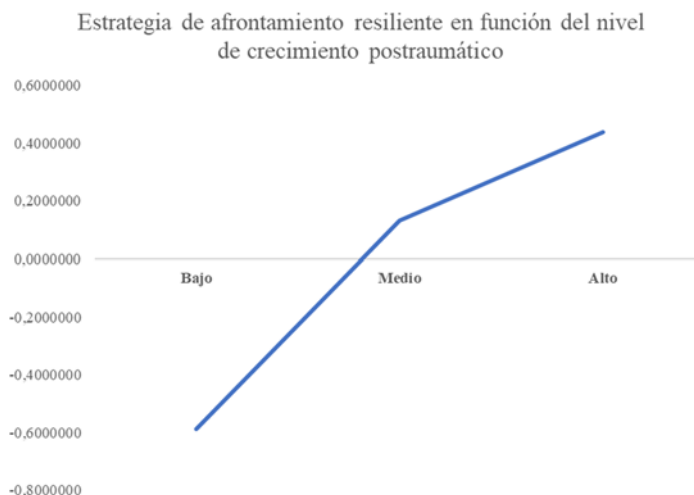
Tabla 1. Análisis de ANOVA y análisis post-hoc comparando el afrontamiento resiliente según los distintos niveles de crecimiento postraumático

	Estadística descriptiva						
	B	M	A	F (2,96)	Post-hoc		
	M(DT)	M(DT)	M(DT)		B-M	B-A	M-A
Escala breve de afrontamiento	.6(.92)	.13(.92)	.44(.93)	9.65 ^w	.05	.001	-

Nota. DT: Desviación típica, B=bajo; M=medio; A=alto, ^w F de Welch.

Tal y como se puede ver en la tabla, se hallaron diferencias significativas ($F(2,96) = 9.65, p < .001$) entre el grupo que presentaba bajo crecimiento postraumático ($M = -.59, DT = .92$) y los otros dos grupos: medio y alto crecimiento postraumático ($M_{\text{medio}} = .13, DT = .92; M_{\text{alto}} = .44, DT = .93$).

Figura 1. Afrontamiento resiliente según el nivel de crecimiento postraumático



Tal como se aprecia en la figura anterior, el grupo de estudiantes que mostró mayor nivel de crecimiento postraumático presentó también un uso significativamente mayor de estrategias de afrontamiento resiliente, mientras que el alumnado con menor nivel de crecimiento postraumático indicó menos afrontamiento.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta donde sabemos, no hay estudios previos que relacionen el afrontamiento resiliente y el crecimiento postraumático tras el bullying sufrido en etapas preuniversitarias. Aunque sí que se encontraron estudios realizados con pacientes oncológicos, donde se confirma la relación entre ambas medidas (Ernst et al., 2023; Wan et al., 2022).

Este estudio muestra que el estudiantado que ha vivido acoso escolar en etapas preuniversitarias puede diferir en su nivel de crecimiento postraumático, y que aquellos con un crecimiento alto hacen un uso significativamente mayor de estrategias de afrontamiento resiliente.

Estos resultados son potencialmente útiles para diseñar intervenciones dirigidas a aumentar el afrontamiento resiliente tanto en

el entorno universitario como en etapas previas. Esto mejoraría la salud mental y el rendimiento académico del alumnado (Sakız y Aftab, 2018).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., y Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect* 31(3), 211–29. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>
- Ernst, M., Werner, A. M., Brähler, E., Wild, P. S., Faber, J., Merzenich, H., y Beutel, M. E. (2023). Posttraumatic growth after childhood cancer: Psychometric evaluation of a five-item short form and associations with mental health. *Journal of Psychosomatic Research* 164. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2022.111099>.
- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., y Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied Psychology* 68(4), 583–620. <https://doi.org/10.1111/apps.12162>
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior* 21(3), 219-239
- Grané, J., y Forés, A. (2019). Los patitos feos y los cisnes negros. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Guo, Y., Tan, X., y Zhu, Q-J. (2022). Chains of tragedy: The impact of bullying victimization on mental health through mediating role of aggressive behavior and perceived social support. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988003>
- Hamby, S., Grych, J., y Banyard, V. L. (2015). *Life Paths Measurement Packet: Finalized Scales*. Sewanee, TN: Life Paths Research Program.
- Kliem, S., Mossle T., Rehbein, F., Hellmann, D.F., Zenger, M., y Brahler, E. (2015). A brief form of the Perceived Social Support Questionnaire (F-SozU) was developed, validated, and standardized. *Journal of clinical epidemiology* 68(5), 551–562. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.003>

- Lazarus, R. S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Perrin, & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287–327).
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., y Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Masten, A. S. (2021). Multisystem resilience: pathways to an integrated framework. *Research in Human Development* 18(3), 153–163. <https://doi.org/10.1080/15427609.2021.1958604>
- Sinclair, V. G., y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the brief resilient coping scale. *Assessment* 11, 94–101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>
- Tomas, J. M., Caycho-Rodríguez, T., Ventura-León, J., Sancho, P., García, C. H., y Arias, W. L. (2021). Measurement Invariance of the Brief Resilient Coping Scale (BRCS) in Peruvian and Spanish Older Adults. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 36(4), 431-444. <https://doi.org/10.1007/s10823-021-09441-z>
- Wan, X., Huang, H., Peng, Q., Zhang, Y., Hao, J., Lu, G. y Chen, C. (2022). The relation between coping style and posttraumatic growth among patients with breast cancer: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.926383>
- Sakız, H., y Aftab, R. (2018). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>

EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ADOLESCENTES EN EL ABUSO DE INTERNET Y LOS TELÉFONOS MÓVILES

Alicia Romero Martínez, Angel Blanch Plana y Albert Martínez Puig

alicia.romero@udl.cat

Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las TIC para llevar a cabo muchas de las actividades de la vida diaria se han generalizado en la vida de las personas, convirtiéndose en una acción habitual en el día a día de la gran mayoría de la población mundial. Siguiendo a Statista (2021) el número de usuarios digitales activos en enero de 2021 fue de 4.660 millones para Internet, 4,32 mil millones para internet móvil y 4,2 mil millones para redes sociales, con un tiempo medio online de 6,7 horas diarias. Entre estos usuarios son potencialmente activos los y las adolescentes. El estilo de vida de la generación denominada zeta, les lleva a consumir las TIC largas horas siendo internet y el móvil las herramientas más habituales para socializar con sus iguales. A través de las redes se comunican, expresan sus emociones y conocen gente, consultan contenido audiovisual y juegan a videojuegos. Su uso problemático se asocia con problemas de salud mental en la adolescencia como la pérdida de control, sentimientos de ira, síntomas de angustia, aislamiento social, trastornos distímicos, bipolares, afectivos, de ansiedad social, de depresión mayor (Cerniglia, L., et al., 2017, 2019; Fumero et al., 2020) y de ideación suicida (Arrivillaga et al., 2020).

Esta situación ha suscitado gran interés entre la comunidad científica y en las últimas décadas se han diseñado instrumentos para evaluar las consecuencias psicológicas del uso de las TIC. Entre estos instrumentos se encuentra el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet CERI y el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil CERM. Ambos instrumentos han sido evaluados en población adolescente española y redactados en español. Ambas medidas, en su versión original obtuvieron una buena fiabilidad. Concretamente el CERI obtuvo una alfa de Cronbach de 0.77 ($\alpha=0.77$)

y el CERM de 0.80 ($\alpha = 0.80$). Los resultados obtenidos a partir del CERI y del CERM sugieren similitudes entre mujeres y hombres adolescentes en el uso adictivo de internet, mientras que las diferencias aparecen en el uso adictivo del móvil, siendo la mujer la que hace un mayor uso problemático. En relación a la edad se apunta hacia la idea que el uso adictivo de ambas tecnologías se normaliza con la edad hacia un uso más profesional, menos lúdico y con menos efectos negativos (Fargues et al., 2009)

El presente estudio

La finalidad principal de este trabajo es evaluar en población adolescente en que medida las experiencias del uso de internet repercuten en el abuso del móvil, y en que medida las experiencias con el uso del móvil repercuten en el abuso de internet.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para evaluar el impacto que el uso de internet repercute en el abuso del móvil y viceversa se utilizaron los resultados obtenidos en el estudio de validación de dos medidas para evaluar la adicción a internet y el abuso del móvil. Concretamente se utilizaron los resultados obtenidos en las medias y las intercorrelaciones del CERI y el CERM del estudio de Fargues et al., (2009).

2.2. Participantes

En el estudio de validación del CERI y CERM se obtuvieron los datos de un total de 1.879 participantes (1.024 mujeres), todas ellas y ellos estudiantes de la Comunidad Autónoma de Cataluña y de edades comprendidas entre los 12 y los 25 años.

2.3. Medidas

CERI. *El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet* (Fargues et al., 2009) está basado en el cuestionario PRI (Gracia et al., 2002). El instrumento consiste en dar respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1= Casi nunca, 2= Algunas veces, 3= Bastantes veces, 4= Casi siempre) a un total de 10 ítems que evalúan dos factores: 6 ítems para el factor *Conflictos Intrapersonales* (focalización,

preocupación, evasión, negación y otras distorsiones cognitivas) y 4 ítems para el factor *Conflictos Interpersonales* (inversión temporal progresiva y conflictos sociales-relacionales)

CERM. *El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil* (Fargues et al., 2009) es un cuestionario basado en el CERI que consiste en dar respuesta tipo Likert de 4 puntos (1= Casi nunca, 2= Algunas veces, 3= Bastantes veces, 4= Casi siempre) a un total de 10 ítems. El instrumento mide 2 factores: 5 ítems (1, 2, 4, 5, 8) para el factor *Conflictos* (intra e interpersonales) y 5 ítems (3, 6, 7, 9, 10) para el factor *Uso comunicacional y Emocional* (comunicación problemática).

2.4. Diseño

Los datos de Fargues et al., (2009) se reanalizaron mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Las Experiencias Relacionadas con Internet (CERI) y las Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM) se especificaron como variables latentes medidas con dos indicadores, *conflictos intrapersonales e interpersonales* (CERI), y *conflictos en el uso del móvil y problemas emocionales/comunicacionales* (CERM), respectivamente. El uso problemático de internet y del móvil se especificaron como variables observadas.

Se contrastaron dos modelos. 1) Internet y móvil → Uso problemático internet/móvil: Este modelo especificó un impacto de las experiencias con internet y el móvil sobre el uso problemático tanto de internet como del móvil; 2) Internet → uso problemático de Internet, Móvil - uso problemático del móvil. Este modelo especificó un impacto de las experiencias con internet y del móvil en el uso problemático de cada tecnología, respectivamente.

Ambos modelos se contrastaron con una prueba de diferencia de chi-cuadrado, donde una diferencia significativa indicaría un mejor ajuste del modelo con un menor número de grados de libertad. Índices superiores a 0.9 en CFI y TLI, y menores que 0.08 en el RMSEA indicarían además un mejor ajuste a los datos observados (Hu & Bentler, 1999).

Los datos fueron analizados mediante el software R (R Core Team, 2019).

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra la matriz de correlaciones y desviaciones típicas utilizada como datos de entrada para el análisis de los modelos de ecuaciones estructurales.

Tabla 1. Matriz de correlaciones subescalas CER1 y CERM y con los índices I-6 y M-6

	M	DT	1	2	3	4	5	6
1.Conflictos intrapersonales	14.53	4.55	1					
2.Conflictos interpersonales	10.47	3.53	0.45	1				
3.Conflicto	7.80	2.34	0.36	0.30	1			
4.Uso comunicacional y emocional	10.91	3.75	0.47	0.28	0.58	1		
5.I-6	8.00	2.69	0.51	0.42	0.26	0.35	1	
6.M-6	8.98	2.66	0.24	0.22	0.44	0.60	0.30	1

La Tabla 2 muestra los resultados de la evaluación de los dos modelos analizados: 1) Internet y móvil → Uso problemático internet/móvil; 2) Internet → uso problemático de Internet, Móvil → uso problemático del móvil. En el modelo 1, se observa una relación estadísticamente significativa del uso de internet sobre el uso problemático del móvil ($\beta = -.22, p < .000$). En contraste con el modelo 2, el modelo 1 indica un mejor ajuste a los datos observados (CFI = .986, TLI = .958, RMSEA = .072), con una diferencia chi-cuadrado estadísticamente significativa ($\Delta\chi^2[2] = 37.5, p < .000$).

Tabla 2. Comparación de dos modelos relacionando las experiencias de Internet y del móvil con el uso problemático de ambas tecnologías

Modelo	β	p	R^2
Uso Internet → Internet	.73	.000	---
Uso Móvil → Internet	-.09	.060	---
			.45
Uso Internet → Móvil	-.22	.000	---
Uso Móvil → Móvil	.83	.000	---
			.50
$\chi^2 = 53.3, df = 5, CFI = .986, TLI = .958, RMSEA = .072$			
Uso Internet → Internet	.66	.000	---
Uso Móvil → Internet	0	---	---
			.44
Uso Internet → Móvil	0	---	---
Uso Móvil → Móvil	.66	.000	---
			.44
$\chi^2 = 90.8, df = 7, CFI = .976, TLI = .948, RMSEA = .080$			

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tenía como objetivo evaluar en población adolescente, en qué medida las experiencias del uso de internet repercutían en el abuso del móvil, y en qué medida las experiencias con el uso del móvil repercutían en el abuso de internet. Los resultados obtenidos sugieren que las experiencias más frecuentes con internet disminuyen el uso problemático del móvil, mientras que las experiencias más frecuentes con el móvil no tendrían ningún impacto destacable en el uso problemático de internet.

La primera conclusión puede ser observada a menudo en algunas de las aulas de secundaria o educación postobligatoria. Habitualmente en las aulas se debe hacer uso de internet para llevar a cabo muchas de las actividades curriculares. Los adolescentes y las adolescentes deben estar conectados a internet para desempeñar su labor como estudiantes realizando tareas individuales y grupales en entornos educativos, realizando búsquedas de información, consultando videotutoriales y para reforzar contenidos curriculares. Para este caso se observa como, a menudo, el alumnado que está usando internet en la actividad que les ha sido encomendada, suele ser capaz de centrar su atención en la tarea y no utilizar el teléfono móvil para hacerse fotos, enviar mensajes de Whatsapp, Instagram consultar videos de Tic Toc o shorts de Youtube. En cambio, el alumnado que necesita llevar a cabo a menudo alguna conducta ajena a la tarea con el dispositivo móvil, suele mostrar dificultades para realizar la actividad que les ha sido propuesta.

Una de las posibles causas por la que el uso de internet pueda minimizar el uso adictivo del móvil puede ser el hecho de que para los adolescentes que posean habilidades para recoger y procesar información o utilizar aplicaciones online, el uso y funciones del móvil les sea insuficiente.

La segunda conclusión también se puede observar en el aula con el alumnado adolescente. A menudo, aquellos que hacen un uso inadecuado del móvil en horario escolar muestra desconocimiento y falta de habilidad para recoger y procesar información o utilizar programas online de edición. Esto podría estar justificado porque las largas horas dedicadas a hacer un uso problemático del móvil podría dificultar el desarrollo de otras habilidades informáticas, por lo que no mostrarían tanto interés en el uso de internet.

Nuestro estudio posee ciertas limitaciones. En primer lugar, el modelo seleccionado solo explica un 50% de la variabilidad del uso problemático de las tecnologías estudiadas ($R^2 = 0.50$). Esto supondría que una parte sustancial, concretamente el otro 50% de los problemas con el uso de internet y el móvil se deberían a otros factores como personalidad, nivel educativo y otros trastornos comórbidos, que podrían no tener nada que ver con las experiencias de las dos tecnologías. Otra limitación puede ser la evolución de la tecnología en los últimos años. Los datos del estudio corresponden al año 2009 y actualmente el uso que se hace de internet y el desarrollo de los dispositivos móviles respecto al 2009 ha cambiado considerablemente, hecho que ha generado un mayor consumo del dispositivo (Statista, 2021).

A modo de conclusión se sugiere que, en la adolescencia, el aprendizaje de ciertas habilidades mediante el buen uso de internet podría reducir, en parte, el riesgo de hacer un mal uso del móvil. El buen uso de internet puede ofrecer al adolescente multitud de ventajas en el desempeño escolar y no escolar y su disfrute puede reducir el riesgo de pasar largas horas en hacer un uso problemático del teléfono móvil.

Estos resultados podrían ayudar en la planificación curricular de las diferentes materias e incluir actividades en el aula orientadas hacia un uso más profesional de las TIC, tanto en la etapa primaria como en secundaria y postobligatoria. Esta aplicación podría ser interesante en

un contexto en los que los problemas de salud mental en adolescentes aumenta y que algunos de ellos están relacionados con la adicción al uso del móvil (Cerniglia, L., et al., 2017, 2019; Fumero et al., 2020; Arrivillaga et al., 2020)..

En cuanto a futuras líneas de investigación, se sugiere replicar el estudio de Fargues et al., (2009) en muestras más actuales y diversas en cuanto a sexo, edad y nivel de estudios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2000). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV Texto revisado. Barcelona: Masson.
- Anderson, K. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50(1), 21-26.
- Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2020). Adolescents problematic internet and Smartphone use is related to suicide ideation: Does emotional intelligence make a difference? *Computers in human behavior*, 110, 106375. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106375>
- Block, J.J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165, 306-307
- Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M., & Adriani, W. (2017). Internet Addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024>
- Cerniglia, L., Guicciardi, M., Sinatra, M., Monacis, L., Simonelli, A., y Cimino, S. (2019). The use of digital technologies, impulsivity and psychopathological symptoms in adolescence. *Behavioral Sciences*, 9, 82. <https://doi.org/10.3390/bs9080082>
- Fargues, M. B., Lusa, A. C., Jordania, C. G., & Sánchez, X. C. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Fumero, A., Marrero, R. J., Bethencourt, J. M., y Peñate, W. (2020). Risk factors of internet gaming disorder symptoms in Spanish

- adolescents. *Computers in human behavior*, 111, 106416. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.10641>
- Gracia Blanco, M. D., Vigo Anglada, M., Fernández Pérez, M. J., & Marcó Arbonés, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. *Anales de psicología*.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Shapira, N.A., Goldsmith, T.D., Keck, P.E., Khosla, U.M., McElroy, S.L., 2000. Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *J. Affect.Disord.* 57 (1-3), 267-272, [http://dx.doi.org/10.1016/s0165-0327\(99\)00107-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0165-0327(99)00107-x).
- Statista. (2021). Global digital population as of January 2021. Available from: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>. Last accessed on Nov 19 2021.

AGRESIONES SEXUALES EN LAS RELACIONES DE PAREJA DE LOS JÓVENES: EL PODER PREDICTIVO DEL APEGO Y LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO

Isabel Vicario-Molina¹, Andrés A. Fernández-Fuertes², Amanda Fuertes¹ y David Guillermo Sánchez-Porro¹.

andres.fernandez@unican.es

1. Universidad de Salamanca, 2. Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La violencia sexual es un problema de proporciones considerables para los adolescentes y jóvenes de todo el mundo que tiene consecuencias negativas para su bienestar y salud (Chiodo et al., 2009; Exner-Cortens et al., 2020; Stefansen et al., 2021).

A la hora de analizar el problema, hay dos factores relevantes a tener en cuenta. En primer lugar, no se trata de un fenómeno homogéneo, ni en sus manifestaciones ni en su impacto sobre las víctimas (Jeffrey y Barata, 2021; Stefansen et al., 2021). En segundo lugar, en los últimos años se han desmontado muchos estereotipos y hoy sabemos que es mucho más probable que las agresiones sexuales sean cometidas por personas conocidas y con las que las víctimas tienen o han tenido una relación estrecha (Fernández-Fuertes et al., 2020), por ejemplo, una relación de pareja. En este sentido, el trabajo de Krahé et al. (2015), encontró que el 12,2% de los hombres y el 4,6% de las mujeres indicaron haber realizado algún acto de coerción sexual hacia su pareja o expareja en al menos una ocasión.

A pesar de que sabemos que la violencia sexual aparece con cierta frecuencia en las relaciones de pareja, son escasas las investigaciones desarrolladas en este contexto y dirigidas a la identificación de posibles factores de riesgo en las relaciones de pareja de los jóvenes (Fernández-Fuertes et al., 2020). Además, pocos trabajos utilizan muestras formadas por ambos miembros de la pareja (Hines et al., 2020; Vicario-Molina et al., 2015). Por ello, se necesita más investigación para abordar lo que sucede dentro de este contexto interpersonal específico.

Hay dos elementos centrales en las dinámicas relacionales, que son el apego y las estrategias de resolución de conflictos, y pueden resultar clave para comprender la violencia sexual.

La pareja puede convertirse en una figura de apego esencial en la última etapa de la adolescencia (Fraley, 2019). La combinación de las dos dimensiones del apego -ansiedad y evitación- dará lugar a distintos estilos de apego (Fraley y Roisman, 2019) que llevan aparejadas distintas estrategias para regular las emociones y la intimidad (Mikulincer y Shaver, 2020; Théorêt et al., 2021), El apego también se ha relacionado con la perpetración de violencia interpersonal. Aunque algunos trabajos han obtenido resultados inconsistentes, el meta-análisis de Karantzas et al. (2016), encontró que la evitación en relación al apego se asociaba positivamente con la perpetración, particularmente entre los hombres. Asimismo, la ansiedad también se ha relacionado con la violencia sexual en algunos trabajos como el de Sommer et al. (2017). En nuestro contexto, Fernández-Fuertes et al. (2019) hallaron una asociación entre la evitación y la perpetración de violencia sexual en ambos sexos.

Otro elemento clave para entender la naturaleza y el desarrollo de las relaciones de parejas de adolescentes y jóvenes es la forma en la que resuelven sus conflictos (Courtain y Glowacz, 2019). Parece que el uso de estrategias constructivas (e.g., compromiso, colaboración, empatía y razonamiento) se relaciona con indicadores positivos de calidad en la relación y con menores niveles de violencia (Overall et al., 2010); mientras que las estrategias destructivas (e.g., escalada, evitación y retirada) se asocian con peores niveles de calidad y mayores niveles de violencia (Bonache et al., 2019; Gesell et al., 2020; Ha et al., 2019). También encontramos alguna evidencia que relaciona el uso de estrategias destructivas en la pareja con la perpetración de violencia sexual (Rueda et al., 2021; Scott y Straus, 2007).

Con el objetivo de mejorar en la comprensión de los factores de riesgo relacionales de la violencia sexual, este trabajo analiza de manera exploratoria el poder predictivo del apego y las estrategias de resolución de conflictos sobre la perpetración de violencia sexual en las relaciones de pareja de los adolescentes y jóvenes, empleando un enfoque diádico.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Para contactar con los participantes se utilizaron varios métodos. En primer lugar, la información del estudio y la invitación a participar se difundieron a través de los correos electrónicos de distintas universidades y organizaciones juveniles. Asimismo, se colocaron carteles informativos en lugares frecuentados por parejas y jóvenes pidiendo colaboración. Aquellas personas o parejas interesadas en participar enviaron un correo electrónico con su email y el de su pareja para recibir más información sobre el estudio y el enlace para responder al cuestionario virtual inicial (M1).

Una vez que accedían al cuestionario, debían proporcionar el consentimiento informado para poder participar y recibían información sobre el tratamiento de los datos y la confidencialidad de los mismos. El cuestionario era anónimo y el tiempo medio de respuesta fue de 15 minutos.

Nueve meses después, ambos miembros de la pareja recibían una nueva invitación para responder a un cuestionario (M2). Las respuestas de los miembros de la pareja se vincularon a través de los correos electrónicos proporcionados, que posteriormente fueron eliminados.

2.2. Participantes

La muestra final está compuesta por 133 parejas españolas (edad media 19 años; DT= 1.41). Los criterios de inclusión establecidos fueron: ser mayor de edad, mantener en ese momento una relación de pareja seria, heterosexual, sin convivencia y de al menos un mes de duración. La mayor parte de los participantes eran estudiantes (97.5%), principalmente de universidad.

2.3. Medidas

Variables sociodemográficas: Se solicitó a los participantes que proporcionaran información sobre su edad, sexo, ocupación, orientación sexual, nacionalidad y duración de su relación de pareja.

Apego romántico: Se utilizó la versión española (Alonso-ARbiol et al., 2007) de la Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R) (Fraley et al., 2000) para evaluar la ansiedad (18 ítems) y la evitación (18 ítems) en relación con el apego con una escala de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Estrategias positivas y negativas para afrontar el conflicto: Se empleó una adaptación del Managing Affect and Differences Scale (MADS) (Arellano et al., 1995) para evaluar las estrategias de afrontamiento de los conflictos. Se incluyeron 19 ítems, 10 para evaluar el uso de estrategias positivas y 9 para evaluar el uso de estrategias negativas.

Perpetración de agresiones sexuales: Se utilizaron cuatro ítems de la subescala de agresión sexual del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) – Spanish version (Fernandez-Fuertes et al., 2006), con una escala de respuesta de cuatro puntos (0= *Nunca*; 1= *Raramente*; 2= *A veces*; 3= *Con mucha frecuencia*).

2.4. Diseño

Se trata de un estudio con una metodología selectiva, con un diseño transversal que emplea un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia. Los datos se analizaron siguiendo el Modelo de Interdependencia Actor-Pareja (APIM) y a través de ecuaciones estructurales. Para realizar los análisis pertinentes se empleó SPSS y AMOS versión 26.0.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas para varones y mujeres en las distintas variables del estudio. Las pruebas t para muestras relacionadas indican que los varones informaron de utilizar menos estrategias destructivas para afrontar los conflictos cotidianos que sus parejas ($p = .000$). No se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en las variables de ansiedad y evitación en el apego, ni en el afrontamiento positivo del conflicto. En relación con la perpetración de agresiones sexuales, los

varones informaron de niveles más elevados de agresión hacia sus parejas tanto en el M1 ($p = .000$), como en el M2 ($p = .004$).

Tabla 1 Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para varones y mujeres.

	Mujeres M (DT)	Varones M (DT)
Ansiedad (apego)	53.59 (18.39)	53.25 (17.30)
Evitación (apego)	39.13 (10.65)	39.28 (11.71)
Afrontamiento positivo	41.95 (4.61)	42.17 (5.07)
Afrontamiento negativo	23.07 (5.05)	19.22 (5.21)
Perpetración a. sexual (M1)	0.33 (0.64)	0.80 (1.12)
Perpetración a. sexual (M2)	0.48 (0.74)	1.46 (1.22)

Posteriormente se llevaron a cabo análisis de regresión con las puntuaciones de ambos miembros de la pareja en los dos momentos de medida, con el único objetivo exploratorio de evaluar si las trayectorias entre las variables predictoras de apego (ansiedad y evitación) y resolución del conflicto (positivo y negativo) eran estadísticamente significativas.

El análisis de regresión del apego (ansiedad y evitación) explicó un 10% de la perpetración de violencia sexual del varón y un 9% de la de la mujer en el M1 y un 6% y 3%, respectivamente en el M2. Sólo se encontraron trayectorias significativas en M1 para la ansiedad ($p < .001$), que predecía de forma positiva la perpetración en ambos miembros de la pareja. Así, la ansiedad experimentada por un individuo -hombre o mujer- en su relación de pareja, permite predecir la perpetración de violencia sexual que llevan a cabo en su relación.

El análisis de regresión para afrontar del conflicto (estrategias positivas y destructivas) explicó un 17% de la perpetración de los varones y un 3% de la perpetración de las mujeres en M1, y un 19% y 26%, respectivamente, en M2. De forma concreta, las estrategias negativas empleadas por los varones predicen positiva y significativamente ($p < .001$) la perpetración de violencia sexual por parte del varón en M1. En cambio, la perpetración femenina en M1 no fue predicha por ninguna variable incluida en el análisis de regresión. En M2, el empleo de estrategias negativas tanto del varón ($p < .05$) como

de la mujer ($p < .001$) podían predecir la perpetración masculina. Un menor uso tanto de estrategias negativas ($p < .05$) como positivas ($p < .001$) para afrontar el conflicto predijeron de forma significativa la perpetración femenina en M2.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La violencia sexual es un problema importante en la población joven, que aparece no solo en las relaciones sexuales ocasionales, sino también en las relaciones de pareja, aunque se hayan hecho pocos estudios en este contexto interpersonal (Fernández-Fuertes et al., 2020). Por eso, en este trabajo longitudinal se pretendía conocer la magnitud de este problema en las relaciones de los/as jóvenes, y explorar el poder predictivo de las dimensiones del apego (ansiedad y evitación) y las estrategias de resolución de conflictos con respecto a la perpetración de agresiones sexuales. Toda esta información podría ser de gran utilidad a la hora de prevenir este problema de manera precoz.

Al igual que en otros estudios realizados con jóvenes españoles (e.g., Fernández-Fuertes et al., 2020; Sebastián et al., 2014), los resultados han encontrado un mayor nivel de perpetración de agresiones sexuales por parte de los varones. También se observó que la perpetración de esta forma de agresión por parte de ellos se podía predecir positivamente por la dimensión de ansiedad del apego en los varones y por el uso de estrategias destructivas de los varones en M1. No obstante, en el caso de las mujeres, únicamente la dimensión de ansiedad de las mujeres explicaba positivamente la perpetración de agresiones sexuales, nuevamente en M1. Según estos resultados, en M1, los efectos actor, especialmente en lo que se refiere a aspectos que apuntan a inseguridades, pobre gestión del plano emocional y mal manejo en la regulación de la intimidad (Dugal et al., 2021; Lee et al., 2020), parecen tener mayor poder explicativo que los efectos pareja al predecir la violencia sexual.

Algunas de las conclusiones previas también se ven respaldadas por los resultados sobre la explicación de la perpetración de agresiones sexuales en M2: la perpetración masculina podía predecirse mediante las estrategias de afrontamiento destructivas, tanto propias como de sus parejas, mientras que la perpetración femenina tendería a explicarse mediante un menor uso de estrategias de afrontamiento por parte de sus

parejas. Por tanto, podría deducirse que con el paso del tiempo los efectos pareja tienden a aumentar su importancia predictiva.

El cambio entre M1 y M2 tal vez podría atribuirse a la mayor probabilidad de que se produzcan agresiones sexuales en relaciones más largas y comprometidas (Johnson et al., 2015). También cabría señalar que si este tipo de violencia no precipita la ruptura de la pareja, podría ser más probable que se de una cierta normalización de este comportamiento (Hlavka, 2014), llegando incluso a darse agresiones sexuales recíprocas (Dailey, 2019).

Pese a estas interesantes conclusiones, deben tenerse en cuenta ciertas limitaciones a la hora de interpretar estos resultados. Quizá una de las más importantes sea la de haber utilizado una muestra de conveniencia de jóvenes. Además, la naturaleza correlacional del diseño de esta investigación no permite determinar con precisión las relaciones causales. Por lo tanto, sería aconsejable realizar estudios complementarios para mitigar estas y otras limitaciones de este estudio en las que también se reflejase una mayor diversidad sexual poblacional. Por otro lado, sería deseable diseñar trabajos que planteen modelos complejos en los que se puedan examinar la relación de la violencia sexual con diferentes variables relaciones de riesgo.

En cualquier caso, este trabajo pone de relieve la importancia de capacitar a los/as jóvenes para relacionarse mejor en pareja. Esto sería necesario no sólo para mejorar la calidad de sus relaciones románticas, sino también para prevenir problemas como la violencia sexual. En consecuencia, una intervención que promueva vínculos seguros entre los miembros de la pareja podría ser beneficiosa para ambos. Del mismo modo, sería deseable fomentar en esta población programas de aprendizaje socioemocional basados en evidencias que promuevan relaciones más saludables.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., & Shaver, P.R. (2007). A Spanish version of the Experiences in Close Relationships (ECR) adult attachment questionnaire. *Personal Relationships, 14*, 45-53.
- Arellano, C.M., & Markman, H.J. (1995). The Managing Affect and Differences Scale (MADS): A self-report measure assessing

- conflict management in couples. *Journal of Family Psychology*, 9, 319-334.
- Chiodo, D., Wolfe, D. A., Crooks, C., Hughes, R., & Jaffe, P. (2009). Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study. *J Adolesc Health*, 45, 246-252.
- Courtain, A., & Glowacz, F. (2019). Youth's conflict resolution strategies in their dating relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 256-268.
- Dailey, R.M. (2019). *On-again, off-again relationships: Navigating (in) stability in romantic relationships*. Cambridge University Press.
- Dugal, C., Brassard, A., Claing, A., Lefebvre, A.A., Audet, A., Paradis-Lavallée, R., Godbout, N., & Péloquin, K. (2021). Attachment insecurities and sexual coercion in same- and cross-gender couples: The mediational role of couple communication patterns. *Journal of Marital and Family Therapy*, 47(8), 743-763.
- Exner-Cortens, D., Spiric, V., Crooks, C., Syeda, M., & Wells, L. (2020). Predictors of healthy youth relationships program implementation in a sample of Canadian middle school teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(2), 100-122.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fernández-Rouco, N., Lázaro-Visa, S., & Gómez-Pérez, E. (2020). Myths about sexual aggression, sexual assertiveness and sexual violence in adolescent romantic relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8744.
- Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., Fernández-Rouco, N., & Orgaz, B. (2019). Past aggressive behavior, costs and benefits of aggression, romantic attachment, and teen dating violence perpetration in Spain. *Child and Youth Services Review*, 100, 376-383.
- Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., & Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339-358.

- Fraley, R.C. (2019). Attachment in adulthood: Recent developments, emerging debates, and future directions. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 401-422.
- Fraley, R.C., & Roisman, G.I. (2019). The development of adult attachment styles: Four lessons. *Current Opinion in Psychology, 25*, 26-30.
- Fraley, R.C., Waller, N.G., & Brennan, K.A. (2000) An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 350-365.
- Gesell, N., Niklas, F., Schmiedeler, S., & Segerer, R. (2020). Mindfulness and romantic relationship outcomes: The mediating role of conflict resolution styles and closeness. *Mindfulness, 11*, 2314-2324.
- Ha, T., Kim, H., & McGill, S. (2019). When conflict escalates into intimate partner violence: The delicate nature of observed coercion in adolescent romantic relationships. *Developmental Psychopathology, 31*(5), 1729-1739.
- Hines, D. A., Straus, M. A., & Douglas, E. M. (2020). Using dyadic concordance types to understand frequency of intimate partner violence. *Partner Abuse, 11*(1), 76-97.
- Hlavka, H.R. (2014). Normalizing sexual violence: Young women account for harassment and abuse. *Gender & Society, 28*(3), 337-358.
- Jeffrey, N. K., & Barata, P. C. (2021). Intimate partner sexual violence among canadian university students: Incidence, context, and perpetrators' perceptions. *Archives of Sexual Behavior, 50*(5), 2123-2138.
- Johnson, W.L., Giordano, P.C., Manning, W.D., & Longmore, M.A. (2015). The Age-IPV Curve: Changes in the perpetration of intimate partner violence during adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 708-726.
- Karantzas, G.C., McCabe, M.P., Karantzas, K.M., Pizzirani, B., Campbell, H., & Mullins, E.R. (2016). Attachment style and less severe forms of sexual coercion: a systematic review. *Archives of Sexual Behavior, 45*(5), 1053-1068.

- Krahé, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chliaoutakis, J., Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., Gaspar de Matos, M., Hadjigeorgiou, E., Haller, B., Hellemans, S., Izdebski, Z., Kouta, C., Meijnckens, D., Murauskiene, L., Papadakaki, M., Ramiro, L., Reis, M., Symons, K., ... Zygadlo, A. (2015). Prevalence and correlates of young people's sexual aggression perpetration and victimisation in 10 European countries: a multi-level analysis. *Culture, health & sexuality*, 17(6), 682-699.
- Lee, K.D., Rodriguez, L.M., Edwards, K.M. & Neal, A.M. (2020). Emotional dysregulation and intimate partner violence: A dyadic perspective. *Psychology of violence*, 10(2), 162-171.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2020). Enhancing the “broaden and build” cycle of attachment security in adulthood: From the laboratory to relational contexts and societal systems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2054.
- Overall, N.C., Fletcher, G.J.O., & Simpson, J.A. (2010). Helping each other grow: Romantic partner support, self-improvement, and relationship quality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1496-1513.
- Rueda, H.A., Yndo, M., Williams, L.R., & Shorey, R.C. (2021). Does Gottman’s marital communication conceptualization inform teen dating violence? Communication skill deficits analyzed across three samples of diverse adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11-12), NP6411-NP6440.
- Scott, K., & Straus, M. (2007). Denial, minimization, partner blaming, and intimate aggression in dating partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(7), 851-871.
- Sebastián, J., Verdugo, A. & Ortiz, B. (2014). Jealousy and violence in dating relationships: gender-related differences among a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E94.
- Stefansen, K., Frøyland, L. R., & Overlien, C. (2021). Incapacitated sexual assault among youths: beyond the perpetrator tactics framework. *Journal of Youth Studies*, 24(10), 1373-1387.
- Théorêt, V., Hébert, M., Fernet, M., & Blais, M. (2021). Gender-specific patterns of teen dating violence in heterosexual

relationships and their associations with attachment insecurities and emotion dysregulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*, 246-259.

Vicario-Molina, I., Baz, B. O., Martín, A. F., Ortega, E. G., & Álvarez, J. L. M. (2015). Dating violence among youth couples: dyadic analysis of the prevalence and agreement. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, E36.

ÁREA 8: RETOS DEL ENVEJECIMIENTO

Dra. Encar Satorres

Editora

FRAGILIDAD COGNITIVA REVERSIBLE Y POTENCIALMENTE REVERSIBLE EN TRES REGIONES IBÉRICAS: GALICIA, VALENCIA Y OPORTO.

María Campos-Magdaleno¹, Onésimo Juncos-Rabadán¹, David Facal¹, Pedro Miguel Gaspar², Esperanza Navarro-Pardo³

¹Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, España, ²UNICES, Universidade de Maia, Portugal, ³Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

La Fragilidad Cognitiva (FC) en adultos mayores hace referencia a la coexistencia de Fragilidad Física (FF) y Deterioro Cognitivo Leve (DCL) en ausencia de demencia (Kelaiditi et al., 2013). Una de las definiciones de FF más utilizadas es la de Fried et al. (2001) como síndrome clínico de vulnerabilidad con baja capacidad funcional caracterizado por cinco componentes: agotamiento y bajo estado de ánimo, bajo nivel de actividad física, debilidad, velocidad de marcha lenta y pérdida de peso involuntaria. El concepto de FC ha sido actualizado con la propuesta de dos subtipos: fragilidad cognitiva potencialmente reversible (FC-PR) y fragilidad cognitiva reversible (FC-R) (Ruan et al., 2015). La FC-PR se caracteriza por la presencia simultánea de fragilidad o pre-fragilidad física y DCL, y la FC-R por la presencia de fragilidad o pre-fragilidad física y Declive Cognitivo Subjetivo (DCS). El DCS se define como un estado previo al DCL en donde la persona experimenta subjetivamente deterioro en la capacidad cognitiva, pero el rendimiento en pruebas estandarizadas es normal (Jessen et al., 2014).

En los últimos años se ha estudiado la prevalencia de la FC en contextos comunitarios, así como los factores psicosociales y de salud que pueden incrementar la vulnerabilidad. Cuando se consideran conjuntamente pre- y fragilidad, física los resultados sitúan la prevalencia de FC-PR en un rango entre 2,7% (Ma et al., 2017) y 39,6% (Rivan et al., 2019), y la de FC-R entre 15,2% (Gaspar et al., 2022) y 19,8% (Ruan et al., 2020). Estas discrepancias refuerzan la necesidad de revisar y unificar los criterios y las medidas utilizadas (Facal et al.,

2019). Estudios recientes, (Facal et al., 2021; Gaspar et al., 2022) han mostrado que variables sociodemográficas (edad, sexo y educación), y psicosociales (salud física, salud mental y apoyo social) se asocian con FC-PR y con FC-R. Sin embargo, el peso relativo de estas variables puede depender de contextos socioculturales diferentes como señalan Gaspar et al. (2022) comparando sus resultados en Portugal con los obtenidos en China (Ma et al., 2017; Ruan et al., 2020).

Los objetivos de esta comunicación son: a) comparar la prevalencia de la FC-R y FC-PR en muestras comunitarias de tres regiones de la Península Ibérica, Valencia y Galicia (España) y Oporto (Portugal) analizadas con los mismos criterios y medidas; y b) comparar en las tres muestras las variables sociodemográficas, de salud física, salud mental y apoyo social asociadas a FC-R y FC-PR.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Este trabajo se realizó en el marco del estudio transversal CogniFraSp (Cognitive Frailty Spain), posteriormente ampliado a Portugal. Cuenta con la aprobación de los comités éticos de todas las universidades participantes de acuerdo con la Declaración de Helsinki de 2013.

2.2. Participantes

Se evaluó una muestra de conveniencia de 614 personas mayores de 50 años no institucionalizadas. Los criterios de exclusión fueron: (1) diagnóstico de demencia, problemas graves de salud mental o traumatismos importantes; (2) problemas sensorio-motrices que dificulten la evaluación; (3) dificultades importantes de la marcha o uso de ayudas técnicas; y (4) dependencia en las actividades instrumentales de la vida diaria. Un total de 104 personas fueron descartadas de la muestra total por no cumplir alguno de los criterios cognitivos o de fragilidad física que se detallan en el siguiente apartado, quedando una muestra final total de 510 participantes.

2.3. Medidas

Se administró un protocolo de evaluación que incluye medidas de rendimiento cognitivo, fragilidad física y aspectos psicosociales.

Se evaluó el estado cognitivo subjetivo con la versión corta de 11 ítems del EMQ (Ávila-Villanueva et al., 2016), y el rendimiento cognitivo con el MoCA (Nasreddine et al., 2005) con normas según edad y educación en español y portugués. Se establecieron cuatro categorías: (1) rendimiento cognitivo normal; (2) DCS según los los criterios de Jessen et al. (2014) y las puntuaciones en el EMQ (utilizando intervalos de confianza de las puntuaciones medias según los grupos de edad); (3) DCL según criterios de Albert et al. (2011); y (4) Deterioro Cognitivo Moderado, cuando las puntuaciones en el MoCA estaban por debajo de 2 desviaciones típicas en las medias normativas de edad y educación; esta categoría fue eliminada de los análisis.

Para el diagnóstico de FF se operativizaron los criterios de Fried y colegas: (1) pérdida de peso involuntaria o falta de apetito, (2) sensación de cansancio o fatiga; (3) baja fuerza prensil (puntos de corte de Alley et al., 2014); (4) baja velocidad de la marcha (TUG, Pereiro et al., 2021); y (5) baja actividad física (VREM, Taylor et al., 1987). Según fragilidad, se estableció la siguiente clasificación: Robustez (no cumple ningún criterio); Pre-fragilidad (cumple 1 o 2); Fragilidad (cumple 3 o más).

La FC fue operativizada combinando categorías de FF y rendimiento cognitivo dando lugar a cinco perfiles de participantes: 1) Robustos y Cognitivamente Sanos. 2) Robustos y DCS o DCL. 3) Fragilidad Física (Pre-frágiles y Frágiles Cognitivamente Sanos). 4) Fragilidad Cognitiva Reversible (FC-R), Pre-frágiles y Frágiles con DCS. 5) Fragilidad Cognitiva Potencialmente Reversible (FC-PR), Pre-frágiles y Frágiles con DCL.

La información sobre edad, años de educación y sexo se obtuvo a través de un cuestionario sociodemográfico. La salud física se consideró a partir del índice de comorbilidad (Charlson et al., 1987). La salud mental a partir del cuestionario general de salud GHQ-12 (Goldberg et al., 1997) estableciendo un corte de 12 puntos para indicar la existencia de problemas de salud mental. Para valorar el apoyo social se utilizó el cuestionario MOS (Sherbourne & Stewart, 1991) en donde se considera falta de apoyo social las puntuaciones a 57.

2.4. Análisis

Se compararon las características sociodemográficas de las muestras regionales con ANOVAs de un factor (edad y años de educación) y prueba de Chi-cuadrado (sexo) y los porcentajes de participantes pertenecientes a cada uno de los cuatro perfiles y región mediante tablas cruzadas. Las características sociodemográficas, de salud física, cognitivas, salud mental y apoyo social de los perfiles FC-R y FC-PR en las tres regiones se compararon con ANOVA de un factor y análisis post-hoc de Bonferroni cuando se cumplía el criterio de homogeneidad de varianzas; en caso contrario se realizaron análisis no paramétricos de Kruskal-Wallis y de Mann-Whitney

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta la distribución de participantes en cada una de las tres regiones y los descriptivos de las variables sociodemográficas Edad, Años de educación y Sexo. Se observan diferencias significativas entre regiones para todas ellas, siendo Galicia la región con participantes de más edad, y Portugal la región con participantes con menos años de educación y mayor proporción de mujeres.

Tabla 1. Distribución de participantes y características sociodemográficas de la muestra total y regiones.

	Valencia N=123	Galicia N=163	Oporto N=224	Total N=510	Comparación grupos
Edad	M= 71,34 (DT= 7,92)	M= 73,19 (DT= 8,15)	M= 70,46 (DT= 7,84)	M= 71,54 (DT= 8,03)	F = 5,622** V=G; O<G
Años de educación	M= 8,8 (4,14)	M= 7,66 (3,81)	M= 6,58 (4,12)	M= 7,47 (4,11)	F=12,189** O <G,V
Sexo femenino	N= 69 (56,6%)	N= 84 (51,5%)	N= 155 (69,2%)	Fr= 308 (60,5%)	Chi ² =13,367** V=O; O>G

Nota: V= Valencia; G=Galicia; O=Oporto. M= Media; DT= Desviaciones Típicas.
** $p < 0,001$

En la Tabla 2 se muestra la distribución de los cinco perfiles de participantes por región.

La prevalencia total de Robustos y Cognitivamente Sanos fue de 20,6%, siendo significativamente superior en Galicia que en Valencia y Oporto. La prevalencia de Robustos y DCS o DCL total fue 11,6% sin diferencias regionales significativas. La prevalencia total de Fragilidad Física (pre- y fragilidad) fue de 35,5% siendo significativamente inferior en Galicia que en Valencia y Oporto. La

prevalencia total de FC-R fue de 13,1% con diferencias regionales significativas, siendo Valencia y Oporto superior a Galicia. La prevalencia total de FC-PR fue de 19,4% sin diferencias regionales significativas.

Tabla 2. Frecuencias (y porcentajes dentro de la región de evaluación) de participantes por perfiles y regiones.

	Valencia	Galicia	Oporto	Total	Comparación grupos
Robustos-cognitivamente sanos	15 (12,2%)	47 (28,8%)	43 (19,2%)	105 (20,6%)	V,O<G **
Robustos+DCS o DCL	11 (8,9%)	24 (14,8%)	24 (10,7%)	59 (11,6%)	NS
Fragilidad Física (Pre-frágiles y Frágiles cognitivamente sanos)	54 (43,9%)	42 (25,3%)	84 (37,5%)	180 (35,5%)	V,O>G **
Fragilidad cognitiva reversible (Pre-frágiles y Frágiles + DCS)	22 (17,9%)	10 (6,1%)	35 (15,6%)	67 (13,1%)	V,O>G **
Fragilidad cognitiva potencialmente reversible (Pre-frágiles y Frágiles + DCL)	21 (17,1%)	40 (24,5%)	38 (17%)	99 (19,4%)	NS
Total	123 (24,1%)	163 (32%)	224 (44%)	510 (100%)	

Nota: DCS= Declive Cognitivo Subjetivo; DCL= Deterioro Cognitivo Leve; NS= No Significativo. V= Valencia; G= Galicia; O= Oporto. ** $p > 0,001$ (Chi-cuadrado = 50,107)

En la Tabla 3 se comparan las características sociodemográficas, cognitivas, de salud física, salud mental y apoyo social de los perfiles FC-R y FC-PR en cada una de las tres regiones.

Tabla 3a. Características sociodemográficas, cognitivas, de salud física, salud mental y apoyo social de los perfiles FC-R y FC-PR en cada una de las tres regiones y comparaciones entre ellas.

Fragilidad Cognitiva Reversible N= 67				
	Valencia	Galicia	Oporto	Comparación grupos
Edad	M= 72,05 (DT= 8,42)	M= 73,7 (DT= 8,64)	M= 70,71 (DT=7,47)	F= 0,599 NS
Años educación	M= 8,95 (DT= 4,18)	M= 8,6 (DT= 4,53)	M= 8,06 (DT= 4,82)	F=0,267 NS
Sexo femenino N (%)	14 (63,6%)	8 (80%)	22 (62,9%)	Chi ² =1,74 NS
MoCA (rendimiento cognitivo)	M= 24,32 (DT= 2,3)	M= 23,6 (DT=2,68)	M= 24,54 (DT= 3,65)	F=0,353 NS
EMQ (quejas cognitivas subjetivas)	M= 9,41 (DT= 2,04)	M= 8,6 (DT= 3,47)	M= 14 (DT= 3,58)	H de K-W= 27,659** V,G <O

Índice Charlson (comorbilidad)		M= 1 (DT= 1,23)	M= 0,5 (DT= 0,53)	M= 0,46 (DT= 0,66)	H de K-W= 2,436 NS
GHQ (salud mental)		M= 12,86 (DT= 5,37)	M= 11,4 (DT= 4,7)	M= 12,77 (DT= 5,94)	F=0,271 NS
MOS (apoyo social)		M= 75,05 (DT= 16,11)	M= 73 (DT= 15,2)	M= 81 (DT= 15,91)	H de K-W=3,147 NS

Tabla 3b. Características sociodemográficas, cognitivas, de salud física, salud mental y apoyo social de los perfiles FC-R y FC-PR en cada una de las tres regiones y comparaciones entre ellas.

Fragilidad Cognitiva Potencialmente Reversible N= 99				
	Valencia	Galicia	Porto	Comparación grupos
Edad	M= 73,71 (DT=9,32)	M= 77,75 (DT= 8,35)	M= 72,58 (DT= 10,17)	F= 3,239* P<G
Años educación	M= 5,43 (DT= 2,55)	M= 5,7 (DT= 1,98)	M= 5,37 (DT= 3,29)	F=0,165 NS
Sexo femenino N (%)	17 (81%)	23 (57%)	27 (71,1%)	Chi ² =3,784 NS
MoCA (rendimiento cognitivo)	M= 17,62 (DT= 3,63)	M= 16 (DT= 3,95)	M= 17,08 (DT= 3,24)	F= 1,618 NS
EMQ (quejas cognitivas subjetivas)	M= 8,95 (DT= 4,24)	M= 4,5 (DT= 3,57)	M= 9,26 (DT= 6,46)	H de K-W= 18,178** O,V>G
Índice Charlson (comorbilidad)	M= 0,76 (DT= 0,83)	M= 0,3 (DT= 0,56)	M= 0,95 (DT=1,39)	F=4,170* O>G
GHQ (salud mental)	M= 12,95 (DT= 4,53)	M= 9,05 (DT= 2,33)	M= 11,97 (DT= 6,72)	H de K-W= 9,358** V>G
MOS (apoyo social)	M= 72,05 (DT= 14,99)	M= 82,67 (DT= 12,98)	M= 79,92 (DT= 18,99)	H de K-W= 7,662* G,O>V

Nota: V= Valencia; G= Galicia; O= Oporto; NS= No Significativo; K-W= Kurskal-Wallis. M= media; DT= Desviación Típica. **p<0,001 *p<0,05

En FC-R, observamos diferencias significativas entre regiones solamente en Quejas Cognitivas Subjetivas, siendo más altas en Oporto que en Valencia y Galicia. En FC-PR, aparecen diferencias significativas entre regiones en un mayor número de variables. Se observa una mayor edad en Galicia, menor índice de comorbilidad, menos quejas cognitivas subjetivas y peor salud mental. Valencia es la región con menor percepción de apoyo social. El apoyo social es mayor en Galicia y Oporto que en Valencia. No se observan diferencias significativas en las variables años de educación, sexo ni rendimiento cognitivo objetivo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La prevalencia de FC-PR en nuestra muestra total fue de 19,4%, del cual un 17% pertenece a Oporto, 24,5% a Galicia y 17,9% a Valencia, sin diferencias significativas entre ellas, tal como era de esperar al utilizar los mismos criterios y medidas. La prevalencia total está en línea con muchas investigaciones comunitarias previas (Kim et al., 2019; Navarro-Pardo et al., 2020; Roppollo et al., 2017). Las características sociodemográficas de los participantes con FC-PR de las tres muestras son semejantes, solo Galicia presenta una mayor edad. Aunque Galicia presentó un mayor índice de comorbilidad, las media para las tres regiones es muy baja. Solo los participantes de Valencia tienen puntuaciones en el GHQ-12 ligeramente por encima del punto de corte, lo que indica que las muestras gozan de buena salud mental. También en Valencia el apoyo social es menor, aunque en las tres regiones supera los 56 puntos que indicarían falta de apoyo social.

Aunque la prevalencia de FC-R en la muestra total (13,1%) es similar a la obtenida por Ruan et al. (2020), fue diferente en las tres regiones, siendo significativamente mayor en Valencia (17,9%) y Oporto (15,06%) que en Galicia (6,1%). Por el momento no tenemos una explicación convincente para estas diferencias, teniendo en cuenta que se han utilizado los mismos criterios y medidas para operativizar FC-R. Las tres muestras son similares en edad y años de educación, y Oporto incluía un mayor porcentaje de mujeres. Las diferencias en quejas cognitivas subjetivas, que caracterizan el Declive Cognitivo Subjetivo propio de la FC-R, no se corresponden con la prevalencia diferente en las tres regiones, puesto que eran mayores Oporto que en Valencia y Galicia. Tampoco había diferencias significativas en salud mental que podría estar relacionada con mayor probabilidad de padecer FC-R (Gaspar et al., 2022; Navarro-Pardo et al., 2020).

En conclusión, este trabajo proporciona datos sobre prevalencia de la FC-R y FC-PR en distintas regiones de la Península Ibérica, y proporciona evidencias sobre una mayor variabilidad en las medidas sociodemográficas, de apoyo social y de salud asociadas a la FC-PR para cada región.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alley, D. E., Shardell, M. D., Peters, K. W., McLean, R. R., Dam, T. T., Fragala, M. S., & Cawton, P. M. (2014). Grip strength cutpoints for the identification of clinically relevant weakness. *The Journals of Gerontology: Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, *69*, 559–566. <https://doi.org/10.1093/gerona/glu011>
- Ávila-Villanueva, M., Rebollo-Vázquez, A., Ruiz-Sánchez de León, J. M., Valentí, M., Medina, M., & Fernández-Blázquez, M. A. (2016). Clinical relevance of specific cognitive complaints in determining mild cognitive impairment from cognitively normal states in a study of healthy elderly controls. *Frontiers in Aging Neuroscience*, *8*, 233. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2016.00233>
- Charlson, M., Pompei, P., Ales, K. L., & Mackenzie, R. (1987). A new method of classifying prognostic comorbidity in longitudinal studies: development and validation. *Journal of Chronic Diseases*, *40*(5), 373–383. [https://doi.org/10.1016/0021-9681\(87\)90171-8](https://doi.org/10.1016/0021-9681(87)90171-8)
- Facal, D., Maseda, A., Pereiro-Rozas, A., Gandoy-Crego, M., Lorenzo-Lopez, L., Yanguas, J., & Millán-Calenti, J. C. (2019). Cognitive frailty: A conceptual systematic review and an operational proposal for future research. *Maturitas*, *121*, 48–56. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2018.12.006>
- Facal, D., Burgo, C., Spuch, C., Gaspar, P., & Campos-Magdaleno, M. (2021). Cognitive Frailty: An Update. *Frontiers in Psychology*, *12*, 813398. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.813398>
- Fried, L.P., Tangen, C.M., Walston, J., Newman, A.B., Hirsh, C., Gottdiener, J., Seeman, T., Tracy, R., Willem, J.K., Burke, G., & McBurnie, M. (2001). Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. *The Journals of Gerontology: Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, *56*, 146–156. <https://doi.org/10.1093/gerona/56.3.m146>
- Gaspar, P., Campos-Magdaleno, M., A. J., Facal, D., & Juncos-Rabadán, O. (2022). Cognitive reserve and mental health in cognitive frailty phenotypes: Insights from a study with a

- Portuguese sample. *Frontiers in Psychology*, 13:968343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968343>
- Goldberg, D. P., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T. B., Piccinelli, M., Gureje, O., & Rutter, C. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27, 191-197. <https://doi.org/10.1017/S0033291796004242>
- Jessen, F., Amariglio, R. E., Van Boxtel, M., Breteler, M., Ceccaldi, M., Chételat, G., Dubois, B., Dufouil, C., Ellis, K. A., Van der Flier, W. M., Glodzik, L., Van Harten, A. C., De Leon, M. J., McHugh, P., Mielke, M. M., Molinuevo, J. L., Mosconi, L., Osorio, R. S., Perrotin, A., ... & Petersen, R. C. (2014). A conceptual framework for research on subjective cognitive decline in preclinical Alzheimer's disease. *Alzheimer's & dementia: the journal of the Alzheimer's Association*, 10, 844–852. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2014.01.001>
- Kelaiditi, E., Cesari, M., Canevelli, M., Abellan van Kan, G., Ousset, P. J., Gillette-Guyonnet, S., Ritz, P., Dubeau, F., Soto, M. E.; Provencher, V., Nourhashemi, F., Salva, A., Robert, P., Andrieu, S., Rolland, Y., Touchon, J., Fitten, J. L., & Vellas, B. (2013). Cognitive frailty: Rational and definition from an (I.A.N.A./I.A.G.G.) international consensus group. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 17, 726–734. <https://doi.org/10.1007/s12603-013-0367-2>
- Kim, H., Awata, S., Watanabe, Y., Kojima, N., Osuka, Y., Motokawa, K., ... & Shinkai, S. (2019). Cognitive frailty in community-dwelling older Japanese people: prevalence and its association with falls. *Geriatrics & Gerontology International*, 19(7), 647–653. <https://doi.org/10.1111/ggi.13685>
- Ma, L., Li Zhang, L., Zhang, Y., Li, Y., Tang, Z., Chan, P. (2017). Cognitive frailty in China: Results from China Comprehensive Geriatric Assessment Study. *Frontiers in Medicine*, 4, 174. <https://doi.org/10.3389/fmed.2017.00174>
- Nasreddine, Z.S., Phillips, N.A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J.L., & Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A Brief

- Screening Tool For Mild Cognitive Impairment. *Journal of American Geriatric Society*, 53(4), 695-699. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x>
- Navarro-Pardo, E., Facal, D., Campos-Magdaleno, M., Pereiro-Rozas, A., & Juncos-Rabadán, O. (2020). Prevalence of cognitive frailty, do psychosocial-related factors matter? *Brain Sciences*, 10, 968. <https://doi.org/10.3390/brainsci10120968>
- Pereiro-Rozas, A., Campos-Magdaleno, M., Navarro-Pardo, E., Juncos-Rabadán, O., Facal, D. (2021). Normative scores for the Timed Up & Go in a Spanish sample of community-dweller adults with preserved functionality. *Atención Primaria*, 53(7). <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102065>
- Rivan, N., Shahar, S., Rajab, Kaur, D., Singh, A., Din, N., Hazlina, M., Aizan, T., Abdul, T. (2019). Cognitive Frailty among Malaysian Older Adults: Baseline Findings from the LRGS TUA Cohort Study. *Clinical Interventions in Aging*, 14, 1343–1352. <https://doi.org/10.2147/CIA.S211027>
- Roppolo, M., Mulasso, A., & Rabaglietti, E. (2017). Cognitive frailty in Italian community-dwelling older adults: prevalence rate and its association with disability. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 21, 631–636. <https://doi.org/10.1007/s12603-016-0828-5>
- Ruan, Q., Yu, Z., Chen, M., Bao, Z., Li, J., & He, W. (2015). Cognitive frailty, a novel target for the prevention of elderly dependency. *Ageing Research Reviews*, 20, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2014.12.004>
- Ruan, Q., Xiao, F., Gong, K., Zhang, W., Zhang, M., Ruan, J., Zhang, X., Chen, Q., & Yu, Z. (2020). Prevalence of cognitive frailty phenotypes and associated factors in a community-dwelling elderly population. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 24, 172–180. <https://doi.org/10.1007/s12603-019-1286-7>
- Sherbourne, C.D., & Stewart, A.L. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-b](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-b)

DIFERENCIACIÓN DE PERFILES META-COGNITIVO-LINGÜÍSTICOS EN AFASIA PROGRESIVA PRIMARIA LOGOPÉNICIA Y ENFERMEDAD DE ALZHEIMER MEDIANTE EL TEST METAPHAS

Ágata Lorenzo Cordero, Vicent Rosell Clari, Laura Dolz Serra

Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

La Enfermedad de Alzheimer es actualmente la tipología más común de demencia, representando entre un 50 y un 75% de los casos diagnosticados (Aberathne et al., 2023) y conlleva múltiples repercusiones en las actividades de la vida diaria de los pacientes. Las principales características de esta patología incluyen dificultades de memoria, desorientación temporal y espacial, dificultades de lenguaje y dificultades de la función ejecutiva entre otros aspectos (Ribas et al., 2023).

Las dos principales dificultades lingüísticas en la Enfermedad de Alzheimer se centran en aspectos léxico – semánticos y pragmáticos (Aranda et al., 2017).

El perfil lingüístico de la Enfermedad de Alzheimer incluye dificultades pragmáticas (repetición de ideas, uso del lenguaje a destiempo, volumen inadecuado, cambios de temas súbitos, etc.), anomia, parafasias semánticas, dificultades semánticas como dificultades de comprensión, discurso vacío o con poco contenido informativo, pérdida de fluidez verbal, trastornos morfológicos, ritmo de habla disminuido, trastornos sintácticos, etc. y conforme avanza la enfermedad las alteraciones de lenguaje aumentan interfiriendo en ellas las alteraciones en los procesos de memoria (Aranda et al., 2017).

La Afasia Progresiva Primaria Variante Logopénica (APP Logopénica) es un síndrome neurodegenerativo que incluye déficits únicamente de lenguaje durante los dos primeros años de evolución estando relativamente preservadas el resto de las funciones cognitivas durante este intervalo (Bonner, Ash & Grossman, 2010). En el año 2010 se reconoció formalmente dicha variante como variante patológica diferenciada (Botha et al., 2015).

El perfil lingüístico de afectaciones de los participantes con APP Logopénica incluye dificultades de acceso al léxico y una marcada anomia, lo que provoca frecuentes pausas. La fluencia parece estar reducida debido a las dificultades de acceso al léxico y a las múltiples pausas durante la búsqueda de palabras (Matías-Guiu & García-Ramos, 2013). Presentan dificultades de repetición de oraciones (Beales et al., 2019) con articulación, prosodia y gramática preservadas (Botha et al., 2015).

Las dos principales afectaciones lingüísticas de los participantes con APP Logopénica son el déficit en la evocación de palabras (anomia) y las dificultades de repetición (Matías-Guiu & García-Ramos, 2013).

El objetivo del presente estudio es establecer perfiles meta-cognitivo-lingüísticos para ambas patologías mediante los test MMSE (Blesa et al., 2001), ACE-III (ACE-III; versión española de Matías-Guiu et al., 2015) y MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández-Sacristán, 2014), valorando las manifestaciones clínicas de cada enfermedad y los procesos lingüísticos de base afectados.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El presente estudio forma parte de una tesis doctoral de la Universidad de Valencia que tiene como objetivo determinar perfiles de afectaciones meta-cognitivo-lingüísticas diferenciadas según patologías de base neurodegenerativas.

El estudio cuenta con el Informe Favorable del Comité de Ética en Investigación Experimental de la Universidad de Valencia y la aceptación por parte del Servicio de Neurología del Hospital Universitario y Politécnico La Fe de Valencia.

El proceso de recogida de datos se realizó íntegramente con la colaboración del Hospital Universitario y Politécnico La Fe (Valencia). En una primera fase de este estudio, dos neurólogos de la Unidad de Demencias de dicho hospital evaluaron y diagnosticaron a todos los participantes. En todos los casos, la administración de la batería de pruebas se realizó en las consultas del Servicio de Neurología. La administración de la batería de evaluación se realizó en dos sesiones (una sesión inicial con una duración aproximada de una hora con

entrevista y pase del test Mini Mental State Examination (Blesa et al., 2001) y Addenbrooke's Cognitive Examination III (ACE-III; versión española de Matías-Guiu et al., 2015) y una segunda sesión de exploración con una duración aproximada de dos horas donde se administró el Protocolo de Evaluación de las Habilidades Metalingüísticas MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández-Sacristán, 2014). Previa a la realización de dichas sesiones de evaluación, se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los participantes y sus familias a fin de explicar los objetivos del estudio, en qué consistía la participación, la firma del consentimiento informado, etc., siguiendo los protocolos éticos de la Universidad de Valencia y del Hospital Universitario y Politécnico La Fe.

2.2. Participantes

La muestra está formada por 40 participantes, divididos en dos grupos: 20 participantes con demencia tipo Alzheimer y 20 participantes con Afasia Progresiva Primaria Variante Logopénica, con edades comprendidas entre los 56 y 77 años, 23 mujeres frente a 17 hombres. Todos los participantes presentan afectaciones cognitivas leves o moderadas junto con déficits metalingüísticos (leves o moderados). Los participantes de ambos grupos presentaban condiciones sociodemográficas similares.

2.2.1. Criterios generales de inclusión

- Firma del consentimiento informatizado y protección de datos de los centros en los que se realiza o participan en la investigación.
- Edades comprendidas entre los 56 y los 77 años.
- Audición, visión y condiciones físicas adecuadas para realizar las evaluaciones (se utilizarán las medidas protésicas correctoras).
- Capacidad suficiente para leer y escribir.
- Ausencia de todos los criterios generales de exclusión.

2.2.2. Criterios generales de exclusión

- Falta de voluntad o incapacidad del sujeto para colaborar adecuadamente en el estudio.
- Presencia de hipoacusia grave, ambliopía u otras alteraciones visuales y auditivas no corregidas.

- Participantes con afectaciones cognitivo-lingüísticas más severas que imposibiliten la comunicación oral eficaz.
- Participantes con diagnóstico de enfermedad neurodegenerativa agravada por otros diagnósticos u otras causas.
- Ausencia de consentimiento informado.

2.2.3. Criterios específicos de inclusión

Participantes diagnosticados por el Servicio de Neurología del Hospital “La Fe” con las patologías incluidas en el estudio:

- Enfermedad de Alzheimer (N = 20). Pacientes diagnosticados según los criterios y recomendaciones de Dubois et al., 2014, de IWG-2 criteria publicado en The Lancet Neurology o de otros criterios aceptados internacionalmente.
- Afasia progresiva primaria (APP) (N = 20). Los pacientes diagnosticados de Afasia Logopénica siguen los criterios diagnósticos de Montembeault, Brambati, Gorno-Tempini, & Migliaccio (2018), publicados en Frontiers in Neurology o de otros criterios aceptados internacionalmente.

2.3. Medidas

Para la realización de este estudio se contemplaron dos fases diferenciadas: una primera fase donde se revisaban los casos propuestos por el equipo de neurología y una segunda fase experimental. En la fase experimental se realizó una entrevista a los participantes y se administró la batería de evaluación descrita a continuación:

- Escala Mini-mental State Examination (MMSE; Blesa et al., 2001).
- Test Addenbrooke’s Cognitive Examination III (ACE-III; versión española de Matías-Guiu et al., 2015).
- Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández-Sacristán, 2014).

2.4. Diseño

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasi-experimental descriptivo. Esta investigación forma parte de una tesis doctoral en la que se evaluaron otras demencias y en la que se realizó una segunda

fase de retest con el fin de complementar los perfiles degenerativos evolutivos correspondientes a todas las patologías valoradas en la investigación. Se detallan únicamente los resultados del pre-test por los participantes con APP Logopénica y Demencia tipo Alzheimer, pero la investigación incluye otros grupos con Demencia Frontotemporal, Parkinson, APP No Fluente y APP Demencia Semántica.

2.5. Análisis estadísticos

A modo preliminar, se han utilizado estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión. Se ha comprobado el ajuste de los datos a la distribución normal mediante el estadístico de Kolmogórov-Smirnov. Para comprobar la existencia de diferencias significativas en función del grupo (APP Logopénica o enfermedad de Alzheimer) se ha utilizado el estadístico paramétrico t de Studen para aquellas variables que se ajustan a la distribución normal y la prueba U de Mann-Whitney, estadístico no paramétrico, para las variables que no se ajustan.

3. RESULTADOS

En este trabajo se presentan los resultados descriptivos y las comparaciones inter-grupos de las muestras indicadas obtenidos en las primeras fases del estudio, incluyendo los resultados de la breve evaluación cognitiva realizada y los resultados del test metalingüístico.

3.1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se observa que el Grupo con Enfermedad de Alzheimer obtiene resultados totales inferiores en las escalas cognitivas MMSE y ACE III frente al Grupo con APP Logopénica.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos valoración cognitiva según grupo.

		N	Media	DT	Mínimo	Máximo
MMSEpre	APP	20	22,50	3,73	15	29
	Logopénica Alzheimer	20	20,00	3,16	15	25
ACEIII Totalpre	APP	20	58,70	10,0	40	75
	Logopénica Alzheimer	20	55,95	9,25	40	71

En la Tabla 2 se observan las puntuaciones de ambos grupos en el test ACE-III. Los participantes con Enfermedad de Alzheimer obtienen

resultados más bajos en los apartados de Memoria y Fluencia. Por el contrario, los participantes con APP variante Logopénica obtuvieron resultados más bajos en los apartados de Atención y Función Visuoespacial.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos ACE-III según grupo

		N	Media	DT	Mínimo	Máximo
ACEIII	APP Logopénica	20	58,70	10,04	40	75
Totalpre	Alzheimer	20	55,95	9,25	40	71
ACEIII	APP Logopénica	20	10,65	2,11	7	14
Atenciónpre	Alzheimer	20	12,35	3,08	7	18
ACEIII	APP Logopénica	20	17,00	4,83	4	22
Memoriapre	Alzheimer	20	10,70	3,89	5	17
ACEIII	APP Logopénica	20	6,50	3,34	2	15
Fluenciapre	Alzheimer	20	6,20	2,60	2	11
ACEIII	APP Logopénica	20	15,10	3,95	7	25
Lenguajepre	Alzheimer	20	14,60	4,37	5	23
ACEIII	APP Logopénica	20	9,25	1,58	6	12
Visuoespacialpre	Alzheimer	20	11,60	1,93	9	16

En la Tabla 3 se observan las puntuaciones de ambos grupos en los distintos apartados del test MetAphAs.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos test MetAphAs según grupo.

		N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Total	APP	20	103,9	29,2	43	143
Test	Logopénica					
Metaphas	Alzheimer	20	89,48	10,8	64	111
Sección 1	APP	20	18,08	5,28	8	24
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	14,15	2,03	11	18
Sección 2	APP	20	11,75	3,22	4	16
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	10,45	2,83	6	15
Sección 3	APP	20	12,65	3,31	6	18
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	11,20	2,52	7	17
Sección 4	APP	20	9,25	4,44	2	15
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	8,20	2,37	4	11
Sección 5	APP	20	25,35	9,39	7	37
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	21,50	8,38	2	34
Sección 6	APP	20	27,05	6,74	16	35
Metaphas	Logopénica					
	Alzheimer	20	20,40	3,92	15	30

En conjunto ambos grupos presentaron puntuaciones bajas en las secciones III (Habilidades parafrásticas y fenómenos asociados) y IV (Decir referido y fenómenos asociados) del test. Los participantes con Enfermedad de Alzheimer presentaron dificultades en la sección VI (Teoría de la mente (ToM)) y usos desplazados del lenguaje). Por el contrario, los participantes con APP Logopénica no presentaron dichas dificultades.

3.2. Diferencias inter-grupos

En la Tabla 4 se presentan los análisis estadísticos realizados para valorar si existen diferencias según el grupo en las puntuaciones obtenidas en los test cognitivos utilizados (MMSE y ACE-III), en el total de cada uno de los test, y para cada uno de los sub-test del ACE-III. Las diferencias observadas son estadísticamente significativas para el total del test MMSE y para los subtest del ACEIII: Atención, Memoria y Visoespacial.

Tabla 4. Diferencias en los test cognitivos según grupo.

Test	Estadístico	Significación.
MMSETotalpre	$t_{38} = 2,285$	$p = 0,028$
ACEIIITotalpre	$t_{38} = 0,900$	$p = 0,374$
ACEIIIAtenCIÓNpre	$t_{38} = - 2,035$	$p = 0,049$
ACEIIIMemoriapre	$t_{38} = 4,539$	$p = 0,000$
ACEIIIFluenciapre	$t_{38} = 0,316$	$p = 0,754$
ACEIIILenguajepre	$t_{38} = 0,379$	$p = 0,707$
ACEIIIVisoespacialpre	Prueba U Mann-Witney = 330,000	$p = 0,000$

En la Tabla 5 se presentan los resultados de los análisis estadísticos según el grupo para el total del test MetAphAs y para cada una de sus secciones. Se observan diferencias significativas para el total del test MetAphAs y para las secciones: Sección I y Sección VI.

Tabla 5. Diferencias en el test MetAphAs según grupo.

Test	Estadístico	Significación.
MetAphAsTotalpre	$t_{38} = 2,074$	$p = 0,045$
MetAphAsSecciónIpre	Prueba U Mann-Witney = 113,500	$p = 0,018$
MetAphAsSecciónIIpre	Prueba U Mann-Witney = 147,000	$p = 0,141$
MetAphAsSecciónIIIpre	$t_{38} = 1,557$	$p = 0,128$
MetAphAsSecciónIVpre	$t_{38} = 0,931$	$p = 0,358$
MetAphAsSecciónVpre	$t_{38} = 1,368$	$p = 0,379$
MetAphAsSecciónVIpre	Prueba U Mann-Witney = 83,000	$p = 0,001$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales síntomas durante los dos primeros años de evolución de la APP Logopélica corresponden a síntomas lingüísticos. A partir de los dos años aparecen síntomas en el resto de dominios cognitivos. En este estudio se ha valorado el estado de la cognición de los participantes con los test MMSE y ACE-III. Se han encontrado déficits significativos en los apartados relacionados con la atención y la función visuoespacial. Estos resultados centrados en APP concuerdan con los obtenidos por Kamath et al. (2019).

A nivel lingüístico los participantes con APP Variante Logopélica presentaron un perfil de dificultades que incluían: discurso más lento, pausas, alteraciones en el procesamiento semántico, dificultades de denominación y múltiples circunloquios, lo que provocaba fallos en las secciones III y IV del test MetAphAs. Estos déficits concuerdan con los evidenciados por investigadores como Pérez Lancho & García Bercianos (2020).

A nivel cognitivo, la Enfermedad de Alzheimer cursa con déficits de memoria, como se evidencia en el perfil de resultados de los test MMSE y ACE-III. Dichos resultados corroboran la literatura científica ya existente.

A nivel lingüístico los participantes con Enfermedad de Alzheimer presentaron dificultades en la Sección I del MetAphAs correspondientes al lenguaje interior, capacidad de inhibición y discurso diferido. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Rosell-Clari et al. (2021). Las tareas que componen esta sección pueden estar condicionadas por dificultades de memoria y deterioro cognitivo que se presentan en la Enfermedad de Alzheimer, ya que hacen referencia a aspectos relacionados con el discurso diferido (Ribas et al., 2023), corroborando las dificultades de memoria y capacidad de inhibición encontradas por Sebastián Gascón & Hernández-Gil (2010).

Por el contrario, los participantes con APP Logopélica presentaron menos dificultades en dicha sección, evidenciando la ausencia de dificultades en la capacidad de inhibición y discurso diferido. Se han observado ciertas dificultades en la tarea 3 de dicha Sección, relacionada con la capacidad de repetir oraciones con voz áfona, presentando dificultades puramente de repetición, corroborando los resultados de Beales et al. (2019).

Otra de las secciones donde se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos es la Sección VI. Los participantes con Enfermedad de Alzheimer presentaron déficits en la Sección VI del MetAphAs, evidenciando dificultades pragmáticas y de uso de la ToM. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas (Aranda et al. (2017); Rosell-Clari et al. (2021)), en donde se relacionan las dificultades en ToM con otros déficits cognitivos presentes en la Enfermedad de Alzheimer. En contraposición, los participantes con APP Logopénica, no presentaron dichas dificultades pragmáticas, resultados que concuerdan con los obtenidos por el estudio de Pérez Lancho & García Bercianos (2020).

Es necesario desarrollar investigaciones con muestras más grandes para obtener perfiles diferenciales cognitivo-lingüísticos de personas con demencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aberathne, I., Kulasiri, D., & Samarasinghe, S. (2023). Detection of Alzheimer's disease onset using MRI and PET neuroimaging: longitudinal data analysis and machine learning. *Neural Regeneration Research*, 18(10), 2134-2140.
- Aranda, L., Gordillo-Villatoro, M., Enamorado, J.M., & López-Zamora, M. (2017). Estudio del lenguaje en las diferentes fases de la enfermedad de Alzheimer a través del Test de Boston. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37(3), 111-120.
- Beales, A., Whitworth, A., Cartwright, J., Panegyres, P.K., & Kane, R.T. (2019). Profiling sentence repetition deficits in primary progressive aphasia and Alzheimer's disease: Error patterns and association with digit span. *Brain and Language*, 194, 1-11.
- Blesa, R., Pujol, M., Aguilar, M., Santacruz, P., Bertran-Serra, I., Hernández, G., Sol, J.M., Peña-Casanova, J., & NORMACODEM Group. (2001). Clinical validity of the 'minimal state' for Spanish speaking communities. *Neuropsychologia*, 39 (11), 1150-1157.
- Bonner, M.F., Ash, S., & Grossman, M. (2010). The new classification of primary progressive aphasia into semantic, logopenic, or

- nonfluent/agrammatic variants. *Current neurology and neuroscience reports*, 10(6), 484-490.
- Botha, H., Duffy, J. R., Whitwell, J. L., Strand, E. A., Machulda, M. M., Schwarz, C. G., Reid, R. I., Spsychalla, A. J., Senjem, M. L., Jones, D. T., Lowe, V., Jack, C. R., & Josephs, K. A. (2015). Classification and clinicoradiologic features of primary progressive aphasia (PPA) and apraxia of speech. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 69, 220–236.
- Kamath, V., Sutherland, E.R., & Chaney, G.A. (2019). A meta-analysis of neuropsychological functioning in the logopenic variant of primary progressive aphasia: comparison with the semantic and non-fluent variants. *J. Int. Neuropsychol. Soc.*, 26(3), 322-330.
- Matías-Guiu, J.A., & García-Ramos, R. (2013). Afasia Progresiva Primaria: del síndrome a la enfermedad. *Neurología*, 28(6), 366-374.
- Matias-Guiu, J. A., de Bobadilla, R. F., Escudero, G., Pérez-Pérez, J., Cortés, A., Morenas-Rodríguez, E., Valles-Salgado, M., Moreno-Ramos, T., Kulisevsky, J., & Matías-Guiu, J. (2015). Validación de la versión española del test Addenbrooke's Cognitive Examination III para el diagnóstico de demencia. *Neurología*, 30 (9), 545-551.
- Mouton, A., Plonka, A., Fabre, R., Tran, T. M., Robert, P., Macoir, J., Manera, V., & Gros, A. (2022). The course of primary progressive aphasia diagnosis: a cross-sectional study. *Alzheimer's research & therapy*, 14(1), 64.
- Pérez Lancho, M. C., & García Bercianos, S. (2020). Caracterización del lenguaje en las variantes lingüísticas de la Afasia Progresiva Primaria. *Revista signos*, 53(102), 198-218.
- Rosell-Clari, V., & Hernández-Sacristán, C. (2014). *MetAphAs: Protocolo de exploración de habilidades metalingüísticas naturales en la afasia*. València: Nau Llibres.
- Rosell-Clari, V., Hernández-Sacristán, C., Cervera-Crespo, T., & Lorenzo-Cordero, À. (2021). Assessing natural metalinguistic skills in people with Alzheimer's disease and frontotemporal dementia. *Journal of Communication Disorders*, 89.

- Ribas, M.Z., Ferreira, G., Micelli, F., Guilherme, L., De Oliveira, A., Dall'Oglio, R., Barroso de Albuquerque, L., Gomes, J., Porto, M., Esmeraldo, B., Nunes, G., Costa, A.F., Fujita, L.M., Costa, C., Meira, T.F., Ponte, I., Sancho de Carvalho, R., De Sousa, M., Távora, S., & Claudino, J. C. (2023). Impact of dysexecutive syndrome in quality of life in Alzheimer disease: What we know now and where we are headed. *Ageing Research Reviews*, *86*, 101866.
- Sebastián Gascón, M. V., & Hernández-Gil, L. (2010). A comparison of memory and executive functions in Alzheimer disease and the frontal variant of frontotemporal dementia. *Psicothema*, *22*(3), 424–429.
- Spinelli, E.G., Mandelli, M.L., Miller, Z.A., Santos-Santos, M.A., Wilson, S.M., & Agosta, F. (2017). Typical and atypical pathology in primary progressive aphasia variants: pathology in PPA variants. *Ann Neurol*, *81*(3), 430-443.

ESTIMULACIÓN ELÉCTRICA TRANSCRANEAL DIRECTA COMO TERAPIA ASOCIADA A LA REHABILITACIÓN LOGOPÉDICA EN PACIENTES CON AFASIA POR ICTUS.

**Carmen Corrales-Quispiricra¹, Teresa Cervera-Crespo¹,
Joaquín Escudero-Torrella², Vicent Rosell-Clari¹.**

coquis@alumni.uv.es

*1. Universitat de València), 2. Servicio de Neurología, Hospital
General de Valencia*

1. INTRODUCCIÓN

La afasia es un trastorno adquirido del lenguaje y la comunicación que surge como consecuencia de una lesión cerebral, que afecta a las redes neuronales del lenguaje, que son responsables de los procesos de producción y comprensión. En la recuperación de la afasia intervienen procesos de reorganización (neuroplasticidad) de las estructuras cerebrales. Sin embargo, tras un ictus estos mecanismos de recuperación disminuyen conforme avanza el tiempo. Por ello, es necesario recurrir a terapias adyuvantes, sobre todo en etapas crónicas post-ictus (Shah et al., 2013). La rehabilitación logopédica contribuye a mejorar los síntomas afásicos y sobre todo a mejorar la calidad de vida de las pacientes y sus familias. No obstante, esta terapia también tiene sus limitaciones, como son la dificultad o incluso imposibilidad de revertir los trastornos comunicativos en fases crónicas de la afasia. Para superar estas deficiencias se están investigando diversas técnicas que pudieran potenciar la rehabilitación logopédica.

Una de las técnicas es la estimulación transcraneal por corriente directa (tDCS por sus siglas en inglés). Supone la aplicación de corriente eléctrica de baja intensidad a través de electrodos de superficie en el cuero cabelludo y puede inducir cambios medibles en el comportamiento.

Los resultados actuales acerca de la efectividad de la tDCS en la mejoría de la afasia no son concluyentes. Algunos autores sostienen que el efecto es limitado y muy variable (Elsner et al, 2013; Hartwigsen et al., 2016). Lefaucheur et al. (2017) afirman que el nivel de evidencia no es suficiente como para poder garantizar la eficacia de los protocolos

de rehabilitación de personas con afasia post-ictus. Por el contrario, en el metaanálisis de Biou et al, (2019) se concluye que sesiones repetidas de tDCS combinadas con terapia de lenguaje sí podrían mejorar la rehabilitación en la afasia crónica post-ictus. Aunque aún se encuentra en un nivel pre-eficacia (ALHarbi et al., 2017). En una revisión sistemática se observó que el 89% de los estudios analizados respalda la eficacia de la tDCS en el tratamiento de la afasia (Corrales Quispiricra et al., 2020).

En todo caso, es evidente que no hay consenso entre los diferentes estudios respecto a su efectividad. La tDCS es muy segura, puesto que no parece tener efectos secundarios significativos (Palm et al., 2008; Bikson et al., 2016).

Aunque pueden observarse efectos en una única sesión para que éstos sean más duraderos se necesitan varias sesiones ya que su efecto es acumulativo. Así pues, en los estudios con tDCS en la rehabilitación de la afasia se usan varias sesiones de tratamiento a lo largo de varias semanas.

Numerosos estudios han mostrado su eficacia, aunque la variedad de protocolos utilizados, perfil afásico de los pacientes o tareas utilizadas, varía considerablemente. No existe de momento un protocolo consensuado. En lo que la mayoría de los estudios coinciden es en la intensidad de la estimulación que se aplica (entre 1 y 2mV) y la duración (20 a 30 minutos) de las sesiones. En este estudio se ha optado por una estimulación colocando el ánodo en F7 según el sistema internacional 10-20 EEG (Nuwer., 2018) (giro frontal inferior izquierdo; área de Broca) y electrodo de referencia en F8 (giro frontal inferior derecho; área de Broca contralateral). Con este montaje se espera que la estimulación incremente la excitabilidad cortical del hemisferio izquierdo.

Para evaluar los efectos de la tDCS la tarea lingüística más utilizada ha sido la tarea de denominación de imágenes ya que implica la puesta en marcha de diferentes procesamientos lingüísticos: primero la imagen debe ser reconocida; en segundo lugar, debe ser codificada semánticamente y producirse un acceso al léxico: y finalmente, la palabra debe producirse oralmente (Levelt et al., 1999).

Aunque el objetivo final de la mayoría de los estudios en este campo va dirigido a determinar los efectos a largo plazo de la tDCS en

pacientes con afasia por ictus, este trabajo se focaliza en la comparación de la ejecución del paciente antes y después de cada sesión de estimulación y en él se comparan las sesiones con estimulación real frente a las sesiones placebo o sham.

Las hipótesis planteadas fueron; 1) Efectos positivos en las sesiones pos test, comparado con las sesiones pretest en una tarea de nombrado de imágenes cuando se utiliza tDCS activa, pero sin efectos con estimulación placebo.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Las sesiones de tratamiento eran individuales y con una duración total de 40 minutos. Antes de empezar la estimulación cada paciente realizaba una tarea de denominación con una duración de unos 5 minutos. Después se realizaba estimulación tDCS activa o placebo y terapia del lenguaje (producción de frases, asociación semántica y segmentación fonológica de palabras). Al finalizar la sesión tDCS el paciente volvía a realizar una tarea de denominación con una duración de unos 5 minutos.

Tanto la presentación de las imágenes de la tarea de nombrado como el registro de la respuesta verbal que daba el paciente se realizó mediante el programa DMDX Display Software (Forster y Forster, 2003). Este programa es capaz de grabar las respuestas orales de los sujetos, por lo que la medición de los tiempos de respuesta es más precisa.

Las sesiones se realizaron en un laboratorio acústicamente silencioso. Se siguieron los protocolos éticos exigibles, previo consentimiento informado de todos los participantes en el estudio.

2.1.1. Estímulos

Las imágenes fueron seleccionadas del programa REGIA (Rehabilitación Grupal Intensiva de la Afasia; Berthier et al., 2014) representando objetos y acciones. En cuanto a la correspondencia imagen-palabra se realizó un estudio previo con una muestra de 15 adultos mayores sanos con edades comprendidas entre 50 y 65 años que

realizaron la tarea de nombrado. Se seleccionaron las palabras cuya correspondencia con la imagen era del 100%. Del conjunto inicial de 240 estímulos, finalmente quedó un conjunto de 180 estímulos (15 en cada lista: 9 sustantivos y 6 verbos). Las palabras se dividieron en 12 listas correspondientes a las 12 sesiones, una diferente para cada sesión. Las listas fueron equiparadas en cuanto a frecuencia de uso, longitud, y concreción usando la base de palabras EsPal (Duchon y et al., 2013).

2.2. Participantes

La muestra consistió en 13 pacientes (6 mujeres y 7 hombres, edad media = 61, DT = 9 años) con afasia crónica post-ictus (entre 6 meses y 1 año después del ictus) con características sociodemográficas, cognitivas y con un perfil de deterioro del lenguaje leve-moderado.

2.2.1. Criterios generales de inclusión

Tener afasia de predominio motor secundaria a Accidente Vascular Cerebral (AVC) bien de tipo isquémico y/o hemorrágico. Las afasias debían de ser preferentemente de carácter "crónico". Los pacientes debían superar el screening inicial de Antal et al, (2017).

2.2.2. Criterios generales de exclusión

Pacientes con antecedentes de convulsiones y/o epilepsia, con afasia grave, con dificultades en la comprensión, presencia de metales o implantes electrónicos en el cerebro o en el cuerpo, antecedentes de cirugía de la cabeza o médula espinal, traumatismos craneales con deterioro de la conciencia, problemas como dermatitis, psoriasis o eczema en el cuero cabelludo, embarazo, o medicación contraindicada.

2.2.3. Criterios de retirada

Un paciente fue retirado del estudio después de una semana por motivos de salud. Dos pacientes fueron retirados por ictus de menos de 6 meses.

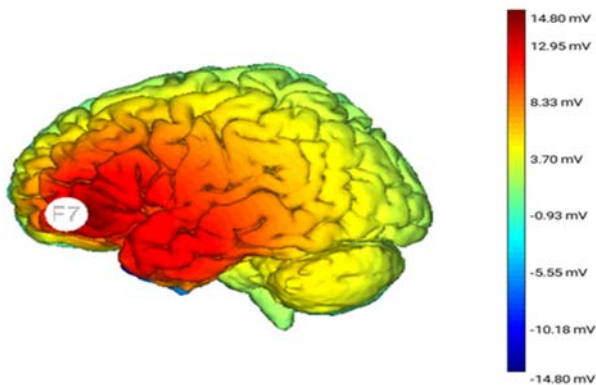
2.3. Diseño

Diseño aleatorizado (activo-placebo) de 4 semanas de tratamiento. Montaje con ánodo en área de Broca izquierda y cátodo sobre área homóloga derecha) (figuras 1-3) con una intensidad de 1,5 mA, y una duración de 30 minutos por sesión. Una sesión 3 días por semana. Una importante ventaja del diseño intrasujeto es que cada participante actúa como su propio control, de manera que, con una muestra pequeña puede

alcanzarse un nivel de potencia suficiente en la prueba estadística. Por otra parte, un problema de este tipo de diseño es que existe “arrastre”, es decir, el efecto del tratamiento en una sesión puede ir acumulándose en las sesiones siguientes y es difícil separar el efecto propio de la tDCS de la del de arrastre. Para contrarrestar este efecto el orden de las sesiones con tDCS real o placebo fue aleatorio, así mismo, hubo tiempo de lavado, es decir en periodo de tiempo en donde no había ni estimulación tDCS ni logopedia, dicho periodo fue de mínimo de 2 días y un máximo de 7 días.

Se utilizó el equipo Starstim de Neuroelectrics con electrodos de 2,5 cm de diámetro. Este equipo permite aplicar la condición placebo mediante una breve estimulación de 20 seg que aumenta progresivamente durante 3 seg al principio de la sesión y decrece paulatinamente durante 3 segundos al final de la sesión sin que produzca efectos fisiológicos, pero el paciente percibe que recibe algún tipo de estimulación.

Figura 1. Lugar de la estimulación activa (ánodo) F7



Nota: el color rojo indica tanto donde se colocó el electrodo, así como el alcance de la estimulación

Figura 2. Lugar del electrodo de referencia F8

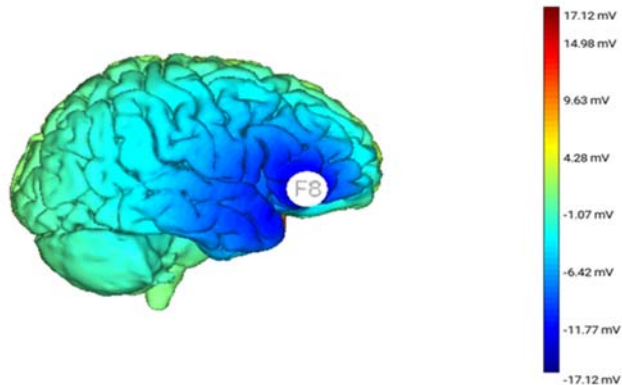
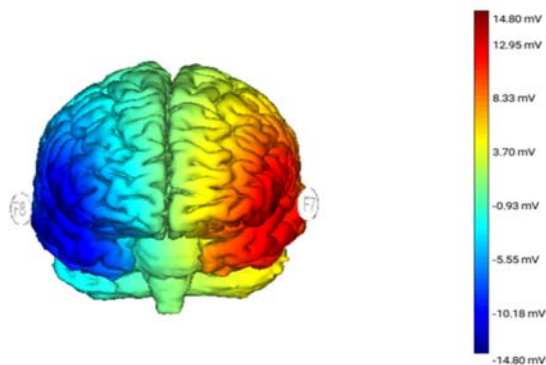


Figura 3. Imagen donde se observa los dos hemisferios



Se administraron 12 bloques de 15 imágenes (objetos y acciones) que el paciente debía nombrar. El conjunto inicial fueron 180 imágenes: 15 estímulos por lista X 4 semanas X 3 días por semana = 180 estímulos (de los cuales: 9 sustantivos X 4 semanas X 3 días por semana = 108 y 6 verbos X 4 semanas X 3 días por semana = 72).

2.3.1. Medidas

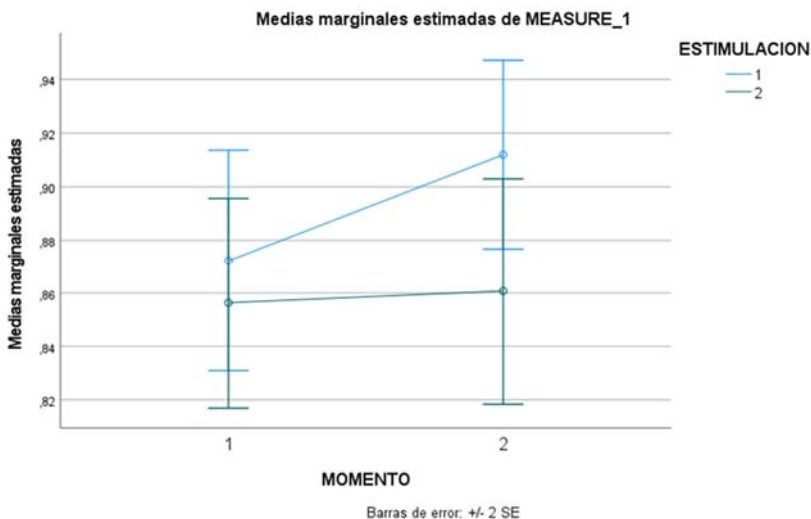
La variable dependiente fue el promedio de aciertos tanto de sustantivos como de verbos, de cada sujeto en cada sesión (transformado en porcentaje). Las variables independientes intrasujeto fueron el “momento” (pretest vs. postest de cada una de las 12 sesiones: 6 activo y 6 sham) y “estimulación” (tDCS activo vs.sham).

3. RESULTADOS.

Para la variable dependiente porcentaje de aciertos en cada sesión, en las ejecuciones pretest se obtuvo una media en las 6 sesiones de 0,87 (DT = 0,10), y de 0,91 (DT = 0,08) en el postest. En decir, la ejecución en la tarea de nombrado después de la sesión de estimulación real mejoró un 4%. Respecto a la estimulación sham, se produjo una mejoría del 1% (M= 0,85; DT = 0,10 en las sesiones pretest y M = 0,86; DT = 0,11 en las sesiones postest).

Con el fin de evaluar si estas diferencias tanto en la condición “Estimulación” como en la condición “Momento” eran significativas se realizó un ANOVA 2 X 2 intrasujeto. Los resultados mostraron que los efectos de la variable “Estimulación” fueron significativos ($F_{(1)} = 6,51$, $p = 0,017$, d de Cohen = 0, 21). Es decir, la ejecución fue significativamente mejor en la condición activa comparada con la estimulación sham. También los efectos de la variable “Momento” fueron significativos ($F_{(1)} = 5,31$, $p = 0,03$ d de Cohen = 0, 17). Aunque las diferencias entre los pretest y postest fueron mayores en la condición activa que en la condición sham, la interacción Estimulación X Momento resultó no significativa (figura 4).

Figura 4. Medias marginales estimadas



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La tDCS se considera una técnica prometedora en la rehabilitación de la afasia crónica en pacientes que han tenido un ictus. Recientes metaanálisis concluyen que existe un tamaño del efecto moderado (AlHarbi et al., 2017; Biou et al., 2019; Elsner et al., 2020). Este efecto beneficioso se debería a que el tratamiento logopédico aplicado junto con la tDCS potencia la neuroplasticidad cerebral.

Este trabajo se ha focalizado en comparar los efectos antes y después de cada sesión. Los resultados sugieren que después de una estimulación de 30 minutos pueden observarse ya efectos positivos. Este resultado está de acuerdo con algunos estudios como el de Baker et al. (2010) y Monti y et al. (2008) quienes encuentran que una única sesión mostraba ya una mejoría temporal en la tarea de nombrado, aunque es la repetición de varias sesiones la que iría produciendo los efectos acumulativos necesarios para producir la mejora en la tarea lingüística estudiada. Tomados en su conjunto, esto es, promediando las 6 sesiones con tDCS y las 6 sesiones sham, es lo que se observó en el presente estudio

Por último, hay que señalar que los resultados de este trabajo se refieren a un protocolo determinado de estimulación con activación anódica en área de Broca, un tipo de tarea determinado: nombrado de imágenes y dirigido a un perfil de pacientes con afasia crónica de predominio motor con deterioro lingüístico leve a moderado. En este trabajo se ha focalizado en comparar los efectos pre vs. post en cada sesión. Los resultados acumulados al final del tratamiento a lo largo de las 8 semanas (4 de estimulación tDCS y 4 sin estimulación tDCS, pero con terapia logopédica), así como la evaluación de la posible persistencia de los efectos después de 2 meses sin tratamiento serán objeto de un estudio posterior.

En general, los resultados del presente trabajo, así como de la literatura científica al respecto, señalan la necesidad de contar con más datos empíricos para poder hacer recomendaciones respecto a su utilización en pacientes con afasia crónica. Como limitaciones del presente estudio, hay que indicar que la muestra utilizada era pequeña, como suele ser habitual en este tipo de trabajos con tDCS ya que se requieren muestras relativamente homogéneas en cuanto a las características de los pacientes.

Además, los resultados del presente trabajo se refieren a una tarea de nombrado. Hay que tener en cuenta que las ganancias que se producen en la denominación no siempre se transfieren al habla espontánea. Evaluar e intervenir en otros componentes del lenguaje con tDCS, podría ayudar a comprender el alcance real de los efectos de la tDCS en la afasia crónica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALHarbi, MF., Armijo-Olivo, S., & Kim, E. S. (2017). Transcranial direct current stimulation (tDCS) to improve naming ability in post-stroke aphasia: A critical review. *Behavioural Brain Research*, 332, 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2017.05.050>
- Antal, A., Alekseichuk, I., Bikson, M., Brockmüller, J., Brunoni, A., Chen, R., Cohen, L., Dowthwaite, G., Ellrich, J., Flöel, A., Fregni, F., George, M., Hamilton, R., Haueisen, J., Herrmann, C., Hummel, F., Lefaucheur, J., Liebetanz, D., Loo, C., ..., Paulus, W. (2017). Low intensity transcranial electric stimulation: Safety, ethical, legal regulatory and application guidelines. *Clinical Neurophysiology*, 128(9), 1774–1809. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2017.06.001>
- Baker, JM., Rorden, C., & Fridriksson, J. (2010). Using transcranial direct-current stimulation to treat stroke patients with aphasia. *Stroke*, 41(6), 1229-1236. <https://doi.org/10.1161/STROKEAHA.109.576785>
- Berthier, M. L., Green-Heredia, C., Juárez Ruiz de Mier, R., Lara, J. P., & Pulvermüller, F. (2014). *Rehabilitación Grupal Intensiva de la Afasia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bikson, M., Grossman, P., Thomas, C., Zannou, A. L., Jiang, J., Adnan, T., Mourdoukoutas, A.p., Kronberg, G., Truong, D., Boggio, P., Brunoni, A. R., Charvet, L., Fregni, F., Fritsch, B., Gillick, B., Hamilton, R.H., Hampstead, B.M., Jankord, R., Kirton, A., ..., Woods, A.J. (2016). Safety of transcranial direct current stimulation: evidence-based update 2016. *Brain stimulation*, 9(5), 641-661. <https://doi.org/10.1016/j.brs.2016.06.004>
- Biou, E., Cassoudehalle, H., Cogné, M., Sibon, I., De Gabory, I., Dehail, P., ... Glize, B. (2019). Transcranial direct current stimulation in

- post-stroke aphasia rehabilitation: A systematic review. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 62(2), 104–121. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2019.01.003>
- Corrales Quispiricra, Gadea Doménech, M. E., & Espert Tortajada, R. (2020). Estimulación de corriente continua transcranial e intervención logopédica en personas con afasia: revisión sistemática de la bibliografía. *Revista de neurología*, 70(10), 351. <https://doi.org/10.33588/rn.7010.2019397>
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1246–1258. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1>
- Elsner, B., Kugler, J., Pohl, M., & Mehrholz, J. (2013). Transcranial direct current stimulation (tDCS) for improving aphasia in patients after stroke. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6; 2013;(6), CD009760. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009760.pub2>
- Elsner, B., Kugler, J., Pohl, M., y Mehrholz, J. (2015). Transcranial direct current stimulation (tDCS) for improving aphasia in patients with aphasia after stroke. *Cochrane Database Syst Rev*, 5, CD009760.
- Elsner, B., Kugler, J., y Mehrholz, J. (2020). Transcranial direct current stimulation (tDCS) for improving aphasia after stroke: a systematic review with network meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 17(1), 88–88. <https://doi.org/10.1186/s12984-020-00708-z>
- Forster, K. I., y Forster, J. C. (2003). DMDX: A Windows display program with millisecond accuracy. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 35(1), 116-124.
- Hartwigsen, G. (2016). Adaptive plasticity in the healthy language network: Implications for language recovery after stroke. *Neural Plasticity*, 2016, 9674790-18. <https://doi.org/10.1155/2016/9674790>
- Lefaucheur, J.P., Antal, A., Ayache, S. S., Benninger, D. H., Brunelin, J., Cogiamanian, F., Cotelli, M., De Ridder, D., Ferrucci, R.,

- Langguth, B., Marangolo, P., Mylius, V., Nitsche, M.A., Padberg, F., Palm, U., Poulet, E., Priori, A., Rossi, S., Schecklmann, M.,..., Paulus, W. (2017). Evidence-based guidelines on the therapeutic use of transcranial direct current stimulation (tDCS). *Clinical Neurophysiology*, 128(1), 56-92. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2016.10.087>
- Levelt, W.J., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999) A theory of lexical access in speech production. *Behav. Brain Sci.*, 22, 1–75.
- Monti, A., Cogiamanian, F., Marceglia, S., Ferrucci, R., Mameli, F., Mrakic-Sposta, S., Vergari, M., Zago, S., y Priori, A. (2008). Improved naming after transcranial direct current stimulation in aphasia. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 79(4), 451-453. <https://doi.org/10.1136/jnnp.2007.135277>
- Nuwer, M.R. (2018). 10-10 electrode system for EEG recording. *Clinical Neurophysiology*, 129(5), 1103–1103. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2018.01.065>
- Shah, P. P., Szaflarski, J. P., Allendorfer, J., & Hamilton, R. H. (2013). Induction of neuroplasticity and recovery in post-stroke aphasia by non-invasive brain stimulation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 888. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00888>

PREVALENCIA DE FRAGILIDAD EN UN ESTUDIO SOBRE DECLIVE COGNITIVO SUBJETIVO Y DETERIORO COGNITIVO LEVE.

David Facal, María Campos-Magdaleno, Alba Felpete, Lucía Pérez-Blanco, Ana Nieto-Vieites, Sabela Carme Mallo, Cristina Lojo-Seoane

Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la fragilidad como síndrome geriátrico ha mostrado que los aspectos cognitivos son relevantes como antecedente y/o consecuente de las situaciones de fragilidad física en personas mayores. El consenso sobre la importancia de la detección temprana de deterioro cognitivo y la creciente evidencia de que el deterioro cognitivo y la fragilidad física a menudo coexisten en los adultos mayores en situaciones de riesgo, especialmente en los muy mayores, ha llamado la atención sobre el concepto de fragilidad cognitiva, con un aumento exponencial de la investigación en este ámbito (Facal et al., 2021).

La fragilidad cognitiva es la presencia simultánea de fragilidad física y deterioro cognitivo ligero (DCL). De acuerdo con la definición del grupo de consenso internacional de la Academia Internacional sobre Nutrición y Envejecimiento (I.A.N.A. por sus siglas en inglés) y la Asociación Internacional de Gerontología y Geriátrica (I.A.G.G. por sus siglas en inglés) (Kelaiditi et al., 2013), la fragilidad cognitiva se describe como un estado de reserva cognitiva reducida que es diferente del envejecimiento cognitivo normal y que se caracteriza por una posible reversibilidad. En cuanto a la reversibilidad, Ruan et al (2015) diferencian entre fragilidad cognitiva reversible y potencialmente reversible, estando la primera caracterizada en lo cognitivo por un declive cognitivos subjetivo y la segunda por un deterioro cognitivo ligero.

Aunque las definiciones y protocolos de evaluación de la fragilidad cognitiva varían, se ha demostrado que los adultos mayores con fragilidad física y deterioro cognitivo tienen un mayor riesgo de resultados adversos para la salud, que incluyen muerte, discapacidad,

hospitalización e incidencia de demencia, que aquellos con cualquiera de las condiciones por sí solas. Si bien los mecanismos subyacentes a la fragilidad cognitiva aún no están claros, se ha encontrado relación con factores sociodemográficos, estado social, estado nutricional, nivel de actividades físicas y cognitivas, estado funcional, y cambios estructurales en el cerebro (Sugimoto, Arai y Sakurai, 2022). También la salud mental y el estatus afectivo se han mostrado como predictores prominentes de fragilidad cognitiva (Gaspar et al., 2022; Navarro-Pardo et al., 2020; Xie et al., 2021; Zhang et al., 2022; Zou et al., 2023).

En 2019, la red Frailnet – Red Gallega para el Estudio de la Fragilidad publicó una revisión sobre las definiciones conceptuales de fragilidad cognitiva y su implementación en estudios empíricos, la mayoría de ellos estudios de cohorte (Facal et al., 2019). En dicha revisión se observa que la relación entre estado cognitivo, motriz y funcional no es necesariamente paralela, sino que las trayectorias vitales de los individuos introducen variabilidad en la relación entre cognición, motricidad y funcionamiento, lo que lleva a los autores a proponer una visión más abierta de las posibles relaciones entre fragilidad física y deterioro cognitivo que las asumidas por la definición operativa de la I.A.N.A./I.A.G.G. También se llama la atención sobre la necesidad de una evaluación comprehensiva, tanto neuropsicológica como del estado psicomotriz y de las capacidades funcionales del individuo.

El Compostela Aging Study (CompAS) es un estudio longitudinal en personas a partir de 50 años con quejas de memoria, desarrollado en el área sanitaria de Santiago de Compostela. La segunda cohorte del estudio se ha venido desarrollando entre 2016 y 2022. En la segunda y última evaluación de seguimiento de esta cohorte se han incluido marcadores de fragilidad según el fenotipo de Fried. El objetivo de la presente comunicación es explorar la relación entre rendimiento cognitivo objetivo, subjetivo y fragilidad física en dicha cohorte.

2. MÉTODO

Se evaluaron 149 participantes del área sanitaria de Santiago que completaron el segundo seguimiento del estudio CompAS, incluyendo los ítems que recogen fragilidad física (pérdida de peso involuntaria o falta de apetito en los últimos tres meses; agotamiento autoinformado,

identificado a través de la respuesta afirmativa dos preguntas de la escala modificada de 10 ítems CES-D en su versión en español; debilidad, medida por la fuerza de agarre, considerándose que se cumple el criterio si el rendimiento es inferior al esperado según los criterios FNIH; velocidad de marcha lenta, medida a través de tarea de *timed-up&go*, considerándose que se cumple el criterio si el rendimiento está por debajo del valor esperado según edad y sexo en una muestra normativa de más de 50 años; y baja actividad física, medida con el versión corta Cuestionario de actividad física de Minnesota, considerándose que se cumple el criterio si el participante es clasificado como sedentario) (Navarro et al., 2020). Según la cantidad de criterios que cumple el participante, se considera sin fragilidad, físicamente prefrágil si cumple con 1 o 2 criterios, y físicamente frágil si cumplen 3 o más criterios.

La presencia de deterioro cognitivo se identificó a través de una evaluación cognitiva, neuropsicológica y afectiva extensa, y aplicando los actuales criterios de declive cognitivo subjetivo (DCS) y DCL (Pereiro et al., 2021). El diagnóstico de DCL fue realizado de acuerdo con los criterios establecidos por Albert et al. (2011) y los participantes se clasificaron en cuatro subtipos: DCL unidominio amnésico (DCL-ua), DCL multidominio amnésico (DCL-ma), DCL unidominio no amnésico (DCL-una) y DCL multidominio no amnésico (DCL-mna). Para el diagnóstico de DCS aplicamos los puntos de corte de los datos normativos españoles de la escala Memory Failures of Everyday (MFE) (Montejo-Carrasco, Montenegro-Peña y Sueiro, 2012; Montejo-Carrasco, Montenegro-Peña, Sueiro-Abad y Fernández-Blázquez, 2011) controlado por edad, educación y sexo. Consideramos como SCD a los participantes que puntuaron 1,5 desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad correspondiente.

Ninguno de los participantes tenía un diagnóstico previo de demencia, diagnóstico psiquiátrico mayor o de trastornos neurológicos, enfermedad grave, sordera o ceguera, no estaban recibiendo quimioterapia, y no había historia de abuso de alcohol ni otras sustancias.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado por escrito antes de la participación en el estudio. El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Gallego de Investigación Clínica (Xunta de Galicia, España), y el estudio se

realizó de acuerdo con las normas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki, revisado en Seúl 2008.

3. RESULTADOS

De los 149 participantes evaluados, 40 (26.5%) no presentan fragilidad, 105 (69,5%) presentan pre-fragilidad (1 o 2 criterios del fenotipo de Fried) y 4 (2,7%) presentan fragilidad (3 o más criterios). De los pre-frágiles, 36 (26,8%) no tenía deterioro cognitivo, 33 (21,9%) tenían DCS y 36 (26,8%) tenían DCL. La frecuencia y porcentaje se muestra en detalle en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje en relación al estatus cognitivo y de fragilidad física.

	N	Sin fragilidad		Pre-fragilidad		Fragilidad	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin deterioro	55	19	47,5%	36	34,3%	0	0%
DCS	49	13	32,5%	33	31,4%	3	75,0%
DCL-ua	17	2	5,0%	14	13,3%	1	25,0%
DCL-una	10	2	5,0%	8	7,6%	0	-
DCL-ma	17	4	10,0%	13	12,4%	0	-
DCL-mna	1	0	-	1	1,0%	0	-
Total	149	40	100%	105	100%	4	100%

DCS: Declive Cognitivo Subjetivo; DCL-ua: Declive Cognitivo Ligero unidominio amnésico; DCL-una: Declive Cognitivo Ligero unidominio no amnésico; DCL-ma: Declive Cognitivo Ligero multidominio amnésico; DCL-mna: Declive Cognitivo Ligero multidominio amnésico.

El valor de Chi-Cuadrado de Pearson fue 9,15 ($\chi=0,52$), indicando una distribución relativamente homogénea entre las diferentes categorías.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con las peculiaridades de la muestra (población subclínica que acude a su centro de atención primaria de salud con quejas subjetivas de memoria), se encuentra mayor proporción de pre-fragilidad y menor proporción de personas sin fragilidad y de personas mayores frágiles que en otros estudios poblacionales de nuestro contexto. Sin embargo, si nos centramos en los participantes con pre-fragilidad y DCL, los resultados son similares a los encontrados por Navarro-Pardo et al. (2020) en un estudio con personas mayores de las

comunidades autónomas de la Comunidad Valenciana y Galicia que vivían en la comunidad (21,6%; 95% CI 17.4–26.9).

Destacar el amplio porcentaje de este grupo de participantes con DCL y pre-fragilidad, que sería un perfil especialmente relevante para las intervenciones de tipo preventivo que empiezan a emerger en la literatura, incluyendo programas multimodales que hacen especial hincapié en los estilos de vida saludables y los programas de ejercicio físico de intensidad fuerte a moderada. Estos programas han mostrado resultados positivos en la mejora del rendimiento cognitivo y en la prevención de eventos de salud negativos (Facal et al., 2021), aunque no en la reducción de la fragilidad física (Tam et al., 2022). Como hemos indicado en trabajos previos, la reversibilidad es considerada un elemento central de la fragilidad cognitiva, que estaría causada por factores que pueden ser eliminados o cuya influencia puede ser neutralizada (Facal et al., 2019). Esperamos que la importancia del concepto de reversibilidad aumente con las futuras investigaciones empíricas sobre intervenciones de tipo preventivo y con los estudios sobre el papel de las quejas subjetivas de memoria en la fragilidad cognitiva. Futuros estudios también deberán controlar el rol del estatus de salud mental en la prevalencia de fragilidad cognitiva medida a través de estudios de cohorte.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por proyecto de I+D+i Ref. PID2020-114521RB-C21, financiado/a por la AEI (Doi: 10.13039/501100011033) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER: “Una manera de hacer Europa”)

5. BIBLIOGRAFÍA

Albert, M. S., DeKosky, S. T., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H. H., Fox, N. C., Gamst, A., Holtzman, D. M., Jagust, W. J., Petersen, R. C., Snyder, P. J., Carrillo, M. C., Thies, B., Phelps, C. H. (2011). The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer’s disease: Recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer’s Association workgroups on

- diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimers & Dementia* 7, 270-279. doi: 10.1016/j.jalz.2011.03.008
- Facal, D., Burgo, C., Spuch, C., Gaspar, P., Campos-Magdaleno, M. (2021). Cognitive frailty: An update. *Frontiers in Psychology* 12, 813398. doi: 10.3389/fpsyg.2021.813398
- Facal, D., Maseda, A., Pereiro, A.X., Gandoy-Crego, M., Lorenzo-López, L., Yanguas, J., Millán-Calenti, J.C. (2019). Cognitive frailty: A conceptual systematic review and an operational proposal for future research. *Maturitas* 121, 48-56. doi: 10.1016/j.maturitas.2018.12.006
- Gaspar, P.M., Campos-Magdaleno, M., Pereiro, A. X., Facal, D., Juncos-Rabadán, O. (2022) Cognitive reserve and mental health in cognitive frailty phenotypes: Insights from a study with a Portuguese sample. *Frontiers In Psychology* 13:968343. doi: 10.3389/fpsyg.2022.968343
- Montejo-Carrasco, P. M., Montenegro-Peña, M. M., Sueiro, M. J. (2012b). The memory failures of everyday (MFE) test: normative data in adults. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1424-1431. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39426
- Montejo-Carrasco, P., Montenegro-Peña, M., Sueiro-Abad, M. J., Fernández-Blázquez, M. A. (2011). Cuestionario de fallos de memoria en la vida cotidiana: datos normativos para mayores. *Psicogeriatría*, 3, 167-71. doi: 10.6018/analesps.30.1.131401
- Navarro-Pardo, E., Facal, D. Camos-Magdaleno, M., Pereiro, A. X., Juncos-Rabadán, O. (2020). Prevalence of cognitive frailty, do psychosocial-related factors matter? *Brain Sciences* 10, 968. doi:10.3390/brainsci10120968
- Kelaiditi, E., Cesari, M., Canevelli, M. et al. (2013). Cognitive frailty: rational and definition from an (I.A.N.A./I.A.G.G.) international consensus group. *The Journal of Nutrition, Health, and Ageing* 17, 726–736. doi: 10.1007/s12603-013-0367-2
- Pereiro, A. X., Valladares-Rodríguez, S., Felpete, A., Lojo-Seoane, C., Campos-Magdaleno, M., Mallo, S. C., Facal, D., Anido-Rifón, L., Belleville, S., y Juncos-Rabadán, O. (2021). Relevance of complaint severity in predicting the progression of subjective cognitive decline and mild cognitive impairment: A machine

- learning approach. *Journal of Alzheimer's Disease* 82, 1229–1242. doi: 10.3233/JAD-210334
- Ruan, Q., Yu, Z., Chen, M., et al. (2015). Cognitive frailty, a novel target for the prevention of elderly dependency. *Ageing Research Reviews* 20, 1–10. doi: 10.1016/j.arr.2014.12.004.
- Sugimoto, T., Arai, H., Sakurai, T. (2021). An update on cognitive frailty: Its definition, impact, associated factors and underlying mechanisms, and interventions. *Gerontology & Geriatrics International* 22, 2, 99-109. doi: 10.1111/ggi.14322
- Tam, A. C. Y., Chan, A. W. Y., Cheung, D. S. K. et al. (2022). The effects of interventions to enhance cognitive and physical functions in older people with cognitive frailty: a systematic review and meta-analysis. *European Review of Aging and Physical Activity*, 19. doi: 10.1186/s11556-022-00299-9
- Xie, B., Ma, C., Chen, Y., Wang, J. (2021). Prevalence and risk factors of the co-occurrence of physical frailty and cognitive impairment in Chinese community-dwelling older adults. *Health & Social Care in the Community*. 29, 294–303. doi: 10.1111/hsc.13092
- Zhang, T., Ren, Y., Shen, P., Jiang, S., Yang, Y., Wang, Y., Li, Z., Yang, Y. (2022). Prevalence and associated risk factors of cognitive frailty: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Aging Neuroscience* 13, 755926. doi: 10.3389/fnagi.2021.755926
- Zou, C., Yu, Q., Wang, C.Y., Ding, M., Chen, L. (2023). Association of depression with cognitive frailty: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders* 320, 133-139. doi: 10.1016/j.jad.2022.09.118

RESERVA COGNITIVA EN LOS FENOTIPOS DE FRAGILIDAD

Pedro Miguel Gaspar¹, David Facal², Onésimo Juncos-Rabadán²

1. UNICES - Universidade de Maia, Portugal, 2. Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de fragilidad ha tenido diferentes enfoques y ha sido susceptible de diferentes interpretaciones, pero la mayoría de los Autores coinciden en que es una condición dinámica intermedia entre un estado funcional normal y deficiente, lo que determina la disminución de las capacidades funcionales (Walston et al., 2006). La combinación del aumento en el envejecimiento de la población, la asociación entre fragilidad, edad y el impacto de la fragilidad en los resultados adversos para personas con más años de vida, hacen que este concepto sea reconocido como un importante problema de salud pública (Abete et al., 2017; Adja et al., 2020; Palmer et al., 2018). Sin embargo, la fragilidad, siendo una condición relacionada con la edad (Giri et al., 2020; Onder et al., 2018), no es necesariamente una consecuencia inevitable del proceso de envejecimiento (Clegg et al., 2013; Hoogendijk et al., 2019; Wallington, 2016). La reserva cognitiva (RC) se refiere al conjunto de diferencias individuales en la forma en que las personas usan los procesos cognitivos preexistentes para hacer frente y compensar la patología cerebral (Stern, 2002; 2009), y puede ser un elemento de protección contra la fragilidad. La RC se refiere a la eficiencia, capacidad y flexibilidad de los procesos cognitivos que explican el diferencial entre el daño cerebral y el funcionamiento cotidiano. Aspectos de la experiencia de vida, como la educación formal e informal, histórico de experiencias profesionales y la participación en actividades de ocio, pueden dar lugar a redes cognitivas funcionalmente más eficientes y, por lo tanto, proporcionar un nivel de RC que retrasa la aparición de manifestaciones clínicas adversas (Scarmeas y Stern, 2003).

Son importantes los estudios preventivos de fragilidad en individuos cada vez más jóvenes, en un momento en que las

capacidades de reserva siguen siendo suficientes para preservar las capacidades funcionales (Lang et al., 2009). Considerando la fragilidad como una condición multidimensional y dinámica, la hipótesis de que las dimensiones de RC pueden impactarla ha sido cada vez más debatida en los últimos años. Sin embargo, los estudios que abordan la asociación entre las dimensiones de la RC (educación, ocupación y tiempo libre) y la fragilidad física (FF) son relativamente escasos (Facal et al., 2021; Sardella et al., 2020). Estudios recientes confirman la relación entre fragilidad y mecanismos de protección de la RC asociados a la educación formal (Facal et al., 2021) y a las actividades de ocio y tiempo libre (Gaspar et al., 2022). El libro blanco de la Asociación Internacional de Alzheimer sobre RC (Stern et al., 2020), reserva cerebral y mantenimiento del cerebro plantea que, en estudios de cohorte, se puede testar si los participantes con niveles más altos de RC pueden tolerar factores de riesgo superiores, como más FF, sin desarrollar demencia. El objetivo de la presente comunicación es explorar la relación entre fenotipos de FF, identificado a partir del modelo de Fried et al. (2001), y valores de RC medidos en una muestra de adultos mayores portugueses.

2. MÉTODO

Fueron evaluados 250 personas que cumplieran los siguientes criterios: edad de 60 años o más; no institucionalizado; sin diagnóstico previo de demencia; sin diagnóstico de trastornos neurológicos o psiquiátricos; sin diagnóstico de lesiones/secuelas traumatológicas graves o de otro tipo que pudieran impedir la evaluación; sin alteraciones graves de la capacidad de caminar y sin antecedentes de uso de drogas o consumo excesivo de alcohol.

Se utilizaron los criterios del fenotipo de Fried et al. (2001) para evaluar la FF: reciente pérdida de peso involuntaria; agotamiento o bajo estado de ánimo auto declarado, medido con la respuesta a la pregunta 5 del (GHQ-12) (Borges y Argolo, 2002); debilidad, medida por la fuerza de agarre ejercida con la mano dominante, utilizando dinamómetro calibrado con criterios de la FNIH (hombres <26, mujeres <16) (Studenski et al., 2014); velocidad de la marcha, medida a través del test “Timed up and go” (Podsiadlo y Richardson, 1991; Pereiro-Rozas et al., 2021); baja actividad física, o estilo de vida sedentario

medido con la versión corta del Cuestionario de Actividad Física en el tiempo libre de Minnesota (VREM), traducido al portugués y retraducido a partir de versión española de Ruiz et al. (2012). La persona evaluada fue considerada: físicamente no frágil, si no ha cumplido ningún criterio; físicamente pre-frágil, si ha cumplido 1 o 2 criterios; y físicamente frágil, si ha cumplido 3, o más criterios.

La RC fue evaluada con el Cuestionario de Reserva Cognitiva (CRIq) de Nucci et al. (2012), versión portuguesa obtenida de la página web del CRIq (https://www.cognitivereserveindex.org/CRI_2.0_PT.pdf).

La primera parte del instrumento incluye datos sociodemográficos básicos y la segunda parte se subdivide en 3 secciones: CRI-Educación, CRI-Trabajo y CRI-Tiempo libre. En CRI-Educación se registra el grado de escolaridad alcanzado por un individuo durante su vida y los cursos con características de formación en los que se considera necesaria la presencia de un profesor. En CRI-Trabajo se registran los tipos de trabajos remunerados y el número de años trabajados por la persona participante, y en CRI-Tiempo libre se registran las actividades de ocio y tiempo libre que a lo largo de la vida se han realizado fuera del horario de trabajo o de la asistencia a la escuela. Fueron utilizadas las puntuaciones totales del instrumento CRIq. De acuerdo con los criterios de Nucci et al. (2012), la clasificación general de RC (CRI-Geral), obtenida ponderando CRI-Educación, CRI-Trabajo y CRI-Tiempo libre, fue considerada de la siguiente manera:

- Baja: con una clasificación inferior a 70 puntos;
- Media-baja: con una calificación entre 70 y 84 puntos;
- Media: con una valoración entre 85 y 114 puntos;
- Media-alta: con una calificación entre 115 y 130 puntos;
- Alta: con una calificación superior a 130 puntos.

3. RESULTADOS

De las 250 personas estudiadas, 68 eran no frágiles (27,2%; 95% IC 21,6–32,8), 108 eran pre-frágiles (43,2%; 95% IC 36,8–49,2) y 74 eran frágiles (29,6% 95% IC 24,4–35,6).

Cinco presentaban alta RC (2%; 95% IC 0,4–4), 20 media-alta RC (8%; 95% IC 4,8–11,6), 142 media RC (56,8%; 95% IC 50,8–62,8), 76 media-baja RC (30,4%; 95% IC 24,8–36,4) y 7 baja RC (2,8%; 95% IC 0,8–5,2).

Los porcentajes RC alta y media-alta eran mayores en las personas sin fragilidad, los de RC media mayores en los prefrágiles y los de RC media-baja y baja en los frágiles. La Tabla 1 muestra los resultados con frecuencias y porcentajes específicos. Se elaboraron tablas cruzadas y fue formulado el estadístico de chi-cuadrado de Pearson para este modelo de análisis y se obtuvo un valor significativo, $p=0,002$.

Tabla 1. Parámetros descriptivos: medición de la RC (CRi-Geral), frecuencias, (pocentages entre paréntesis) en los tres perfiles físicos y en la muestra total

Perfiles de fragilidad física	No frágil	Pre-frágil	Frágil	Total
RC (CRi-Geral)				
Alta	$n=3$ (1,2%)	$n=2$ (0,8%)	$n=0$	$n=5$ (2%)
Média-alta	$n=7$ (2,8%)	$n=8$ (3,2%)	$n=5$ (2%)	$n=20$ (8%)
Média	$n=40$ (16%)	$n=71$ (28,4%)	$n=31$ (12,4%)	$n=142$ (56,8%)
Média-baja	$n=18$ (7,2%)	$n=26$ (10,4%)	$n=32$ (12,8%)	$n=76$ (30,4%)
Baja	$n=0$	$n=1$ (0,9%)	$n=6$ (2,4%)	$n=7$ (2,8%)

Nota. RC = Reserva Cognitiva; CRiQ. = Cognitive Reserve Index Questionnaire

4. DISCUSIÓN

Los resultados presentados relacionan la presencia de FF con niveles más bajos de RC medidos por el instrumento CRiQ. de Nucci et al. (2012). La identificación de la RC (CRiQ Geral) fue mayor en nuestras medicions para las personas físicamente no frágiles que para las físicamente prefrágiles, y también fue mayor para las físicamente prefrágiles que para las físicamente frágiles. Estos resultados parecen apuntar relación entre una menor RC y una superior FF en poblaciones

mayores. Los resultados de pre-FF física y FF en nuestra muestra, 43,2% y 29,6%, respectivamente, se obtuvieron con el uso de procedimientos de valoración similares a los utilizados en las investigaciones de Navarro-Pardo et al. (2020) y de Roppolo et al. (2017), pero con una prevalencia superior a la verificada en los estudios español e italiano. Estas altas tasas de prevalencia de pre-FF y FF en la comunidad portuguesa, ya habían sido señaladas por Manfredi et al. (2019), dentro del alcance del estudio europeo SHARE, y parecen apuntar a un patrón de estilo de vida inadecuado y una atención sanitaria de tipo preventivo insuficiente. En cuanto a los niveles de RC general, se destacan 83 personas (33,2%) con niveles de RC considerados bajos. Esta prevalencia de baja RC puede deberse a niveles reducidos de educación formal en la población portuguesa más mayor (Moreira, 2020). La baja escolaridad en personas de estos grupos de edad, habría conducido a su vez a actividades profesionales intelectualmente menos impactantes, generalmente asociadas con ingresos salariales más bajos, lo que a su vez no libera recursos suficientes para las actividades de ocio y el tiempo libre estimulantes, y implica menos acceso a los recursos de salud y cuidados. En este *continuum* negativo podemos observar las tres dimensiones que integran el concepto RC: históricos en educación, trabajo y tiempo libre.

5. CONCLUSIÓN

El presente estudio añade evidencia a la asociación entre FF y RC. Esperamos que la importancia de esta asociación pueda investigarse más a fondo haciendo explícito el elemento protector de la segunda. La alta tasa de pré-FF y FF registradas en Portugal en la población mayor de 60 años, confirmadas por nuestra investigación, justifican la necesidad de estudios longitudinales para poder hacer más aportaciones sobre la relación entre FF y RC.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abete, P., Basile, C., Bulli, G., Basile, C., Bulli, G., Curcio, F., Liguorini, I., Della-Morte, D., Gargiulo, G., Langellotto, A., Testa, G., Galizia, G., Bonaduce, D., & Cacciatore, F. (2017). The Italian version of the “frailty index” based on deficits in health: a

- validation study. *Aging Clinical and Experimental Research*, 29, 913–26. <https://doi.org/10.1007/s40520-017-0793-9>
- Borges, L. O., & Argolo, J.C. (2002). Adaptation and validation of a psychological well-being scale for use in the occupational studies. *Avaliação Psicológica* 1(1), 17-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n1/v1n1a03.pdf>
- Adja, K.Y, C., Lenzi J., Sezgin D., O’Caoimh R., Morini M., Damiani G., Buja A., & Fantini, M.P. (2020). The Importance of Taking a Patient-Centered, Community-Based Approach to Preventing and Managing Frailty: A Public Health Perspective. *Frontiers Aging and Public Health* 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.599170>
- Clegg, A., Young, J., Iliffe, S., Rikkert, M.O., & Rockwood, K. (2013). Frailty in elderly people. *The Lancet*, 381, 752–762. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)62167-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)62167-9)
- Facal, D., Burgo, C., Spuch, C., Gaspar, P., & Campos-Magdalenó, M. (2021). Cognitive frailty: An update. *Frontiers in Psychology* 12, 813398. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.813398>
- Fried, L.P., Tangen, C.M., Walston, J., Newman, A.B., Hirsh, C., Gottdiener, J., Seeman, T., Tracy, R., Willem, J.K., Burke, G., & McBurnie, M. (2001). Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. *The Journals of Gerontology: Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, 56, 146–156. <https://doi.org/10.1093/gerona/56.3.m146>
- Gaspar, P.M., Campos-Magdalenó M., Pereiro, A.X., Facal, D. and Juncos-Rabadán, O. (2022). Cognitive reserve and mental health in cognitive frailty phenotypes: Insights from a study with a Portuguese sample. *Frontiers in Psychology* 13,968343. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.968343>
- Giri, S., Williams, G., Rosko, A., Grant, S.J., Mian, H.S., Tuchman, S., Zweegman, S., & Wildes, T. (2020). Simplified frailty assessment tools: are we really capturing frailty or something else? *Leukemia*, 34, 1967–1969. <https://doi.org/10.1038/s41375-020-0712-5>
- Hoogendijk, E.O., Afilalo, J., Ensrud, K.E., Kowal, P., Onder, G., & Fried, L.P. (2019). Frailty: implications for clinical practice and

- public health. *The Lancet*, 394, 1365–75. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31786-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31786-6)
- Lang, P.O., Michel, J.P., & Zekry, D. (2009). Frailty syndrome: a transitional state in a dynamic process. *Gerontology*, 55, 539–49. <https://doi.org/10.1159/000211949>
- Manfredi, G., Midão, L., Paúl, C., Cena, C., Duarte, M., Costa, E. (2019). Prevalence of frailty. status among the European elderly population: Findings from the Survey of Health Aging and Retirement in Europe. *Geriatrics Gerontology International* 19(8), 723-729. <https://doi.org/10.1111/ggi.13689>
- Moreira, M. (2020). *Como Envelhecem os Portugueses — envelhecimento, saúde, idadismo*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa. Descargado de: <https://www.pordata.pt/Publicacoes/Livros/Como+envelhecem+os+portugueses+-196>
- Navarro-Pardo, E., Facal, D., Campos-Magdaleno, M., Pereiro-Rozas, A., & Juncos-Rabadán, O. (2020). Prevalence of cognitive frailty, do psychosocial-related factors matter? *Brain Sciences*, 10, 968. <https://doi.org/10.3390/brainsci10120968>
- Nucci, M., Mapelli, D., & Mondini, S. (2012). Cognitive Reserve Index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve. *Aging Clinical and Experimental Research*, 3 (24), 218-226. <https://doi.org/10.3275/7800>
- Onder, G., Vetrano, D.L., Marengoni, A., Bell, J.S., Johnell, K., Palmer, K. (2018). Optimising pharmacotherapy through pharmacoepidemiology network (OPPEN). Accounting for frailty when treating chronic diseases. *European Journal of Internal Medicine*, 56, 49–52. <https://doi.org/10.1016/j.ejim.2018.02.021>
- Palmer, K., Onder, G., Cesari, M. (2018). The geriatric condition of frailty. *European Journal of Internal Medicine* 56, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.ejim.2018.09.011>
- Pereiro-Rozas, A., Campos-Magdaleno, M., Navarro-Pardo, E., Juncos-Rabadán, O., Facal, D. (2021). Normative scores for the Timed Up & Go in a Spanish sample of community-dweller

- adults with preserved functionality. *Atencion Primaria*, 53(7).
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102065>
- Podsiadlo, D., & Richardson, S. (1991). The timed “Up & Go”: A test of basic functional mobility for frail elderly persons. *Journal of American Geriatric Society*, 39, 142–148.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1991.tb01616.x>
- Roppolo, M., Mulasso, A., & Rabaglietti, E. (2017). Cognitive frailty in Italian community-dwelling older adults: prevalence rate and its association with disability. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 21, 631–636. <https://doi.org/10.1007/s12603-016-0828-5>
- Ruiz, A., Pera, G., Baena, J.M., Tuduri, X., Sas, T.A., Elosua, R., Monserrat, P.T., Heras, A., Raurell, R. F., Gamisans, M.F., & Camprubi, M.F. (2012). Validation of a Spanish Short Version of the Minnesota Leisure Time Physical Activity Questionnaire (VREM). *Revista Española de Salud Pública*, 86, 495–508.
<https://doi.org/10.4321/S1135-57272012000500004>
- Sardella, A., Catalano, A., Lenzo, V., Bellone, F., Corica, F., Quattropani, M.C., & Basile G. (2020). Association between cognitive reserve dimensions and frailty among older adults: A structured narrative review. *Geriatrics Gerontology International*, 20, 1005– 1023. <https://doi.org/10.1111/ggi.14040>
- Scarmeas, N. & Stern, Y. (2003). Cognitive reserve and lifestyle. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 25, 625–633. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.5.625.14576>
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society* 8, 448–460.
<https://doi.org/10.1017.S1355617701020240>
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>
- Stern, Y., Arenaza-Urquijo, E., Bartrés-Faz, D., Belleville, S., Cantilon, M., Chetelat, G., Ewers, M., Franzmeier, N., Kempermann, G., Kremen, W., Okonkwo, O., Scarmeas, N., Soldan, A., Udeh-Momoh, C., Valenzuela, M., Vemuri, P., Vuoksimaa, E., & Reserve, Resilience and Protective Factors PIA Empirical Definitions and Conceptual Frameworks Workgroup. (2020).

- Whitepaper: Defining and investigating cognitive reserve, brain reserve, and brain maintenance. *Alzheimer's & Dementia*, 16(9), 1305-1311. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2018.07.219>
- Studenski S, Perera S, Patel K, Rosano C, Faulkner K, Inzitari M, Brach, J., Chandler, J., Cawthon, P., Connor, E.B., Nevitt, M., Visser, M., Kritchevsky, S., Badinelli, S., Harris, T., Newman, A., Cauley, J., Ferrucci, L., & Guralnik, J. (2011). Gait speed and survival in older adults. *Journal of the American Medical Association*, 305(1), 50–58. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.1923>
- Wallington, S.L. (2016). Frailty: a term with many meanings and a growing priority for community nurses. *British Journal of Community Nursing*, 21, 385–9. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2016.21.8.385>
- Walston, J., Hadley, E.C., Ferrucci, L., Guralnik, J.M., Newman, A..B, Studenski, S.A., Ershler, W., Harris, T., Fried, L. (2006). Research agenda for frailty in older adults: toward a better understanding of physiology and etiology: summary from the American Geriatrics Society/National Institute on Aging Research Conference on Frailty in Older Adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 54, 991–1001. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2006.00745.x>

LA JUBILACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: INFLUENCIA DE LA GENERATIVIDAD EN EL PROCESO DE REAJUSTE A EXPECTATIVAS INCUMPLIDAS

Alejandro Iborra Cuéllar, Susana Domínguez Santos

alejandro.iborra@uah.es

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Según las perspectiva del ciclo vital de Erikson, se considera la generatividad como la tarea de desarrollo más importante de la adultez, llegando a ocupar la función que la identidad tiene en la adolescencia (Zacarés y Serra, 2011). Si bien en la mediana edad esta tarea está vinculada sobre todo con guiar a la siguiente generación (Erikson, 1950) nos planteamos en este trabajo qué matices y relevancia puede tener en la adultez tardía, marcada por el suceso vital de la jubilación.

Trabajos más actuales como el de Kim, Chee y Gerhart (2017) enfatizan que ante todo la generatividad se caracteriza por promover las vidas de los demás como la de uno mismo. Esta idea de ayudar a otros, pero también a uno mismo, se ha vinculado con una mayor autonomía, autoaceptación, propósito y satisfacción vital (McAdams y St. Aubin, 1992). Y sobre todo disminuir la probabilidad de sentirse estancado (Newton et al. 2020) bien sea de una manera transitoria o más permanente (Zacarés y Serra, 2011).

La jubilación marca el inicio de una nueva etapa como adulto, desligada de la responsabilidad laboral. La transición de la jubilación se vuelve así en un momento importante donde promover conductas saludables porque es un momento donde suelen producirse cambios en las rutinas previas y resulta necesario generar un nuevo estilo de vida (Van Dyck, Cardon, Deforche, y De Bourdeaudhuij, 2015).

Con el propósito de comprender mejor esta etapa, se ha planteado la necesidad de realizar estudios longitudinales que tengan en cuenta la evolución a lo largo del tiempo de la experiencia de la jubilación (Fadeeva, 2020) así como la necesidad de incluir investigaciones cualitativas que profundicen en la experiencia subjetiva de los participantes para concretar los procesos fundamentales que determinan

diferentes trayectorias en la jubilación, en función de cómo se gestionan cambios en la identidad, cómo se estructuran las actividades y rutinas cotidianas, qué papel juegan las relaciones sociales y el interés y cuidado generativo de las mismas y hasta qué punto la jubilación supone una oportunidad para cuestionar y reevaluar el significado de la propia vida (Amabile, 2019).

La respuesta a estas cuestiones anteriores muestra la complejidad de este período del ciclo vital, que requiere considerar la diversidad de circunstancias y mentalidades con las que se inicia este período de la vida, responsable a su vez de las expectativas generadas (Robinson, Demetre, & Corney, 2011; Moffat y Heaven, 2017).

Esta investigación, por tanto analiza la experiencia de la jubilación en cuatro adultos, dedicados a la docencia en Educación Primaria, a los que se les entrevistó en dos momentos: el período previo a la jubilación y cuatro años después, con el fin de comprobar si las expectativas iniciales se habían cumplido y cómo daban sentido a esta etapa de sus vidas.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Realizamos una investigación longitudinal a través de un estudio de casos (Hodge y Sharp, 2016) en el que participaban cuatro profesores que se habían jubilado recientemente (Domínguez, 2018). Para la recogida de los datos se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas de alrededor de hora y media de duración. La primera entrevista exploraba cómo era la adaptación inicial al proceso de jubilación, cómo se habían vivido los últimos meses y expectativas de futuro. En la segunda entrevista, cuatro años después, nos centramos en la situación personal que estaba viviendo y la valoración con sus expectativas de partida, conectado con nuevas expectativas de futuro.

2.2. Participantes

Se ha utilizado un procedimiento de muestreo intencional basado en la estrategia de máxima variación (Miles y Huberman, 1994). Se incluyeron cuatro profesores que habían iniciado su proceso de jubilación en los últimos seis meses. A partir de ahora nos referimos a ellos con pseudónimos. La edad de los hombres (Antonio y Juan) en el

momento de la primera entrevista es de 61 años y las mujeres (Irene y María) 61 y 63 años respectivamente. En el momento de la segunda entrevista tienen 65 y 67 años.

2.3. Análisis

El análisis que seguimos fue narrativo y holístico. Las narrativas personales de cada individuo muestran la manera en la que entienden, integran e incorporan los diferentes significados que se producen en su vida (Lieblich, Tubal-Mashiach, & Zilber, 1998).

2.4. Consideraciones éticas

A los participantes, de manera previa, se les informó sobre el motivo y tema de estudio en el que se propuso formar parte (Creswell, 2013). Una vez aceptada la participación, se concertó el encuentro por teléfono o personalmente para poder mantener la entrevista en un momento adecuado para los dos. Antes de empezar las entrevistas, se solicitó su consentimiento del uso de la información recabada y aseguró la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

3. RESULTADOS

Las expectativas de tres de los cuatro participantes, acerca de cómo sería su etapa de la jubilación cinco años después, no solo no se cumplieron, sino que desde su punto de vista, empeoraron. Lo que experimentaron que no se incluía en su expectativa inicial, estaba relacionado con fallecimientos (la ex mujer de Juan y la mujer de Antonio) y cuidados de personas allegadas (Irene cuidando de su marido gravemente enfermo y Juan cuidando de su madre). Sólo un caso (María), mantuvo cierta estabilidad en su contexto familiar y en cierta manera en cómo pensaba que sería este período de su vida.

Irene partía de una perspectiva que evaluaba el futuro como peor necesariamente a cómo se encontraba en ese momento previo a la jubilación, al plantear que al jubilarse “uno se va cuando está en lo mejor de lo peor”:

“Si es que el futuro no va a ser mejor, va a ser peor (...) el futuro, lógicamente, es que va a ser peor que este. (...) Todo va a ir a peor. Así que me quedo aquí. Como dicen, virgencita, que me quede como estoy”

La metáfora que utiliza para definir la nueva etapa que empezaba era la de estar jugando una partida en otro tablero con nuevas reglas: “eres una ficha que han sacado de un tablero y te han puesto en otro”, aparentemente con una sensación por tanto de escaso control de la situación.

Al tener que ocuparse de su marido, no pudo continuar el alto nivel de actividad que realizaba. En contraste, en la segunda entrevista “no hace nada” más allá de verse a sí misma como “una enfermera jefe 24 horas”. Pasar de ser una pareja muy independiente a una relación muy dependiente ha generado un fuerte impacto, trastocando sus expectativas. Sí tiene la intención de tratar de cambiar las cosas y ganar más control sobre su vida, pero aún no lo ha hecho al seguir en su rol de cuidadora, que no termina de aceptar: “yo no soy enfermo, sufro la enfermedad colateralmente”. No se considera la misma persona que antes, lo que incluso lleva a que se sienta estancada y deprimida, como expresaba en esta última cita: “hay veces que te dan ganas de tomarte una pastilla relajante y tumbarte en la cama y decir: mira, que vengan ya aquí que yo ya paso de esto”.

La actitud de Juan al comenzar la jubilación en cierta aceptación estoica, en el sentido de que ‘la vida no es un camino de rosas’.

“A lo largo de nuestra vida, (hay) cosas buenas que suceden y otras cosas que, a lo mejor a veces no las buscamos o que nos vienen así, pero todo el mundo sufre a lo largo de la vida.”

Su situación actual está influida principalmente por su actividad de cuidado de su madre, lo que aparentemente ha interrumpido muchas de las actividades que pensaba que estaría realizando:

“Cuando yo me iba a jubilar, la verdad es que yo no me pensaba que era así la jubilación, en mi caso, ¿eh?, porque si no fuese por estas obligaciones que tengo pues, lógicamente, dispondría de todo el tiempo y bien. (...) Y claro, eso es lo que luego he visto que no, que me he quedado sin tiempo, me quedo sin nada para disfrutarlo yo”.

Su predisposición ante esta etapa de su vida, ligada al envejecimiento es que supone “ir dejando ilusiones al borde del camino”. Aunque piense con cierto sentido positivo que afrontar dificultades te hace madurar, no deja de tener una perspectiva de

amargura al analizar su vida y comprender “muchas cosas han salido mal”, en contraste con sus deseos o planes iniciales.

El caso de María contrasta con los dos anteriores por varios motivos. El principal es que su vida, más allá de jubilarse, no ha experimentado muchos cambios, y presenta un nivel de actividad muy elevado que incluso le lleva a expresar que “no tengo tiempo libre”. Su actitud desde el principio la podemos denominar como de afrontamiento activo, priorizando el disfrute del día a día:

“Yo tengo una forma de pensar ahora (...) digo: voy a disfrutar de lo que tengo. Lo que no tengo, como si no existiera. Disfruto de lo que tengo en cada momento, que es de la forma en que no sufres. No sé si será una cosa buena o mala pero a mí me está viniendo bien”. Sus expectativas de esta etapa vital se han cumplido y su actitud queda bien expresada así: “La jubilación es una nueva etapa de tu vida y hay que recibirla con alegría”.

Por último, Antonio experimentó ‘un cambio de 180°’ en sus expectativas al fallecer su mujer al poco tiempo de jubilarse. La jubilación iba a suponer para él un momento para recuperar el tiempo que había dedicado al trabajo en vez de a su familia, y en sus palabras “poderse reconciliar, para ajustar su pasado y su futuro”. Eso cambió con el fallecimiento inesperado de su mujer:

“Yo había visto muy bien la prejubilación, ir poquito a poco dejando el trabajo (...) y yo pensaba que ahora estaría viviendo divinamente pero no hice nada más que jubilarme en febrero y en abril empezó una enfermedad de mi mujer, que bueno, que al año siguiente, el año pasado en el 2015 pues falleció. Y digamos que ese es el motivo de estar un poco más... más peor o no estar tan bien”.

Esto le ha llevado a obligarse a realizar actividades, a salir de casa, pero también a poner límites ante las propuestas insistentes de actividades que recibe:

“A mí me proponen apúntate a cursillos, apúntate a teatro, apúntate a baile, apúntate a lo otro y a mí me parece que no y yo (...) pues no estoy como muy dispuesto” (...). En ese sentido he aprendido a decir no”.

Su actitud o predisposición actual sería la de una supervivencia un tanto resignada ante la pérdida de su mujer.

“Yo digo que sobrevivo. No digas que sobrevives, no digas que no sé qué, Antonio. Estás bien. Pues claro que estoy bien (...) Pero falta lo que te falta. Entonces las cosas no me las había imaginado así. Me las había imaginado muchísimo mejor”.

Las expectativas de tres de los cuatro casos incluidos en esta investigación no coincidieron con lo experimentado en los primeros cinco años de jubilación. En tres de los cuatro casos, esta discrepancia empeoró la evaluación de su situación, en relación a lo que habían imaginado. Sólo cuando las expectativas se mantuvieron (en uno de los casos, María), la evaluación y actitud ante la etapa de la jubilación presenta características positivas.

Tabla 1. Resumen de las expectativas y lemas personales de los participantes al comienzo y transcurridos cinco años de su jubilación

Participantes	Expectativas prejubilación	Expectativas cinco años después	Actitud generativa	Énfasis del Cuidado
Irene	“Uno se va cuando está en lo mejor de lo peor”	“Eres una ficha que te han puesto a jugar en otra partida diferente”	Estancamiento	Cuidado de la pareja
Juan	“La vida no es un camino de rosas”	“Envejecer supone ir dejando ilusiones por el camino”	Resignación	Cuidado de la madre
María	“No tengo tiempo libre”	“Voy a disfrutar de lo que tengo”	Disfrute del momento	Cuidado de una misma
Antonio	“Voy a poder reconciliar, ajustar el pasado y el futuro”	“Yo digo que sobrevivo”	Supervivencia	Cuidado de uno mismo

4. DISCUSIÓN

La tarea de cuidado generativo vinculada con uno mismo y los demás (Kim et al., 2017) no debería limitarse a nuestro período adulto de mayor actividad profesional. El inicio de la jubilación es un buen momento para incluir la importancia del cuidado de las relaciones familiares y sociales. No obstante, no es lo que ocurre en los cuatro

casos analizados. Independientemente del sentido generativo con el que iniciaran la jubilación, la ruptura de las expectativas iniciales influyó negativamente en la calidad y significado de los siguientes años como jubilados. La adaptación a los sucesos experimentados en este período fue diferente en cada caso, generando una nueva imagen de sí mismos como estancados, resignados, meramente sobreviviendo o tratando de disfrutar cada momento. En este período vital parece que cobra más importancia el cuidado por uno mismo (como en el caso de María y Antonio en cierta forma) que el cuidado por los demás, tan presente en los casos de Juan e Irene. Apuntaríamos como hipótesis la necesidad de que el cuidado de los demás no se haga a expensas del cuidado de uno mismo, para poder presentar efectos positivos.

La intervención optimizadora de este período vital suele enfatizar la necesidad de planificar el período de la jubilación enfatizando qué actividades y relaciones se van a fomentar (Fadeeva, 2020). No obstante, existe una contradicción en planificar un período como la jubilación, que no está exento de la incertidumbre propias de este y todos los momentos de la vida (Moffatt y Heaven 2017). En nuestra opinión sería recomendable incluir en los programas de optimización del período de la jubilación, escenarios inesperados que ayudaran a imaginar estas situaciones no como algo deseable pero sí al menos como algo probable. Esto va en contra de la práctica planificada de muchos programas y teorías de la jubilación (Jex y Grosch, 2013) pero coincidimos con autores como Moffatt y Heaven, (2017) en la necesidad de incluir un tipo de planificación “sobre la marcha” que incluya ir más allá de las expectativas iniciales, para prepararles a actuar en diferentes escenarios caóticos e incluso de carácter disruptivo (Loretto y Vickerstaff, 2013). Muchos programas plantean una imagen idealizada de la jubilación ajena al declive, la pérdida, el sufrimiento y el dolor que también es bastante probable que aparezcan en este período.

5. CONCLUSIONES

Gran parte de las expectativas vinculadas a la jubilación se centran en la importancia de realizar actividades productivas y significativas. Este énfasis de incluir actividades cotidianas podría dar lugar a un mero intercambio de actividades propias de un período (la actividad

profesional) por otro (la jubilación). Como plantea (Zweig, 2021) en este período se plantea la posibilidad de cambiar una vida centrada en la importancia de nuestros roles profesionales por el de una vida menos ligada a la actividad y más a la contemplación o al trabajo interior, que facilite un trabajo de cuidado propio más cercano a la tarea de la integridad, que incluya no tanto una resignación ante las circunstancias vitales, como una aceptación serena que contribuya a seguir fomentando nuestro desarrollo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M. (2019). Understanding retirement requires getting inside people's stories: A call for more qualitative research. *Work, Aging and Retirement*, 5(3), 207-211. [_https://doi.org/10.1093/workar/waz007](https://doi.org/10.1093/workar/waz007)
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Domínguez, S. (2018). *La jubilación en la profesión docente como transición evolutiva: estudio de casos desde una perspectiva narrativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Alcalá.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Fadeeva, Anastasiia (2020) *Promoting health and well-being in later life: retirement as a transition point*. Doctoral thesis, Northumbria University. [Disponible en <http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/46704/>]
- Hodge, K. y Sharp, L. (2016). Case Studies. In B. Smith, y A. C. Sparkes (Eds.) *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*, pp. 62-74. New York: Routledge.
- Jex, S. and Grosch, J. (2013). Retirement decision making. In Wang, M. (ed.), *The Oxford Handbook of Retirement*. Oxford University Press, Oxford, 267-79.
- Kim, S., Chee, K. H., y Gerhart, O. (2017). *Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses*. *Sociology Compass*, 11, Article e12533 <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. *Applied Social Research Methods Series*, vol. 47. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loretto, W., Lain, D. and Vickerstaff, S. (2013), "Rethinking retirement: changing realities for older workers and employee relations?", *Employee Relations*, Vol. 35 No. 3. <https://doi.org/10.1108/er.2013.01935caa.001>
- McAdams, D. P. y de St Aubin, E. (1992). *A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis* (second edition). Beverly Hills: Sage Publications.
- Moffatt, S., & Heaven, B. (2017). 'Planning for uncertainty': Narratives on retirement transition experiences. *Ageing & Society*, 37(5), 879-898. <https://doi:10.1017/S0144686X15001476>
- Newton, N. J., Chauhan, P. K. y Pates, J. L. (2020). Facing the future: Generativity, stagnation, intended legacies, and well-being in later life. *Journal of Adult Development*, 27(1), 70-80. <https://doi.org/10.1007/s10804-019-09330-3>
- Robinson, O. C., Demetre, J. D., & Corney, R. H. (2011). The variable experiences of becoming retired and seeking retirement guidance: a qualitative thematic analysis. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.562484>
- Van Dyck, D., Cardon, G., Deforche, B., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). The contribution of former work-related activity levels to predict physical activity and sedentary time during early retirement: moderating role of educational level and physical functioning. *PLoS One*, 10(3), e0122522. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122522>
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

Zweig, C. (2021). *The Inner Work of Age: Shifting from Role to Soul*. Simon and Schuster.

GENERATIONAL CHANGE IN HIGHER EDUCATION: ARE WE LOSING THE TALENT?

Elene Igoa, Fernando Díez, Elena Quevedo

Universidad de Deusto, Spain¹

Companies have already started worrying about the consequences that would bring retirement of employees (Henkens et al., 2018). This concern is related to the knowledge loss that could bring the organisational procedure of retirement (Massingham, 2018). Lately, the knowledge of an employee has become one of most powerful strengths of a company and that is why there is interest to do research on this area (Lin et al., 2017).

1. INTRODUCTION

Organisations are experiencing difficulties on the employee's last stage of their careers, which is the retirement, due to the lack of management on the retention of their knowledge (Calo, 2008). The generation that has already started getting ready for the retirement are the baby boomers and one of the characteristics of this generation is that, on general basis, they have spent their entire professional careers on the same company (Cvenkel, 2020). Thus, the developed knowledge of an employee with these characteristics during the last 40 years in a specific position is very valuable for the company (Cox & Overbey, 2022). The knowledge of an employee in a key position can bring the company competitiveness, distinction, and positive economic impact (Eaglebarger, 2017).

The demographic pyramids of the countries of the EU-28 show that there is not going to be enough personnel to hold up the high amount of the retirements of baby boomers (European Commission, 2014). Some organisations state that they do not have any kind of strategies to carry out knowledge transmission on their workforce (Ali & Mehreen, 2019). The lack of strategy and personnel in the labour market complicates the succession of job positions (Johnson, et al., 2018). The current socioeconomic situation in the labour market is related the falling birth rate in the last decades and the change of mentality on the new generations (millenials, generations Y and Z) (Cucina, et al., 2018). The

mentioned last two generations are the most who differ from the baby boomers in terms of the organisational values (Gabrielova & Buchko, 2021).

1.1. Talent loss

One of the main problems of organisations on the 21st century, is the talent loss and retention of employees (Rodríguez-Sánchez, et al., 2020). These problems come from the number of different offers that employees can find in the labour market and their standards to their current jobs in terms of the salary, work flexibility, work environment, colleagues... (Holland & Scullion, 2021). In this way, companies are facing realities where workers are more prompt to change their workplace depending on their personal and career standards (Ndiangui, 2021).

These changes on the patterns of the interest and mentality of the employees have changed in almost all sectors (automobility, services, machine-tool, health...) (Töröcsik, Szűcs, & Kehl, 2014). This study is going to focus on the education sector, to be more precise, on higher education such as universities. In academic institutions, like universities, scholars' duty is usually framed in three areas: university teaching, research and management.

The knowledge transmission of these employees in these institutions is essential (Paoloni, et al., 2019). Research shows that not carrying out a proper generational handover leads to a loss of talent (Clark et al., 2019a; Clark et al., 2019b). This failure has social and economic impact on universities (Gurrutxaga & Galarraga, 2022).

Universities has already started experiencing talent loss due to the amount of professors that have retired or are going to retired in the following years, and lack of strategies to keep specific knowledge (university teaching, research and management) of these employees (Rahman, et al., 2018). Indeed, the difficulties to find personnel to replace these employees have become another problem in the retention of the knowledge in higher education institutions (Gigliotti, 2019). Generational handover improves talent retention and organizational effectiveness (Torabi & El-Den, 2017).

1.2. The key to knowledge transmission and retention: Generational handover

One of the key strategies to avoid talent loss in higher education is to anticipate and predict the high number of retirements of scholars as well as the lack of personnel in the market with the needed characteristics to retake the position (Groves, 2018). This planification helps carrying out the knowledge transmission and retention, and it is called, generational handover (Jackson & Allen, 2022).

Generational handover is known as the transmission of (I) theoretical competences, (II) practical knowledge, (III) soft, social and technical skills and (IV) the know-how (Cox & Overbey, 2022) from an expert employee (that is ready to get retired) to a junior or new employee that is going to take the this position (Clarke et al., 2019). The purpose of generational handover is to maintain the necessary knowledge and skills in the organization (Tavasieva et. al., 2019). This process focuses more on experienced workers who are close to retirement (Garcia, 2020). The aim of generational handover is to transmit the necessary competencies of a position to avoid the loss of skills and knowledge, and thus, maintain business competitiveness (Pandiyan & Jayalashmi, 2016).

To provide high quality services in higher education is necessary to maintain the knowledge (academic, technical...) and know-how of the scholars even if they are retired or are going to retired in the following years (Muqadas et al., 2017). The talent loss of institutions due to an inappropriate knowledge transfer could have a direct effect on the competitiveness of departments, research groups and courses of higher education institutions (Puntillo et al., 2022). Therefore, generational handover strategies should be proposed in higher educational institutions to improve the standards and maintain knowledge in the organizations.

2. METHODOLOGY

2.1 Procedure

To carry out this study, qualitative data was obtained through the responses given by participants in open questions related to the three main employment activities of professors (university teacher, research,

management). To obtain results, etiquettes were added to key words in participants responses to gather concepts. This questionnaire was passed once to the participants to obtain the descriptive information.

In this way, there were two research questions on this study:

- Research question 1: Identify the differences on the generational handover between the three main employment activities of a professor (university teaching, research, and management).
- Research question 2: Identify the effectiveness on the strategies to transfer the knowledge to the successors on the three employment activities of professors.

2.2 Participants

The sample of this study is constituted by 70 university employees ready to get retired in the following year or that are already retired. 61.29% of the participants were male and the mean age of the sample was 64,7 years old.

2.3 Instrument

An ad-hoc questionnaire was created via *Qualtrics*. This questionnaire has different sections that cover different topics such as the retirement process in the organisation, knowledge transfer, emotions during the retirement, emotional intelligence, and resilience. To carry out this study, we have focused on the knowledge transfer section.

2.4 Design

In order carry out this research we decided to choose a non-experimental design due to there is no analysis of a control independent variable and did not carry out any kind of intervention.

3. RESULTS

The results obtained related to the first research questions are that there were differences on the three main employment activities of

professor. If we focus on the first activity which is university teaching, it is possible to state that the 36% of the participants consider essential to transmit the lectures competences, whereas the 31% says that aspects of methodology should be transmitted, 31% mentioned that teaching knowledge should be transferred and just the 3% consider necessary to transfer interpersonal skills (on Table 1 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 1 Essential skills to transfer on university teaching's generational handover

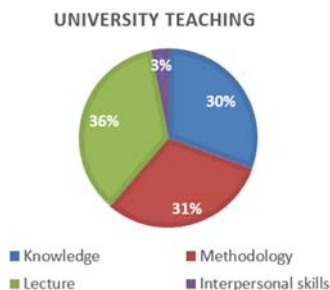


Table 15 Aspect to take into account in the university teaching on the generational handover of a professor

Terminology used	Meaning
Knowledge	Content of the lectures, extracurricular activities, the expertise...
Methodology	Team building, lecturer's orientation towards a subject, problem facing...
Lecture	Know-how, subjects, personal experience with students, work capacity...
Interpersonal skills	Responsibility, communication skills, empathy, university membership...

If we analyse the research aspects that participants consider important on the generational handover we could say that 48% stated that competences related to resources should be transmitted, 30% of the participants stated that the know-how should be transferred, the 13% considers that skills related to team work should be explained and just the 9% says that skills related to knowledge should be transferred (on Table 2 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 2 Essential skills to transfer on the university researcher's generational handover



Table 2 Aspect to take into account in research on the generational handover of a professor

Terminology used	Meaning
Resources	Organisation contacts, advanced techniques in qualitative research, ICT skills, learn how to reach projects
Teamwork	Responsibility, social and interpersonal skills, development of group values
Know-how	Perseverance, research topic initiation, adjustment to the need of the project
Knowledge	Steps to carry out a research, research aptitudes

Taking into account the last activity of a professor, which is management, we can say that the 38% of the participants consider necessary to transfer soft skills, whereas the 31% considers necessary transmitting competencies for efficiency, the 23% of the participants consider important to work on the knowledge and just the 8% stated that interpersonal skills should be transferred to carry out a proper generational handover in the higher education (on Table 3 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 3 Essential skills to transfer on the university management generational handover

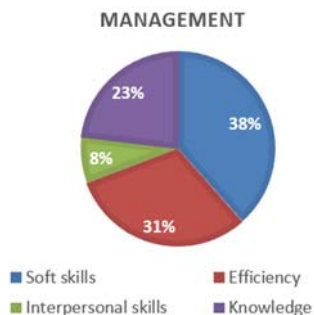


Table 3 Aspect to take into account in management on the generational handover of a professor

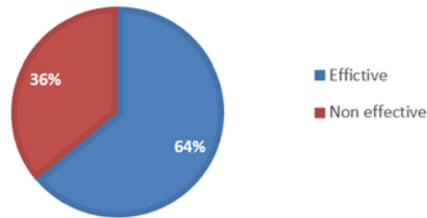
Terminology used	Meaning
Soft skills	How to treat people depending on the background and taking care of people.
Efficiency	Management processes, time management, conflict resolution, teamwork, management aptitudes.
Knowledge	Non-academic expertise, achievement recognition.
Interpersonal skills	Steps to carry out a research, research aptitudes.

Therefore, it is possible to observe that there are differences on the aspects that should consider taking into account in the generational handover of the three areas of scholars' duty. Even if there were differences on the competences that should be transferred on the three areas, there were two transversal competences in the three activities which were interpersonal skills and knowledge.

In terms of the second research question, the results show us that 64% of the participants consider effective the knowledge transfer strategies used on their institution, whereas the 36% consider non-effective the strategies used for their generational handover on their institution.

Figure 4 Effectiveness of the knowledge transfer strategies

Measuring the effectiveness of the knowledge transfer strategies



4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Even if the results seemed to be positive in terms of the effectiveness of the knowledge transfer strategies in the higher education institutions, further improvement should be done to obtain better generational handover. Different aspects such as specific skills, knowledge and resources should be considered on the succession plans to complete successful generational handover processes. Focusing on what professionals consider essential to transmit on their generational handover could help institutions improve their knowledge retention and, therefore, be more competent in the labour market. The care of the retirees and their knowledge in higher education is essential to have a bidirectional contentment (Crow, 2021). Thus, more strategies should be created to support generational handover in higher education focusing on the needs and perspectives of professionals.

The results obtained on this research can improve positively the quality of the retirements of the professionals on higher education. Having more personalised and centred generational handover processes improves maintaining the knowledge on the organisation. Different studies show that active listening on succession plans as well as generational handover processes can generate fulfilment on a personal and professional level to the individuals that are about to get retired (Perry & Parikh, 2018). In this way, future lines of research are suggested to avoid the loss of talent on the processes of knowledge transfer in higher education (Osnes et al., 2019).

5. BIBLIOGRAPHY

- Ali, Z. & Mehreen, A. (2019). Understanding succession planning as a combating strategy for turnover intentions. *Journal of Advances in Management Research*, 16 (2) 216-233. <https://doi.org/10.1108/JAMR-09-2018-0076>
- Calo, T. (2008). Talent management in the era of the aging workforce: The critical role of knowledge transfer. *Public Personnel Management*, 37(4), 403-416.
- Clark, H., Jassal, P. K., Kyte, S. B., & LeFebvre, M. (2019). The new learning economy and the rise of the working learner. *The Wiley handbook of global workplace learning*, 67-81. <https://doi.org/10.1002/9781119227793.ch4>
- Clark, L., Nyce, S., Ritter, B., & Shoven, J. (2019). Employer concerns and responses to an aging workforce. *The Journal of Retirement*, 6(4), 82-99. <https://doi.org/10.3905/jor.2019.1.049>
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education: current insights. *Advances in medical education and practice*, 693-701. <http://doi.org/10.2147/AMEP.S179303>
- Cox, V., & Overbey, J. A. (2022). Generational knowledge transfer and retention strategies. *Development and Learning in Organizations*. Ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/DLO-03-2022-0055>
- Crow, G. (2021). In search of role models of successful academic retirement, *Contemporary Social Science*, 16:5, 604-617. <https://doi//10.1080/21582041.2021.1983204>
- Cucina, J., Byle, K., Martin, N., Peyton, S. & Gast, I. (2018). Generational differences in workplace attitudes and job satisfaction: Lack of sizable differences across cohorts. *Journal of Managerial Psychology*, 33(3) 246-264. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2017-0115>
- Cvenkel, N. (2020). Multigenerational workforce and well-being in the twenty-first-century workplace. *Well-Being in the Workplace: Governance and Sustainability Insights to Promote Workplace Health*, 191-224. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3619-9_9

- Eaglebarger, S. (2017). Engaging employees beyond the office freebies. *Strategic HR Review*, 16(3), 112-116. <https://doi.org/10.1108/SHR-03-2017-0015>
- European Commission. (2014). *Population ageing in Europe. Facts, implications and policy*. Publications Office of the European Union.
- Gabrielova, K., & Buchko, A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.013>
- García, J. (2020). La jubilación de la generación baby boom: una realidad coyuntural. *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, (24), 81–97.
- Gigliotti, A. (2019). *Crisis Leadership in Higher Education*. Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9781978801868>
- Groves, K. S. (2018). Succession management capabilities: planning for the inevitable transition of executive talent. *Academy of Management*, 1, 15773. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15773>
- Gurrutxaga, A., & Galarraga A. (2022). El relevo generacional en Europa: empleo, formación y vínculos sociales. In Consejo Vasco del Movimiento Europeo, Eurobasque (Ed.), *El futuro de la Unión europea: Aportaciones a la conferencia* (pp.35-101). <http://digital.casalini.it/9788411222990>
- Henkens, K., van Dalen, K., Ekerdt, D., Hershey, D., Hyde, M., Radl, J., van Solinge, H., Wang, M. & Zacher, H. (2018). What We Need to Know About Retirement: Pressing Issues for the Coming Decade. *The Gerontologist*, 58, (5) 805–812. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx095>
- Holland, D., & Scullion, H. (2021). Towards a talent retention model: mapping the building blocks of the psychological contract to the three stages of the acquisition process. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(13), 2683-2728 <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1569546>
- Jackson, B., & Allen, S. (2022). Succession planning for senior leaders: is it always a good idea? *International Journal of Educational*

- Management*, 36(5), 800-811. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0576>
- Johnson, R., Pepper, D., Adkins, J., & Emejom, A. (Eds). (2018). Succession Planning for Large and Small Organizations: A Practical Review of Professional Business Corporations. *Succession Planning*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1_3
- Lin, C., Yu-Ping Wang, C., Wang, Y., & Jaw, S. (2017). The role of human capital management in organizational competitiveness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(1), 81-92. <https://doi.org/10.2224/sbp.5614>
- Massingham, P. (2018). Measuring the impact of knowledge loss: a longitudinal study. *Journal of Knowledge Management*, 22(4), 721-758. <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2016-0338>
- Muqadas, F., Rehman, M., Aslam, U., & Ur-Rahman, U. (2017). Exploring the challenges, trends and issues for knowledge sharing: A study on employees in public sector universities. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 2-15. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-06-2016-0036>
- Ndiangui, P. (2021). From brain drain to brain gain: the battle against talent drain. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(1), 34-48. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.5>
- Osnes, G., Hök, L., Yanli Hou, O., Haug, M., Grady, V., & Grady, J. D. (2019). Strategic plurality in intergenerational hand-over: Incubation and succession strategies in family ownership. *Journal of Family Business Management*, 9(2), 149-174. <https://doi.org/10.1108/JFBM-06-2018-0018>
- Pandiyan, A., & Jayalashmi, P. (2016). Succession management at a manufacturing company in Chennai: An empirical study. *TSM Business Review*, 4(1), 16-26. <https://doi.org/10.23837/tbr/2016/v4/n1/112770>
- Paoloni, P., Cesaroni, F.M. & Demartini, P. (2019). Relational capital and knowledge transfer in universities. *Business Process*

- Management Journal*, 25(1), 185-201. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-06-2017-0155>
- Perry, R., & Parikh, R. (2018). Developing effective mentor-mentee relationships in radiology. *Journal of the American College of Radiology*, 15(2), 328-333. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2017.10.027>
- Puntillo, P., Rubino, F., & Veltri, S. (2022). Transferring knowledge to improve university competitiveness: the performance of technology transfer offices. *Governance and Performance Management in Public Universities: Current Research and Practice*, 129-147. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85698-4_7
- Rahman, M., Mannan, M., Hossain, M., Zaman, M., & Hassan, H. (2018). Tacit knowledge-sharing behavior among the academic staff: Trust, self-efficacy, motivation and Big Five personality traits embedded model. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 761-782. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0193>
- Rodríguez-Sánchez, L., González-Torres, T., Montero-Navarro, A., & Gallego-Losada, R. (2020). Investing time and resources for work–life balance: The effect on talent retention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 19-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061920>
- Tavasieva, Z., Pozmogov, A., Kreer, M., Kallagov, B., & Tedeyeva, Z. (2019). Knowledge Management as a Matter of Vital Importance for a Modern Organization. *Education Excellence and Innovation Management Through Vision*, 4001-4007.
- Torabi, F., & El-Den, J. (2017). The impact of knowledge management on organizational productivity: a case study on Koosar Bank of Iran. *Procedia Computer Science*, 124, 300-310. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.12.159>
- Töröcsik, M., Szücs, K., & Kehl, D. (2014). How generations think: research on generation z. *Acta universitatis Sapientiae, communicatio*, 1(1), 23-45

CUIDADO DE LA SALUD MENTAL EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) MEDIANTE EL FENOTIPADO DIGITAL

Marina Jodra, Domingo García-Villamisar

majodra@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El impacto emocional de la pandemia ha sido devastador para la población, llegando a hablar en algunas ocasiones de futuras “olas que afecten a la salud mental”. Este efecto se ve acentuado cuando hablamos de personas con trastornos psiquiátricos previos (Colizzi et al., 2020; Kwong et al., 2021; Varma, Junge, Meaklin y Jackson, 2021), como la población con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (Jodra y García-Villamisar, 2022).

Las personas con autismo son especialmente vulnerables a la ansiedad y a los efectos de la pandemia (Baweja, Brown, Edwards y Murray, 2021). Existe una correlación significativa entre rasgos autistas y síntomas ansiosos y depresivos (Hollocks et al., 2019), y se espera que estas personas sean un grupo de riesgo ante el impacto emocional de la pandemia.

Con el objetivo de mejorar la intervención y disminuir los efectos negativos de la pandemia en esta población, se propone poner en marcha el “fenotipado digital”, que consiste en la adquisición continua de diversos parámetros fisiológicos. Algunas de las variables monitorizadas son las horas de sueño, la respuesta galvánica, la temperatura periférica o la tasa cardiaca, con la finalidad de establecer unos correlatos neurobiológicos en tiempo real, asociados a la actividad y ansiedad que está experimentando la persona. Esta metodología es una novedad en la intervención con personas que tienen dificultades para expresar sus emociones e inquietudes, ya que permiten comunicar su estado psicológico a aquellas personas que no se pueden comunicar por medios convencionales.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

La finalidad será minimizar el impacto emocional que ha tenido la pandemia a través de la reducción del malestar emocional y del estrés en personas adultas con autismo. En la actualidad es muy relevante poder acceder a tiempo real a la actividad fisiológica de las personas, ya que después de dos años de confinamientos, distancia social, limitación de intervenciones terapéuticas o reducción de visitas familiares, las personas adultas con TEA están volviendo a reiniciar las actividades terapéuticas y sociales, con el estrés y la inquietud que esto conlleva. Para poder ajustar el plan a cada persona, será de gran ayuda poder acceder a estas variables a través de dos instrumentos no invasivos; la pulsera *Biosensor EA wristband*, que ya ha sido probada con personas con TEA (Abu-Baker, 2020; Song et al., 2016).

Figura 1. Línea base de L. C. (medición en reposo)

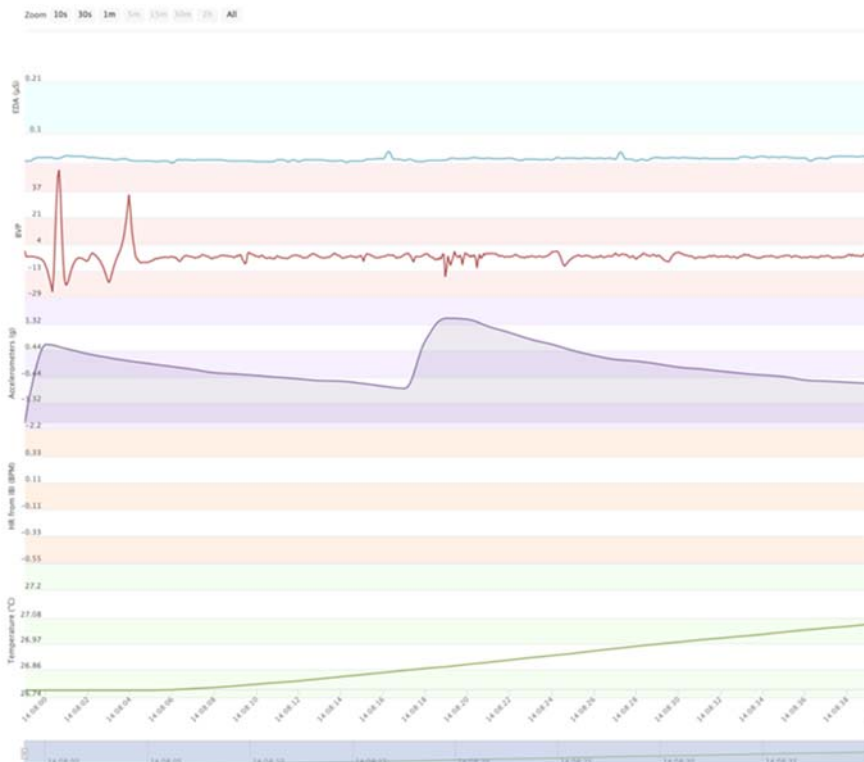
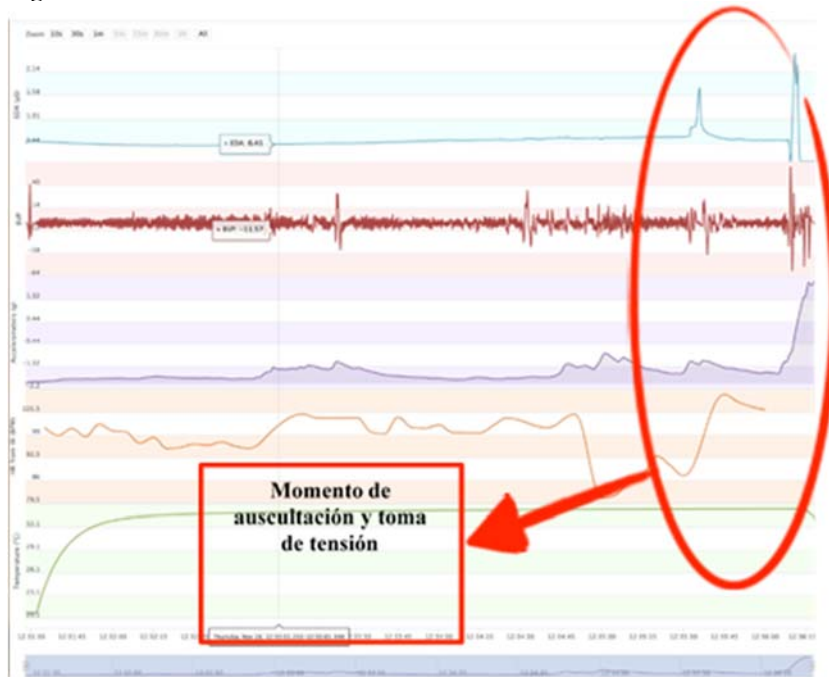


Figura 2. Medición durante la visita al médico de L. C.



La *Biosensor E4 wristband* posibilita el fenotipado digital. En la Figura 1 podemos ver la gráfica de uno de los participantes en reposo y en la Figura 2, el registro de esta misma persona en una situación potencialmente estresante como es la visita al médico

2.2. Participantes

Los participantes del proyecto fueron 45 personas adultas con discapacidad

intelectual (DI) y TEA, de los cuales 29 son varones (64.4 %) y 16 mujeres (35.5%). Los participantes han sido seleccionados en una institución sin ánimo de lucro dedicada a la atención de personas adultas con autismo de la Comunidad de Madrid. Todos han sido diagnosticados por especialistas en la evaluación de Trastornos del Espectro del Autismo, según los criterios diagnósticos de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV; APA, 1994).

La selección de los participantes se realizó contando con todas las personas de esta entidad, no resultando excluido ninguno de los usuarios.

2.3. Medidas

Se realizó una evaluación inicial de la ansiedad, depresión y problemas de conducta mediante el *Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults – second edition* (PIMRA II; Belva y Matson, 2015), *Emotion Dysregulation Inventory* (EDI; Mazefsky et al., 2016), IUS-12 (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas y Ladouceur, 1994), y BPI-S (Rojahn, 2001), posteriormente se realizó el fenotipado digital durante distintas actividades e intervenciones, y finalmente se volvió a evaluar.

2.3.1. *Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults – second edition* (PIMRA II; Belva & Matson, 2015).

El PIMRA-II contiene los 56 ítems del PIMRA original, mas 32 nuevos ítems que cubren una amplia gama de psicopatologías (TEA, TDAH, manías, ansiedad, depresión, trastornos de conducta, trastornos de la personalidad, etc).

El informante debe conocer a la persona evaluada desde hace al menos seis meses. Se recomienda que cuando se administre el PIMRA-II, se realice en una habitación silenciosa, el entrevistador lea los puntos lentamente al informante y se le recuerde que pida aclaraciones sobre los términos que no entienda.

Las respuestas pueden ser "nunca es un problema" (0), "a veces es un problema" (1) o "a menudo es un problema" (2), si el ítem en cuestión se aplica a la persona evaluada.

2.3.2. *Emotion Dysregulation Inventory* (EDI; Mazefsky et al., 2016).

El EDI proporciona un método eficaz y sensible para medir la desregulación emocional para la evaluación clínica, el seguimiento y la investigación en jóvenes con TEA de cualquier nivel de capacidad cognitiva o verbal.

El Inventario de Desregulación Emocional (EDI) consiste en 66 ítems (Mazefsky et al., 2016) clasificados en una escala de cinco puntos de gravedad del problema en los últimos 7 días: En absoluto = 0, Leve = 1, Moderado = 2, Grave = 3, Muy grave = 4.

La validez del EDI fue validada por la revisión de expertos, su asociación con constructos relacionados (por ejemplo, síntomas de ansiedad y depresión, agresión). Se han observado puntuaciones más altas en pacientes psiquiátricos hospitalizados con TEA en comparación con una muestra comunitaria de TEA, y se ha demostrado una estabilidad test-retest y sensibilidad al cambio.

2.3.3. Intolerance of Uncertainty Scale 12-item version (IUS-12; Carleton et al., 2007).

La versión de 12 ítems de la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre (IUS-12; Carleton et al., 2007) es una versión abreviada de la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre (IUS; Freeston et al., 1994). La IUS se diseñó para medir las reacciones emocionales, cognitivas y conductuales ante situaciones inciertas y la experiencia de sentirse inseguro. El IUS-12 está altamente correlacionado con el IUS original ($r = .94$; Carleton et al., 2007). Los ítems del IUS-12 se valoran en una escala tipo Likert que va de 1 ("No me caracteriza en absoluto") a 5 ("Me caracteriza totalmente"). El IUS y el IUS-12 tienen una buena consistencia interna en estudiantes universitarios (Freeston et al., 1994) y muestras clínicas (Laposa, Collimore, Hawley y Rector, 2015).

3. RESULTADOS

Los resultados del cuestionario PIMRA-II demuestran una reducción estadísticamente significativa de síntomas depresivos ($t = 3.819$; $p < .001$). El IUS-12 también muestra una reducción significativa de la ansiedad ($t = 8.100$; $p < .001$). Por último, también se detectó una reducción de la desregulación emocional medida a través del EDI ($t = 5.152$; $p < .001$). Los resultados de la primera y última evaluación se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la evaluación previa y posterior del proyecto

	<i>M</i>		<i>DT</i>	
	Evaluación inicial	Evaluación final	Evaluación inicial	Evaluación final
PIMRA-II	14,0476	9,8333	6,62572	5,35071
EDI	44,7857	28,6429	22,10014	13,59487
IUS-12	31,2143	19,6429	8,32433	7,63759

Nota: M = Media; D.T. = Desviación típica; PIMRA II = Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults – second edition; EDI = Emotion Dysregulation Inventory; IUS-12 = Intolerance of Uncertainty Scale 12-item version

4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Las personas adultas con autismo tienen una sintomatología y necesidades específicas muy significativas. En las últimas décadas, las nuevas tecnologías están jugando un papel fundamental en el diseño y desarrollo de intervenciones. Con el presente proyecto hemos podido realizar mejoras en las intervenciones y actividades del día a día de los participantes, obteniendo resultados positivos en la disminución de sintomatología comórbida. Estos resultados son especialmente relevantes en la actualidad, ya que es una población vulnerable ante los efectos negativos de la pandemia (Colizzi et al., 2020; Jodra y García-Villamizar, 2022; Kwong et al., 2021; Varma, Junge, Meaklin y Jackson, 2021) que necesita intervenciones específicas para poder mejorar su calidad de vida, y las nuevas tecnologías aportan nuevas oportunidades para mejorar estas intervenciones y el día a día de las personas.

Financiación y agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por Ibercaja y se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de la Asociación Nuevo Horizonte (Madrid).

5. BIBLIOGRAFIA

- Abu.-Baker, R. Z. (2020). The effect of biofeedback therapy for autistic spectrum disorder (ASD). *International Journal of Medical and Biomedical Studies*, 4(2)
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition)*. Washington, DC: APA.
- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., y Murray, M. J. (2021). COVID-19 Pandemic and Impact on Patients with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04950-9>
- Belva, B. C., y Matson, J. L. (2015). Examining the psychometrics of the Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults-II for individuals with mild and moderate intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*. 36C, 291-302. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.017>.
- Carleton, R. N., Norton, P. J., y Asmundson, G. J. G. (2006). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21:105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., y Zocante, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10, 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Freeston, M.H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M.J. y Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17, 791-802.
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., y Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychological medicine*, 49(4), 559-572.
- Jodra, M., y García-Villamizar, D. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic Quarantine on Adults with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability: A Longitudinal Study.

Journal of Autism and Developmental Disorders.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05792-9>

- Kwong, A.S.F., Pearson, R.M., Adams, M.J., Northstone, K., Tilling, K., Smith, D., ... Timpson, N. J. (2021). Mental health before and during the COVID-19 pandemic in two longitudinal UK population cohorts. *The British Journal of Psychiatry*, 1-10.
<http://doi.org/10.1192/bjp.2020.242>
- Laposa, J. M., Collimore, K. C., Hawley, L. L., y Rector, N. A. (2015). Distress tolerance in OCD and anxiety disorders, and its relationship with anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 33, 8–14.
<http://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.04.003>
- Mazefsky, C. A., Yu, L., White, S. W., Siegel, M., Pilkonis, P. A. (2018). The emotion dysregulation inventory: Psychometric properties and item response theory calibration in an autism spectrum disorder sample. *Autism Research*, 11(6), 928-941.
<https://doi.org/10.1002/aur.1947>.
- Song, R., Liu, J., y Kong, X. (2016). Autonomic dysfunction and autism: Subtypes and clinical perspectives. *North American Journal of Medicine and Science*, 9(4)
- Varma, P., Junge, M., Meaklim, H., y Jackson, M. L. (2021). Younger people are more vulnerable to stress, anxiety and depression during COVID-19 pandemic: A global cross-sectional survey. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, 109, 110236.
<https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110236>

ANÁLISIS DE LA GENERATIVIDAD EN LA SATISFACCIÓN VITAL ADULTA

Silvia López

masiloa@alumni.uv.es

Programa doctorado de Psicogerontología: perspectiva del ciclo vital, Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.

1. INTRODUCCIÓN

La satisfacción con la vida hace referencia a un proceso cognitivo consciente de juicio donde cada sujeto valora su calidad de vida general en base a la elección de sus criterios, comparando su propia vida con un estándar o conjunto de estándares autoimpuestos (Diener et al., 1985). No evalúa la satisfacción con dominios de la vida como la salud, los negocios o la soledad (Pavot y Diener, 2009). Integra y conforma una de las áreas de necesidades del bienestar psicológico (Hörnquist, 1982; Verdugo et al., 2013). Es un término que suele relacionarse con felicidad, pero son dos conceptos distintos; la felicidad valora el momento presente del individuo, mientras que la satisfacción con la vida evalúa y tiene en cuenta su vida como un todo (Suh et al., 1998).

Se explica como el resultado final de la resolución madura y exitosa del conflicto generatividad-estancamiento, involucrada en la búsqueda de sentido en la etapa adulta de la historia del individuo, aunque todos los aspectos de la generatividad no relacionan necesariamente con la satisfacción con la vida (Hofer et al., 2008). La preocupación generativa en general relaciona positivamente con ella (Tomás et al., 2014). La generatividad, el apoyo social, el optimismo, la autonomía o los rasgos de personalidad son predictores evidentes de la satisfacción con la vida y del bienestar psicológico (Meléndez et al., 2009; Ryff, 2023). El estudio de Kim y Chang (2022) en mujeres adultas mayores, informa que, para mejorar su satisfacción vital, deberían tener comportamientos generativos, reducir la ansiedad por el envejecimiento y promover un sentido positivo de la vida.

1.1. Generatividad vs., Estancamiento

En base a los estudios de Erikson (1959), la generatividad se plantea como clave para una adultez exitosa, se define como la

preocupación que orienta la actividad personal a satisfacer las expectativas y necesidades de las generaciones más jóvenes, siendo extensible a la comunidad en general cuando lo necesita. La generatividad contiene un componente del desarrollo, crecimiento y madurez personal, de la conducta prosocial y de bienestar psicológico; el comportamiento generativo es universal (Erikson, 1959; Zacarés y Serra, 2011).

Muñoz-Rodríguez et al. (2019) informan que la generatividad se asocia positivamente con la satisfacción con la vida y que la salud y el estado civil en adultos mayores tienen también una influencia positiva sobre ella. La salud y la actividad son fuertes predictores de la satisfacción con la vida, mientras que los ingresos económicos influyen indirectamente a través de la actividad en la satisfacción con la vida (Markides y Martin, 1979). También el nivel de estudios porque la conciencia del sujeto de tener mayores conocimientos le concede la capacidad y compromiso necesarios para transmitirlos junto a su experiencia a generaciones futuras (Muñoz-Rodríguez et al., 2019).

1.2. Satisfacción con la vida y generatividad

La preocupación generativa es una tendencia general de la personalidad, el interés de anticiparse para cuidar a personas más jóvenes y al entorno que les rodea. La acción generativa acomete acciones reales que promueven el bienestar de las generaciones futuras. Para Keyes y Ryff (1998), la generatividad es considerada como un importante factor sociopersonal, un recurso que contribuye al valor personal y social y, en consecuencia, a la calidad de vida. Desde la práctica experimental, la evidencia relaciona la generatividad con la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico (Ackerman, Zuroff y Moskowitz, 2000; McAdams et al., 1993).

Becchetti y Belluci (2021) informan que la generatividad, como capacidad para influir positivamente en los individuos, relaciona positiva y significativamente con el sentido y la satisfacción con la vida en sujetos mayores de cincuenta años. De las tres dimensiones evaluadas de la generatividad, generatividad personal, local y acción generativa, la última tuvo un efecto positivo y significativo mayor sobre el bienestar subjetivo. Kim y Chang (2022) proponen que, para mejorar la satisfacción con la vida de mujeres adultas, deberán tener

comportamientos generativos, reducir la ansiedad por el envejecimiento y promover un sentido positivo de la vida.

En De St. Aubin y McAdams (1995) resultó que, la acción generativa se vinculó significativamente con la apertura y la extraversión frente a aquellos sujetos menos satisfechos con la vida cuyos resultados fueron más altos en preocupación generativa que en acción generativa. Blatný et al. (2019) informan que, la apertura a la experiencia contribuye a predecir la generatividad y la extraversión y es uno de los principales predictores de la generatividad posterior. Esto explicaría por qué la generatividad está asociada con buenos rasgos de disposición (Hofer et al., 2008; Nusser et al., 2022). Un complejo estudio sobre los componentes de la personalidad integrados en las etapas del ciclo vital de Erikson, prueba que los mejores predictores de la satisfacción con la vida y la percepción de la competencia o incompetencia personal fueron la intimidad y la productividad, ésta última vinculada estrechamente a la generatividad (Tucak y Nekic, 2007). Adams-Price et al. (2018) manifiestan que la participación a largo plazo en actividades creativas ofrece beneficios para las personas de mediana edad y mayores otorgando un mejor acomodo a la vida posterior. Proponen un modelo de medida de satisfacción con la vida que tiene en cuenta la edad, la creatividad y la generatividad, se ajusta bien a los datos y explica el vínculo entre la generatividad y la satisfacción con la vida.

1.3. Satisfacción con la vida del cuidador generativo

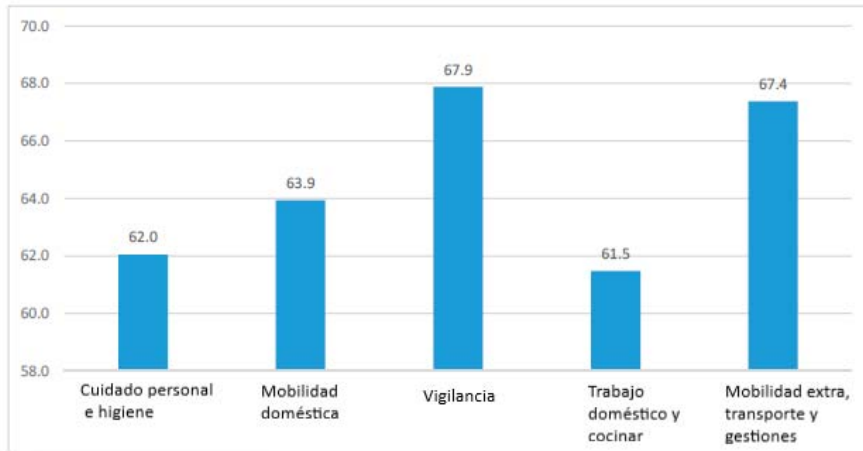
Son numerosas las investigaciones que explican las consecuencias psicológicas negativas del ejercicio del cuidado para el cuidador principal, pero pocas las que informan de sus beneficios como la generatividad, un resorte potencial frente a los estresores asociados al cuidado.

La Figura 1 muestra que el cuidado es una tarea que consume tiempo y energía personal (Kaiser y Kaiser, 2017; Muro et al., 2022).

También los cuidadores se enfrentan a tareas comprometidas de comportamiento desafiante, angustia psicológica, depresión o soledad (Kaiser, 2007; Zacarés y Serra, 2022). La evidencia explica que la profesión del cuidado es una tarea estresante unida, en numerosos casos, a estados psicológicos negativos (Grossman y Gruenewald, 2017). Navarro-Prados et al. (2018) informan que la resiliencia, la

realización personal y la satisfacción con la vida fueron altamente significativas en los cuidadores y obtuvieron una relación negativa con agotamiento emocional, depresión y baja autoestima.

Figura 1. Horas semanales asistenciales del cuidador (Gagliardi et al., 2022)



Nota. Adaptado de "The Burden of Caring for Dependent Older People and the Resultant Risk of Depression in Family Primary Caregivers in Italy" (p. 10), por el autor, 2022. *Sustainability*, 14(6).

Keyes y Ryff (1998) expresan que los pensamientos y acciones generativas de los adultos influyen positivamente en su calidad de vida. Grossman y Gruenewald (2017) comunican que, adultos con autopercepción alta de generatividad y servicio mostraron un mejor bienestar psicosocial, niveles más bajos de sintomatología depresiva, sentimientos fuertes de autoeficacia y autocontrol, y mejor interacción social. Mientras que los cuidadores no generativos, manifestaron mayores niveles de depresión y negatividad, peor autoevaluación mental y de salud física, y mayores posibilidades de incapacidad física para el trabajo.

Hijos generativos de padres enfermos, no sólo no se sienten angustiados cuando tienen que cuidar de ellos u otro familiar enfermo, sino que además muestran mejor calidad psicológica y salud física a lo largo del tiempo (Peterson, 2002).

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El trabajo que se presenta es un estudio empírico transversal que se pasa online y en papel entre 2021 y 2022 a 380 participantes que completaron la escala de Generatividad de Loyola (EGL) de McAdams y De St. Aubin (1992), la escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985) y un cuestionario de datos sociodemográficos donde se preguntó por ejemplo la edad, el sexo o la profesión.

2.2. Participantes

Los participantes tienen entre 35 y 65 años de edad (165 hombres y 215 mujeres) agrupados por las siguientes actividades profesionales: 1. *Cuidado y servicio a la comunidad*: identificar, valorar, evaluar y operar en las necesidades de atención y cuidado de personas sanas o enfermas como sanitarios, terapeutas, sacerdotes, trabajadores o voluntariado de ONG, etc. (22,97%). 2. *Profesores*: docentes de la enseñanza (18,31%). 3. *Profesión técnica*: en entornos cualificados y específicos; productor-diseñador audiovisual, informático, arquitecto, fotógrafo, técnico industrial, etc. (42,73%) 4. *Administrativo*: gestión de documentos de empresa pública o privada (secretariado, contables o laboralistas (13,08%). 5. *Comercial*: ventas de productos y servicios de particulares y empresas (2,91%).

2.3. Medidas

La EGL fue validada para el contexto español por Villar et al. (2013) y García et al. (2017). Evalúa las diferencias individuales en la preocupación generativa (procreatividad, creatividad, servir de referente, enseñar habilidades a alguien, e impulso del progreso de la identidad del Yo).

La SWLS, validada al contexto español por Tomás et al. (2014) mide distintos componentes del bienestar subjetivo, procesos cognitivos y de juicio consciente de satisfacción con la vida estrechamente vinculados a la personalidad del sujeto utilizando sus propios criterios personales.

2.4. Diseño

La puntuación global de la EGL se mide a través de 20 ítems tipo Likert de 0 a 3 puntos siendo 0= nunca y 3= muy a menudo o casi

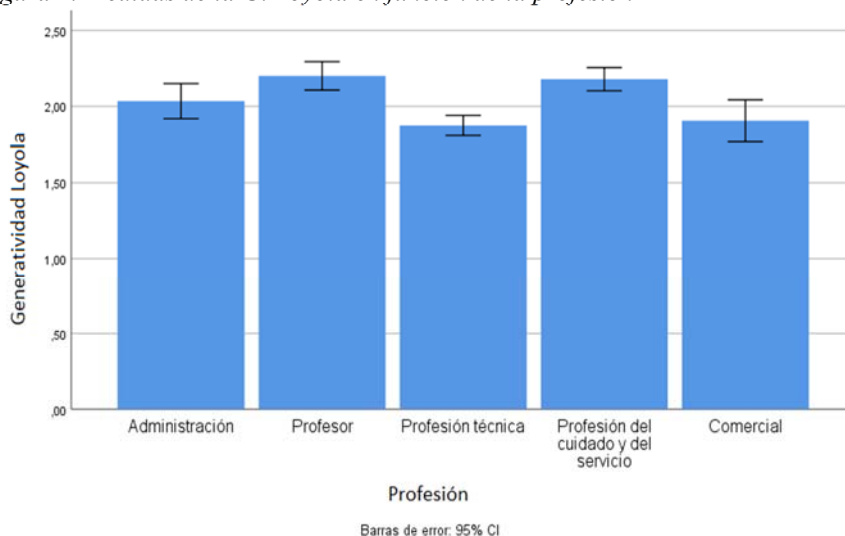
siempre; contiene ítems inversos. El coeficiente alfa de Cronbach resultó $\alpha = 0,70$.

La de SWLS se mide a través de 5 ítems tipo Likert de 1 a 7 puntos, siendo 1= fuertemente en desacuerdo y 7= fuertemente de acuerdo. La consistencia interna resultó $\alpha = 0,88$.

3. RESULTADOS

En relación a la generatividad, los resultados entre grupos de ANOVA unifactorial (Figura 2), señalaron la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de profesión en las puntuaciones medias de la escala de Generatividad Loyola ($F(4,338)=12,80, p=0,006$). Dado que el ANOVA fue significativa, se analizaron las diferencias por pares entre los grupos de profesión con la prueba de Tukey, que mostró en la G. Loyola, la existencia de diferencias ($p= 0,006$) entre las profesiones del cuidado y servicio ($M=2,17, DT=0,34$) y de profesor ($M=2,2, DT=0,37$); mientras que no existieron diferencias significativas en las profesiones de técnicos ($M=1,8, DT=0,4$), comerciales ($M=1,9, DT=0,19$) y administrativos ($M=2,03, DT=0,38$).

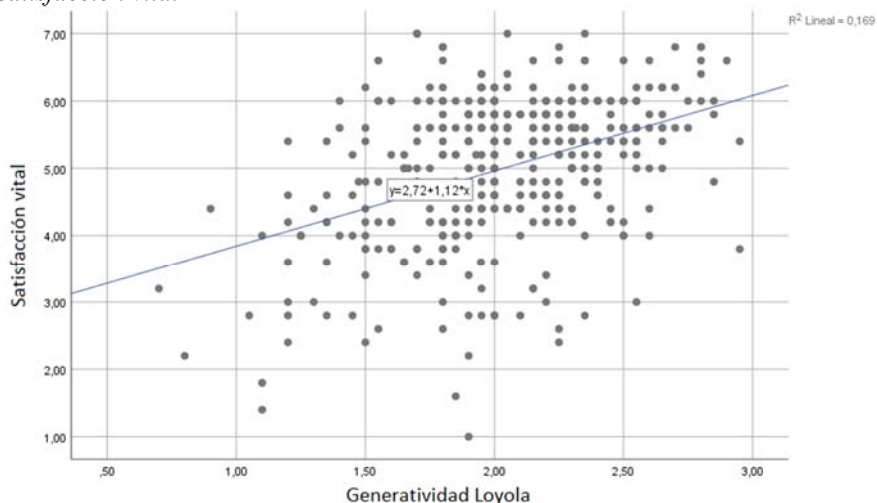
Figura 2. Medidas de la G. Loyola en función de la profesión



Posteriormente, se realizó un modelo de regresión lineal simple basado en la variable psicológica satisfacción con la vida para predecir

la G. Loyola, resultando significativo el modelo ($p= 0,001$). El Coeficiente de determinación nos indica que aproximadamente el 17% de la varianza de la variable Generatividad de Loyola viene explicado por la satisfacción con la vida según el modelo de regresión lineal estimado. Como puede observarse en la Figura 3, el coeficiente de regresión para la satisfacción vital es estadísticamente significativo ($t = 8,80$; $B= 1,12$; $p= 0,001$).

Figura 3. Diagrama de dispersión y recta de regresión lineal de la G. Loyola y la Satisfacción vital



4. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados informan de alta generatividad en las profesiones del cuidado y servicio y profesor. Al averiguar si la tarea del cuidado se relaciona con mayor generatividad y si ésta correlaciona positivamente con la satisfacción vital, comprobamos que el constructo generatividad es un aspecto positivo del cuidado y una influencia protectora. Sentirse generativo proporciona recursos psicológicos, como la satisfacción vital para el buen estado de salud emocional del cuidador, que además atenúan las deficiencias de la actividad diaria asociadas con el cuidado. Las personas generativas tienen una mayor satisfacción con la vida que aumenta a medida que lo hace la generatividad.

Se confirma la hipótesis que sostiene que la generatividad es un aspecto positivo para el cuidador porque incrementa su satisfacción vital con respecto al que no es generativo. Dado que los indicadores

psicológicos de generatividad: satisfacción vital y bienestar psicológico, lo son también de la calidad de vida, podría afirmarse que la generatividad es parte integrante de la calidad de vida.

5. REFERENCIAS

- Ackerman, S., Zuroff, D. C., y Moskowitz, D. S. (2000). Generativity in midlife and young adults: Links to agency, communion, and subjective well-being. *International Journal of Aging & Human Development*, 50(1), 17-41. <https://doi.org/10.2190/9F51-LR6T-JHRJ-2QW6>
- Adams-Price, C. E., Nadorff, D. K., Morse, L. W., Davis, K. T., y Stearns, M. A. (2018). The creative benefits scale: Connecting generativity to life satisfaction. *International Journal of Aging & Human Development*, 86(3), 242-265. <https://doi.org/10.1177/0091415017699939>
- Becchetti, L. y Bellucci, D. (2021). Generativity, aging and subjective well-being. *International Review of Economics*, 68, 141-184. <https://doi.org/10.1007/s12232-020-00358-6>
- Blatný, M., Millová, K., Jelínek, M., y Romaňáková, M. (2019). Personality predictors of midlife generativity: A longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 26(3), 219-231. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9323-z>
- De St. Aubin, E., y McAdams, D. P. (1995). The relations of generative concern and generative action to personality-traits, satisfaction happiness with life, and ego development. *Journal of Adult Development*, 2(2), 99-112. <https://doi.org/10.1007/BF02251258>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164. International University Press.
- Gagliardi, C., Piccinini, F., Lamura, G., Casanova, G., Fabbietti, P., y Socci, M. (2022). The Burden of Caring for Dependent Older People and the Resultant Risk of Depression in Family Primary

- Caregivers in Italy. *Sustainability*, 14(6), 3375. <http://dx.doi.org/10.3390/su14063375>
- García, D. A., Fernández, I., Tomás, J. M., Cerviño, C., y Georgieva, S. (2017). Factorial validity of a spanish language generativity scale: Yet another scale with method effects? *Pensando Psicología*, 13(22), 5-13. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1984>
- Grossman, M. R., y Gruenewald, T. L. (2017). Caregiving and perceived generativity: A positive and protective aspect of providing care? *Clinical Gerontologist*, 40(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/07317115.2017.1317686>
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kaertner, J., y Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit pro-social power motivation, generative goals, and satisfaction with life: A cross-cultural investigation. *Journal of Personality*, 76(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00478.x>
- Hörnquist, J. O. (1982). The concept of quality of life. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 10(2), 57-61. <https://doi.org/10.1177/140349488201000204>
- Kaiser, R. M. (2007). A day in the life of a home care physician. *Journal of the American Directors Association*, 8(9), 617. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2007.08.004>
- Kaiser, R. M., y Kaiser, S. L. (2017). The insiders as outsiders: Professionals caring for an aging parent. *The Gerontologist*, 57(1), 46-53. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw104>
- Keyes, C. L. M., y Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences. *Generativity and Adult Development*, 227-263. <https://doi.org/10.1037/10288-007>
- Kim, H. K., y Chang, H. K. (2022). Factors influencing life satisfaction in middle-aged women. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, 29(3), 326-336. <https://doi.org/10.7739/jkafn.2022.29.3.326>
- Markides, K. S., y Martín, H. W. (1979). A causal model of life satisfaction among the elderly. *Journal of Gerontology*, 34(1), 86-93. <https://doi.org/10.1093/geronj/34.1.86>

- McAdams, D. P., De St. Aubin, E., y Logan, R.L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8(2), 221-230. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.8.2.221>
- McAdams, D. P., y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., Oliver, A., y Navarro, E. (2009). Psychological and physical dimensions explaining life satisfaction among the elderly: A structural model examination. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48(3), 291-295. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2008.02.008>
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Serrate-González, S., y Navarro, A.B. (2019). Generativity and life satisfaction of active older people: Advances (keys) in educational perspective. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(1), 94-114. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.448967147282915>
- Muro Pérez-Aradros, C., Navarro-Prados, A., Satorres, E., Serra, E., y Meléndez, J. C. (2022). Coping and guilt in informal caregivers: A predictive model based on structural equations. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2029917>
- Navarro-Prados, A. B., Serrate-Gonzalez, S., Munoz-Rodriguez, J., y Díaz-Orueta, U. (2018). Relationship between personality traits, generativity, and life satisfaction in individuals attending university programs for seniors. *International Journal of Aging & Human Development*, 87(2), 184-200. <https://doi.org/10.1177/0091415017740678>
- Nusser, L., Zimprich, D., y Wolf, T. (2022). Themes of trust, identity, intimacy, and generativity in important autobiographical memories: Associations with life periods and life satisfaction. *Journal of Personality*. 1–13. <https://doi.org/10.1111/jopy.12786>
- Pavot, W., y Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. *Assessing Well-being: The Collected Works of Ed Diener*, 39, 101-117. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_5

- Peterson, B. E. (2002). Longitudinal analysis of midlife generativity, intergenerational roles, and caregiving. *Psychology and Aging*, 17(1), 161. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.17.1.161>
- Ryff, C. D. (2023). Pursuit of Eudaimonia: Past Advances and Future Directions. En Las Heras, Grau y Rofcanin (eds) *Human Flourishing*, 2, 9-31. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09786-7_2
- Serra, E., y Zacarés, J. J. (2022). Development of generativity in long-term care settings: Caregivers and older people growing together in *Promoting good care of older people in institutions*, 183-204. Dykinson. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5239531>
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., y Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 482-493. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.482>
- Tomás, J. M., Sancho, P., Gutierrez, M., y Galiana, L. (2014). Predicting life satisfaction in the oldest-old: A moderator effects study. *Social Indicators Research*, 117(2), 601-613. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0357-0>
- Tucak, I., y Nekic, M. (2007). The role of Erikson's personality components in the psychological well-being of midlife and older adults. *Suvremena Psihologija*, 10(1), 23-36. <https://hrcak.srce.hr/clanak/121044>
- Verdugo, M., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L., y Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida en Verdugo y Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia*, 443-461. <https://inico.usal.es/discapacidad-e-inclusion-manual-para-la-docencia/>
- Villar, F., López, O., y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales De Psicología*, 29(3), 897-906. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Zacarés, J., y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: La clave de la generatividad. *Cultura Y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

FRAGILIDAD PSICOLÓGICA, ¿QUÉ HAY DE NUEVO?

Esperanza Navarro-Pardo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la mayoría de autores asumen una perspectiva multidimensional del síndrome de fragilidad desde los inicios de la misma, solo recientemente se han comenzado a incluir específicamente aspectos psicológicos en la evaluación de la misma, pero sin definir el constructo de fragilidad psicológica (FP) ni explorar suficientemente este ámbito, más allá de la presencia/ausencia de síntomas ansiosos y depresivos. Además, en ocasiones, la FP aparece con mucha frecuencia conjuntamente con variables sociales, como el apoyo social, las actividades sociales o el nivel de ingresos, o incluso confundida con variables cognitivas.

El objetivo de este trabajo de revisión será analizar los trabajos publicados en los últimos 20 años en relación con la fragilidad psicológica o con los aspectos psicológicos de la fragilidad.

2. MÉTODO

Se realiza una revisión experta de la literatura científica en relación con la FP durante los meses de febrero y marzo de 2023 en publicaciones indexadas en PubMed y WoS que contuviesen los términos frailty y psychological.

3. RESULTADOS

3.1. Inicio del milenio: Fragilidad médica o fisiológica

Cuando aparece el constructo de fragilidad en los trabajos iniciales de Rockwood, ya se plantea expresamente que la fragilidad es un concepto multidimensional que engloba factores médicos, psicológicos y sociales (Rockwood, Fox, Stolee, Robertson, & Beattie, 1994).

Al inicio del milenio, se desarrolla como alternativa el Groningen Frailty Indicator (GFI) (Steverink, Slaets, Schuurmans, & van Lis,

2001), que también comprende la dimensión psicológica - con dos ítems -, además de la física, la cognitiva y la social; pero la evaluación de la fragilidad se populariza, en mayor medida, con el modelo de Fried (Fried, et al., 2001), que solo incluye solo cinco ítems físicos (pérdida involuntaria de peso, cansancio, débil fuerza de agarre, baja velocidad de la marcha y escasa actividad física), y que sigue utilizándose actualmente por la facilidad y rapidez en su aplicación.

A pesar de ello, en los resultados de diversas publicaciones de esos años se encuentran asociaciones significativas no solo entre fragilidad y edad, sexo, estado general de salud, comorbilidad y discapacidad, sino también con variables sociales como la etnia, el nivel educativo, los ingresos económicos, el entorno de la vivienda y las actividades sociales (Raphael, y otros, 1995), con eventos psicológicos adversos y aspectos psicológicos, como la pérdida del cónyuge (Morley, Haren, Rolland, & Kim, 2006), problemas de salud mental y escasas relaciones personales y sociales (Strawbridge, Shema, Balfour, Higby, & Kaplan, 1998; Woo, Goggins, Sham, & Ho, 2005) y, específicamente, depresión (Morley, Perry, & Miller, 2002; Nourhashémi, et al., 2001).

3.2. La década de 2010: Ampliación progresiva del constructo

De nuevo, en 2010, el trabajo de Gobbens, Van Assen, Luijkx, Wijnen-Sponselee, & Schols (2010) que desarrolla el Índice de Fragilidad de Tilburg señala explícitamente los tres dominios que debería incluir la fragilidad y que corresponderían al concepto clásico de la OMS de salud: fragilidad física, psicológica y social; pero el trabajo concluye con la necesidad de ampliar la definición conceptual y operacional de la fragilidad y sin definir la FP. Como variables no médicas aparecen el nivel educativo, los ingresos económicos, la etnia, la existencia o no de relación de pareja, el entorno habitacional, el estilo de vida y los acontecimientos vitales. De hecho, en este trabajo aplicado, aparecen correlaciones significativas entre fragilidad e ingresos económicos (con efectos no lineales), estilo de vida con los tres componentes de la fragilidad y multimorbilidad; y, específicamente, se encuentra relación entre los acontecimientos vitales y la FP, y entre el sexo y la soledad.

Ya en 2012, diversos trabajos (Andrew, Fisk, & Rockwood, 2012; Shega, et al., 2012) señalan relación de los factores sociales - como la vulnerabilidad social - y el bienestar psicológico - específicamente,

crecimiento personal, dominio del ambiente, relaciones positivas y autoaceptación- y la fragilidad.

En 2014, Ament, de Vugt, Verhey, & Kempen exploran la influencia de la FP - junto con la cognitiva y social - en el estado general de salud de las personas con fragilidad, pero no se define la FP ni se operacionaliza más allá de utilizar el GFI para su evaluación.

Una revisión de la evaluación de la fragilidad publicada en 2016 por Dent, Kowal, & Hoogendijk resulta una buena muestra de la diversidad existente en los aspectos que incluye la FP y de la falta de consenso internacional en cuanto a la medida de la misma; se encontraron 422 estudios que habían utilizado 29 instrumentos distintos para evaluar fragilidad. Entre los ítems incluidos figuran indicadores psicológicos como estado de ánimo, cognición, apoyo social, autoinformación cognitiva, social y psicológica, etc.

Por ejemplo, McHugh, Dowling, A., & Lawlor (2016) incluyeron aspectos como los síntomas depresivos, ansiosos y neuróticos en un estudio geriátrico biopsicosocial longitudinal con el objetivo de detectar relaciones entre variables psicológicas y progresión de fragilidad. Encontraron que el neuroticismo influía en la fragilidad física, apareciendo evolución negativa en las variables cansancio/agotamiento, fuerza de agarre y fragilidad general, aunque no está clara la dirección de la causalidad (si los sujetos con mayor neuroticismo potencian sus propios síntomas negativos físicos y psicológicos o el neuroticismo generaría una preocupación mayor que llevaría al agotamiento).

En un trabajo de 2019 (Zhang, et al.) sobre fragilidad y calidad de vida relacionada con la salud, se plantean expresamente no solo la fragilidad física y social sino también la FP, evaluadas con el índice de Tilburg, encontrándose que existían grandes diferencias en calidad de la salud mental entre los participantes psicológicamente frágiles y no frágiles; la FP mostraba la asociación más fuerte con la calidad de vida mental. Sin embargo, a diferencia de otros estudios, la FP no contribuía a la fragilidad física (Gobbens, Luijkx, & van Assen, 2013), lo que quizá pueda explicarse por los diferentes instrumentos utilizados para evaluar la calidad de vida.

En otro trabajo del mismo año con población japonesa (Shimada, y et al., 2019), se aplicó la GDS (Geriatric Depression Scale, de

Almeida & Almeida, 1999) junto con el fenotipo de Fried, definiéndose la FP como la presencia conjunta de fragilidad física y estado de ánimo depresivo, y encontrándose una prevalencia del 3,5%; la FP aparecía como una variable predictora de riesgo de discapacidad a 49 meses.

3.3. Primeros años de la década de los 20: Situación actual de la FP

A pesar de haber transcurrido dos décadas, se mantienen múltiples definiciones de fragilidad y, de forma generalizada, se asume que se debe a la acumulación de diversos déficits en varias dimensiones (biológica, genética, funcional, cognitiva, psicológica y socioeconómica) (Pilotto, et al., 2020); además, se señala la relación íntima entre evaluación de fragilidad y evaluación geriátrica integral, pero sin identificar específicamente la FP ni qué variables tributarían a la misma, e incluyendo la atención psicológica entre las intervenciones efectivas sólo para personas mayores con problemas graves de salud (Lee, Lee, & Jang, 2020).

Algún trabajo (Lee, Chon, Kim, & Yun, 2020) señala variables psicológicas pero como variable indirecta entre el impacto de variables psicosociales y salud física.

Navarro-Pardo, Bobrowicz-Campos, & Facal (2022) definen la FP como una disminución de los recursos cognitivos, sociales y trascendentales que aumentaría la vulnerabilidad de una persona cuando se expone a a circunstancias estresantes.

En un trabajo de 2022 con población japonesa (Sugie, et al., 2022) se encuentra un 8,6% de fragilidad, un 7,8% de fragilidad social (FS), 5,2% de fragilidad cognitiva (FC: fragilidad física y deterioro cognitivo) y 5,2% de FP. No se define la FP pero, en sentido inverso, se plantea la robustez psicológica como ausencia de sintomatología depresiva (puntuaciones en GDS-15 menores a 4); mientras la FP tiene una baja prevalencia (el mencionado 5,2%), la sintomatología depresiva aparece en el 25,7% de la muestra. Los determinantes de la robustez psicológica fueron la robustez física, cognitiva y social y la FP se asoció con fragilidad física y con FC; es decir, para mantener la robustez psicológica es importante estar física, cognitiva y socialmente robusto. Además se identificó la influencia de la FS en la FC a través de la FP y la física.

Otros trabajos también recientes sobre fragilidad (Henry, et al., 2022) evalúan un conjunto de variables psicológicas positivas (resiliencia y satisfacción con la vida) y negativas (desmoralización, ansiedad social y apatía) así como síntomas depresivos pero no nombran la FP. La FS predijo apatía, desmoralización, ansiedad social, baja resiliencia y escasa satisfacción con la vida, lo que podría considerarse un conjunto de variables que claramente tributan a la FP más que a la social.

Una revisión reciente (Ellwood, Quinn, & Mountain, 2022) desarrollada sobre 18.517 estudios publicados con personas con FC investigaba las relaciones entre los factores psicológicos y sociales y la FC. Se encontró que las personas con FC tenían mayor presencia de síntomas depresivos (y/o ansiosos o de otros trastornos psicopatológicos) que aquellos que solo tenían fragilidad pero, a pesar de ello, el concepto de FP no figura en el artículo. Otro trabajo - longitudinal durante 14 años - con personas mayores de 60 años (Nerobkova, Park, Park, & Shin, 2023) encontró que la transición a la fragilidad se asoció con síntomas depresivos, pero el estudio tampoco consideró la FP propiamente dicha.

En cuanto a la influencia de la FP en patologías médicas específicas, se han publicado recientemente varios trabajos específicamente con pacientes de insuficiencia cardíaca (IC); en uno de ellos (Uchmanowicz, et al., 2022), se encontraron relaciones significativas entre la FP y el diagnóstico de IC, es decir, la FP incrementaba el riesgo de IC en mayor medida que la fragilidad física. En el segundo (Iwatsu, et al., 2022), si bien es cierto que la presencia de FP - junto con fragilidad física - también incrementaba significativamente el riesgo de IC y se asociaba a peor pronóstico, la FP era definida de manera imprecisa, bien por bajas puntuaciones en el MMSE (Mini-Mental State Examination, Folstein, Folstein and McHugh, 1975) o por altas en el GDS-5.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque normalmente se asume la existencia de tres dominios en la fragilidad (físico, psicológico y social) y, de hecho, numerosos estudios incluyen variables de las tres esferas, se evidencia un problema de definición y operacionalización del constructo de FP que se mantiene

incluso en los trabajos más recientes. Sin embargo, la evaluación geriátrica integral es, actualmente, una evaluación multidominio de la fragilidad - que incluye variables médicas, psicológicas y sociales -, lo que ha resultado de gran utilidad para diseñar planes personalizados de intervención.

Las variables psicológicas más citadas en la literatura sobre FP son ansiedad, depresión, neuroticismo, acontecimientos vitales negativos, aislamiento personal y social, bienestar psicológico, calidad de vida relacionada con la salud mental, etc. La falta de concreción del constructo genera solapamiento especialmente con la FS, aunque en ocasiones aparece correlación entre los tres dominios de la fragilidad.

La presencia de FP - o alguno de sus componentes - aparece como variable predictora de problemas de salud, fragilidad, discapacidad o mortalidad en el medio plazo, por lo que su evaluación deviene necesaria.

Quizá no hay una medida perfecta de la FP pero, aún así, es necesaria una definición consensuada de la misma y de las variables incluidas en ella. La falta de una definición operativa de la fragilidad genera una excesiva diversidad que afecta a la evaluación - a los propios instrumentos de medida - y dificulta la comparación de los resultados. Quizá, siguiendo a Onder & Marengoni (2016), los indicadores funcionales podrían ser los más significativos, ya que ello implicaría una reducción de costes sanitarios y sociales.

En este sentido, la realización de estudios controlados permitiría identificar los marcadores específicamente psicológicos de la fragilidad, así como la exploración de los mecanismos de interrelación subyacentes y la dirección de las posibles relaciones causales. Ello posibilitaría, además, establecer las intervenciones de prevención primaria y secundaria más eficaces, tanto en personas mayores sanas como en aquellas con fragilidad establecida.

Es necesario un consenso internacional sobre el concepto de FP e investigaciones futuras en el ámbito de geriatría y gerontología deberían incluir sistemáticamente la evaluación de la FP, así como la exploración de la relación entre FP y problemas de salud, fragilidad, discapacidad y mortalidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, O., & Almeida, S. (1999). Short versions of the Geriatric Depression Scale: A study of their validity for the diagnosis of a major depressive episode according to ICD-10 and DSM-IV. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 14*(10), 858-865. doi:10.1002/(SICI)1099-1166(199910)14:10<858::AID-GPS35>3.0.CO;2-8
- Ament, B., de Vugt, M., Verhey, F., & Kempen, G. (2014). Are physically frail older persons more at risk of adverse outcomes if they also suffer from cognitive, social, and psychological frailty. *European Journal of Ageing, 11*, 213-219. doi:10.1007/s10433-014-0308-x
- Andrew, M. K., Fisk, J. D., & Rockwood, K. (2012). Psychological well-being in relation to frailty: A frailty identity crisis? *International Psychogeriatrics, 24*(8), 1347-1353. doi:10.1017/S1041610212000269
- Bessa, B., Ribeiro, O., & Coelho, T. (2018). Assessing the social dimension of frailty in old age: A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 78*, 101-113. doi:10.1016/j.archger.2018.06.005
- Dent, E., Kowal, P., & Hoogendijk, E. O. (2016). Frailty measurement in research and clinical practice: A review. *European Journal of Internal Medicine, 31*, 3-10. doi:10.1016/j.ejim.2016.03.007
- Ellwood, E., Quinn, C., & Mountain, G. (2022). Psychological and Social Factors Associated with Coexisting Frailty and Cognitive Impairment: A Systematic Review. *Research on Aging, 44*(5-6), 448-464. doi:10.1177/01640275211045603
- Folstein, M. F., Folstein, S., McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state". A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*(3), 189-198. doi: 10.1016/0022-3956(75)90026-6.
- Fried, L., Tangen, C. M., Walston, J., Newman, A. B., C., H., Gottdiener, J., Seeman, T.; Tracy, R.; Kop, W. J.; Burke, G.; McBurnie, M. A.; Cardiovascular Health Study Collaborative Research Group (2001). Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. *The Journals of Gerontology, Series A: Biological*

- Sciences & Medical Sciences*, 56(3), M146-M156.
doi:10.1093/gerona/56.3.m146
- Gale, C. R., Westbury, L., & Cooper, C. (2018). Social isolation and loneliness as risk factors for the progression of frailty: The English Longitudinal Study of Ageing. *Age and Ageing*, 47, 392-397. doi:10.1093/ageing/afx188
- Gobbens, R. J., Van Assen, M. A., Luijkx, K. G., Wijnen-Sponselee, M. T., & Schols, J. M. (2010). Determinants of Frailty. *Journal of American Medical Directors Association*, 11(5), 356-364. doi:10.1016/j.jamda.2009.11.008
- Gobbens, R., Luijkx, K., & van Assen, M. (2013). Explaining quality of life of older people in the Netherlands using a multidimensional assessment of frailty. *Quality of Life Research*, 22(8), 2051-2061. doi:10.1007/s11136-012-0341-1
- Henry, J., Coundouris, S., Mead, J., Thompson, B., Hubbard, R., & Grainger, S. (2022). Social Frailty in Late Adulthood: Social Cognitive and Psychological Well-Being Correlates. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 78(1), 87-96. doi:10.1093/geronb/gbac157
- Iwatsu, K., Adachi, T., Kamisaka, K., Kamiya, K., Iida, Y., Yamada, S., & collaborators, F. (2022). Clinical benefit of combined assessment of physical and psychological frailty in patients with heart failure. *Journal of American Geriatrics Society*, 70(7), 2070-2079. doi:10.1111/jgs.17769
- Lee, H., Lee, E., & Jang, I. (2020). Frailty and Comprehensive Geriatric Assessment. *Journal of Korean Medicine Science*, 35(3), e16. doi:10.3346/jkms.2020.35.e16
- Lee, Y., Chon, D., Kim, J., & Yun, J. (2020). The Predictive Value of Social Frailty on Adverse Outcomes in Older Adults Living in the Community. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21, 1464-1469. doi:10.1016/j.jamda.2020.03.010
- McHugh, J. E., Dowling, M., A., B., & Lawlor, B. A. (2016). Psychological distress and frailty transitions over. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 33, 111-119. doi:10.1017/ipm.2015.67

- Morley, J., Haren, M., Rolland, Y., & Kim, M. (2006). Frailty. *Medical Clinics of North America*, *90*(5), 837-847. doi:10.1016/j.mcna.2006.05.019
- Morley, J., Perry, H. I., & Miller, D. (2002). Something About Frailty. *The Journals of Gerontology, Series A, Medical Sciences*, *57*(11), M698-M704. doi:10.1093/gerona/57.11.M698
- Navarro-Pardo, E., Bobrowicz-Campos, E., & Facal, D. (2022). Psychological frailty in aging: Lifespan trajectories and emerging risks. *Frontiers in Psychology*, *13*, 998022. doi:10.3389/fpsyg.2022.998022
- Nerobkova, N., Park, Y., Park, E., & Shin, J. (2023). Frailty transition and depression among community-dwelling older adults: the Korean Longitudinal Study of Aging (2006-2020). *BMC Geriatrics*, *23*(1), 148. doi:10.1186/s12877-022-03570-x
- Nourhashémi, F., Andrieu, S., Gillette-Guyonnet, S., Vellas, B., Albarède, J., & Grandjean, H. (2001). Instrumental activities of daily living as a potential marker of frailty: A study of 7364 community-dwelling elderly women (the EPIDOS study). *The Journals of Gerontology, Series A: Biological Sciences & Medical Sciences*, *56*(7), M448-M453. doi:10.1093/gerona/56.7.m448
- Onder, G., & Marengoni, A. (2016). Frailty: The pleasure and pain of geriatric medicine. *European Journal of Internal Medicine*, *31*, 1-2. doi:10.1016/j.ejim.2016.03.018
- Pilotto, A., Custodero, C., Maggi, S., Polidori, M. C., Veronese, N., & Ferrucci, L. (2020). A multidimensional approach to frailty in older people. *Ageing Research Reviews*, *60*, 101047. doi:10.1016/j.arr.2020.101047
- Raphael, D., Cava, M., Brown, I., Renwick, R., Heathcote, K., Weir, N., Wright, K., Kirwan, L. (1995). Frailty: A public health perspective. *Canadian Journal of Public Health*, *86*(4), 224-227.
- Rockwood, K., Fox, R. A., Stolee, P., Robertson, D., & Beattie, L. (1994). Frailty in elderly people: an evolving concept. *Canadian Medical Association Journal*, *150*(4), 489-495.

- Shega, J. W., Andrew, M., Rockwood, K., Ersek, M., Weiner, D., & Dale, W. (2012). The relationship of pain and cognitive impairment with social vulnerability. An analysis of the Canadian Study of Health and Aging. *Pain Medicine, 13*(2), 190-197. doi:10.1111/j.1526-4637.2011.01309.x
- Shimada, H., Lee, S., Doi, T., Bae, S., Tsutsumimoto, K., & Arai, H. (2019). Prevalence of Psychological Frailty in Japan: NCGG-SGS as a Japanese National Cohort Study. *Journal of Clinical Medicine, 8*, 1554. doi:10.3390/jcm8101554
- Steverink, N., Slaets, J., Schuurmans, H., & van Lis, M. (2001). Measuring frailty: Development and testing of the Groningen Frailty Indicator (GFI) . *The Gerontologist, 41*(Special Issue), 236-237.
- Strawbridge, W., Shema, S., Balfour, J., Higby, H., & Kaplan, G. (1998). Antecedents of frailty over three decades in an older cohort. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, 53*(1), S9-S16. doi:10.1093/geronb/53b.1.s9
- Sugie, M., Harada, K., Nara, M., Kugimiya, Y., Takahashi, T., Kitagou, M., im, H., Kyo, S., Ito, H. (2022). Prevalence, overlap, and interrelationships of physical, cognitive, psychological, and social frailty among community-dwelling older people in Japan. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 100*, 104659. doi:10.1016/j.archger.2022.104659
- Uchmanowicz, I., Pasieczna, A., Wójta-Kempa, M., Gobbens, R., Młynarska, A., Faulkner, K., M., Czapla, M., Szczepanowski, R. (2022). Physical, Psychological and Social Frailty Are Predictive of Heart Failure: A Cross-Sectional Study. *Journal of Clinical Medicine, 11*, 565. doi:doi.org/10.3390/jcm11030565
- Woo, J., Goggins, W., Sham, A., & Ho, S. (2005). Social determinants of frailty. *Gerontology, 51*(6), 402-408. doi:10.1159/000088705
- Zhang, X., Tan, S. S., Franse, C. B., 1, A.-B. T., Durá-Ferrandis, E., Bilajac, L., Markaki, A., Verma, A., Mattace-Raso, F., Voorham, A. J. J., Raat, H. (2019). Association between physical, psychological and social frailty and health-related quality of life

among older people. *The European Journal of Public Health*,
29(5), 936-942. doi:10.1093/eurpub/ckz099

ESTUDIO EMPÍRICO: CUIDADORES INFORMALES DEL ADULTO MAYOR CON DEMENCIA. IMPLICACIONES EMOCIONALES Y SOCIOSANITARIAS.

Paula Odriozola González¹ y Sira Díaz Escalante²

1. Universidad de Cantabria, 2. Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento conlleva una serie de cambios tanto a nivel físico y psicológico como social, produciéndose en muchas ocasiones lo que se conoce como envejecimiento patológico. En este tipo de envejecimiento, la persona desarrolla habitualmente un deterioro neurocognitivo conocido como demencia; esta circunstancia limita su funcionamiento e independencia, conllevando la necesidad de atención, cuidado y apoyo por parte de otras personas.

En nuestro país, los cuidados a las personas dependientes son llevados a cabo en la mayoría de las ocasiones por la propia familia de la persona que padece la enfermedad y, concretamente, suele ser en uno de los miembros de la familia en quien recae esa responsabilidad, convirtiéndose en cuidador informal o principal (Abellán et al., 2019).

En este sentido, el cuidador informal suele iniciar la labor de cuidado con la idea de que será una experiencia limitada en el tiempo. Sin embargo, el cuidado de una persona mayor y, concretamente, con demencia, como señalan Cerquera-Córdoba et al. (2021) suele prolongarse durante períodos largos de tiempo (entre 5 y 15 años).

En consecuencia, es habitual que la labor de cuidado ocasione consecuencias físicas y psicoemocionales, así como una importante repercusión en la calidad de vida del cuidador. En numerosas ocasiones, suele producirse lo que la literatura especializada conoce como sobrecarga del cuidador (Carreño y Chaparro-Díaz, 2016; Formiga et al., 2009). Además, la falta de conocimientos sobre la enfermedad, el cuidado y el autocuidado repercute también en el bienestar emocional del cuidador, lo que suele llevar a desarrollar malestar emocional y otras dificultades de salud (Bremet et al., 2015; Cerquera-Córdoba et al., 2021).

El presente estudio se centra en analizar el impacto del cuidado en el bienestar emocional de cuidadores informales del adulto mayor con demencia, así como los posibles factores implicados, con la finalidad de conocer sobre qué factores es conveniente intervenir para mejorar la calidad de vida y las labores de cuidado que desempeñan.

2. METODO

Se evaluó el grado de conocimiento o información de los cuidadores informales sobre la demencia, las labores de cuidado y autocuidado, y se analizaron los efectos físicos y psicoemocionales y la afectación en diferentes facetas de la vida del cuidador. Específicamente, cuidadores informales pertenecientes a asociaciones de familiares con Alzheimer participaron en una encuesta de evaluación con el objetivo de valorar los aspectos mencionados.

2.1. Procedimiento

Se contactó con diversas asociaciones de familiares de Alzheimer de las Comunidades Autónomas de Castilla y León y Cantabria. Las asociaciones difundieron el estudio de investigación entre sus usuarios por correo electrónico, a quienes se les propuso participar de forma voluntaria y confidencial mediante la cumplimentación de una encuesta.

Las personas participantes fueron inicialmente informadas sobre los objetivos, la duración aproximada de la encuesta y el tipo de colaboración, totalmente voluntaria y anónima. Igualmente, se solicitó su consentimiento informado para la aceptación de participación en el estudio y la recogida de datos con fines científicos.

Los requisitos para poder formar parte del estudio fueron: ser cuidador principal de una persona mayor con demencia y ser mayor de edad.

2.2. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 61 cuidadores informales pertenecientes a asociaciones de familiares con Alzheimer de Castilla y León y Cantabria. Un 73,8% de los participantes fueron mujeres, con una edad aproximada mayoritariamente entre los 40 y 60 años (68,9%). En cuanto al nivel de estudios, más de la mitad de los

participantes había cursado estudios superiores (57,4%). En relación a la situación laboral, un 72,1% se encontraba en servicio activo.

Del total de participantes, un 55,7% cuidaba a una persona mayor de 80 años y, respecto al parentesco, un 68,9% eran hijos de la persona cuidada, siendo los cónyuges el segundo grupo más numeroso de la muestra (18%). Asimismo, el grado de demencia de la persona cuidada era en su mayoría moderado (55,7%). Respecto al tiempo que dedicaban al cuidado, un 34,4% de los participantes dedicaba más de 14 horas diarias.

Por último, un 80,3% estaba recibiendo atención psicológica o psiquiátrica y un 75,4% estaba tomando algún tipo de psicofármaco.

2.3. Medidas

La encuesta estaba formada por un paquete de cuestionarios dividido en tres partes: datos sociodemográficos; autoinforme ad hoc sobre conocimiento o información de la demencia, el cuidado y el autocuidado; y efectos físicos, psicoemocionales y repercusión en diferentes facetas de la vida del cuidador del adulto mayor con demencia. En cuanto a los datos sociodemográficos, estos rastreaban información general sobre las variables recogidas en el apartado *Participantes*. Las otras dos partes de la encuesta valoraban las siguientes variables:

2.3.1 Autoinforme ad hoc sobre conocimiento o información de la demencia, el cuidado y el autocuidado.

Mediante un autoinforme construido ad hoc para este estudio se evaluaron variables relativas al conocimiento o información que el cuidador tenía sobre la demencia, el cuidado y el autocuidado. En concreto, los conocimientos sobre la enfermedad y el medio de obtención de información sobre la misma, las etapas o procesos implicados, las limitaciones más comunes, etc. Igualmente, fueron evaluadas también variables de cuidado como, por ejemplo, adaptaciones necesarias en el hogar, forma de comunicarse con el enfermo, etc.; o de autocuidado, como la necesidad de tiempo de desconexión del cuidador o diferentes formas de relajarse.

2.3.2 Efectos físicos, psicoemocionales y repercusión en diferentes facetas de la vida del cuidador informal.

Se evaluaron los efectos físicos y psicoemocionales del cuidado, así como la repercusión en otras áreas de la vida del cuidador informal. Se utilizaron tres instrumentos de evaluación:

- **Autoinforme ad hoc de repercusión en diferentes esferas vitales.** Este instrumento estaba compuesto por dos partes. La primera, formada por doce ítems que recogían variables cualitativas en relación a diferentes facetas vitales valoradas en una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. Específicamente, variables relativas al ámbito laboral, las relaciones familiares y el tiempo de ocio. La segunda, rastreaba el tipo de problemas físicos y/o psicológicos que manifestaban haber desarrollado los cuidadores desde el inicio del cuidado.
- **Cuestionario de sobrecarga del cuidador de Zarit.** Este instrumento evalúa el grado de sobrecarga de los cuidadores mediante 22 ítems con escala de respuesta tipo Likert de 5 alternativas. Una puntuación inferior a 46 puntos refleja sobrecarga; entre 46 y 56 puntos es indicador de sobrecarga leve; y mayor de 56 puntos, sobrecarga intensa. Se utilizó la adaptación y validación al castellano de Martín et al. (1996), con adecuadas propiedades psicométricas.
- **Depression, Anxiety and Stress Scale-21 (DASS-21).** Mediante esta escala se valora el grado de sintomatología emocional de los cuidadores. Concretamente, a través de 21 ítems, con escala de respuesta tipo Likert de 4 alternativas. Se evalúan tres tipos de sintomatología: depresión, ansiedad y estrés. En cuanto a depresión, una puntuación entre 5-6 puntos, indica depresión leve; entre 7-10 puntos, depresión moderada; entre 11-13 puntos, depresión severa; y 14 o más puntos, depresión extremadamente severa. En relación a la ansiedad, se utilizaron los siguientes puntos de corte: 4, ansiedad leve; 5-7, ansiedad moderada; 8-9, ansiedad severa; y 10 o más, ansiedad extremadamente severa. Respecto al estrés, los puntos de corte fueron: 8-9, estrés leve; 10-12, estrés moderado; 13-16, estrés severo; y 17 o más, estrés extremadamente severo. La versión utilizada en este estudio ha sido validada por Ruiz et al. (2017), con adecuadas propiedades psicométricas en población española.

2.4. Diseño

Se trata de un estudio de corte transversal de tipo no experimental y con muestra no aleatoria. Los participantes fueron los que aceptaron voluntariamente participar en el estudio tras ser contactados a través de sus asociaciones. Igualmente, no se incluyó ningún grupo de control y cada participante fue evaluado una única vez en un período corto de tiempo.

3. RESULTADOS

3.1 *Datos sobre el autoinforme ad hoc sobre conocimiento o información de la demencia, el cuidado y el autocuidado*

El autoinforme ad hoc reflejó que un 54,1% de los cuidadores consideraba suficientes sus conocimientos sobre la demencia frente al 45,9% que los consideraba insuficientes. En relación al conocimiento o información sobre el cuidado, la mayoría de los participantes mostró tener conocimiento sobre las etapas de la demencia y las limitaciones más comunes, así como sobre aspectos relativos a la comunicación, movimiento o higiene del adulto mayor con demencia. Finalmente, en cuanto al autocuidado, los resultados reflejaron que los participantes tenían escaso conocimiento o información acerca del mismo.

3.2 *Datos sobre los efectos físicos, psicoemocionales y la repercusión en diferentes facetas de la vida del cuidador informal*

En lo que respecta a los efectos que el cuidado tiene en diversas facetas de la vida del cuidador, se observaron los siguientes resultados. En el ámbito laboral, casi la mitad de los participantes (47,5%) señalaron que el cuidado había afectado a su funcionamiento en el trabajo, contemplándose un porcentaje no desdeñable de personas que manifestó haber tenido que reducir su jornada laboral o haber tenido que dejar su trabajo para dedicarse al cuidado (27,9% y 9,9%, respectivamente). Respecto al ocio, un 78,7% afirmó que sus actividades de ocio habían cambiado debido al cuidado y, en relación al impacto en el ámbito familiar, un 59% de los participantes señaló que el cuidado había afectado al tiempo que pasaba con otros miembros de la familia. En cuanto a los problemas físicos y psicoemocionales que los cuidadores habían desarrollado, de los 61 participantes, únicamente tres manifestaron no haber presentado ningún problema. En los 58 restantes,

los problemas manifestados más presentes fueron ansiedad (58,6%); estrés y trastornos del sueño (56,9%); y agotamiento y fatiga (53,4%).

En lo relativo a la salud, por un lado, el cuestionario de sobrecarga del cuidador de Zarit mostró que un 72,1% de los cuidadores presentaba sobrecarga, específicamente un 45,9% mostraba una sobrecarga intensa. Asimismo, la media de los participantes en sobrecarga arrojó un resultado de 57,92 puntos, es decir, una sobrecarga intensa (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo del Cuestionario de Sobrecarga del Cuidador de Zarit.

Grado de sobrecarga	% (N=61)	Media	DT	Mínimo	Máximo
No sobrecarga	27,9				
Sobrecarga leve	26,2	57,92	16,378	29	104
Sobrecarga intensa	45,9				

Tabla 2: Análisis descriptivo del DASS-21.

DASS-21	Grado de sintomatología	N	%	Media	DT	Mínimo	Máximo
<i>Depresión</i>	No depresión	38	62,3				
	Depresión leve	5	8,2				
	Depresión moderada	11	18,0				
	Depresión severa	1	1,6	5,00	5,174	0	21
	Depresión extremadamente severa	6	9,8				
<i>Ansiedad</i>	No ansiedad	36	59,0				
	Ansiedad leve	7	11,5				
	Ansiedad moderada	9	14,7				
	Ansiedad severa	3	4,9	3,56	3,557	0	15
	Ansiedad extremadamente severa	6	9,8				
<i>Estrés</i>	No estrés	35	57,4				
	Estrés leve	9	14,7				
	Estrés moderado	8	13,1				
	Estrés severo	3	4,9	7,75	4,822	0	19
	Estrés extremadamente severo	6	9,8				

El DASS-21, por otro lado, arrojó los siguientes resultados. En cuanto a depresión, un 37,7% de los participantes presentaba sintomatología depresiva. En lo relativo a la ansiedad, un 41% de los participantes presentaba sintomatología de ansiedad y, respecto al estrés, un 42,6% mostraba dicha sintomatología. En la Tabla 2 se reflejan todos los datos obtenidos en el DASS-21.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran que la mayoría de los cuidadores informales manifiesta poseer conocimientos o información sobre la enfermedad y sobre los aspectos relativos al cuidado del adulto mayor con demencia, tales como la comunicación o la higiene. Sin embargo, más de la mitad de los participantes señalan que no han recibido información relativa al autocuidado ni a cómo llevarlo a cabo.

Respecto a estos resultados, la literatura científica muestra que los aspectos subjetivos de la sobrecarga del cuidador hacen referencia principalmente a las reacciones emocionales provocadas por el hecho de cuidar (Villanueva-Lumbreras y García-Orellán, 2018). El conocer cómo gestionar esas reacciones emocionales juega, por tanto, un papel muy relevante para la salud del cuidador, lo que a su vez se relaciona con una adecuada labor de cuidado. En consecuencia, difundir una mayor información y formación sobre el autocuidado constituye un elemento clave para la prevención y disminución de la sobrecarga, así como para la mejora de la atención del adulto mayor con demencia.

En cuanto a las repercusiones en las diferentes facetas de la vida, se observa que el cuidado afecta al ámbito laboral, las relaciones familiares y al ámbito social, en consonancia con los resultados de Rubio et al. (2018). Es decir, el tiempo dedicado a estas áreas de la vida disminuye debido a la labor de cuidado, ocasionando una disminución de la calidad de vida y, de hecho, redundando posiblemente en el bienestar (Deví et al., 2016). Es preciso, por tanto, subrayar la importancia de fomentar que el cuidador realice un uso saludable de su tiempo.

Respecto a los problemas desarrollados por los participantes, los resultados muestran más problemas o trastornos de tipo psicoemocional

que físicos, dado que los participantes señalan el estrés, la ansiedad y los trastornos del sueño como los problemas más habituales desde el inicio de su labor como cuidadores; resultados en la línea de Bremer et al. (2015). Asimismo, se puede observar que más de la mitad de los participantes presentan sobrecarga y, de hecho, la media de sus puntuaciones conlleva una sobrecarga intensa. Estas puntuaciones son similares a las halladas por López-Gil et al. (2009), con elevados niveles de sobrecarga en más de la mitad de la muestra de cuidadores.

Finalmente, la aplicación del DASS-21 muestra que en torno al 40% de los participantes, un porcentaje no desdeñable, presenta sintomatología emocional de diferente intensidad. Este hecho permite observar que, aunque prácticamente la totalidad de los cuidadores manifiesta presentar malestar psicoemocional y lo califican como trastorno de ansiedad, depresión o estrés, bastantes de esos síntomas no llegan a tener relevancia diagnóstica. En cualquier caso, tal y como señalan Sánchez y Fontalba (2017), los problemas más relevantes desarrollados por los cuidadores son los de tipo psíquico y, tal y como señala Espín et al. (2005), la depresión, la ansiedad y el estrés son los más presentes en los cuidadores.

En conclusión, los resultados reflejan el importante impacto que el cuidado tiene en el bienestar emocional del cuidador, afectando a diversas áreas de la vida con implicaciones relevantes en el ámbito psicológico y socio-sanitario. Por tanto, es necesario considerar los diferentes factores que influyen en el bienestar del cuidador, de tal manera que se promuevan intervenciones socio-sanitarias que tengan en cuenta sus necesidades; la calidad de vida del cuidador repercute, en último término, en el bienestar del adulto mayor con demencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, A., Aceituno, P., Pérez, J., Ramiro, D., Ayala, A., y Puyol, R. (2019). Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos. (Informe nº 22). <http://envejecimientoenred.es/un-perfil-de-las-personas-mayores-en-espana-2019-indicadores-estadisticos-basicos/>
- Bremer, P., Cabrera, E., Leino-Kilpi, H., Lethin, C., Saks, K., Sutcliffe, C., y Wübker, A. (2015). Informal dementia care:

- Consequences for caregivers' health and health care use in 8 European countries. *Health Policy*, 119, 1459-1471.
- Carreño, S., y Chaparro-Díaz, L. (2016). Calidad de vida de los cuidadores de personas con enfermedad crónica. *Aquichan*, 16(4), 447-461. <https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.4>
- Cerquera-Córdoba, A. M., Dugarte-Peña, E., Tiga-Loza, D. C., Plata-Osma, L. J., Castellanos-Suárez, L., y Álvarez-Anaya, W. A. (2021). Factores que influyen en la sobrecarga de cuidadores informales de pacientes con Trastorno Neurocognitivo debido a enfermedad de Alzheimer. *Universitas Psychologica*, 20.
- Deví, J., Naqui, M., Jofre, S., y Fetscher, A. (2016). Relación entre el burnout y la calidad de vida del cuidador de personas con demencia. *Gerokomos*, 27(1), 19-24. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2016000100005
- Espín, A. A., Leyva, B., Vega, E., Simón, M.J., Arencibia, H., Ochoa, J., Rodríguez, L., García, M., López, M.B., Diéguez, R., y Suárez, Z. (2005). *¿Cómo cuidar mejor? Manual para cuidadores de personas dependientes* [Monografía en Internet]. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/como_cuidar_mejor.pdf
- Formiga, F., Robles, M. J., y Fort, I. (2009). Demencia, una enfermedad evolutiva: demencia severa. Identificación de demencia terminal. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 44 (2), 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2009.05.009>
- Martín, M., Salvadó, I., Nadal, S., Miji, L. C., Rico, J. M., Lanz, P., y Taussing, M. I. (1996). Adaptación para nuestro medio de la Escala de Sobrecarga del Cuidador (Caregiver Burden Interview) de Zarit. *Revista de Gerontología*, 6, 338-346.
- Rubio, M., Márquez, F., Campos, S., y Alcayaga, C. (2018). Adaptando mi vida: vivencias de cuidadores familiares de personas con enfermedad de Alzheimer. *Gerokomos*, 29(2), 54-58. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134928X2018000200054
- Ruiz, F. J., García-Martín, M. B., Suárez-Falcón, J. C., y Odriozola González, P. (2017). The hierarchical factor structure of the

Spanish version of Depression Anxiety and Stress Scale - 21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17, 97-105.

Sánchez, J. y Fontalba, M. (2017). Consecuencias del *Burnout* de cuidadores de pacientes con demencia. *European Journal of Health Research*, 3 (2), 119-126. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.61>

Villanueva-Lumbreras, A., y García-Orellán, R. (2018). Calidad de vida del cuidador informal: un análisis del concepto. *Ene Revista de enfermería*, 12(2), 223. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1988-348X2018000200003

NO ES PAÍS PARA VIEJOS... TAMPOCO EN EL SEXO

Isabel Piñeiro, Raquel Saavedra y María Cabana

isabel.pineiro.aguin@udc.es

Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)

1. INTRODUCCIÓN

La concepción sobre la vejez que ha dominado el pensamiento colectivo es el de un período de pobreza, inactividad laboral, exclusión de la vida sociocultural y, sobre todo, de enfermedad (Maravall, 1997). Uno de los ámbitos donde ha predominado esta concepción como una etapa de pérdida es el sexual. Es lo que López (2012) denominó modelo de declive o de deterioro, que respondería a la creencia social de que las personas mayores no tienen relaciones ni deseos de carácter sexual (Walz, 2002). Las propias personas mayores tienden a ver la vejez como un periodo de involución y deterioro, considerando que su sexualidad y actividad erótica están anuladas (Rodríguez-Llorente et al., 2018).

Esta concepción como un periodo de deterioro sexual convive, actualmente, con una perspectiva o modelo joven que sugiere evitar u ocultar los procesos de envejecimiento, en su apariencia y en su vida sexual; buscando mantenerse jóvenes el mayor tiempo posible, recurriendo a las ayudas que sean precisas (cosméticos, fármacos, etc.) (López, 2012).

Todo ello condiciona la visión y la actitud que la sociedad, en general, tiene sobre la actividad sexual en la vejez. Si bien es un hecho que a lo largo del ciclo vital se producen cambios a nivel físico que pueden afectar a la vida sexual, estos no impiden a las personas adaptarse y continuar con su actividad sexual. En este sentido, la actividad sexual se mantiene en personas septuagenarias; y las mujeres que hoy están en la década de los 70 años informan mayor actividad sexual que las que tenían esa edad hace treinta años (Farré y Salas, 2009).

Las creencias sobre la sexualidad constituyen verdaderos condicionantes socioculturales y educativos del deseo y/o la actividad sexual en las personas mayores. Ghidara (2019) mantiene que los estereotipos establecidos alrededor de la sexualidad en la vejez

promueven la inhibición de las personas mayores en busca de nuevas relaciones y comportamientos placenteros.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación fue conocer los estereotipos negativos hacia las personas mayores y las actitudes hacia su sexualidad y su relación con diferentes variables de una muestra de personas mayores y jóvenes. En concreto, planteamos como objetivos específicos analizar la relación entre los estereotipos negativos hacia las personas mayores y las actitudes negativas hacia su sexualidad y (a) diferentes aspectos sociodemográficos (sexo, edad, pertenecer al ámbito de la educación social, nivel de formación, cursar materias relacionadas con la gerontología...); y (b) las características de la interacción con la persona mayor (tipo de convivencia, frecuencia con que se relaciona...) y el déficit que ésta pueda presentar.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio correlacional transversal de valores implementado mediante encuesta por cuestionario que se aplicó tanto a jóvenes como a personas adultas.

Se explicaron los objetivos de la investigación, así como se salvaguardaron los principios éticos de anonimato y confidencialidad. El procedimiento en este estudio cumplió con el Código Ético de Investigación del Comité de Ética da la Universidad de A Coruña (UDC, 2019), así como los establecidos en la Declaración de Helsinki.

2.2. Participantes

Contamos con un total de 210 participantes. Las mujeres constituían el 84,8% del total. La media de edad era de 25,38 años (DT= 8,63), con una edad mínima de 18 y una máxima de 62 años. El 59% de los participantes pertenecían al ámbito de la educación social (59%) y el 62,9% afirmaron haber cursado materias relacionadas con la gerontología. En cuanto al tipo de convivencia, un 9,5% vivían solos/as; el 45,2% vivía con sus padres/madres/tutores legales; un 5,7% con sus abuelos/as; un 28,1% vivía con su pareja; el 11,4% con amigos; un 4,3% con hijos/as; el 20% con personas no familiares y el 2,4% restante mantenía otro tipo de convivencia.

En cuanto a la *frecuencia de relación con personas mayores*, un 38,1% mantenían una relación frecuente con personas mayores y un 32,4% mantenían una relación diaria; siendo en su mayoría (70,5%) relaciones familiares, en cuanto al *tipo de relación*.

Con respecto a los participantes que mantenían contacto con personas mayores, un 50% afirmaba que éstas *presentaban algún tipo de déficit* (físico, cognitivo y/o conductual).

2.3. Medidas

Se empleó el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos sobre la Vejez (en adelante, CENVE). Se trata de un cuestionario que mide los estereotipos negativos hacia las personas mayores, elaborado a partir de Montorio e Izal (1991) y de Palmore (1988), considerados suficientemente aceptados en la literatura (Blanca et.al, 2005). El nivel de fiabilidad mediante Alpha de Cronbach resultó ser de ,83. Esta escala consta de 15 ítems de formato de respuesta tipo Likert (de 1= muy en desacuerdo a 4= muy de acuerdo). Para el análisis de datos, establecimos tres grupos según los siguientes puntos de corte: nivel bajo de estereotipos negativos presentes (de 15 a 23 puntos); nivel medio (de 24 a 28 puntos); y nivel alto (de 29 a 43 puntos).

Con el objetivo de conocer las actitudes de los participantes del estudio hacia la sexualidad en la vejez, se utilizó la Escala de Actitudes sobre la Sexualidad en la Vejez (White, 1982; adaptaciones y ampliación de López, 2012). Esta escala está compuesta por 37 ítems con la ampliación de López (2012), con un formato de respuesta tipo Likert (de 1= muy en desacuerdo a 7= muy de acuerdo). Para el análisis de datos, se establecieron tres grupos según los siguientes puntos de corte: bajo nivel de actitudes negativas (de 44 a 66 puntos); medio nivel (de 67 a 78 puntos); y alto nivel (de 79 a 230 puntos). El Alpha de Cronbach resultó ,89.

Atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, se incluyeron también, una serie de cuestiones sobre diferentes características sociodemográficas: sexo; edad; pertenencia o no al ámbito de la educación social; curso más alto en el que están matriculados o si tienen título académico; si cursaron materias relacionadas con la gerontología; con quién conviven; la frecuencia de relación con personas mayores; el tipo de relación con personas mayores; y, si las personas mayores con

las que se relacionan presentan algún déficit físico, cognitivo y/o conductual.

2.4. Diseño

Además de los correspondientes análisis descriptivos, media, estadísticos de dispersión y de distribución de las variables; se analizaron las diferencias entre los estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad en función de las distintas variables sociodemográficas, mediante las pruebas *t* de Student y ANOVAs.

Para la realización de todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS (Versión 20).

3. RESULTADOS

3.1. Estereotipos negativos hacia la vejez y actitudes hacia su sexualidad

La puntuación media que se puede obtener en la Escala CENVE es de 37,5 puntos. En nuestra investigación, la puntuación media resultante fue de 27,42 puntos, por lo que podemos afirmar que nuestros participantes poseen un nivel inferior de estereotipos negativos con respecto a la puntuación media del CENVE. Por otro lado, la puntuación media en la Escala de Actitudes sobre la Sexualidad en la Vejez es de 168 puntos. En nuestra muestra hemos obtenido una puntuación media de 78,62 puntos, presentando, por lo tanto, un nivel de actitudes negativas inferior a la puntuación media posible en esta escala (Véase Tabla 1).

Tabla 16 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de las escalas utilizadas.

	N	Mín.	Máx.	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Puntuación total del CENVE	210	15	43	27,42	6,34	0,45	-0,36
Puntuación total de la escala de actitudes	210	44	230	78,62	25,17	2,71	10,00
N válido	210						

3.2. Relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y distintas variables sociodemográficas

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas entre los estereotipos negativos hacia la vejez de los

participantes y su *edad*, realizamos una comparación de medias mediante la prueba *t* de Student, tomando como variable de agrupación la edad con dos niveles: entre 18 y 25 años; y entre 26 y 70 años. Los resultados reflejan que existen diferencias significativas [$t= 3,371, p<,01$] entre la puntuación que obtienen las personas que tienen entre 18 y 25 años, y las que se encuentran entre los 26 y los 70 años. Presentan un mayor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez las personas más jóvenes.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los estereotipos negativos hacia vejez en función de *pertenecer o no al ámbito de la educación social*. Sin embargo, centrándonos en el grupo de las personas que sí forman parte del campo de la educación social, con el objetivo de comprobar si hay relación entre *el curso en el que se encuentran* y su nivel de estereotipos negativos, realizamos una comparación de medias mediante ANOVA de un factor, tomando como factor el curso con cinco niveles: las personas que cursan 1º de educación social; las personas de 2º; las de 3º; las de 4º; y las personas que ya están tituladas. Los resultados del análisis muestran que sí existe diferencias significativas [$F_{(4,584)} = 4,252, p<,01$] entre las personas que cursan 1º de educación social y las personas ya tituladas. Son las personas tituladas las que muestran un menor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez.

En cuanto a la variable “*cursé materias relacionadas con la gerontología*”, los análisis estadísticos mediante la prueba *t* de Student muestran que existen diferencias significativas [$t=4,603, p<,001$] entre las personas que cursaron materias relacionadas con la gerontología y las que no lo hicieron. Son las personas que sí cursaron materias de gerontología las que presentan un menor nivel de estereotipos negativos hacia vejez.

Analizamos, a su vez, si existen diferencias significativas en cuanto al *tipo de convivencia*. Los resultados muestran diferencias significativas entre vivir en pareja o no [$t=2,167, p<,05$], vivir con amigos o no [$t=-3,236, p<,05$], y vivir con personas no familiares o no [$t=-2,634, p<,05$], y los niveles de estereotipos negativos. Las personas que viven en pareja presentan un menor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez que aquellas que no viven con su pareja, y aquellas que viven con amigos o personas no familiares presentan un nivel mayor de

estereotipos negativos hacia la vejez que aquellas que no viven con amigos y aquellas que viven con personas familiares.

No se encontraron diferencias significativas entre el sexo de los participantes, el hecho de *que la persona mayor que conocen presente o no algún déficit físico, cognitivo y/o conductual*, la *frecuencia y el tipo de relación con personas mayores* y el nivel de estereotipos negativos hacia la vejez.

3.3. Relación entre las actitudes hacia la sexualidad en la vejez y distintas variables sociodemográficas

Los análisis estadísticos reflejaron que no había diferencias significativas entre las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y las variables *sexo* y *edad*.

En cuanto a *formar parte o no del ámbito de la educación social* y su relación con las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez, comprobamos, mediante la prueba estadística *t* de Student, que existen diferencias significativas [$t=3,726$, $p<,001$] entre pertenecer o no a dicho ámbito. En concreto, las personas que pertenecen al ámbito de la educación social presentan un menor nivel de actitudes negativas que las personas que no forman parte de este. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas entre *el curso en el que se encuentran* y las actitudes hacia la sexualidad. De la misma manera, el *haber cursado materias relacionadas con la gerontología* no diferenciaba las actitudes hacia la sexualidad en la vejez.

Por otra parte, encontramos diferencias significativas entre las *personas que vivían con sus abuelos/as* y *las que no* [$t=-2,766$, $p<,01$]. Son las personas que conviven con sus abuelos/as las que presentan un mayor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez.

Analizamos también la relación entre la presencia de actitudes negativas hacia la sexualidad geriátrica y el *tipo de relación con la persona mayor*. Tras realizar la prueba estadística *t* Student, comprobamos que existen diferencias significativas [$t=2,081$, $p<,05$]; son las personas que tienen una relación profesional las que muestran un menor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez. En los restantes tipos de relación no se encontraron diferencias significativas.

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y *vivir solo/a, vivir con los padres, madres o tutores, vivir en pareja, con amigos, con hijos, con personas no familiares u otro tipo de convivencia*.

En cuanto a la relación entre las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez y la *frecuencia de relacionarse con una persona mayor* y si ésta tiene o no *algún déficit físico, cognitivo y/o conductual*, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas.

3.4. Relación entre el nivel de estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez

Con el objetivo de comprobar si existe relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y las actitudes hacia su sexualidad, realizamos un análisis estadístico mediante la prueba ANOVA de un factor, tomando como factor el nivel de estereotipos negativos hacia la vejez presentes en toda nuestra muestra. Los resultados muestran que existen diferencias significativas [$F_{(2,552)}=21,120, p<,01$] entre los estereotipos negativos y las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez. Un nivel alto de estereotipos negativos se relaciona significativamente con presentar mayor nivel de actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las personas mayores sufren una doble discriminación en cuanto a los estereotipos negativos hacia la vejez y a las actitudes negativas alrededor de su sexualidad (del Carmen, 2010). En esta línea, nuestros resultados indican una relación entre los estereotipos negativos hacia la vejez y las actitudes negativas hacia su sexualidad. Aun así, nuestros participantes puntúan, en general, por debajo de la media estadística tanto con respecto a los estereotipos negativos hacia la vejez como a las actitudes negativas hacia la sexualidad de las personas mayores.

Formar parte del *ámbito de la educación social* podría favorecer la adopción de posturas más comprometidas en cuanto a la sexualidad en la vejez. En este sentido, la mitad de los participantes de nuestro estudio forman parte del ámbito de socioeducativo, más del 50% de los

participantes (62,9%) *han cursado materias de gerontología*, lo cual, probablemente, explique el bajo nivel de estereotipos y actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad observado. La perspectiva que aporta el ámbito socioeducativo sobre el envejecimiento nos abre a una visión de este, no solo desde un punto de vista médico sino también pedagógico (Brigueiro y de Género, 2006), y ayuda a mitigar las creencias erróneas sobre la sexualidad en la vejez (Linares et.al, 2009).

Por otra parte, la *edad* podría condicionar la adopción de estereotipos negativos hacia la vejez y su sexualidad. Rend (2020) encontró que eran las personas jóvenes las que presentaban los niveles más altos de estereotipos negativos. En esta línea, hemos encontrado que, efectivamente, son las personas de entre 18 e 25 años las que sostienen más estereotipos negativos. Probablemente la lejanía de los jóvenes con la realidad geriátrica dificulte tanto el acceso a la información sobre dicha realidad como su comprensión.

Hemos encontrado también una relación entre el *tipo de convivencia*, la *frecuencia* y el *tipo de relación con las personas mayores* y los estereotipos y actitudes negativas hacia la vejez y su sexualidad. Las personas que viven con amigos o con personas no familiares tienen un mayor nivel de estereotipos negativos hacia la vejez en general; sin embargo, las personas que conviven con abuelos/as presentan actitudes más negativas hacia su sexualidad. La cercanía con la realidad de las personas mayores podría ser la explicación para el primer caso; sin embargo, son los participantes que viven con sus abuelos/as los que tiene una peor actitud hacia la sexualidad de los mayores. Es posible que esto esté relacionado con el desconocimiento de los cambios fisiológicos que se producen en el funcionamiento sexual a medida que nos hacemos mayores, con la asunción del modelo joven de la sexualidad o con los estereotipos hacia la vejez y su sexualidad que tanto las propias personas mayores como sus familias pueden presentar (Moreno e Suñol, 2020).

Tanto el modelo joven de sexualidad como el modelo de declive de la vejez (López, 2012) deja en nuestro imaginario colectivo la idea de que ser mayor implica presentar algún tipo de déficit o enfermedad que impide seguir manteniendo una sexualidad activa. La vigencia de este tipo de creencias negativas hacia la vejez y su sexualidad probablemente radica en el desconocimiento que puede provocar que la sociedad se estanque en estereotipos negativos. Así, parece relevante

incluir una educación sexual que asuma la consideración de que la edad no es una limitación para disfrutar de la sexualidad. Tanto los profesionales del ámbito geriátrico como la comunidad en general necesitamos ser educados en los cambios que se producen en el funcionamiento sexual durante el envejecimiento (Iacub et al., 2020).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blanca, M. J., Sánchez, C., y Trianes, M. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Rev. multidiscipl. gerontol.*, 212-220.
- Brigeiro, M., y de Género, E. D. E. (2006). La gerontología como un saber sobre la sexualidad y las nuevas configuraciones del curso de vida sexual. *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*, 63-86.
- del Carmen, L. (2010). Envejecer en el Siglo XXI: “no siempre querer es poder”. Hacia la de-construcción de mitos y la superación de estereotipos en torno a los adultos mayores en sociedad. *Trabajo social hoy*, (59), 49-82.
- Farré, A. F., y Salas, B. L. (2009). El secreto mejor guardado: la sexualidad de las mujeres mayores. *Revista Política y Sociedad*, 46(1-2), 191-203.
- Ghidara, E. (2019). Mientras haya vida, hay todo: una mirada en la sexualidad del adulto mayor. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 22(1), e001105.
<https://doi.org/10.51987/evidencia.v22i1.4219>
- Iacub, R., López, P. H., Winzeler, M. O., Bourlot, V., de Muro, M. L. G., Paz, M., ... y Boggiano, P. (2020). Desarticulando las fronteras del erotismo en la vejez. *Research on ageing and social policy*, 8(1), 1-24.
- Linares, J. J. G., Pérez-Fuentes, M.C., Torres, M. F., Sánchez, L. G., Ruiz, I., y Díaz, A. (2009). Estereotipos sobre la vejez y su relación con la formación en gerontología: un estudio intergeneracional. *European journal of education and psychology*, 2(3), 263-273.

- López, F. (2012). *Sexualidad y afectos en la vejez*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- Maravall, H. (1997). La atención a la dependencia: El gran reto de la política social hacia las personas mayores. *Investigaciones Psicológicas*, 6, 9-19.
- Montorio, I. e Izal, M. (1991). *Cuestionario sobre estereotipos hacia la vejez. Edición experimental*. Trabajo no publicado, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, D. M. y Suñol, A. C. (2020). La sexualidad en el adulto mayor. Una mirada desde lo social. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (2020-02).
- Palmore, E. (1988). Facts on aging: A short quiz. *The gerontologist*, 17(4), 315-320.
- Rend, M. D. (2020). *Análisis de las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10187>
- Rodríguez-Llorente, C., Regueiro, B., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Estévez, I. y Freire, C. (2018). Práctica Sexual y Salud Percibida en Personas Mayores. Póster presentado a Congreso Internacional. 4º *Congresso da Ordem dos Psicólogos portugueses*. Braga (Portugal).
- Universidade da Coruña [UDC]. (2019, 27 de febrero). Código ético de la investigación de la UDC [UDC Ethical Code of Research]. <https://www.udc.es/es/investigacion/hrs4r/codigo-etico/>
- Walz, T. (2002). Crones, dirty old men, sexy seniors: Representations of the sexuality of older persons. *Journal of Aging and Identity*, 7(2), 99-112.
- White, C. B. (1982). Sexual interest, attitudes, knowledge, and sexual history in relation to sexual behavior in the institutionalized aged. *Archives of Sexual Behavior*, 11(1), 11-21.

CAPACIDAD DE DISCRIMINACIÓN DEL PROTOCOLO VERBAL-EJECUTIVO, ENTRE PERSONAS DIAGNOSTICADAS DE DETERIORO COGNITIVO LEVE Y ADULTOS MAYORES SANOS.

**Vicent Rosell Clari¹, Jordi Peña-Casanova², May Zamora Pérez¹,
Miquel Baquero Toledo³, Lorena García Vallés³ y Lourdes
Álvarez Sánchez³**

Vicente.Rosell@uv.es

*1. Universitat de València. 2. Universitat Autònoma de Barcelona. 3.
Servicio de Neurología Hospital “La Fe”. València.*

1. INTRODUCCIÓN

El aumento en la esperanza de vida ha supuesto un incremento en el número de investigaciones sobre el envejecimiento para establecer la normalidad y las diferentes problemáticas de salud tanto física como mental. El envejecimiento saludable o activo se define como la salud (física, mental y conductual) en condiciones psicosociales de seguridad y bienestar (Fernández-Ballester, 2011).

En el adulto mayor sano se produce un declive natural de las funciones motoras, fisiológicas, cognitivas, sociales y laborales. Es necesario conocer cuáles son los límites que se consideran dentro de la normalidad y cuáles no para poder diagnosticar una patología, y emprender acciones tempranas.

Según la CIE-10 (OMS, 1992) el DCL es un déficit del funcionamiento cognitivo, que se puede manifestar por una alteración de la memoria, dificultades en la concentración y que se acompaña habitualmente de anomias en los test.

Los criterios para diagnosticar DCL que han causado mayor impacto y han tenido más seguimiento han sido los de Dubois et al., (2014) que son admitidos por gran cantidad de expertos y son los siguientes:

- Presencia de quejas de memoria preferiblemente corroboradas por un informador.

- Deterioro objetivo de la memoria medido por test: 1,5 desviación típica por debajo de la media de la edad.
- Función cognitiva general normal.
- Actividades de la vida diaria sencillas intactas, aunque pueda tener básicas alteraciones en las avanzadas.
- Ausencia de demencia.

En nuestro país las propuestas para el DCL son referenciadas por el grupo de estudio de demencias y trastornos de la conducta de la Sociedad Española de Neurología, las cuales coinciden con el NIA-AA (Molinuelo y Peña-Casanova, 2009), siendo las indicadas a continuación:

- El paciente presentó un deterioro cognitivo evidenciable y se descarta la presencia de demencia según el DSM-IV y el CIE-10.
- Se detectan quejas de memoria informadas por el paciente o por un familiar y se pueden objetivar alteraciones en otras áreas cognitivas mediante exploración neuropsicológica.
- Las actividades de la vida diaria se encuentran preservadas o con mínimas alteraciones.

La cognición se puede estructurar en diferentes dominios: memoria, atención, función ejecutiva, capacidad visoespacial y lenguaje. En función de cuál de estos dominios se encuentre afectado, según Gutiérrez y Guzmán (2017), el DCL puede clasificarse en:

- Amnésico: afecta casi exclusivamente a la memoria y, especialmente, a la episódica, relacionada con el recuerdo de eventos autobiográficos.
- Amnésico multidominio: se ve afectada la memoria y otros dominios (habitualmente la función ejecutiva o el lenguaje).
- No amnésico: se altera un dominio distinto a la memoria, como puede ser la función ejecutiva, la capacidad visoespacial o el lenguaje.
- No amnésico multidominio: cuando se ven alterados 2 o más dominios distintos a la memoria.

Otros autores como Albert et al. (2011) exponen que en el DCL se ven afectadas diversas áreas como la memoria (normalmente episódica o de trabajo), las funciones ejecutivas, la atención, la orientación, el lenguaje e, incluso en perfiles no amnésicos y multidominio, se podrían presentar apraxias y agnosias.

El objetivo del presente trabajo es comprobar si las tareas propuestas: ejecutivas no verbales, verbales-ejecutivas y verbales, tienen la suficiente capacidad como para discriminar entre adultos mayores sanos y pacientes con DCL, así como analizar qué tareas son las que obtienen una mayor capacidad de discriminación.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Previamente a la recogida de datos, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos, contenidos, exigencias y beneficios de esta investigación y firmaron el consentimiento informado. El proceso de recogida de datos del Grupo Experimental se realizó con la colaboración del Servicio de Neurología del Hospital “La Fe” de València (Informe favorable del Comité de Ética N.º de registro: 2022-075-1, con fecha 30-03-2022). Todos los participantes del grupo experimental fueron previamente evaluados y diagnosticados por su médico neurólogo. Los participantes del Grupo Control fueron reclutados a través de las redes sociales de las personas con DCL y de los miembros del equipo de investigación.

La administración del protocolo se realizó en una única sesión y tuvo una duración de entre 1 hora y 30 minutos a 2 horas. Las variaciones se produjeron en función de las características de los participantes.

2.2. Participantes

La muestra está constituida por 61 sujetos, 36 mujeres y 25 hombres, con edades comprendidas entre los 50 y los 89 años. Los participantes del Grupo Control (N = 30) se escogieron teniendo en cuenta las características sociodemográficas del Grupo Experimental (N = 31), tratando de homogeneizar el máximo posible los dos grupos.

No se encontraron diferencias significativas inter-grupos para las variables sexo, profesión y años de estudio, aunque sí se encontraron diferencias en las variables edad ($p = 0,005$), lengua materna ($p = 0,000$) e idiomas que habla con frecuencia ($p = 0,013$) (Tabla 1).

Tabla 1. Variables sociodemográficas Grupo Experimental y Grupo Control.

Variables sociodemográficas		Grupo Control	Grupo Experimental	Total
Sexo	Hombres	11	14	25
	Mujeres	19	17	36
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₁ = 0,455; $p = 0,500$		
Edad	Media	60,50	69,16	64,90
	Desviación típica	10,06	5,67	9,17
	Mínimo	50	53	50
	Máximo	89	79	89
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₂₅ = 48,863; $p = 0,005$		
Profesión	Amos/as de casa	6	9	15
	Profesiones manuales	5	6	11
	Profesiones liberales (FP o Bachiller)	5	6	11
	Profesiones liberales (Universitarios)	14	10	24
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₃ = 4,558; $p = 0,472$		
Años de estudio	Media	15,70	11,68	13,66
	Desviación típica	6,94	5,93	6,71
	Mínimo	4	0	0
	Máximo	25	25	25
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₂₁ = 19,922; $p = 0,526$		
Lengua materna	Valenciano	28	7	35
	Castellano	2	24	26
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₁ = 31,207; $p = 0,000$		
Idiomas que habla	Monolingüe	1	2	3
	Bilingüe	16	23	39
	Plurilingüe	13	6	19
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado ₂ = 10,826; $p = 0,013$		

2.2.1 Criterios generales de inclusión

1. Hoja de consentimiento informado aprobado por el comité ético, firmada por el sujeto y el investigador.
2. Edad superior a 49 años.

3. Audición, visión y condiciones adecuadas para realizar las evaluaciones. En caso necesario utilizaron medidas protésicas correctoras.
4. Capacidad suficiente para leer y escribir.
5. Sujeto escolarizado en España.

2.2.2 Criterios específicos de inclusión Grupo Experimental.

Además de los anteriores:

1. Pacientes diagnosticados según los criterios y recomendaciones de Petersen et al. (2009), Dubois et al. (2007) y la guía oficial para la práctica clínica en demencias (Molinuelo y Peña-Casanova, 2009).

2.2.3 Criterios de exclusión

1. Falta de voluntad o incapacidad del sujeto para colaborar adecuadamente en el estudio.
2. Historial o presencia de abuso de alcohol o de otras drogas en los 24 meses anteriores al estudio.
3. Presencia de hipoacusia grave, trastornos de agudeza visual importantes o ceguera.
4. Antecedentes de trastornos del desarrollo vinculados al lenguaje o habla.
5. Historia de enfermedad psiquiátrica o neurológica.
6. Uso de psicofármacos, neurolépticos o inductores del sueño.
7. Incapacidad de terminar las pruebas neuropsicológicas por manifestar fatiga clínica clara.

2.2.4 Criterios de retirada

1. Deseo expreso del voluntario. Los participantes podrán abandonar el estudio en cualquier momento que deseen.
2. A criterio del evaluador, si cree que la ejecución del sujeto es inadecuada o sospecha que, a pesar de superar los criterios de inclusión/exclusión, el sujeto no es válido para el estudio.

2.3. Medidas

Este estudio se realizó en dos fases: una fase previa y la fase experimental propiamente dicha. En la fase previa, con el fin de seleccionar los sujetos a incluir en la fase experimental, se realizó una entrevista y se administraron los siguientes test:

- Mini Mental State Examination (Blesa et al., 2001).
- Global Deterioration Scale (GDS; Reisberg, Ferris, De Leon y Crook, 1982).
- Escala de la Vida Diaria (TB-2, Peña-Casanova, 2019).
- Addenbrooke's Cognitive Examination III (ACE-III; versión española de Matías-Guiu et al., 2015).

Una vez seleccionados los participantes en la fase experimental se administraron los siguientes test:

- Test ejecutivos no verbales:
 - Torres de Londres (Culberston & Zillmer, 2000).
 - Brixton (Burgess & Shallice, 1997).
- Test Verbal-Executivo (Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019):
 1. Tareas seleccionadas del test MetAphAs (Rosell-Clari & Hernández-Sacristán (2014)):
 - Narración. Descripción diferida.
 - Descripción de una lámina. Descripción de un objeto o situación no presente.
 - Capacidad de utilizar el sarcasmo y la ironía.
 - Capacidad de mentir.
 - Teoría de la mente (ToM): emociones. Interpretar una escena. Asumir la perspectiva del otro.
 2. Tareas seleccionadas del test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):
 - Fluencia semántica: animales.
 - Repetición error semántico.
 3. Otros:
 - Conversación semidirigida.
 - Capacidad de inhibición.
- Test propiamente verbales seleccionados del Test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):
 - Repetición de sílabas, pseudopalabras, palabras y frases.

- Completamiento de frases denominando.
- Comprensión verbal de material complejo.
- Recuerdo inmediato libre total. Recuerdo inmediato total (libre + facilitado). Recuerdo diferido libre total. Recuerdo diferido total (libre + facilitado).

2.4. Diseño

Estudio clínico prospectivo y descriptivo sin uso de fármacos. Subestudio del Proyecto de creación y adaptación al catalán y castellano de un test Verbal-Ejecutivo.

2.5. Análisis estadísticos

Se comprobó si existen diferencias significativas en función del grupo (control o experimental).

Se realizó un análisis discriminante para conocer qué tipo de tareas tienen mayor capacidad de discriminación entre adultos mayores sanos y personas con DCL.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias inter-grupos

Para comprobar si existen diferencias significativas en función del grupo, dadas las características de la muestra se optó por utilizar estadísticos paramétricos.

Tabla 3. 1.1. Prueba t. Test neuropsicológicos, escalas y test ejecutivos no verbales.

Tareas y test	Prueba t	Significación
Minimental State Examination	$t_{59} = -5,995$	0,000
Global Deterioration Scale	$t_{59} = -15,480$	0,000
Actividades vida diaria Test Barcelona-2	$t_{59} = -6,831$	0,000
Addenbrooke's Cognitive Examination III;	$t_{59} = 6,318$	0,000
TOL-Dx Puntuaciones correctas	$t_{59} = 2,180$	0,033
TOL-Dx Movimientos	$t_{59} = -2,703$	0,009
TOL-Dx Tiempo de inicio	$t_{59} = -1,118$	0,268
TOL-Dx Tiempo de ejecución	$t_{59} = -3,757$	0,000
TOL-Dx Total tiempo	$t_{59} = -3,595$	0,001
TOL -Dx Violaciones de las normas	$t_{59} = -2,335$	0,023
Brixton Test Número de errores	$t_{59} = -6,146$	0,000

TOL-Dx, Torre de Londres-Drexel.

Se observaron diferencias significativas en función del grupo (Tabla 3.1.1), en todos los test neuropsicológicos, escalas y test

ejecutivos no verbales seleccionados, excepto en TOL-Dx tiempo de inicio de la actividad ($p = 0,268$).

Con respecto a las tareas y test verbales-ejecutivos (Tabla 3.1.2), se observaron diferencias significativas para todos los test excepto para los test: Conversación ($p = 0,186$), Repetición de frases con error semántico ($p = 0,173$) y ToM. Interpretar una escena. Asumir la perspectiva del otro ($p = 0,073$).

Tabla 3. 1.2. Prueba t. Test verbales-ejecutivos.

Tareas y Test	Prueba t	Significación
Test V-E_1 Conversación	$t_{59} = 1,337$	0,186
Test V-E_2 Descripción diferida	$t_{59} = 2,707$	0,009
Test V-E_3 Descripción situación no presente	$t_{59} = 6,338$	0,000
Test V-E_4 Fluencia semántica (animales)	$t_{59} = 5,271$	0,000
Test V-E_5 Uso del sarcasmo e ironía	$t_{59} = 7,084$	0,000
Test V-E_6 Repetición de frases con error semántico	$t_{59} = 1,380$	0,173
Test V-E_7 Capacidad de mentir	$t_{59} = 2,268$	0,027
Test V-E_8 Abstracción verbal. Semejanzas	$t_{59} = 5,489$	0,000
Test V-E_9 Abstracción verbal. Comprensión abstracta	$t_{59} = 5,465$	0,000
Test V-E_10 ToM. Lectura de emociones	$t_{59} = 3,939$	0,000
Test V-E_11 ToM. Interpretar una escena. Asumir la perspectiva del otro	$t_{59} = 1,828$	0,073
Test V-E_12 Inhibición del contexto léxico-semántico (N errores)	$t_{59} = -6,609$	0,000

En las tareas y test verbales (Tabla 3.1.3), se observaron diferencias significativas en función del grupo para todos los test excepto para: Repetición de palabras ($p = 0,214$), Capacidad de llenar vacíos léxicos ($p = 0,210$) y Comprensión verbal material ideático complejo ($p = 0,329$).

Tabla 3.1.3. Prueba t. Test verbales.

Tareas y Test	Prueba t	Significación
Test Verbal_1 Repetición de sílabas	$t_{59} = 6,065$	0,000
Test Verba_2 Repetición de pseudopalabras	$t_{59} = 5,060$	0,000
Test Verbal_3 Repetición de palabras	$t_{59} = 1,257$	0,214
Test Verbal_4 Repetición de frases	$t_{59} = 2,644$	0,010
Test Verbal_5 Recuerdo libre inmediato de textos	$t_{59} = 6,419$	0,000

Test Verbal_6 Recuerdo inmediato de textos. Libre + facilitado	$t_{59} = 9,850$	0,000
Test Verbal_7 Capacidad de llenar vacíos léxicos	$t_{59} = 1,268$	0,210
Test Verbal_8 Recuerdo libre diferido de textos	$t_{59} = 7,039$	0,000
Test Verbal_9 Recuerdo diferido de textos. Libre + facilitado	$t_{59} = 7,349$	0,000
Test Verbal_10 Comprensión verbal material complejo	$t_{59} = 0,983$	0,329

3.2. Análisis discriminante

Se realizó un análisis discriminante para seleccionar qué variables permiten diferenciar entre grupos y cuántas de estas variables son necesarias para alcanzar la mejor diferenciación posible. Mediante este análisis se ha obtenido una función discriminante canónica capaz de diferenciar entre el grupo control y el grupo experimental (Tabla 3.2.1).

Tabla 3.2.1. Resumen de funciones discriminantes canónicas.

Función	Autovalor	Autovalores		Correlación canónica
		% de varianza	% acumulado	
1	7,347	100,00	100,00	0,938
Prueba de funciones	Lambda de Wilks	Lambda de Wilks		Significación
		Chi-cuadrado	Gl	
1	0,120	116,705	8	0,000

El coeficiente de correlación canónica muestra la capacidad de discriminación de la función y recoge la pertenencia de los sujetos a los grupos. Cuánto más cercano es su valor a 1 mayor diferenciación (0,938). El valor de λ de Wilks informa de las diferencias entre los grupos y valores cercanos a 0 (0,120) se interpreta que los grupos son diferentes.

Mediante este análisis estadístico se han seleccionado las variables más discriminantes del protocolo y que forman parte de la función canónica. En las Tablas 3.2.2 y 3.2.3 se muestran las variables seleccionadas, el coeficiente de función de clasificación y los resultados de clasificación. Mediante las variables seleccionadas se clasifica correctamente el 98,4 % de los casos agrupados originalmente en cada uno de los grupos.

Tabla 3.2.2. Coeficientes de función de clasificación entre grupos.

Tareas y Test	Gr Normal	Gr DCL
TOL -Dx Violaciones de las normas	0,106	0,223
Test V-E_3 Descripción situación no presente	22,076	15,142
Test V-E_5 Uso del sarcasmo e ironía	4,916	2,528
Test V-E_8 Abstracción verbal. Semejanzas	-7,279	-5,300
Test V-E_9 Abstracción verbal. Comprensión abstracta	6,019	4,430
Test V-E_12 Inhibición del contexto léxico-semántico (N errores)	-0,184	0,898
Test Verbal_5 Recuerdo libre inmediato de textos	-1,527	-0,116
Test Verbal_6 Recuerdo inmediato de textos. Libre + facilitado	2,188	1,100,
(Constante)	-121,537	-75,396

Tabla 3.3.3. Resultados de clasificación de la función canónica.

Grupo de sujetos		Grupo Normal	Grupo DCL	Total
Recuento	Normal	N = 29	N = 1	N = 30
	DCL	N = 0	N = 31	N = 31
%	Normal	96,7 %	3,3 %	100,00 %
	DCL	0,00 %	100,00 %	100,00 %

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se utilizaron test neuropsicológicos de cribado (MMSE y ACE III), escalas de deterioro (GDS) y de desempeño de la vida diaria (TB-2). Los resultados confirman que los participantes del grupo control obtienen mejores puntuaciones que las personas diagnosticadas con DCL en todas las escalas y test, confirmándose como instrumentos fiables para la discriminación entre sujetos normales y con DCL.

Los resultados de este estudio confirmaron que las personas con DCL obtienen resultados inferiores en más de un dominio cognitivo (Albert et al. (2011). Entre los test y tareas más discriminantes se encuentran test ejecutivos no verbales, test verbales-ejecutivos y test verbales. Las dificultades en el recuerdo inmediato de textos muestran las dificultades de memoria verbal, predominando los pacientes con DCL perfiles amnésicos multidominio (Gutiérrez y Guzmán, 2017).

Se requieren más estudios y muestras más grandes para obtener resultados más firmes y concluyentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. S., DeKosky, S. T., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H. H., Fox, N. C., Gamst, A., Holtzman, D. M., Jagust, W. J., Petersen, R. C., Snyder, P. J., Carrillo, M. C., Thies, B. y Phelps, C. H. (2011). The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease: recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & dementia: the journal of the Alzheimer's Association*, 7 (3), 270–279.
- Blesa, R., Pujol, M., Aguilar, M., Santacruz, P., Bertran-Serra, I., Hernández, G., ... & NORMACODEM Group. (2001). Clinical validity of the 'mini-mental state' for Spanish communities. *Neuropsychologia*, 39 (11), 1150-1157.
- Burgess, P. W., & Shallice, T. (1997). *The Hayling and Brixton Tests*. Thurston. Bury St. Edmunds, England: Thames Valley Test.
- Culberston, W. C., & Zillmer, E. A. (2000). *Tower of London*. Drexel University. Philadelphia: Pearson.
- Dubois B, Feldman HH, Jacova C, et al. (2014) Advancing research diagnostic criteria for Alzheimer's disease: the IWG-2 criteria. *Lancet Neurology*, 13 (6): 614– 629.
- Fernández-Ballester, R. (2011). Envejecimiento saludable. *La investigación en España*, 1, 9-14.
- Gutiérrez, J., & Guzmán, G. (2017). Definition and prevalence of mild cognitive impairment. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 52 (1), 3–6.
- Matias-Guiu, J. A., de Bobadilla, R. F., Escudero, G., Pérez-Pérez, J., Cortés, A., Morenas-Rodríguez, E., . . . Matías-Guiu, J. (2015). Validación de la versión española del test Addenbrooke's Cognitive Examination III para el diagnóstico de demencia. *Neurología*, 30 (9), 545-551.
- Molinuevo, J.L. y Peña-Casanova. (2009). *Guía oficial para la práctica clínica en demencias: conceptos, criterios y recomendaciones 2009*. Sociedad Española de Neurología. Barcelona: Thomson Reuters.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). CIE 10. (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descriptores clínicos y pautas para el diagnóstico*. Ginebra.
- Peña-Casanova, J. (2019). *Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica. Test Barcelona-2*. Barcelona: Test Barcelona Services, S. L.
- Petersen, R. C., Rosebud, O. R., Knopman, D. S., Boeve, B. F., Geda, Y. E., Ivnik, R. J., Smith, G. E. y Clifford. R. (2009). Mild Cognitive Impairment. Ten Years Later. *Archive of Neurology*, 66 (12), 1447-1455.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J. & Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *The American journal of psychiatry*, 139 (9), 1136-1139.
- Rosell-Clari, V. & Hernández-Sacristán, C. (2014). *MetAphAs: Protocolo de exploración de habilidades metalingüísticas naturales en la afasia*. València: Ed. Nau Llibres.
- Rosell-Clari, V. & Peña-Casanova, J. (2019). *Test verbal-Ejecutivo. Programa BEST (2019) Consellería de Educación, Cultura y Deporte (Material no publicado)*.

FUNCIONES EJECUTIVAS Y LENGUAJE EN PERSONAS CON TRASTORNOS DE ORIGEN NEUROLÓGICO

V. Rosell-Clari, T. Cervera-Crespo, C. Hernández Sacristán

Vicente.Rosell@uv.es

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Este texto está estructurado en tres partes. En la primera se hace hincapié en la necesidad de realizar evaluaciones tempranas en personas con demencia, comparándose estas situaciones con el deterioro del lenguaje en adultos mayores sanos.

En la segunda se presenta el Protocolo Verbal-Ejecutivo (Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019) y su capacidad de discriminación entre adultos mayores sanos, personas con demencia cognitiva leve y personas con Alzheimer, así como los perfiles diferenciales cognitivo-comunicativo-lingüísticos de personas con Alzheimer y afasia progresiva primaria logopédica, a partir del Test MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández-Sacristán, 2014).

Finalmente se discuten los efectos de la estimulación eléctrica transcraneal como coadyuvante de la terapia logopédica en personas con afasia por ictus.

2. NECESIDAD DE UNA EVALUACIÓN TEMPRANA DE LOS DÉFICITS LINGÜÍSTICOS EN PERSONAS CON DEMENCIA

Las dificultades comunicativo-lingüísticas adquiridas se observan en personas con demencia, siendo, junto a los síntomas amnésicos, síntomas definitorios y destacados en la afasia progresiva primaria (APP), en la enfermedad de Alzheimer (EA) o en el deterioro cognitivo leve (DCL).

En el envejecimiento saludable se observan déficits lingüísticos y será prioritario conocer cuáles son propios del envejecimiento y cuáles son síntomas patológicos. En cuanto al lenguaje, el envejecimiento normal se caracteriza por una preservación total del componente

fonético-fonológico. No obstante, se observan alteraciones a nivel léxico como el aumento de los fenómenos de punta de la lengua o dificultad de encontrar la palabra que se busca durante una conversación. También, tienden a realizar definiciones de conceptos de forma más general, emplear menor número de sinónimos y abusar del uso de perífrasis verbales durante su habla (Labos et al., 2009).

El DCL es la disminución mantenida de algunas funciones cognitivas, especialmente de la memoria, que no producen incapacidad social o laboral. En el DCL, en comparación con el envejecimiento normal, se observa un mayor compromiso de la competencia léxica, hay una dificultad más elevada para el uso de frases complejas y una reducción del número de palabras. A nivel sintáctico aparecen errores leves, como la discordancia en el número y/o los tiempos verbales (Mueller et al., 2018).

En la enfermedad de Alzheimer, tras la afectación de la memoria, el trastorno lingüístico constituye una de sus primeras manifestaciones (Subirana et al., 2009). Se señalan diversas alteraciones lingüísticas como son: anomias, circunloquios, parafasias fonémicas y semánticas. Weiner, Neubecker, Bret y Hynan (2008) añaden a estos déficits el deterioro de la fluidez y las dificultades en la repetición de palabras. Según Aranda et al. (2017), las principales dificultades lingüísticas se centran en aspectos léxico-semánticos y pragmáticos. Según estos autores, los déficits lingüísticos incluyen dificultades pragmáticas (repetición de ideas, uso del lenguaje a destiempo, volumen inadecuado, cambios de tema súbitos, etc.), dificultades léxicas (anomias y parafasias semánticas) y alteraciones semánticas tales como dificultades de comprensión, discurso vacío o con poco contenido informativo. Así mismo, varios estudios han encontrado dificultades en el control de la práctica conversacional en personas con EA, como una reducción de la coherencia y el mantenimiento de la atención (Valles-González, 2013; Pérez Mantero, 2014).

El deterioro progresivo del lenguaje frente a la preservación de otros dominios cognitivos, con una progresión de al menos dos años, destaca como rasgo definitorio y diferencial de la APP (Amici et al., 2006). Se describen tres subtipos de afasia primaria progresiva: no fluente o agramática (APP-NF), demencia semántica (APP-DS) y la APP logopénica (APP-L). La APP-NF o agramática se caracteriza por una producción del lenguaje laboriosa que, en algunos casos, puede

desembocar en apraxia, agramatismo, parafasias fonéticas, diferentes grados de anomia y dificultades para comprender oraciones complejas, con aparente buena comprensión de palabras. En la APP-DS, también conocida como APP fluida, se observa un lenguaje espontáneo gramaticalmente correcto, junto con anomia, circunloquios, parafasias semánticas y discurso carente de significado. Hay una pérdida progresiva del conocimiento semántico, y la denominación por confrontación visual está seriamente afectada. Por último, la APP-Logopénica se caracteriza por una pronunciada anomia y un habla lenta con múltiples pausas. Las dificultades en la repetición de frases y la anomia son las dos características fundamentales de la APP-Logopénica (Matías-Guiu y García-Ramos, 2013).

En etapas iniciales de la enfermedad, las entidades nosológicas comentadas comparten síntomas lingüísticos como son las dificultades léxicas (anomias, parafasias y circunloquios), y son visibles tanto en el DCL, la EA en sus etapas iniciales y en la APP logopénica. Por lo tanto, será necesario un análisis neuropsicológico más profundo y desde una perspectiva neurolingüística distinta a la tradicional para acercarnos a un acertado diagnóstico diferencial temprano.

2.1. Capacidad de diferenciación del Protocolo Verbal-Ejecutivo y el test MetAphAs entre adultos mayores y personas con demencia

El lenguaje es una habilidad que, en situaciones ecológicas de uso del lenguaje natural, interactúa con la mayoría de las habilidades cognitivas para que la comunicación se pueda llevar a cabo de manera satisfactoria. En una conversación libre se necesita de la interacción bidireccional de la función ejecutiva y el lenguaje; la conducta verbal debe ser autorregulada procedimentalmente por el hablante y es en donde se manifiestan las funciones ejecutivas. Este distanciamiento entre los test clásicos y la capacidad comunicativa funcional del paciente en la vida diaria justifica, en parte, la necesidad de desarrollar test en los que se evalúen conjuntamente las habilidades cognitivas que se ponen en marcha en situaciones naturales de comunicación, más concretamente el lenguaje y la función ejecutiva.

2.1.1. El Protocolo Verbal-Ejecutivo y su capacidad de discriminación entre adultos saludables y personas con DCL y enfermedad de Alzheimer.

Con el fin de profundizar en el conocimiento de las funciones ejecutivas, su relación con el lenguaje y su capacidad de discriminación entre adultos mayores sanos, personas con DCL y personas con demencia se desarrolló el Protocolo Verbal-Ejecutivo (Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019). Este protocolo consta de los siguientes test y tareas:

- 1.- Test ejecutivos no verbales:
 - Torres de Londres (Culberston & Zillmer, 2000).
 - Brixton Test (Burgess & Shallice, 1997).
- 2.- Test Verbal-Ejecutivo (Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019).
 - 2.1. Tareas seleccionadas del test MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández- Sacristán (2014)):
 - Narración. Descripción diferida.
 - Descripción de una lámina. Descripción de un objeto o situación no presente.
 - Capacidad de utilizar el sarcasmo y la ironía.
 - Capacidad de mentir.
 - Teoría de la mente (ToM): emociones.
 - 2.2. Tareas seleccionadas del test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):
 - Fluencia semántica: animales.
 - Repetición error semántico.
 - 2.3. Otros:
 - Conversación semidirigida.
 - Capacidad de inhibición (Test de Hayling; Modificado de la adaptación al castellano de Pérez-Pérez, et al. (2016)).
- 3.- Test propiamente verbales seleccionados del Test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):

- Repetición de sílabas, pseudopalabras, palabras y frases.
- Completamiento de frases denominando.
- Comprensión verbal de material complejo.
- Recuerdo inmediato libre total. Recuerdo inmediato total (libre + facilitado). Recuerdo diferido libre total. Recuerdo diferido total (libre facilitado).

En una de las investigaciones realizadas con el protocolo verbal-ejecutivo (Rosell-Clari, Peña-Casanova, Hernández-Sacristán y Lorenzo-Cordero, en prensa) se administró este instrumento a una muestra de 47 personas (22 con EA y 25 controles). Los resultados obtenidos en los test ejecutivos no verbales mostraron diferencias significativas en función del grupo en todas las variables excepto en TOL-Dx tiempo de inicio. Tanto el Test Verbal-Ejecutivo como el Test Verbal mostraron capacidad discriminante entre adultos mayores sanos y personas con EA, en línea con lo observado por Weiner et al. (2008) y Subirana et al. (2009).

En un segundo trabajo (Rosell-Clari et al., en prensa), se administró el protocolo verbal-ejecutivo a una muestra de 61 personas, 31 con DCL y 30 controles. En los test ejecutivos no verbales se obtuvieron diferencias significativas en todos los test excepto en el TOL-Dx tiempo de inicio de la actividad. En los test verbales-ejecutivos se obtuvieron diferencias significativas en todos los test excepto en: “Conversación”, “Repetición de frases con error semántico” y “ToM. Interpretar una escena”. En los test verbales se observaron diferencias significativas para todos los test excepto para: “Repetición de palabras”, “Capacidad de llenar vacíos léxicos” y “Comprensión verbal de material complejo”.

Ambos estudios muestran que tanto las personas con EA como las personas con DCL obtienen resultados inferiores a los controles en más de un dominio cognitivo (Albert et al., 2011). Las dificultades en el recuerdo de textos derivan de alteraciones en la memoria verbal, predominando los pacientes DCL con perfiles amnésicos multidominio (Gutiérrez y Guzmán, 2017).

Estos estudios presentan algunas limitaciones: en primer lugar, el diagnóstico de los participantes es clínico, no es biológico. En segundo lugar: la muestra es relativamente pequeña. Para trabajos futuros se

proyecta aumentar el número de participantes y obtener un diagnóstico basado en biomarcadores.

2.1.2. Perfiles diferenciales cognitivo-lingüísticos de personas con enfermedad de Alzheimer y personas con afasia progresiva primaria logopénica.

En la demencia tipo Alzheimer y la APP-Logopénica, en sus etapas tempranas, coinciden los déficits lingüísticos observados. Con el fin de profundizar en el conocimiento de estas dos entidades noseológicas, se planteó un estudio en el que se pretendía obtener perfiles cognitivo-lingüísticos diferenciales (Lorenzo-Cordero, Rosell-Clari y Dolz-Serra (en prensa)). En este trabajo participó una muestra de 40 personas, 20 con EA y 20 con APP-Logopénica. Todos los participantes fueron diagnosticados por neurólogos del Hospital La Fe. A todos los participantes se les administraron los test: MMSE, ACE-III y MetAphAs. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones totales de los test MMSE y MetAphAs. En cuanto a las dificultades cognitivas observadas, las personas con EA obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en Memoria, y los pacientes con APP-Logopénica obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en Atención y Visuoespaciales. En el test MetAphAs, se observaron diferencias significativas en la Sección I (Lenguaje interior, capacidad de inhibir y discurso diferido) y en la Sección VI (Teoría de la mente y usos desplazados del lenguaje).

En este estudio se muestra que el perfil metacognitivo-lingüístico de la EA y la APP-Logopénica presenta diferencias y similitudes, compartiendo déficits semánticos y de acceso al léxico, pero con un aspecto clave a diferenciar en etapas iniciales de la enfermedad: la afectación de la pragmática y de la memoria en la EA frente a la afectación de la atención y habilidades visuoespaciales en la APP-Logopénica. Se necesitan estudios con muestras mayores para llegar a conclusiones más firmes.

3. EFECTOS DE LA ESTIMULACIÓN ELÉCTRICA TRANSCRANEAL COMO COADYUVANTE DE TERAPIAS LOGOPÉDICAS EN PACIENTES CON AFASIA CRÓNICA POR ICTUS.

La estimulación eléctrica transcranial de corriente directa (EETd) consiste en la aplicación de corriente eléctrica de baja intensidad (1-2 mA) que pasa a través de las estructuras cerebrales mediante electrodos situados en el cuero cabelludo. Esta corriente induce cambios en el potencial de la membrana en reposo de las neuronas bajo los electrodos y estos cambios son suficientes para producir efectos en una tarea conductual. Se supone que la EETd crea un estado temporal que optimiza el aprendizaje. La configuración más simple es 1 X 1 en donde al electrodo activo (ánodo) se coloca en la zona del córtex que se quiere estimular y el electrodo de retorno (o cátodo) en otra zona, del mismo hemisferio, del hemisferio contralateral o extracefálico. La EETd permite llevar a cabo estimulación placebo (sham). Se presume que el ánodo aumenta la excitabilidad neuronal bajo el área estimulada y el cátodo la disminuye (Nitsche y Paulus, 2001).

Por otra parte, la variedad de protocolos de estimulación utilizados en los estudios, el perfil lingüístico y cognitivo de los pacientes o las tareas conductuales que se toman como medida del efecto de la estimulación hace que no exista un protocolo consensuado. La mayoría de los estudios sí coinciden en la intensidad de la estimulación que se aplica (entre 1 y 2mV) y la duración de las sesiones (20 a 30 minutos). Para que se noten beneficios en la tarea conductual se necesitan varias sesiones ya que su efecto es acumulativo.

En nuestro estudio (Corrales et al., (en prensa)) se optó por una estimulación bihemisférica con ánodo en F7 según el sistema internacional 10-20 EEG (giro frontal inferior izquierdo; área de Broca) y electrodo retorno en F8 (área de Broca contralateral). Con este montaje se espera que la estimulación incremente la excitabilidad cortical del hemisferio izquierdo mientras que, al mismo tiempo, disminuya la excitabilidad contralateral.

Se utilizó la tarea de nombrado de imágenes, en donde la variable medida fue el número de aciertos. Esta tarea implica la puesta en marcha de diferentes procesamientos lingüísticos: primero la imagen debe ser reconocida; en segundo lugar, debe ser codificada

semánticamente y producirse un acceso al léxico; y finalmente, la palabra debe producirse oralmente (Levelt, 1999). Además, esta tarea nos permite la comparación de nuestros datos con los de estudios previos. Con una muestra de 13 pacientes con afasia crónica post ictus y con un perfil lingüístico similar, y un diseño ANOVA 2 X 2 intrasujeto (Estimulación: real vs sham X Momento: pre vs postest), se recogieron los datos de cada participante en la tarea de nombrado antes y después de cada una de las 6 sesiones de estimulación real y 6 placebo. Los resultados del estudio mostraron que la ejecución con estimulación real fue significativamente superior que con estimulación placebo ($F_{(1)} = 6,51$, $p = 0,017$, d de Cohen = 0,21). Al mismo tiempo, la ejecución fue significativamente mejor después de la estimulación que antes de la misma ($F_{(1)} = 5,31$, $p = 0,03$, d de Cohen = 0,17); la interacción Estimulación X Momento no resultó significativa.

Estos resultados están en línea con los estudios en este campo. Algunos metaanálisis indican que existe un efecto beneficioso, aunque con un tamaño del efecto moderado (Al Harbi et al., 2017; Biou et al., 2019). Por lo tanto, el tratamiento logopédico junto con la EETd se considera prometedor en la rehabilitación de la afasia por ictus en pacientes crónicos.

4. BIBLIOGRAFIA

- Albert, M. S., DeKosky, S. T., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H. H., Fox, N. C., ... & Phelps, C. H. (2011). The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease: recommendations from the National Institute on Aging □ Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & dementia*, 7 (3), 270-279.
- ALHarbi, MF., Armijo-Olivo, S., & Kim, E. S. (2017). Transcranial direct current stimulation (tDCS) to improve naming ability in post-stroke aphasia: A critical review. *Behavioural Brain Research*, 332, 7-15.
- Amici, S., Gorno-Tempini, M. L., Ogar, J. M., Dronkers, N. F., & Miller, B. L. (2006). An overview on primary progressive aphasia and its variants. *Behavioural Neurology*, 17 (2), 77-87.

- Aranda, L., Gordillo-Villatoro, M., Enamorado, J.M., & López-Zamora, M. (2017). Estudio del lenguaje en las diferentes fases de la enfermedad de Alzheimer a través del Test de Boston. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37 (3), 111-120.
- Biou, E., Cassoudealle, H., Cogné, M., Sibon, I., De Gabory, I., Dehail, P., ... Glize, B. (2019). Transcranial direct current stimulation in post-stroke aphasia rehabilitation: A systematic review. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 62 (2), 104–121.
- Burgess, P. W., & Shallice, T. (1997). *The Hayling and Brixton Tests*. Thurston, Suffolk: Thames Valley Test Company.
- Corrales-Quispiricra, C., Cervera-Crespo, T., Escudero-Torrella, J., y Rosell-Clari, V. (En prensa). Estimulación eléctrica transcraneal directa como terapia asociada a la rehabilitación logopédica en pacientes con afasia por ictus. *Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. CIPE 2023. Valencia. Editorial Dykinson.
- Culberston, W. C., & Zillmer, E. A. (2000). *Tower of London*. Drexel University. Philadelphia: Pearson.
- Gutiérrez Rodríguez, J., & Guzmán Gutiérrez, G. (2017). Definition and prevalence of mild cognitive impairment. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 52 (1), 3–6.
- Labos, E., Del Río, M. y Zabala, K. (2009). Perfil de desempeño lingüístico en el adulto mayor. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 13, 1-13.
- Levelt, W.J.M., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1-75.
- Lorenzo-Cordero, A., Rosell-Clari-V. y Dolz-Serra, L. (En prensa). Diferenciación de perfiles meta-cognitivo-lingüísticos en afasia progresiva primaria logopénica y enfermedad de Alzheimer mediante el test MetAphAs. *Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. CIPE 2023. Valencia. Editorial Dykinson.

- Matías-Guiu, J. A., & García-Ramos, R. (2013). Afasia Progresiva Primaria. Del Síndrome a la Enfermedad. *Neurología*, 28 (6), 366–374.
- Mueller, K. D., Hermann, B., Mecollari, J., & Turkstra, L. S. (2018). Connected speech and language in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease: A review of picture description tasks. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 40 (9), 917–939.
- Nitsche, M. A., & Paulus, W. (2001). Sustained excitability elevations induced by transcranial DC motor cortex stimulation in humans. *Neurology*, 57 (10), 1899-1901.
- Peña-Casanova, J. (2019). *Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica. Test Barcelona-2*. Barcelona: Test Barcelona Services, S. L.
- Pérez Mantero, J. L. (2014). Interacción y predictibilidad: Los intercambios conversacionales con hablantes con demencia tipo Alzheimer. *Revista de Investigación Lingüística*, 17, 97–118.
- Rosell-Clari, V. y Hernández-Sacristán, C. (2014). *MetAphAs. Protocolo de exploración de habilidades metalingüísticas naturales en la afasia*. València: Ed. Nau Llibres.
- Rosell-Clari, V. y Peña-Casanova, J. (2019). *Test verbal-Ejecutivo. Programa BEST (2019)* Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (Material no publicado).
- Rosell-Clari, V., Peña-Casanova, J., Hernández-Sacristán, C. y Lorenzo-Cordero, A. (En prensa). Tareas verbales-ejecutivas y su capacidad de discriminación entre personas con enfermedad de Alzheimer y adultos mayores sanos. *Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. CIPE 2023. Valencia. Editorial Dykinson.
- Rosell-Clari, V., Peña-Casanova, J., Zamora-Pérez, M., Baquero-Toledo, M., García-Vallés, L. y Álvarez-Sánchez, L. (En prensa). Capacidad de discriminación del protocolo verbal-ejecutivo, entre personas diagnosticadas de deterioro cognitivo leve y adultos mayores sanos. *Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. CIPE 2023. Valencia. Editorial Dykinson.

- Subirana, J., Bruna, O., Puyuelo, M., & Virgili, C. (2009). Lenguaje y funciones ejecutivas en la valoración inicial del deterioro cognitivo leve y la demencia tipo Alzheimer. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (1), 13-20.
- Valles González, B. (2013). Aplicaciones de la lingüística clínica al análisis de la conversación de la persona con demencia y sus interlocutores sanos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3 (2), 96–119.
- Weiner, M. F., Neubecker, K. E., Bret, M. E., & Hynan, L. S. (2008). Language in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69 (8), 1223-1227.

TAREAS VERBALES-EJECUTIVAS Y SU CAPACIDAD DE DISCRIMINACIÓN ENTRE PERSONAS CON ENFERMEDAD DE ALZHEIMER Y ADULTOS MAYORES SANOS

**Vicent Rosell Clari¹, Jordi Peña-Casanova²,
Carlos Hernández Sacristán¹ y Ágata Lorenzo Cordero¹.**

Vicente.Rosell@uv.es

1. Universitat de València. 2. Universitat Autònoma de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye una facultad central para el desarrollo de las dimensiones social y cognitiva del ser humano. Se trata de una facultad específica, pero que se adquiere y se usa en interrelación con otras funciones psicológicas. Sucede, por ello, que los déficits comunicativos que se observan en situaciones naturales de uso del lenguaje pueden y deben explicarse por afectación, en parte, de ‘funciones ejecutivas’, por las que cabe entender todas aquellas habilidades cognitivas dirigidas al logro de una meta. Las funciones ejecutivas permiten la formulación de objetivos, la planificación, la ejecución secuencial, la selección del comportamiento adecuado, el inicio de una actividad y la regulación de la propia conducta.

Las funciones ejecutivas intervienen en la planificación sintáctica, en el mantenimiento del hilo discursivo y permiten también adaptarnos al contexto de uso del lenguaje, de manera que se garantice un intercambio comunicativo eficiente (Marino y Julián, 2010). Esto es especialmente significativo en aquellas situaciones que cambian dinámicamente (Koziol, 2014), lo que resulta esperable para toda actividad dialógica, esto es, aquella en la que se observa una continua alternancia en los roles de hablante y oyente.

La interrelación de la que hablamos puede observarse de manera paradigmática en las alteraciones cognitivo-comunicativas propias de la enfermedad de Alzheimer (EA). Según Subirana et al. (2009), el trastorno lingüístico, tras la afectación de la memoria, constituye una de las primeras manifestaciones de demencia en la EA. Se señalan diversas alteraciones lingüísticas desde el inicio de la EA como anomias, circunloquios y parafasias fonémicas y semánticas. Weiner, Neubecker,

Bret y Hynan (2008) añaden a estos déficits el deterioro de la fluidez y las dificultades en la repetición de palabras. Martínez (2015) destaca las alteraciones sintácticas, la repetición de comentarios y la introducción de datos irrelevantes en el discurso.

En paralelo, se encuentra establecido que, aunque el razonamiento práctico y la resolución de problemas comunes se preservan en estadios iniciales de EA, pronto se manifiestan alteraciones cognitivas en situaciones más complejas que requieren un análisis lógico y organizado (Claver, 2006). A medida que avanza la enfermedad, se observa una progresiva alteración de funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva y el deterioro del control inhibitorio (Guarino, et al., 2019).

¿Hasta qué punto estos dos procesos de deterioro: el lingüístico y el de las funciones ejecutivas se co-determinan entre sí? Todo parece indicar que, aunque diferenciables, no son del todo independientes. ¿Podría discriminarse, teniendo en cuenta ambos procesos, entre envejecimiento normal y personas con EA? Esta cuestión se intenta responder con el Protocolo Verbal-Ejecutivo (PVE; Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019), en el que se analizan los resultados obtenidos en test ejecutivos no verbales, tareas verbales-ejecutivas y tareas verbales, en personas con EA y adultos mayores sanos. Algunos de los resultados se presentan en lo que sigue.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

El presente estudio se inició con el proyecto de investigación titulado “Creación de un Protocolo Verbal-Ejecutivo para el catalán y el castellano. Capacidad de discriminación entre adultos mayores y personas con demencia”, que se desarrolló con la financiación del programa Best-2019 de la Generalitat Valenciana.

El proceso de recogida de datos del Grupo Experimental se realizó con la colaboración del Hospital de Bellvitge (Barcelona) (Informe favorable del Comité de Ética ref. PR186/20, con fecha 25-09-2020), de diversos hospitales del área metropolitana de València y de la Clínica de Logopedia de la Fundació Lluís Alcanyís de la Universitat de València. Los participantes del grupo experimental fueron previamente

evaluados y diagnosticados por su médico neurólogo. Los participantes del Grupo Control fueron reclutados a través de las redes sociales de las personas con EA y de los miembros del equipo de investigación. La administración del protocolo se realizó en los hospitales que participan en este estudio o en casa de los participantes, según sus posibilidades y las de los evaluadores. La administración del protocolo se realizó en una única sesión y tuvo una duración de entre hora y media y dos horas. Se siguieron los protocolos éticos exigibles, con consentimiento informado de todos los sujetos participantes en el estudio.

2.2. Participantes

La muestra está constituida por 47 sujetos, 31 mujeres y 16 hombres, con edades comprendidas entre los 50 y los 89 años. Los participantes del Grupo Control (N = 25, 15 mujeres y 10 hombres) se escogieron teniendo en cuenta las características sociodemográficas del Grupo Experimental (N = 22, 16 mujeres y 6 hombres) tratando de homogeneizar los dos grupos lo máximo posible. No se encontraron diferencias significativas inter-grupos para las variables edad, sexo, lengua materna y profesión, aunque sí se encontraron diferencias en las variables: años de estudio ($X^2 = 27,019$; $p = 0,019$) e idiomas que habla con frecuencia ($X^2 = 8,484$; $p = 0,014$).

2.2.1 Criterios generales de inclusión

1. Hoja de consentimiento informado aprobado por el comité ético, firmado por el sujeto y el investigador.
2. Edad superior a 49 años.
3. Audición, visión y condiciones adecuadas para realizar las evaluaciones (deben utilizar las medidas protésicas correctoras).
4. Capacidad suficiente para leer y escribir.
5. Sujeto escolarizado en España.

2.2.2 Criterios específicos de inclusión Grupo Experimental.

1. Hoja de consentimiento informado aprobado por el comité ético, firmado por el sujeto y el investigador.
2. Edad superior a 49 años.
3. Audición, visión y condiciones adecuadas para realizar las evaluaciones (deben utilizar las medidas protésicas correctoras).
4. Global Deterioration Scale (1982) entre 3 y 5.

5. Pacientes diagnosticados según los criterios y recomendaciones de Petersen (2003), Dubois et al. (2014) de IWG-2, publicado en *The Lancet Neurology* y la guía oficial para la práctica clínica en demencias: conceptos, criterios y recomendaciones (Molinuevo y Peña-Casanova, 2009).

2.2.3 Criterios de exclusión

1. Falta de voluntad o incapacidad del sujeto para colaborar adecuadamente en el estudio.
2. Historial o presencia de abuso de alcohol o de otras drogas en los 24 meses anteriores al estudio (información auto-declarada).
3. Presencia de hipoacusia grave, trastornos de agudeza visual importantes o ceguera.
4. Antecedentes de trastornos del desarrollo vinculados al lenguaje o habla.
5. Historia de enfermedad psiquiátrica o neurológica.
6. Uso de psicofármacos, neurolépticos o inductores del sueño.
7. Existencia de cualquier situación que pudiera hacer al sujeto, según la opinión del investigador principal, inadecuado para el estudio.
8. Incapacidad de terminar las pruebas neuropsicológicas por manifestar fatiga clínica clara (tiempo de duración).

2.2.4 Criterios de retirada

1. Incapacidad de terminar las pruebas neuropsicológicas por manifestar fatiga clínica clara debido al tiempo de duración.
2. Deseo expreso del voluntario. Los participantes podrán abandonar el estudio en cualquier momento que deseen. El abandono del estudio por decisión del sujeto participante es una opción contemplada en la información proporcionada por escrito al voluntario.
3. A criterio del evaluador, si cree que la ejecución del sujeto es inadecuada o sospecha que a pesar de superar los criterios de inclusión/exclusión el sujeto no es válido para el estudio.

2.3. Medidas

Este estudio se realizó en dos fases, una fase previa y una fase experimental propiamente dicha. En la fase previa, con el fin de

seleccionar los sujetos de la fase experimental, se realizó una entrevista y se administraron los siguientes test:

- Mini Mental State Examination (Blesa et al., 2001).
- Global Deterioration Scale (GDS; Reisberg, Ferris, De Leon y Crook, 1982).
- Escala de la Vida Diaria TB-2 (Peña-Casanova, 2019).
- Escala de Demencia de Blessed, Tomlison y Roth (1968).
- Addenbrooke's Cognitive Examination III (ACE-III; versión española de Matías-Guiu et al., 2015).

Una vez seleccionados los sujetos participantes en la fase experimental se administraron los siguientes test:

- Test ejecutivos no verbales:
 - Torres de Londres-Drexel (Culberston y Zillmer, 2000).
 - Brixton Test (Burgess y Shallice, 1997).
- Test Verbal-Executivo (Rosell-Clari y Peña-Casanova, 2019):
 1. Tareas seleccionadas del test MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández-Sacristán (2014)):
 - Narración. Descripción diferida.
 - Descripción de una lámina. Descripción de un objeto o situación no presente.
 - Capacidad de utilizar el sarcasmo y la ironía.
 - Capacidad de mentir.
 - Teoría de la mente (ToM): emociones.
 2. Tareas seleccionadas del test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):
 - Fluencia semántica: animales.
 - Repetición error semántico.
 3. Otros:
 - Conversación semidirigida.
 - Capacidad de inhibición (Test de Hayling; Modificado de la adaptación al castellano de Pérez-Pérez, et al. (2016)).
- Test propiamente verbales seleccionados del Test Barcelona-2 (Peña-Casanova, 2019):
 - Repetición de sílabas, pseudopalabras, palabras y frases.
 - Completamiento de frases denominando.

- Comprensión verbal de material complejo.
- Recuerdo inmediato libre total. Recuerdo inmediato total (libre + facilitado). Recuerdo diferido libre total. Recuerdo diferido total (libre + facilitado).

2.4. Diseño

Estudio clínico prospectivo y descriptivo sin uso de fármacos. Subestudio del Proyecto de creación y adaptación al catalán y castellano de un test Verbal-Ejecutivo.

2.5. Análisis estadísticos

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos, de tendencia central y de dispersión.

Se comprobó si las variables dependientes se ajustaban o no a la distribución normal mediante el estadístico de Kolmogórov-Smirnov.

Para comprobar si existen diferencias significativas en función del grupo (control o experimental) en las variables que se distribuyeron normalmente se empleó el estadístico UNIANOVA y para las variables que no se ajustaron a la distribución normal se empleó el estadístico U de Mann-Whitney.

Se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la fiabilidad como consistencia interna de los test ejecutivos no verbales, verbales-ejecutivos, test verbales y el protocolo completo.

3. RESULTADOS

Se presentan aquí los resultados obtenidos para los test neuropsicológicos y escalas utilizados en la selección de los participantes, los resultados obtenidos en los test ejecutivos no verbales y los resultados obtenidos para el total del test verbal-ejecutivo y el total de los test verbales.

3.1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 2 se observa que el Grupo Experimental obtiene resultados inferiores en las escalas cognitivas MMSE y ACE III frente al grupo control; el grupo experimental presenta resultados más elevados en las escalas de Blessed y en la de Actividades de la vida diaria TB-2.

En cuanto a los test ejecutivos no verbales se ha observado que, en las pruebas pertenecientes al TOL, las cifras son más altas en el grupo de personas con EA para el número de movimientos realizados, el tiempo de ejecución, el tiempo empleado antes de iniciar la actividad y el número de reglas infringidas. Sin embargo, en las puntuaciones totales correctas el grupo control obtiene resultados más altos. Por otro lado, en el test de Brixton, el número de errores cometidos es más elevado para el grupo de personas con EA.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos según grupo.

Tareas y Test*	GRUPO	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
MMSE	Control	25	20	30	27,6	2,67
	Experimental	22	11	23	18,36	3,41
Blessed	Control	25	0	2	0,1	0,4
	Experimental	22	0,5	19	7,93	4,65
Actividades vida diaria TB-2	Control	25	0	22	2,56	5,43
	Experimental	22	7	85	40,4	22,11
ACE III	Control	25	50	99	84,92	15,01
	Experimental	22	8	79	49,36	16,04
TOL-Dx Punt. correctas	Control	25	1	7	3,76	1,47
	Experimental	22	0	3	1,22	1,19
TOL-Dx Movimientos	Control	25	18	83	39,2	16,39
	Experimental	22	29	145	105,4	36,18
TOL-Dx Tiempo ejecución	Control	25	151	679	324,96	137,16
	Experimental	22	55,6	1166,46	859,95	291,36
TOL-Dx Tiempo de inicio	Control	25	26	112	61,2	23,91
	Experimental	22	33,09	251,8	87	55,52
TOL-Dx Total tiempo	Control	25	194	705	387,68	146,45
	Experimental	22	330,27	1200	969,73	255,85
TOL-Dx Violaciones de las normas	Control	25	0	12	1,84	2,3
	Experimental	22	5	32	17,81	6,75
Brixton Test Número errores	Control	25	3	33	16,68	8,47
	Experimental	22	22	54	34,77	9,34
Total Test Verbal-Ejecutivo	Control	25	70	112	89,52	10,33
	Experimental	22	33	67	49,18	10,22
Total Test Verbal	Control	25	96,5	218	169	41,59
	Experimental	22	43	123,5	77,97	19,78

ACE, Addenbrooke's Cognitive Examination III; MMSE, Minimental State Examination; TOL-Dx, Torre de Londres-Drexel; TB-2, Test Barcelona-2; Blessed, Escala de demencia de Blessed, Tomlinson y Roth.

Finalmente, tanto en el Total del Test Verbal-Ejecutivo como en el Total del Test Verbal los resultados son más altos para el grupo control que para el grupo experimental.

3.2. Bondad de ajuste

Mediante el estadístico de Kolmogórov-Smirnov solo los test ACE III (K-S = 0,119; $p = 0,092$) y Brixton Test (K-S = 0,079; $p = 0,200$) siguieron la distribución normal.

3.3. Diferencias inter-grupos

Los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas en función del grupo en los test ACE III ($F_{(1,45)} = 61,524$; $p = 0,000$) y Brixton ($F_{(1,45)} = 48,403$; $p = 0,000$).

En todas las variables que no se ajustaron a la distribución normal se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del grupo excepto en la variable TOL Tiempo de inicio (U de Mann-Whitney = 336,000; $p = 0,193$).

3.4. Fiabilidad

Los datos muestran que los Test Ejecutivos no verbales obtienen una fiabilidad moderada-alta ($\alpha = 0,775$). Se obtiene una fiabilidad alta en los Test Verbales-Ejecutivos ($\alpha = 0,924$) y los Test Verbales ($\alpha = 0,931$). En cuanto al protocolo valorado de forma conjunta se ha obtenido una fiabilidad también alta ($\alpha = 0,946$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las personas con demencia obtienen resultados inferiores en más de un dominio cognitivo y ello interfiere en el desempeño de sus actividades de la vida diaria (Panegyres et al., 2016). Por este motivo, es importante evaluar la normalidad y/o la presencia de alteraciones cognitivas en los adultos mayores, especialmente en los que haya sospecha de deterioro cognitivo o demencia. A este efecto parecen servir en el presente estudio los test neuropsicológicos de cribado (MMSE y ACE III) y escalas de actividades de la vida diaria (Blessed y TB-2).

Respecto a los test ejecutivos no verbales (TOL y Brixton) se obtuvieron diferencias significativas en función del grupo en todas las variables excepto en TOL Tiempo de inicio, es decir, el tiempo empleado en iniciar las actividades no varía entre las personas diagnosticadas con EA y las que no. Estos resultados coinciden con lo observado por Guarino, et al. (2019) y Claver (2006) sobre las

dificultades en las funciones ejecutivas que aparecen en aquellas situaciones más complejas que requieren un análisis lógico y organizado. Por otra parte, tanto el Test Verbal-Ejecutivo como el Test Verbal han mostrado capacidad discriminante entre adultos mayores sanos y personas con EA, en línea con lo observado por Weiner, et al. (2008), Subirana et al. (2009) y Martínez (2015). Los resultados de este estudio confirman la relevancia de una evaluación conjunta del lenguaje y las funciones ejecutivas en el diagnóstico temprano de la enfermedad de Alzheimer.

Este estudio presenta algunas limitaciones: en primer lugar, el diagnóstico de los participantes es clínico, no es biológico. En segundo lugar: la muestra es relativamente pequeña. Para trabajos futuros se proyecta aumentar el número de participantes y obtener un diagnóstico basado en biomarcadores.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a la Dra. Inmaculada Rico Pons del Servicio de Neurología del Hospital Universitari de Bellvitge y a Pía Campos Sierralta estudiante del Máster de Neuropsicología y Neurología de la Conducta de la UAB.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blesa, R., Pujol, M., Aguilar, M., Santacruz, P., Bertran-Serra, I., Hernández, G., ... & NORMACODEM Group. (2001). Clinical validity of the 'mini-mental state' for Spanish speaking communities. *Neuropsychologia*, 39 (11), 1150-1157.
- Blessed, G., Tomlinson, B. E. & Roth, M. (1968). The association between quantitative measures of dementia and of senile change in the cerebral grey matter of elderly subjects. *The British Journal of Psychiatry*, 114 (512), 797-811.
- Burgess, P. W., & Shallice, T. (1997). *The Hayling and Brixton Tests*. Thurston. Bury St. Edmunds, England: Thames Valley Test.
- Claver, J. (2006). El envejecimiento desde la perspectiva psicológica. En L. Agüera, M. Martín & J. Cervilla. *Psiquiatría Geriátrica*, págs. 25-80. Barcelona: Masson.

- Culberston, W. C., & Zillmer, E. A. (2000). *Tower of London*. Drexel University. Philadelphia: Pearson.
- Dubois, B., Feldman, H. H., Jacova, C., Hampel, H., Molinuevo, J. L., Blennow, K., ... & Cummings, J. L. (2014) Advancing research diagnostic criteria for Alzheimer's disease: the IWG-2 criteria. *Lancet Neurology*, 13 (6): 614– 629.
- Guarino, A., Favieri, F., Boncompagni, I., Agostini, F., Cantone, M., & Casagrande, M. (2019). Executive functions in Alzheimer disease: A systematic review. *Frontiers in aging neuroscience*, 10, 437 (1-24).
- Koziol, L. F. (2014). *The Myth of Executive Functioning. Missing Elements in Conceptualization Evaluation, and Assessment*. New York: Springer.
- Marino, D. y Julián, C. (2010). Actualización en Tests Neuropsicológicos de Funciones Ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (1), 34-45.
- Martínez, C. (2015). *El deterioro de la escritura en lengua española en la enfermedad de Alzheimer*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Matias-Guiu, J. A., de Bobadilla, R. F., Escudero, G., Pérez-Pérez, J., Cortés, A., Morenas-Rodríguez, E., . . . Matías-Guiu, J. (2015). Validación de la versión española del test Addenbrooke's Cognitive Examination III para el diagnóstico de demencia. *Neurología*, 30 (9), 545-551.
- Molinuevo, J.L. y Peña-Casanova. (2009). *Guía oficial para la práctica clínica en demencias: conceptos, criterios y recomendaciones 2009*. Sociedad Española de Neurología. Barcelona: Thomson Reuters.
- Panegyres, P. K., Berry, R. & Burchell, J. (2016). Early Dementia Screening. *Diagnostics (Basel)*, 6 (1), 6.
- Peña-Casanova, J. (2019). *Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica. Test Barcelona-2*. Barcelona: Test Barcelona Services, S. L.
- Petersen, R. (2003). Mild Cognitive Impairment. Aging to Alzheimer's disease. Oxford: Oxford University Press.

- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J. & Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *The American Journal of Psychiatry*, 139 (9), 1136-1139.
- Rosell-Clari, V. & Hernández-Sacristán, C. (2014). *MetAphAs: Protocolo de exploración de habilidades metalingüísticas naturales en la afasia*. València: Nau Llibres.
- Rosell-Clari, V. & Peña-Casanova, J. (2019). *Test verbal-Ejecutivo*. Programa BEST (2019) Consellería de Educación, Cultura y Deporte (Material no publicado).
- Subirana, J., Bruna, O., Puyuelo, M., & Virgili, C. (2009). Lenguaje y funciones ejecutivas en la valoración inicial del deterioro cognitivo leve y la demencia tipo Alzheimer. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (1), 13-20.
- Weiner, M. F., Neubecker, K. E., Bret, M. E., & Hynan, L. S. (2008). Language in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69 (8), 1223-1227.

GENERATIONAL CHANGE: IDENTIFICATION OF OBSTACLES AND SUCCESS FACTORS FOR EFFECTIVENESS

**María Ruiz¹, Fernando Díez², José M. Román³, Elene Igoa²,
Nieves Alcain⁴**

mruiz@isea.eus

*1. Isea S.Coop., 2.University of Deusto, 3 Fagor Ederlan – Edertek
Centro Tecnológico,4. Alecop S. Coop.*

1. INTRODUCTION

The aging of the population is affecting the timing of retirement of workers in many countries. Due to this, the coexistence between different generations in the workplace, their succession as well as the transition to retirement will require new attention in the coming years.

Research focuses on the aging of the population and its consequences, affecting business and economy. The aging of the workforce is one of the most important socio-economic challenges facing the OECD and the European Union (Hanushek & Woessmann, 2020).

Therefore, there is a need to investigate the impact of the retirement of key experienced workers or "wet nurse workers" as well as the transfer of their valuable knowledge, which can jeopardize the sustainability of companies (Arman et al., 2022).

Around this, the Generational Change Community (hereafter GCC) proposes developing a research for the definition of more efficient processes of generational change in companies.

A consortium composed by the following entities presents GCC:

- ISEA S.COOP., a private R&D centre member of the Basque Science and Technology Network, specialised in launching new business initiatives in the field of education.
- ALECOP is a Training Engineering company who designs and develops support models, tools and ICT.

- The University of Deusto which has several campuses in Spain. Its main hallmark is its own socially recognised teaching model as well as its specialised research capacity, commitment to justice and international projection.

In the following list, the main objectives of the GCC are presented:

- Design of research tools for companies immersed in generational change processes.
- Creation of instruments for the diagnosis of generational renewal opportunities, the key knowledge transmission processes and the succession of roles in the organization.
- Studies based on the successor training process as well as adaptive learning management and monitoring tools.
- Creation of business communities for the design of more efficient generational change processes, plus the integration of best practices.
- Raise public awareness about the importance of generational renewal processes in companies by disseminating pilot experiences on this issue.

2. LITERATURE REVIEW

The aging of society is one of the main visible problems facing Europe, but also advanced countries such as Japan and the United States. The European Commission predicts that by 2025 more than 20% of European citizens will be 65 years of age or older with a rapid increase in the number of people over 80 years of age. Increasing life expectancy of the population and low fertility rates are the main causes (Fraccaroli & Deller, 2015). By 2030, the EU is expected to face a shortfall of more than 20 million people of working age with a corresponding effect on the size of the labour force.

The generational differences among employees are also a challenge for managers and companies because each generational group offers different views, expectations and values about work and life (Bennet et al., 2012). The literature of the last decade points to the importance of differences between the two most prevalent groups of workers (Baby Boomers and Generation X) that can lead to conflict (Smola & Sutton,

2002) notwithstanding the opportunity for organizations to provide adaptive responses to employees and customers.

Moreover, a generation is defined as an identifiable group sharing birth years, age location and significant life events at critical stages of development, divided by quinquennia into first wave, core group and last wave (Kupperschmidt, 2000). Given their generational diversity, organizations should leverage levers of opportunity based on DEIB (Diversity, Equity, Inclusion and Belonging) drivers, as a way to tap into the diverse generational core beliefs and perspectives (Sukhera et al., 2018).

This way, we can find between 2 and 5 different generations sharing the same company. Following Smola & Sutton, (2002) we point out that the generational groups that are prevalent in today's workforce are called Baby Boomers (1946-1964) and Generation X or GenX (1965-81). It also includes a third group, the Millennials (1982-1999), also known as Gen Y or Digital Natives (Schullery, 2013).

On the other hand, values may be defined as ethical-moral, social and cultural principles that are intrinsically associated with the essential factors by which a person measures behavior in life. Dose (1997) defines work values as "the evaluative standards related to work or the work environment by which individuals discern what is right or assess the importance of preferences". Moreover, generation moderates the association between work values and affective commitment (Kismono & Wulandari, 2022). At this point, Henry, Zacher, and Desmette (2015) found that as age increases, generative motives increase in line with socioemotional selectivity theory. This reaffirms the need for organizations to have a mindset that can respond adaptively to the requests of both the workforce and the market.

Researchers have confirmed that both, the working conditions and health are strong predictors of the willingness to retire (Sohier et al., 2022). However, older workers with higher levels of personal resources could want to work longer and expect to be poorly adjusted to retirement if they perceive age discrimination in the workplace (Zaniboni, 2015). This perception, affecting a particular generational sample, could undermine the positive effect of personal resources to successfully manage the end of career and the transition to retirement. (Jung and Kim, 2023).

Hence, there are different approaches to career stages, delimited by the age of the worker, which entail psychological changes and an adaptation of the person to the new retirement situation, without neglecting the effect of the individual's well-being in the current job (Sohier et al., 2022).

To cover the major theoretical advancements in retirement research, we summarize four theoretical conceptualizations of retirement (i.e., retirement as decision making, adjustment process, retirement as a career development stage, and retirement as a part of human resource management) that have shaped the retirement research literature in the past 20 years.

3. METHODOLOGY

Nowadays, our world, as we knew, it is changing. In a short period of time, our daily lives have changed drastically, with visible impacts on our well-being, economy, social patterns, environment, beliefs and values. The different characteristics of this crisis require a coordinated response, both globally and territorially. In this area, we have noticed how the regions are contributing with their own initiatives to centralized national responses, such as support measures from Basque institutions to SMEs during this phase of resistance.

3.1 Study

This project aims to contribute through the study, design, validation and implementation of viable and effective action as a way for organisations to strengthen their position towards competitiveness and sustainability.

At this point, the main objective in this paper is to present the results of a survey composed of 8 questions. This sample is formed of 173 companies from the Basque Country. In this research, 49.7% of the companies are small, 23.1% of the companies are medium size, 9.3% of them are medium-large and 17.9% are large companies.

The survey results show the current high likelihood of the need for generational replacement due to retirement, as well as the lack of procedure and time to carry out the process effectively. In addition, knowledge transfer and organizational renewal/innovation stand out as the biggest obstacles.

As a consequence, the University of DEUSTO, ALECOP, and ISEA have reached the agreement to establish a Community of Interest to promote the processes of effective business Generational Change.

This Community of Interest, named GCC, with free affiliation, will integrate Academy, Research and Companies; Moreover, its mission will be:

- Disseminate the importance of effective generational renewal processes for territorial competitiveness.
- Promote research in the field of generational change processes.
- Actively experiment in innovative fields for relay business generational.
- Share and disseminate advanced management practices in the specific field of generational change in organizations.

3.2 Survey Design

An 8-question survey instrument with 173 answers was developed. All issues were planned as multiple-choice questions to obtain efficient conclusions for this study.

Figure 1 illustrates some of the design features of the survey. Most screens contained two questions. Each question was displayed in bold. Formatting the answers in graphs ensured consistency of layout, window size and facilitates comprehension of the answers.

Several published recommendations and findings for designing survey screens were followed (Dykema et al., 2020). The small file minimized download time.

Figure 1 Sample screen of the survey

1. ¿Está/ha estado su organización inmersa en un proceso de relevo generacional? (Puedes escoger varias opciones):

Jubilación

Salida de la organización (no jubilación)

Promoción interna/cambio de puesto en la organización

2. ¿Qué problemas ha tenido?

Ninguno

No existe procedimiento (falta planificación anticipada)

Falta de tiempo, demasiadas actividades prioritarias en el día a día

Falta de colaboración por parte de las personas involucradas

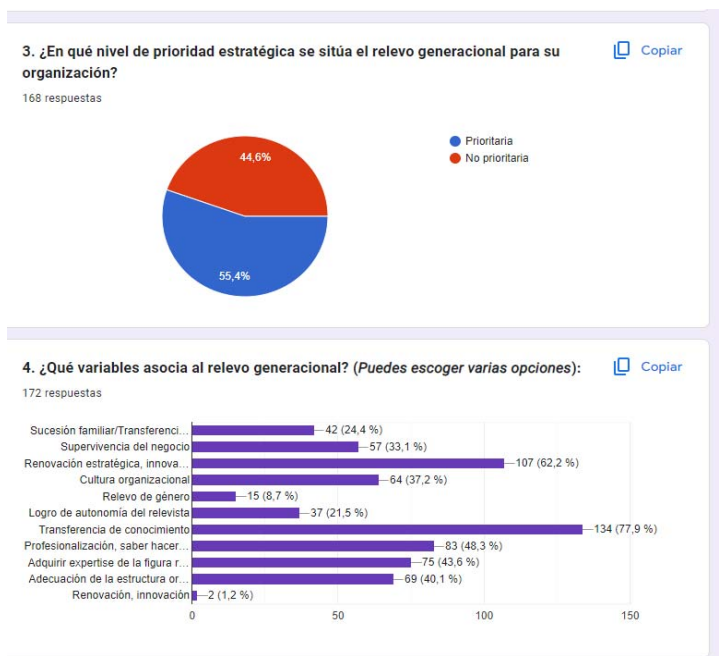
No identificación de puestos clave

Falta de partida presupuestaria pública para financiar proyectos de apoyo

Otra...

Formatting clearly differentiated questions and answers and deemphasized secondary screen elements. Consistent layout reduced the number of required cognitive adjustments and allowed participants to concentrate on answering the questions. Initially, the survey was programmed to validate every screen (e.g., to check that all fields were filled out, that the zip code was formatted correctly). A second program was also used to send survey messages to all members of the databases of ISEA, DEUSTO and ALECOPI.

Figure 2 Example of results of the survey



3.3 Survey Administration

A conference was held to share the results and conclusions with both respondents and the general public.

This event was carried out the first week of February 2023 and 51 people attended this presentation.

The structure followed during the event was the following: i) presentation of theoretical framework of Generational Change processes, ii) presentation of the results obtained in the survey, and iii) group dynamics to debate about paradigm around this problem and the role of different institutions to improve generational change processes.

As a result of the conclusions from the event, 15 companies show their interest to join the GCC. Figure 2 y shows the appearance of the results of the survey.

4. RESULTS

After the answer collection, a result report was elaborated to share with all the members of the databases of ISEA, DEUSTO and ALECOP. Figure 3 present a screenshot of some the answers:

Figure 3 Example of results of with some of the answers



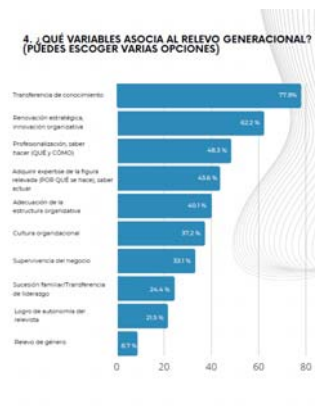
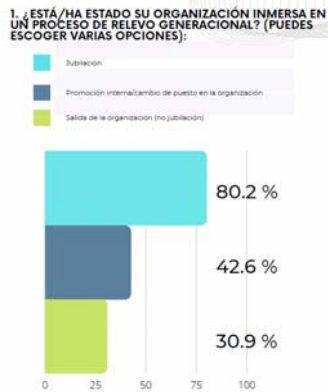


Table 1 Results of the survey presented question by question

STATEMENT	OPTIONS	RESULTS
Sector of activity of the companies	Services	61.4%
	Industry	35.7%
	Distribution	2.9%
Position in the organizational structure of your company	Management	44.8%
	Intermediate Control	33.1%
	Technical profile	21.1%
1. Has your organization been immersed in a generational relay process?	Retirement	80,20%
	Internal promotion	42,60%
	Departure from the organization	30,90%
2. What problems have you had?	There is no procedure (lack advance planning)	47,30%
	Lack of time, too many priority activities in the day to day	41,20%

	No identification of key positions	21,20%
	Lack of cooperation on the part of the people involved	18,80%
	lack of departure public budget for finance support projects	15,20%
	No problem	16,40%
3. At what level of strategic priority is the generational relay for your organization?	Priority	44,60%
	Not Priority	55,40%
4. What variables do you associate with generational relay?	Knowledge transfer	77,90%
	strategic renewal, organizational innovation	62,20%
	professionalization, know to do (WHAT and HOW)	48,30%
	Acquire expertise from the figure relieved (WHY it is done), know Act	43,60%
	Adequacy of the organizational structure	40,10%
	Organizational culture	37,20%
	Business survival	33,10%
	Family Succession/Transfer of leadership	24,40%
	Achievement of autonomy reliever	21,50%
	Gender relay	8,70%
5. If it is a priority for your organization (question 3), how are managing the generational relay process?	Identification of people who are taking part in the generational relay process	65,40%
	There is an action plan	31,70%
	Resources are allocated (time) to carry out an effective process	31,70%
6. It has a budget allowance for finance activities/projects focused on the management of effective generational relay	No	87,50%
	Yes	12,50%
7. What main difficulties do you identify in bringing successfully carried out the generational relay	Access to internal/external talent for the generational change if it exists succession difficulty with people internal and/or external	57,30%

	Organizational culture	46,20%
	Management involvement	33,90%
	Budget needed for make it happen	30,40%
	Lack of internal capacity (of knowledge or technology)	28,10%
	Absence or inadequacy of public aid programs	21,10%
	External expert support	12,30%
8. In what specific area do you need advice?	Community of disseminated good practices and learned lessons	63,30%
	Tutorials of some expert companies	38,70%
	Forums, conferences	36,70%
	Projects with public funding	33,30%
	Visits to advanced companies	28%

The results of the survey show the high probability of the need for generational relief due to retirement, as well as the lack of procedure and time to perform the process effectively. Besides, knowledge transfer and organizational renewal/innovation stand out organization as the biggest obstacles.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study publishes research that considers the phenomena of worker aging and retirement from various perspectives. These perspectives could be faced from different fields such as psychology, sociology, economics, gerontology, public health, business and management, and industrial labour relations. The phenomena can be described and analysed on multiple levels. While the articles usually research this topic from specific type of organizations, this study is focused on a general view of the problem.

More research is necessary on these levels. It will help us to understand why employment rates of specific age groups differ so much across countries. As social systems differ between societies, the transferability of research results has to be tested (Deller et al., 2009; Wang, 2013).

Several authors have proposed guidelines on how to conduct Web-based surveys. However, few papers report the use of this method, and none describe its procedural aspects in detail.

5.1 *Limitations of the study*

The main limitations of the study come from the size of the companies that participated in the study. In order to have a more representative sample, we consider it necessary to have companies of sizes between 0-50 and 50-100 workers. This would make it more representative of the industrial fabric of the Basque Country.

5.2 *Implications for future research*

This research has shown a trend beginning somewhere in the last 25 years in which employees seek more balance in their lives. Employees may be willing to work hard for their companies, but their jobs are less likely to be associated with their self-worth. In addition, they put a lower priority on work. The trend is not likely to end in the foreseeable future. Certainly researchers will want to continue to monitor changes in the values and attitudes of employees. The addition of the Millennials to the workforce may create some very interesting changes, both in attitudes and behaviours. The Millennials are the first generation to be born into a wired world; and, as noted in the literature review, they will bring distinct characteristics to the workforce. Future research will want to study the values they bring and the changes their entrance to the workforce will create.

Nevertheless, there is a need for an adequate generational renewal in order to transfer critical human capital (Becker, 1975) to new professionals as a basis for the long-term adaptation and survival of the organization (Schmitt, 2018). We propose to study the organizational generational renewal as a strategy to transfer the core knowledge gained as a result of previous experience, impacting business efficiency and sustainability.

6. REFERENCES

- Arman, R., Kadefors, R., & Wikström, E. (2022). We don't talk about age: a study of human resources retirement narratives. *Ageing & Society*, 42(11), 2588-2614. <https://doi.org/10.1017/S0144686X21000246>
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (2nd ed.)*. National Bureau of Economic Research.

- Bennett, J., Pitt, M., & Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*, 30(7/8), 278-288.
- Dose J. 1997. Work values: an integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 219–241.
- Dykema, J., Schaeffer, N. C., Garbarski, D., & Hout, M. (2020). The role of question characteristics in designing and evaluating survey questions. In P. Beatty, D. Collins, L. Kaye, J. L. Padilla, G. Willis, & A. Wilmot, *Advances in Questionnaire Design, Development, Evaluation and Testing* (pp. 117-152). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119263685.ch6>
- Fraccaroli, F., & Deller, J. (2015). Work, aging, and retirement in Europe: Introduction to the special issue. *Work, Aging and Retirement*, 1(3), 237-242. <https://doi.org/10.1093/workar/wav017>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. (OECD Education Working Papers, No. 225). <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Henry, H., Zacher, H., & Desmette, D. (2015). Reducing age bias and turnover intentions by enhancing intergenerational contact quality in the workplace: The role of opportunities for generativity and development. *Work, Aging and Retirement*, 1(3), 243-253. <https://doi.org/10.1093/workar/wav005>
- Jung, J. H., & Kim, H. H. S. (2023). Does Misery Love Company? Multilevel Relationships between Perceived Age Discrimination and Happiness among Older Europeans. *Journal of Applied Gerontology*, 07334648221150885. <https://doi.org/10.1177/07334648221150885>
- Kismono, G. (2023). The moderating effect of generations on the relationship between work values and affective commitment. *Journal Siasat Bisnis*, 1-16. <https://doi.org/10.20885/jsb.vol27.iss1.art1>
- Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The health care manager*, 19(1), 65-76. <https://doi.org/10.1097/00126450-200019010-00011>

- Price, L. (2018). *Managing the Four Different Generations in the Workplace Effectively, Efficiently, and Successfully*. Fulton Books.
- Schmitt, A., Raisch, S., & Volberda, H. W. (2018). Strategic renewal: Past research, theoretical tensions and future challenges. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 81-98. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12117>
- Schullery, N. M. (2013). Workplace engagement and generational differences in values. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 252-265.
- Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363-382. <https://doi.org/10.1002/job.147>
- Sohier, L., Defloor, B., Van Ootegem, L., & Verhofstadt, E. (2022). Determinants of the Willingness to Retire of Older Workers in Europe. *Social Indicators Research*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02991-w>
- Sukhera, J., Milne, A., Teunissen, P. W., Lingard, L., & Watling, C. (2018). Adaptive reinventing: implicit bias and the co-construction of social change. *Advances in Health Sciences Education*, 23, 587-599. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9816-3>
- Zaniboni, S. (2015). The interaction between older workers' personal resources and perceived age discrimination affects the desired retirement age and the expected adjustment. *Work, Aging and Retirement*, 1(3), 266-273. <https://doi.org/10.1093/workar/wav010>

DESARROLLO PERSONAL EN ADULTOS MAYORES DOMINICANOS INSTITUCIONALIZADOS Y NO INSTITUCIONALIZADOS: GENERATIVIDAD, INTEGRIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

Juan José Zacarés¹ y Carmen Ligia Rosario²

Juan.J.Zacares@uv.es

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Valencia, 2. *Programa doctorado de
Psicogerontología: perspectiva del ciclo vital, Facultad de Psicología
de la Universidad de Valencia.*

1. INTRODUCCIÓN

Erikson describió la tarea evolutiva central de la vejez como una dialéctica entre la integridad del ego y la desesperanza (Erikson y Erikson, 2000). En toda persona que envejece existe una tensión entre la formación de una visión positiva sobre la vida vivida y la experiencia de que la única vida otorgada no ha sido bien aprovechada. La persona que alcanza la integridad del yo siente que ha valido la pena vivir la vida, está satisfecha con las decisiones tomadas a lo largo de la vida, las acepta como apropiadas e inevitables dadas las circunstancias en las que se tomaron y es capaz de afrontar el final de la vida con serenidad. El otro polo hacia el que puede inclinarse este conflicto, la desesperanza, “expresa el sentimiento de que el tiempo es corto, demasiado corto para intentar iniciar una nueva vida y probar caminos alternos hacia la integridad” (Erikson y Erikson, 2000, p. 116). Como en las etapas psicosociales anteriores, la resolución óptima de esta tarea implica alguna forma de "síntesis dialéctica" entre la integridad y la desesperanza, más que un logro de la integridad total o la ausencia total de la desesperación. Esta construcción activa de lo psicosocialmente saludable es también un proceso dinámico en el tiempo basado en la interacción de cada persona con sus circunstancias cambiantes (Kivnick y Wells, 2014).

Se ha ido acumulando diversa evidencia empírica sobre las diversas vías que conectan la integridad del ego con un funcionamiento psicológico saludable en la vejez. Así, la integridad se asocia positivamente con el bienestar global, el significado de la vida y la

satisfacción con la vida en adultos mayores de diferentes contextos (p.ej. Dezutter et al., 2020; Filip et. al., 2020; Newton et al., 2022; Westerhof et al., 2017). Una vida integrada puede considerarse un marcador importante del envejecimiento satisfactorio desde una perspectiva psicosocial (Stowe y Cooney, 2015).

Para comprender cómo aparece la integridad del ego y cómo podría ser promovida, es necesario abordar las formas en que los adultos mayores llegan a la resolución positiva de esta tarea evolutiva. Una vía directa es su conexión con la tarea previa, la de generatividad. El concepto de “generatividad” fue inicialmente formulado por Erikson como tarea evolutiva asociada a la adultez intermedia (entre los 30 y 60 años) y definida como preocupación por cuidar a las siguientes generaciones, con el rol parental como el más prototípico. Con el tiempo se ha ido ampliando en su alcance y diversificando en sus expresiones (Pratt et al., 2020). La generatividad representa el deseo y la implicación activa del Yo para promover el bienestar de los otros, dejando un legado positivo de sí mismo. Se puede expresar a través de múltiples modalidades tales como la parentalidad y la abuelidad, el voluntariado, el mentorazgo, el liderazgo, la productividad y creatividad, la participación en actividades comunitarias e intergeneracionales o la transmisión de valores sociales (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). La generatividad continúa siendo relevante en la vejez, como muestra la evidencia empírica que explora las experiencias y motivaciones generativas de los mayores en diferentes contextos familiares y comunitarios (Villar y Serrat, 2021).

El modelo de McAdams (McAdams et al., 1998) ha servido como estímulo de la investigación al articular una serie de distinciones conceptuales muy fructíferas. Así, la generatividad no acontece sólo en el individuo, sino también en el contexto social. La demanda cultural (p.ej. oportunidades asociadas a los roles y expectativas culturales para que se aporte generativamente) y un deseo interno sirven de fuentes motivacionales para despertar un interés generativo consciente por la próxima generación. El interés es el “darse cuenta” de la posibilidad real de ser generativo. Esta preocupación podría fortalecerse si se acompaña de una creencia en la bondad, valor y progreso del ser humano.

El interés puede acabar traducéndose en un compromiso generativo, que se demuestra a través de metas y decisiones

individuales. Este compromiso supone establecer, organizar y trabajar en proyectos personales que buscan poner la generatividad en marcha. Todos los rasgos anteriores, por tanto, han de servir en último término para facilitar acciones generativas expresadas a través de la creación, mantenimiento y ofrecimiento de conductas de cuidado o productos considerados valiosos a otros. Finalmente, la narración personal en el modelo proporciona un sentido de unidad y propósito en la medida en que los sujetos integran sus esfuerzos generativos en sus historias de vida.

De esta manera, junto con la tarea de la integridad, el desarrollo de la generatividad continúa en el envejecimiento. La resolución satisfactoria de ambas tareas son componentes clave para el bienestar psicológico y en consecuencia para un envejecimiento óptimo. Se conoce poco sobre el papel de los diferentes entornos en los que viven los mayores como facilitadores o dificultadores de ambas tareas. El contexto de las residencias de mayores apenas ha sido explorado como ámbito de expresión de generatividad en la vejez en comparación con el familiar y el comunitario (Serra y Zacarés, 2021). Sin embargo, algunos datos exploratorios apuntan a que los mayores en residencias siguen manteniendo motivaciones generativas, pero encuentran menos oportunidades para llevarlas a la práctica (Jatahy et al., 2022). Por otra parte, todavía es más escasa la evidencia empírica sobre la resolución de estas tareas eriksonianas en el ámbito latinoamericano, algo necesario para considerar el peso diferencial de los valores asociados culturalmente a la vejez frente a los datos obtenidos en contextos europeos o norteamericanos.

En el presente estudio se plantea un doble objetivo: a) identificar los niveles de generatividad, integridad y sus diferencias en los adultos mayores dominicanos institucionalizados y no institucionalizados; b) verificar la relación entre la maduración psicosocial y bienestar psicológico en función del contexto en el que residan.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se procedió a la aplicación del instrumento con los diversos cuestionarios a mayores de grupos y asociaciones de mayores que vivían en la comunidad y a mayores que vivían en dos residencias

geriátricas privadas de Santo Domingo (República Dominicana). En todos los casos se solicitó el correspondiente consentimiento informado a los participantes y la autorización de las direcciones de las residencias para aplicar personalmente los cuestionarios por parte de la investigadora a los adultos mayores de estos dos centros.

2.2. Participantes

289 adultos mayores de Santo Domingo (República Dominicana) entre 60 y 100 años ($M=75.09$, $DT=8.03$) y que vivían tanto en la comunidad (53% varones) como en residencias para mayores (44.9% varones). En cuanto a nivel de estudios de los participantes se reflejó una amplia variedad: sin estudios (14.7%), primarios (51%), secundarios (25.2%), universitario (9.1%). Como criterio de inclusión se consideró que no mostraran un deterioro cognitivo diagnosticado.

2.3. Medidas

Generatividad. Se evaluaron tres facetas de generatividad recogidas en el modelo de Mc.Adams:

Demanda cultural percibida. Se evaluó mediante la respuesta cerrada de siete opciones a la cuestión “Lo que la sociedad espera de las personas mayores es...”. Escala de 1 (“Nada”, demanda no generativa) a 7 (“Que participen como ciudadanos”, demanda muy generativa).

Interés generativo. Se evaluó mediante la escala de Generatividad Loyola, en su versión adaptada al castellano (EGL, Villar, López y Celdrán, 2013). Consta de 20 ítems tipo Likert que valoran el interés o preocupación generativa.

Comportamiento generativo. Escala de Comportamientos Generativos (EGC en la versión de Villar, López y Celdrán (2013). Listado de 29 conductas respecto a las cuales se tenía que indicar la frecuencia en que se habían realizado en los dos últimos meses.

Integridad del Yo. Escala de Integridad de Northwestern (NEIS, Westerhohof et al., 2017). Incluye 15 ítems tipo Likert que permite valorar por separado en sendas subescalas la experiencia de integridad y la de desesperanza.

Bienestar psicológico. Se evaluaron dos facetas del bienestar psicológico mediante sendos instrumentos:

Satisfacción vital. Escala Satisfacción Vital (ESV) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptación al castellano de Pons et al. (2000). Formada por 5 ítems tipo Likert y evalúa el juicio subjetivo que la persona hace sobre la satisfacción con su vida.

Bienestar eudiamónico. Escalas de “Crecimiento Personal” y “Propósito en la vida” de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff, de la adaptación al castellano de Díaz et al. (2006). Consta de 9 ítems tipo Likert que valoran el sentido de desarrollo personal continuado y de propósito vital.

3. RESULTADOS

3.1. Relaciones entre variables

Se verificaron las correlaciones existentes entre las variables consideradas en el análisis. Así se identificó entre las facetas de generatividad una relación positiva entre interés generativo y conducta generativa (.32**) e interés generativo y demanda generativa (.18**). En cuanto a la relación entre generatividad e integridad se obtuvo una relación positiva entre interés generativo e integridad (.23**) y dos relaciones negativas, interés generativo con desesperanza (-.17**) y conducta generativa e integridad (-.31**). Finalmente, entre las dimensiones de bienestar, generatividad e integridad se identificaron varias relaciones positivas: satisfacción vital con interés generativo (.32**) y con conducta generativa (.53**); propósito vital con interés generativo (.22**) y con integridad (.52**); crecimiento personal con interés generativo (.14**) y con integridad (.34**).

3.2. Contexto residencial y generatividad

Se efectuaron una serie de análisis univariados de varianza (sexo x contexto, edad como covariable) sobre las variables de generatividad. Dichos análisis mostraron los siguientes efectos relevantes:

- *Interés generativo:* efecto del contexto ($F(1,276) = 5.47, p < .05, \eta^2 = .019$), de tal manera que los mayores en comunidad mostraron una puntuación media superior ($M=58.57, DT=4.47$) que los mayores institucionalizados ($M=56.5, DT=12.47$).

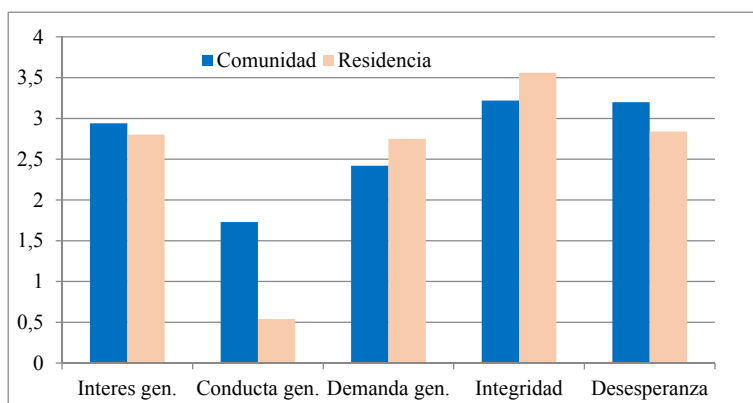
- *Conducta generativa*: efecto del contexto ($F(1,259) = 518.46, p < .001, \eta^2 = .667$), de modo que también que los mayores en comunidad mostraron una puntuación media significativamente superior ($M=25.13, DT=3.92$) que los mayores institucionalizados ($M=7.88, DT=7.75$).
- *Demanda cultural generativa*: efecto del contexto ($F(1,280) = 8.27, p < .01, \eta^2 = .029$), aunque en este caso la diferencia observada fue en sentido contrario al de las otras dos facetas de generatividad. Los mayores en residencia mostraron un nivel más alto de demanda cultural generativa ($M=4.82, DT=1.21$) que los mayores en comunidad ($M=4.25, DT=1.37$).

3.3. Contexto residencial e integridad

Se efectuaron una serie de análisis univariados de varianza (sexo x contexto, edad como covariable) sobre las dos puntuaciones del balance integridad-desesperanza. Dichos análisis mostraron los siguientes efectos relevantes:

- *Integridad*: hubo efecto del contexto ($F(1,276) = 54.68, p < .001, \eta^2 = .165$). Los mayores en residencia mostraron un nivel más alto de integridad ($M=5.34, DT=0.74$) que los mayores en comunidad ($M=4.85, DT=0.34$).

Figura 1. Puntuaciones medias en generatividad e integridad en cada contexto residencial de los participantes



- *Desesperanza*: hubo efecto del contexto ($F(1,276) = 27.44, p < .001, \eta^2 = .09$). Los mayores en residencia mostraron un nivel

más bajo de desesperanza ($M=4.27$, $DT=1.25$) que los mayores en comunidad ($M=4.8$, $DT=0.4$).

Tomadas en conjunto, las puntuaciones medias diferenciales en las medidas de generatividad e integridad en función del contexto de vida de los adultos mayores se muestran en la figura 1.

3.4. Contexto residencial y bienestar

Se efectuaron una serie de análisis univariados de varianza (sexo x contexto, edad como covariable) sobre las variables de bienestar psicológico. Dichos análisis mostraron los siguientes efectos relevantes:

- *Satisfacción vital*: hubo efecto del contexto ($F(1,276) = 57.25$, $p < .001$, $\eta^2 = .172$), del sexo ($F(1,276) = 9.41$, $p < .01$, $\eta^2 = .033$) y de la interacción contexto x sexo. Los mayores viviendo en la comunidad mostraron niveles más altos de satisfacción vital ($M=17.87$, $DT=1.85$) que los mayores en residencia ($M=15.20$, $DT=3.81$). Se identificó un efecto asociado al sexo pero sólo en aquellos mayores institucionalizados, entre los que los varones obtuvieron un promedio mayor que las mujeres ($M=16.23$, $DT=3.45$ frente a $M=14.34$, $DT=3.92$, respectivamente).
- *Propósito vital*: hubo efecto del contexto ($F(1,275) = 5.63$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$), del sexo ($F(1,275) = 21.9$, $p < .001$, $\eta^2 = .074$) y de la interacción contexto x sexo. Los mayores en residencia mostraron niveles más altos que los mayores en comunidad ($M=23.93$, $DT=5.42$ frente a $M=23.33$, $DT=2.23$, respectivamente). Igual que con la satisfacción vital, las diferencias asociadas al sexo se mostraron únicamente en el contexto de la residencia, en la que los varones puntuaron significativamente por encima de las mujeres ($M=26.11$, $DT=3.57$ frente a $M=22.36$, $DT=5.99$, respectivamente).
- *Crecimiento personal* : hubo un efecto marginalmente significativo del sexo ($F(1,275) = 3.61$, $p = .058$, $\eta^2 = .013$). En ambos entornos vitales, los varones mostraron un nivel más elevado que las mujeres ($M=18.5$, $DT=2.38$ frente a $M=18.01$, $DT=2.5$, respectivamente).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a la visión de proceso dinámico que se define la resolución de las tareas eriksonianas (Kivnick y Wells, 2014), también a lo largo de la vejez las relaciones que los adultos mayores mantienen con sus contextos vitales resultan decisivas. Los resultados obtenidos permiten sostener que cada contexto (residencia frente a comunidad) ofrece oportunidades y barreras distintas que interactúan con las características personales y las historias vitales de los que viven en ellos para la consecución de la generatividad e integridad a lo largo del envejecimiento.

Vivir en comunidad supone claramente mayores posibilidades para la generatividad frente a vivir en residencia. En un centro gerontológico el interés generativo decae pero sobre todo son muy escasas las oportunidades para expresar conductas generativas en la vida cotidiana. Sin embargo llama la atención que los que viven en residencias perciben que en la sociedad se espera más generatividad de las personas mayores en comparación a los no institucionalizados, aún cuando ellos mismos no la puedan manifestar. De alguna manera parece que todavía mantuvieran esa visión más tradicional del rol del mayor como transmisor de conocimientos y experiencias útiles para el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Este preocupante defase entre la expectativa y la posibilidad de traducirlo en conductas concretas puede considerarse como una auténtica “frustración generativa” para los mayores en residencias, que no ven suficientemente atendida esta necesidad personal. ¿Qué posibilidades reales tienen los mayores institucionalizados de expresar su generatividad? Hay barreras culturales (baja demanda cultural en una sociedad utilitarista), organizacionales (dificultades para ofrecer actividades generativas o para valorarlas como relevantes), relacionales (no es fácil un intercambio equitativo de recursos entre los residentes y las otras personas con las que interactúan) e interiorizadas por los propios mayores (edadismo limitativo autoasumido).

Los mayores en residencia, en cambio, reflejaron un mejor balance integridad-deseesperanza que aquellos en comunidad, en contra de lo que podía ser esperable. Este hecho podría indicar que la mayor seguridad y estabilidad en los cuidados que ofrecería la residencia en el contexto dominicano y una mayor disponibilidad de tiempo para la revisión de vida favorecería el logro de una experiencia de aceptación

de la vida vivida. El panorama deviene algo más intrigante y complejo cuando se observa el diferente impacto de cada entorno en las dimensiones de bienestar psicológico. Los mayores en comunidad obtuvieron mayores niveles de satisfacción vital que los mayores en residencia, al contrario que sucedió con el propósito vital. Al comparar los valores de desviación típica en cada grupo se constata mayor variabilidad en el perfil psicológico de los mayores en residencia. Parte de esta variabilidad parece asociada al sexo, ya que las diferencias asociadas al sexo se dieron más claramente entre los mayores en residencia, siendo el grupo de mujeres institucionalizadas el que menores niveles presentó en todas las variables de bienestar. Dezutter et al. (2020) identificaron tres grupos de mayores en residencia con un balance integridad-desesperanza que evolucionó de manera distinta con el tiempo y con perfiles psicológicos también diferenciados. Uno de estos grupos se describió como grupo “en riesgo” al mostrar un nivel estable y elevado de desesperanza, altos niveles de síntomas depresivos y bajos niveles de satisfacción vital. Aunque no tenemos datos suficientes para confirmarlo, el grupo de mujeres institucionalizadas se acercaría a este grupo “en riesgo”, si bien mostrando un balance de integridad bastante positivo.

En definitiva, los contextos vitales de los adultos mayores tienen un impacto diferencial en las tareas evolutivas, con diferentes repercusiones para las dimensiones de bienestar psicológico. Los adultos mayores han de seguir activando su generatividad personal en espacios que les permitan contribuir con sus capacidades y experiencias y éstas sean valoradas positivamente (Serra y Zacarés, 2021; Villar y Serrat, 2021). Se necesita seguir investigando las barreras que las residencias presentan para la realización de conductas generativas a la vez que el modo en que fomentan la integridad como apuntan los resultados. Igualmente resulta de interés futuro explorar esa variabilidad psicológica constatada en las residencias a fin de identificar los perfiles de adultos mayores con serias dificultades para mantener un nivel de integridad y bienestar psicológicos a lo largo de su estancia en el contexto residencial.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, F., 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
- Dezutter, J., Toussaint, L. y Dewitte, L. (2020). Finding a balance between integrity and despair: A challenging task for older adults in residential care. *Journal of Adult Development*, 27, 147–156. <https://doi.org/10.1007/s10804-019-09332-1>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577
- Erikson, E.H. y Erikson, J.M. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Paidós [V.O.: The life cycle completed. Norton, 1997]..
- Filip, M., Lukavská, K., y Šolcová, I. P. (2020). Dialogical and integrated self in late adulthood: examining two adaptive ways of growing old. *International Journal of Aging and Human Development*, 90(4), 337–362. <https://doi.org/10.1177/0091415019831445>
- Jatahy, C., Zacarés, J.J., López-Fernández, O. y Martínez-Escudero, J.A. (2022). Contexto psicosocial y desarrollo de la generatividad en las personas mayores. *Neurama*, 9 (2), 17-27.
- Kivnick, H., y Wells, C. (2014). Untapped richness in Erik H. Erikson's rootstock. *The Gerontologist*, 54(1), 40–50. <https://doi.org/10.1093/geron t/gnt12 3>
- McAdams, D.P., Hart, H. M.y Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. En D.P. McAdams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). APA.
- Newton, N.J., Ottley, K.M., Williams, S.K. & Hill, T. (2022). Women coming to terms with aging: the importance of psychosocial factors. *Journal of Women & Aging*, 34 (1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/08952841.2020.1855049>
- Pratt, M. W., Lawford, H. L., Matsuba, M. K., y Villar, F. (2020). The life span development of generativity. En L. Jensen (Ed.), *Oxford*

- Handbook of moral development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.20>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J.J (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En E. Sandoval-Obando, E.Serra y O. García (Eds.), *Nuevas miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp.189-218). RiL editores- Universidad Autónoma de Chile
- Serra, E. y Zacarés, J.J. (2021). Desarrollo de la generatividad en contextos residenciales: cuidadores y mayores creciendo juntos. En G. Pérez-Rojo y J. López-Martínez (Eds.), *Promoción del buen trato a personas mayores en instituciones* (pp.189-212). Dykinson.
- Stowe, J. D., y Cooney, T. M. (2015). Examining Rowe and Kahn's concept of successful aging: Importance of taking a life course perspective. *The Gerontologist*, 55(1), 43–50. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu055>
- Villar, F., López, O., y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Villar, F. y Serrat R. (2021). Aging at a developmental crossroad. The case for generativity in later life. En F. Rojo-Pérez y G. Fernández-Mayoralas (Eds.), *Handbook of active ageing and quality of life*. (pp.121-133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58031-5_7.
- Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., y McAdams, D. P. (2017). The relation of ego integrity and despair to personality traits and mental health. *The Journals of Gerontology: Series B*, 72(3), 400–407. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv062>

ÁREA 9:
REPERCUSIONES EN EL
DESARROLLO EDUCATIVO
DEL COVID

Dr. Manuel Soriano

Editor

SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: INTOLERÂNCIA À INCERTEZA E GRAVIDADE PERCEBIDA COMO FATORES DE VULNERABILIDADE

Marta P. Alves^{1,2}, Vítor Costa², Ana I. Cunha^{2,3}, Paula Carvalho^{2,3}
& Manuel J. Loureiro^{2,3}

mpalves@ubi.pt

*¹Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais (NECE-UBI),
Universidade da Beira Interior, Portugal ²Departamento de
Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Portugal
³CIDESD, Universidade da Beira Interior, Portugal*

1. INTRODUÇÃO

Devido à pandemia de COVID-19, os estudantes do ensino superior tiveram de lidar com importantes desafios na sua vida pessoal e académica, com múltiplos impactos ao nível psicossocial e das suas rotinas diárias. Durante os períodos de confinamento, as instituições de ensino superior (IES) encerraram e as aulas assumiram o formato online, o que potenciou o isolamento dos jovens e a probabilidade de desenvolvimento de sintomas de medo e ansiedade perante uma doença desconhecida e com consequências ainda incertas. Neste âmbito, torna-se importante compreender o papel da intolerância à incerteza que se traduz por uma tendência para reagir negativamente a eventos que podem ou não ocorrer no futuro, podendo refletir-se em crenças acerca da necessidade de certeza para lidar com mudanças imprevisíveis (Carleton et al., 2007). São identificadas duas dimensões, a intolerância à incerteza prospetiva (i.e., o desejo de previsibilidade, saber o que vai acontecer - em que medida os indivíduos procuram ativamente informação acerca de eventos futuros para diminuir a incerteza) e a intolerância à incerteza inibitória (i.e., respostas orientadas para o evitamento e paralisação causados pelo medo de agir perante a incerteza) (Hale et al., 2016). Neste contexto, assume igualmente importância a ansiedade, geralmente definida como uma resposta à perceção de uma ameaça que pode ou não vir a ocorrer (Barlow, 2004), sendo vários os estudos que mostram uma associação positiva entre a intolerância à incerteza e respostas de ansiedade na população em geral

antes da pandemia (e.g., Lauriola et al., 2018), assim como durante esse período (e.g., Bavoral et al., 2023).

À luz do Modelo de Crenças da Saúde, a percepção de gravidade (i.e., em que medida se percecionam como severas as consequências de um evento negativo) juntamente com a percepção de suscetibilidade à doença (i.e., em que medida se perceciona como mais ou menos provável que um determinado evento negativo ocorra), são perspetivadas como antecedentes da percepção de ameaça, que por sua vez, é um preditor da adoção de comportamentos preventivos face à doença (Champion & Skinner, 2008).

Em suma, a literatura sublinha, por um lado, que determinadas características disposicionais, como a intolerância à incerteza, podem constituir-se como fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento de respostas de medo e ansiedade (Smith, 2006; Taylor, 2019). Por outro lado, a percepção de gravidade é um antecedente da ameaça percebida, influenciando as respostas de ansiedade associadas. O presente estudo tem como objetivo analisar o papel moderador da percepção de gravidade da doença de COVID-19 na associação positiva entre a intolerância à incerteza (inibitória e prospetiva) e a sintomatologia de ansiedade nos estudantes de IES. Na Figura 1, é apresentado o modelo conceptual em estudo

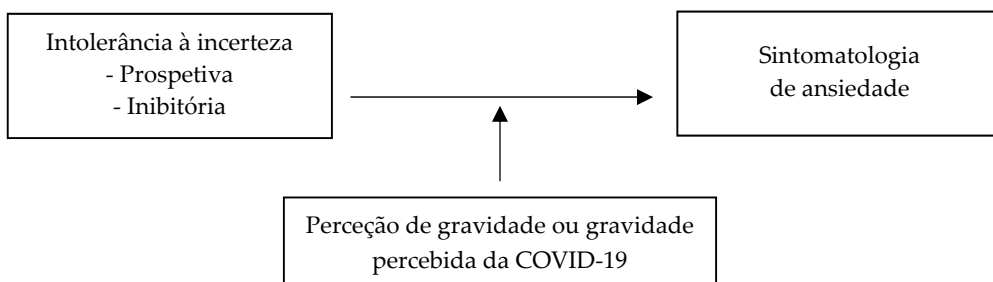


Figura 1. Modelo conceptual.

Tendo por base o modelo representado, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: A gravidade percebida da doença da COVID-19 modera a associação positiva entre a intolerância à incerteza inibitória

e a sintomatologia de ansiedade, na medida em que essa associação é mais forte quando a percepção de gravidade é maior.

Hipótese 2: A gravidade percebida da doença da COVID-19 modera a associação positiva entre a intolerância à incerteza prospectiva e a sintomatologia de ansiedade, na medida em que essa associação é mais forte quando a percepção de gravidade é maior.

2. MÉTODO

2.1.-Procedimentos

Os dados foram recolhidos entre outubro e novembro de 2020, junto de uma amostra de alunos de várias IES em Portugal. Os participantes responderam a um questionário online desenvolvido através do *EU Survey*, cujo *link* foi enviado por *e-mail* e através das redes sociais. Os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo e da garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, tendo sido aprovado pela Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior (CE-UBI-Pj-2020-096).

2.2.-Participantes

Participaram no estudo 312 estudantes de IES, com idades entre os 18 e os 25 anos, com uma média de idades de 21.02 ($DP = 1.87$), sendo 76% do sexo feminino. A amostra inclui alunos de licenciatura (1ºano, 17.3%; 2ºano, 14.7%; 3ºano, 26.9%) e de pós-graduação (mestrado, 40.7%; doutoramento, 0.3%). A maioria dos estudantes (71.2%) estava em ensino híbrido (i.e., combinação entre ensino presencial e online), 18.9% em ensino presencial e 9.9% em ensino exclusivamente online. Durante o ano letivo, 43.3% indicaram residir com os pais/familiares, 38.5% em casa partilhada com colegas/amigos, 9% em residências universitárias, 5.1% com o/a companheiro/a e 4.1% referiram residir sozinhos/as.

2.3.-Medidas

Os participantes responderam a medidas de intolerância à incerteza, ansiedade e gravidade percebida e a um conjunto de questões de natureza sociodemográfica e relacionadas com a COVID-19.

2.3.1. Intolerância à incerteza

Foi utilizada a Escala da Intolerância à Incerteza (*Intolerance of Uncertainty Scale*, IUS), na sua versão reduzida (i.e., a IUS-12),

desenvolvida por Carleton et. al. (2007) e validada para a língua portuguesa por Kretzman e Gauer (2020). O instrumento apresenta 12 itens avaliados numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1=não me descreve de modo algum a 5=descreve-me completamente). A versão reduzida subdivide-se nas subescalas de “intolerância à incerteza prospetiva” e “intolerância à incerteza inibitória”. No presente estudo, a subescala de intolerância à incerteza prospetiva apresentou um valor de alfa de Cronbach de .80 e a de intolerância à incerteza inibitória um valor de .84.

2.3.2. *Ansiedade*

Para medir o nível de sintomatologia de ansiedade, foi utilizada a Escala de Ansiedade Generalizada (*Generalized Anxiety Disorder Scale*, GAD-7; Spitzer et al., 2006). A GAD-7 foi validada em estudos com estudantes universitários, tendo revelado adequadas qualidades psicométricas (e.g., Alves et al., 2023; Bártolo et al., 2017). A medida é composta por sete itens, respondidos numa escala de quatro pontos (0=raramente a 3=quase todos os dias), tendo sido pedido aos inquiridos que indicassem com que frequência, durante as duas últimas semanas, experienciaram cada um dos sintomas. No presente estudo, obteve-se um alfa de Cronbach de .89.

2.3.3. *Gravidade percebida*

Foi avaliada através do item “Ficar doente com coronavírus /COVID-19 pode ser grave”, adaptado de Dryhurst et al. (2020). A escala de resposta é do tipo *Likert* com cinco pontos (1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente).

2.4.-*Desenho do estudo*

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics* (versão 28). Tendo por base o cálculo de modelos de regressão linear múltipla, foi realizada uma análise de moderação com recurso ao *PROCESS* v.4.1, tendo a significância do efeito moderador sido testada através de procedimentos de *bootstrapping* (Hayes, 2018). Depois de distinguido o estatuto das variáveis que compõem o termo de interação, assumindo que uma é um preditor (intolerância à incerteza inibitória/prospetiva) e a outra é um moderador (gravidade percebida), espera-se que a capacidade de previsão da variável critério pelo preditor difira entre diferentes níveis

dessa variável moderadora. A variável moderadora e os preditores, incluídos nos termos de interação, foram centrados (i.e., a cada valor observado foi subtraída a média dessa variável na amostra) antes de efetuada a análise. Para testar as interações significativas, foram calculados os efeitos condicionais de ambos os preditores (intolerância à incerteza inibitória e prospectiva) na variável critério (ansiedade) em diferentes valores de gravidade percebida. Os diferentes valores da variável moderadora correspondem a um desvio-padrão abaixo do valor médio (gravidade percebida baixa), no valor médio (gravidade percebida moderada) e um desvio-padrão acima do valor médio (gravidade percebida elevada). Em todas as análises realizadas, foi controlado o efeito da variável sexo do respondente, que entrou nos modelos como covariável, como variável *dummy*.

3.- RESULTADOS

Na Tabela 1, apresentam-se os resultados da análise de regressão múltipla de moderação, calculada para estimar a interação entre cada uma das dimensões de intolerância à incerteza e a gravidade percebida da COVID-19, quanto à sua influência na frequência da sintomatologia de ansiedade, de acordo com as hipóteses de estudo.

Para cada uma das análises de regressão múltipla, foi controlado, para além do efeito da covariável, o efeito da variável da dimensão de intolerância à incerteza que não foi considerada como preditor na respetiva análise.

Os resultados obtidos indicam-nos que ambas as dimensões da intolerância à incerteza (i.e., inibitória e prospectiva) predizem positivamente a frequência dos sintomas de ansiedade ($p < .001$). No entanto, apenas o efeito de interação entre a gravidade percebida e a intolerância à incerteza inibitória é significativo ($p < .05$). A introdução do termo de interação levou a um acréscimo significativo na variabilidade explicada da sintomatologia de ansiedade, $\Delta R^2 = .013$, $\Delta F(1,360) = 5.90$, $p = .016$. Nas análises seguintes, procurar-se-á avaliar se os declives de cada uma das retas de regressão diferem significativamente de zero. Os efeitos condicionais da intolerância à incerteza na ansiedade em diferentes níveis de gravidade percebida da COVID-19 constam da Tabela 2.

Tabela 1. Regressões múltiplas de moderação: Intolerância à incerteza como preditor da ansiedade, tendo a gravidade percebida como variável moderadora e o sexo do respondente como covariável

	<i>B</i>	<i>EPB</i>	<i>t</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i> (5,306)
<u>Preditor: Intolerância à incerteza inibitória</u>					
				.32	28.89**
Sexo do respondente (covariável)	1.81	0.70	2.59*		
Intolerância à incerteza prospetiva	0.35	0.08	4.40**		
Intolerância à incerteza inibitória (III)	0.45	0.10	4.52**		
Gravidade percebida	0.46	0.37	1.21		
III x Gravidade percebida (interação)	0.22	0.09	2.43*		
<u>Preditor: Intolerância à incerteza prospetiva</u>					
				.31	27.64**
Sexo do respondente (covariável)	1.81	0.71	2.56*		
Intolerância à incerteza inibitória	0.47	0.10	4.63**		
Intolerância à incerteza prospetiva (IIP)	0.35	0.08	4.18**		
Gravidade percebida	0.39	0.38	1.04		
IIP x Gravidade percebida (interação)	0.09	0.07	1.25		

*Notas. *p <.05. ** p <.001.*

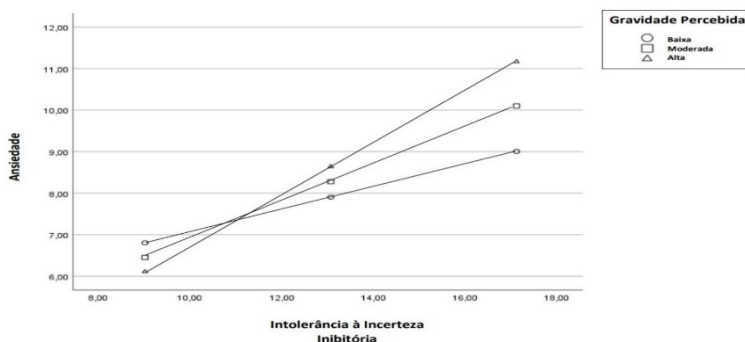
Tabela 2. Efeitos condicionais da intolerância à incerteza inibitória na ansiedade em diferentes níveis de gravidade percebida da doença

	<i>B</i>	<i>EPB</i>	<i>t</i>	Intervalo de confiança 95%	
				Limite inferior	Limite superior
Baixa gravidade percebida	0.27	0.12	2.17*	0.03	0.52
Moderada gravidade percebida	0.45	0.10	4.52**	0.25	0.65
Alta gravidade percebida	0.62	0.12	5.15**	0.39	0.86

Notas. * $p < .05$. ** $p < .001$. 5000 amostras na reamostragem *bootstrap* para os intervalos de confiança.

Os resultados mostram-nos que, em todos os níveis de gravidade percebida, o declive da reta de regressão é positivo e estatisticamente diferente de zero, sendo o seu valor tanto maior quanto maior é o nível de gravidade percebida. É então possível constatar que o aumento da intolerância à incerteza inibitória tem um maior impacto na frequência da sintomatologia de ansiedade quando a gravidade percebida da doença atinge níveis mais altos. Estes resultados estão representados na Figura 2.

Figura 2. Efeitos condicionais da intolerância à incerteza inibitória na ansiedade em diferentes níveis de gravidade percebida da doença.



4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados revelam que a percepção de gravidade da doença moderou a associação positiva entre intolerância à incerteza inibitória e sintomatologia de ansiedade, no sentido em que a associação é mais forte quando a percepção de gravidade da COVID-19 é maior. Desta forma, a Hipótese 1 foi confirmada, ao contrário da Hipótese 2, já que a intolerância à incerteza prospetiva não se revelou ser um moderador significativo. Assim, para níveis mais baixos de intolerância à incerteza inibitória, a diferença observada nas pontuações da sintomatologia de ansiedade entre os três níveis de gravidade percebida da doença é menor e, quando o nível de intolerância à incerteza inibitória atinge valores mais elevados, o nível de ansiedade experimentado pelos jovens que percecionam a doença COVID-19 como mais grave distancia-se do observado nos jovens que percecionam a doença como menos grave. Estes resultados sugerem que a percepção de gravidade da doença é um fator de agravamento dos sintomas de ansiedade em particular quando os jovens universitários apresentam níveis mais elevados de intolerância à incerteza. Por um lado, o presente estudo sugere que quando existe uma maior vulnerabilidade individual, como é o caso de níveis mais elevados de intolerância à incerteza inibitória, a percepção de gravidade da doença intensifica os sintomas de ansiedade. A intolerância à incerteza inibitória traduz-se em comportamentos de evitamento e medo de agir que, quando combinados com uma maior percepção de gravidade da COVID-19, conduzem a maiores níveis de ansiedade. Por outro lado, é de realçar que em níveis de intolerância à incerteza inibitória mais baixos, são os jovens que percebem a doença como mais grave a reportar níveis inferiores de ansiedade, o que pode ser explicado pelo facto de o grau de percepção de risco face à doença se ter revelado um preditor de comportamentos preventivos face à COVID-19 (e.g., Köster, 2023), o que pode aumentar a percepção de maior segurança e controlo sobre a doença e diminuir a ansiedade. Já o facto de a associação positiva entre a intolerância à incerteza prospetiva e a ansiedade não ser moderada pela gravidade da doença percebida pode ser explicado por esta dimensão da intolerância à incerteza estar associada à procura ativa de informação face à necessidade de previsibilidade e controlo sobre a situação, o que atenuará o efeito da percepção de gravidade sobre a associação entre as duas variáveis.

O estudo apresenta algumas limitações que não permitem a generalização dos resultados, nomeadamente as características dos participantes, (i.e., alunos de apenas algumas IES), o método de recolha dos dados (i.e., on-line e por conveniência) e o momento dessa recolha (i.e., a situação epidemiológica em Portugal permitia que as atividades de ensino decorressem em regime presencial ou híbrido).

Por fim, podemos retirar implicações práticas no contexto das IES. Por um lado, os resultados apontam para o facto de a intolerância à incerteza surgir associada à vivência de mais sintomas de ansiedade. Por outro lado, segundo os resultados obtidos, quando os níveis de intolerância à incerteza inibitória e o grau de gravidade percebido pelos jovens são mais altos, também aumenta a frequência de sintomas de ansiedade. Desta forma, o modo como as consequências da doença são comunicadas à comunidade académica pode potenciar ou minimizar os efeitos adversos da intolerância à incerteza inibitória na saúde mental dos jovens num contexto de pandemia. As IES podem, então, ter um papel importante na comunicação do risco em saúde, devendo transmitir informação realista, clara e consistente, baseada em fontes credíveis, já que a disseminação de mensagens pessimistas acerca da COVID-19 está associada ao aumento da ansiedade (Trnka & Lorencova, 2020). Quando são exigidas alterações significativas no processo de ensino-aprendizagem, tal como ocorreu durante os períodos de confinamento, a garantia, por parte das IES, de previsibilidade, através do estabelecimento de rotinas claras e simples, pode contribuir para diminuir a perceção de incerteza. Por fim, o presente estudo também aponta para a necessidade de um olhar mais atento sobre os fatores de vulnerabilidade individual que afetam a saúde mental dos estudantes do ensino superior, abrindo caminho para investigações futuras que permitam identificar fatores de risco e estratégias de intervenção psicológica em contextos de emergência de saúde pública.

Financiamento: O estudo tem o apoio de fundos nacionais da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Projeto UIDB/04630/2020).

5.- BIBLIOGRAFIA

Alves, M. P., Costa, V., Cunha, A. I., Carvalho, P., & Loureiro, M. J. (2023). Optimism and fear of COVID-19 in higher education

- students: the mediating role of general anxiety. *Psychology, Health & Medicine*, 28(1), 241-252. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2073376>
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bártolo, A., Monteiro, S., & Pereira, A. (2017). Estrutura fatorial e validade de construto da escala Generalized Anxiety Disorder 7-item (GAD-7) entre alunos universitários em Portugal. *Cadernos de Saude Publica*, 33(9), Article e00212716. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00212716>
- Bavolar, J., Kacmar, P., Hricova, M., Schrötter, J., Kovacova-Holevova, B., Köverova, M., & Raczova, B. (2023). Intolerance of uncertainty and reactions to the COVID-19 pandemic. *The Journal of General Psychology*, 150(2), 143-170. <https://doi.org/10.1080/00221309.2021.1922346>
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Champion, V., & Skinner, C. (2008). The Health Belief Model. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (4th ed., pp. 45–66). Wiley.
- Dryhurst, S., Schneider, C. R., Kerr, J., Freeman, A. L. J., Recchia, G., van der Bles, A. M., Spiegelhalter, D., & van der Linden, S. (2020). Risk perceptions of COVID-19 around the world. *Journal of Risk Research*, 23(7–8), 994–1006. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758193>
- Hale, W., Richmond, M., Bennett, J., Berzins, T., Fields, A., Weber, D., Beck, M., & Osman, A. (2016). Resolving uncertainty about the intolerance of uncertainty scale-12: Application of modern psychometric strategies. *Journal of Personality Assessment*, 98(2), 200–208. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1070355>
- Kretzmann, R. P., & Gauer, G. (2020). Psychometric properties of the brazilian intolerance of uncertainty scale – short version (IUS-12).

Trends in Psychiatry and Psychotherapy, 42(2), 129–137.
<https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0087>

Köster, M., Cunha, A. I., Costa, V., & Alves, M. P. (2023). Percepção de risco e comportamentos de proteção face à COVID-19 em estudantes do ensino superior: O papel mediador do medo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(1), 1-16.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11100>

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1111/jedm.12050>

Lauriola, M., Mosca, O., Trentini, C., Foschi, R., Tambelli, R., & Carleton, R. N. (2018). The intolerance of uncertainty inventory: Validity and comparison of scoring methods to assess individuals screening positive for anxiety and depression. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 388.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00388>

Smith, T. W. (2006). Personality as risk and resilience in physical health. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 227–231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00441.x>

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092–1097.
<https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>

Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishing.

Trnka, R., & Lorencova, R. (2020). Fear, anger, and media-induced trauma during the outbreak of COVID-19 in the Czech Republic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 546–549. <https://doi.org/10.1037/tra0000675>

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC: CASO ECUADOR

Michelle Estefania Arias Sinchi, Kelly Paola

Loaiza Sánchez

michelle.arias@unae.edu.ec

*Técnicas de investigación, Observatorio de Educación,
Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación radica en la necesidad de acompañar en la formación de los docentes del futuro los vertiginosos cambios de la sociedad y el avance tecnológico. Las nuevas Tecnologías de Información y el Conocimiento (TIC), la innovación digital y la Inteligencia Artificial (IA), nos invaden y evolucionan constantemente. Por ello, la controversia mundial actual separa a los profesionales que utilizan la tecnología con eticidad y a aquellos que lo satanizan o lo utilizan para fines inadecuados. La educación hoy en día está relacionada directamente con el avance tecnológico, el uso de las TIC, plataformas digitales y la producción tecnológica; estas líneas de trabajo deben estar contempladas en el quehacer del docente contemporáneo.

Indudablemente en el caso de países desarrollados como Estados Unidos, Japón, Alemania, Canadá y Reino Unido; las clases magistrales o expositivas han ido desapareciendo paulatinamente a partir de la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D), lo cual permite contar con productos tecnológicos avanzados y el uso de las nuevas herramientas digitales, estos países apuestan por una educación de alto nivel (Nassi-Calò, 2014).

Las aulas con elementos físicos y poco atractivos han sido reemplazadas por modernos laboratorios y por *sets* que se diseñan exclusivamente para que los docentes puedan crear contenido educativo, digital e interactivo. No obstante, en los países con mayores índices de pobreza y pobreza extrema, la inversión del Producto Interno Bruto (PIB), en educación, es baja, en comparación con estos países potencias, que derivan en escuelas con una mala infraestructura, poco o

nulo equipamiento tecnológico y sobre todo la falta de competencias del docente para enfrentar la educación digital.

En este sentido, existe un escenario pre y pos apocalíptico educativo, en donde los docentes en ambos contextos – países desarrollados y en vías de desarrollo - mantenían una rutina escolar. Sin embargo, el abrupto cierre de las escuelas causado por la pandemia de Covid 19, rompió con este hábito al trasladar la educación presencial a la modalidad virtual, lo cuál marcó un precedente sin igual en la historia de la educación, sobre todo en los países que no estuvieron preparados para afrontar este reto (Banco Mundial, 2020).

En este contexto, la educación ecuatoriana mostró sus flaquezas, quedando desatendido el derecho al acceso y la calidad educativa, principalmente, por la ya existente brecha digital y la falta de formación docente en competencias digitales. Por ejemplo, en un estudio que realizaron Valdivieso y Gonzáles (2016) con una muestra de 327 profesores de primaria y secundaria en la provincia de Loja-Ecuador, acerca de la competencia digital de los docentes; demostró que: “Si bien los docentes tienen cierto dominio sobre aspectos técnicos, no utilizan la tecnología para la práctica docente pues ésta requiere habilidades o capacidades de mayor nivel.” (p. 65). Es decir, no basta con implementar laptops, pizarras digitales o impresoras 3D en las instituciones educativas, sino formar a los docentes en la gestión curricular y sus aspectos pedagógicos-didácticos, mediados por el uso de la tecnología.

También, en una investigación desarrollada a 37 docentes universitarios de Ecuador, durante el ciclo académico 2018-2019, se obtuvo que hay un uso *básico* de las herramientas TIC y de la Web 1.0. Así mismo, en cuanto a la gestión y uso de la Web 2.0, los docentes presentan en su mayoría un *nulo* conocimiento del uso de estas herramientas (Cejas., et al, 2020). Entonces, esto supone que los docentes que se insertan en el sistema educativo ya sea en la educación primaria o universitaria no cuentan con la formación necesaria en el uso de las TIC. Si bien es cierto, los docentes pueden utilizar herramientas básicas del paquete de Office o manejar herramientas tecnológicas como un computador o un proyector. Sin embargo, la diferencia radica en cómo mediar el aprendizaje a través del avance tecnológico-digital y la didáctica.

La formación docente en Ecuador inició en 1901 en las escuelas normales públicas. Estos centros, se encargaban de desarrollar los planes de estudio y el servicio de rural, aunque hubo reformas estas no afectaron la organización y los currículos de las escuelas normales (Convenio Andrés Bello, 1999). Luego, en 1919 con la creación de las universidades se logra profesionalizar a docentes para los niveles de bachillerato y para la labor universitaria. En 1973, se crean los Institutos superiores pedagógicos (Isped), que estaban localizados estratégicamente en todo el país. Sin embargo, en el año 2014 se cierran estos institutos por no acreditarse de acuerdo a los estándares de calidad. En los últimos años, el rol de la formación docente ha sido marcado por la hegemonía de la universidad, y sobre todo por la presencia y creación de una universidad nacional especializada en la formación de docentes.

2.- MÉTODO

Este estudio se desprende de los datos recolectados para una investigación denominada: *Navegando en la ola: las universidades ecuatorianas hacia 2050*; para ella se seleccionaron las variables en función de las propuestas de formación para el futuro de la sociedad, desarrolladas por Unesco (2021).

Con base en ese antecedente, el siguiente estudio se proyectó en identificar cuáles son las asignaturas enfocadas en la formación inicial del docente en el uso de las TIC, partiendo de la hipótesis de cuáles son las áreas en las que se está formando a los futuros docentes y cómo desde la academia se consideran las necesidades actuales que requieren para generar procesos educativos a partir de las competencias y las herramientas de innovación que exige el mundo actual.

El enfoque de esta investigación es cuantitativo con un diseño exploratorio. Es decir, se aplicaron procesos de análisis de datos básicos para identificar la frecuencia en la cual se presenta el fenómeno u objeto de estudio (Ramos-Galarza, 2020). Para ello, se analizaron los planes de estudios de veinte y siete universidades de Ecuador, que ofrecen la carrera de Educación Básica. La muestra obtenida representa a casi la totalidad del universo. El análisis de los planes se realizó mediante el software SPSS a partir de la variable *Desarrollo de la tecnología*, se delimitaron tres categorías (*ver tabla 1*) correspondientes a las

asignaturas programadas para toda la carrera en los planes de estudio de cada universidad.

Tabla 17 Categorías de acuerdo a la línea Desarrollo de la Tecnología.

Categorías
TIC para la educación
Recursos Educativos Abiert
Robótica

Fuente: Elaboración propia

Se codificaron todas las asignaturas con valores numéricos que permitiera colocar la base de datos en el software y asignar los tributos correspondientes para el análisis (InnovaMIDE, 2010). Los códigos sirvieron para clasificar las variables e identificar los grupos de asignaturas que se emplean en la formación docente.

3.- RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación nos demuestran que la formación en el uso de las TIC, en las carreras de educación básica en Ecuador es baja. Como se puede observar en la *Tabla 2*, las tres categorías presentan una frecuencia mínima. Primero, *TIC para la educación*, agrupa a aquellas asignaturas que permiten a los futuros docentes la articulación de la tecnología en el campo educativo y sus múltiples usos. Sin embargo, presenta una frecuencia de (48), es decir, en promedio en cada universidad se forma a los futuros docentes en 1 o 2 materias durante cuatro o cinco años que corresponde la duración completa de la carrera.

Tabla 2 Distribución porcentual de las asignaturas alineadas al Desarrollo de la Tecnología.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
TIC para la educación	48	20.00
Recursos Educativos Abiert	2	0.8
Robótica	1	0-4

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a *Recursos Educativos Abiertos y Robótica*, se contempló en el primer caso a las asignaturas que hacen esfuerzos por formar a los docentes en la gestión de plataformas y herramientas digitales de libre uso; y en el segundo, en la formación para la comprensión del trabajo educativo mediante la IA. Los resultados en ambas categorías demuestran una frecuencia mínima.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este panorama, presenta la realidad educativa actual de la mayoría de docentes que están inmersos en el sistema educativo nacional. Hoy en día, hay en el país 208.876 docentes, distribuidos por sexo en 150.690 mujeres y 58.186 varones (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). De acuerdo con estas cifras, se realiza una comparación con base en los registros del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2022) que presenta el mayor porcentaje de población empleada situada en el rango etario de 45 y 64 años. Esto sin duda podría relacionarse con las carencias y debilidades que tienen los docentes en el uso de las TIC.

La educación está ligada en la actualidad permanentemente con el avance tecnológico y el uso de las TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento en el aula. Por lo tanto, estas cualidades y habilidades, deben impartirse durante la formación inicial de los docentes. Las competencias de un profesional de la educación del Siglo XXI, están direccionadas al uso de la tecnología en diferentes contextos educativos. Tal y como lo señala ONU (2021), “El estudio *Repensar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación*, pide reformar los planes de estudio y los métodos de enseñanza teniendo en cuenta tres grandes cambios recientes en nuestras sociedades: los relacionados con la globalización, el desafío climático y la revolución digital” (párr. 10). En este último se refieren a la necesidad de incorporar en los planes de estudio el aprendizaje de las herramientas digitales, mediante una postura crítica para su correcto uso.

Es decir, la falta de competencias en el uso de las TIC durante la etapa de formación del profesorado se traduce en docentes con poca experticia y con dificultades para afrontar una educación en línea. Por ello, los planes de estudios universitarios deben incluir una mayor cantidad de materias que se enfoquen en el uso de las TIC y de las TAC,

con la finalidad de desarrollar en los futuros docentes competencias para generar procesos educativos de calidad mediados por la tecnología, pero además que estos procesos puedan ser replicados por los estudiantes a partir del correcto uso de la tecnología.

5.- BIBLIOGRAFIA

Banco Mundial. (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696?locale-attribute=es>

Cejas, M., Urrego, A., Mendoza, D., y Rivas-Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 37, 132-148. doi: 10.17013/risti.37.132-148

Convenio Andrés Bello. (1999). *Así se Enseña la Historia* (7ª ed.). Editorial Carrera.

Flores, D., y Garrido, J. (2019). Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Scientific*, 4(14), p. 44-61. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154003/movil/>

InnovaMIDE. (2010). Spss: Variables. Material elaborado en el marco de la Convocatoria de Innovación de 2010 del Vicerrectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de Valencia. https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0102a.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2022). Sistema de estadísticas laborales y empresariales. Ecuador en cifras. <https://bit.ly/3fVjTco>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2023). Datos abiertos educativos, estadísticas educativas. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Nassi-Calò, L. (2014). Países en desarrollo liderados por China amenazan el dominio norteamericano en la ciencia. *Scielo en Perspectiva*. <https://blog.scielo.org/es/2014/04/17/paises-en-desarrollo-liderados-por-china-amenazan-el-dominio-norteamericano-en-la-ciencia/>

- ONU. (2021). Más de 40 países se comprometen a invertir en educación tras la crisis de COVID-19. <https://news.un.org/es/story/2021/11/1499822>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9 (3). doi: <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Unesco Iesalc. (2021). Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior. Unesco. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP-1.pdf
- Valdivieso, T., y Gonzáles, M. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Revista de Medios y Educación: Píxel-Bit*, 65.

ADICCIÓN A LAS REDES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES: MECANISMOS HACIA LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Christiane Arrivillaga, Lourdes Rey y Natalio Extremera

carrivillagad@uma.es

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En enero del 2023 se estimaban 4,76 billones de usuarios de redes sociales en todo el mundo (Statista, 2023a). Adicionalmente, Europa es el continente con más alta tasa de porcentaje de usuarios, con alrededor de un 80% de población consumidora (Statista, 2023b). En concreto, en España, el 90% de los adolescentes utilizan las redes sociales diariamente (Andrade et al., 2021). Estos datos sugieren que las redes sociales son ampliamente utilizadas por la mayor parte de la sociedad.

Sin menoscabo de los beneficios que puedan aportar estas herramientas, dedicar mucho tiempo a las redes sociales puede ser perjudicial, derivando en lo que se conoce como uso problemático de las redes sociales (UPRS). El UPRS se refiere a una preocupación constante por dichas aplicaciones, sumada a una necesidad casi impulsiva de conectarse, lo que se traduce en consecuencias negativas a nivel relacional, educativo u ocupacional (Andreassen et al., 2016). El término “UPRS” es similar al de “adicción a las redes sociales” (Kuss y Griffiths, 2017). Sin embargo, como esta condición aún no ha sido reconocida como un diagnóstico clínico, a partir de aquí, utilizaremos el término UPRS para referirnos a este fenómeno.

A nivel mundial, se estima que alrededor del 12% de los adolescentes presentan un UPRS (Meng et al., 2022). Sin embargo, este porcentaje es aún más elevado en España, ya que se calcula que uno de cada tres adolescentes informan de UPRS (Andrade et al., 2021). El UPRS se asocia con menores niveles de bienestar y mayor sintomatología de ansiedad, depresión y malestar psicológico (Shannon et al., 2022). Por ello, desde un punto de vista preventivo, resulta relevante investigar este fenómeno para reducir su aparición y posibles consecuencias negativas.

Siendo el ámbito educativo uno de los más influyentes en la vida de los adolescentes (Bronfenbrenner, 1979), sería razonable plantear que el UPRS podría afectar negativamente aspectos claves de este contexto. De hecho, varios estudios han hallado que el UPRS afecta el rendimiento académico (Alhusban et al., 2022; Ali Homaid, 2022; Cao et al., 2018). Una variable que influye negativamente sobre el rendimiento académico y sobre el bienestar de los adolescentes, es la procrastinación académica (García-Ros et al., 2022). Este fenómeno se define como la demora voluntaria de tareas académicas a pesar de esperar que se estará peor debido a dicha demora (Gustavson y Miyake, 2017). Algunos autores plantean que los estudiantes pueden procrastinar utilizando las redes sociales ya que éstas brindan una recompensa inmediata y fácil, por ejemplo, mejorar el estado de ánimo, mientras que las tareas académicas son percibidas como aburridas, estresantes, frustrantes y con una posible recompensa a largo plazo (i.e. mejor calificación) (Meier et al., 2016; Üztemur y Dinç, 2023). Así, la procrastinación académica podría ser una de las consecuencias negativas del UPRS (Serrano et al., 2022).

Por otra parte, la procrastinación académica podría deberse a estados negativos vinculados al contexto académico, como la insatisfacción académica, o referidos a uno mismo, como la baja autoeficacia hacia los estudios. En este estudio analizamos ambas variables como mecanismos que potencialmente podrían explicar la relación entre el UPRS y la procrastinación académica.

La satisfacción académica forma parte de la satisfacción vital, y como tal, se refiere a un juicio valorativo sobre aspectos del entorno escolar, como el interés por los estudios, el aprendizaje y las actividades escolares, de acuerdo con estándares propios (Diener et al., 1985; Galindez y Casas, 2011). Así, algunos estudios han encontrado que aquellos estudiantes que están más insatisfechos con sus estudios tienden a procrastinar más (Carranza et al., 2023; Grunschel et al., 2013).

Por otra parte, la procrastinación podría deberse a una menor autoeficacia académica, entendida como la percepción sobre la propia habilidad para alcanzar el éxito académico (Parmaksız, 2023). De hecho, diversas investigaciones ponen de manifiesto que tener niveles más bajos de autoeficacia académica se asocian a mayores

comportamientos de procrastinación en los estudios (Li et al., 2020; Parmaksız, 2023; Wang et al., 2022).

Finalmente, un reciente meta-análisis con datos de 29 países halló que el UPRS tenía una asociación negativa con la satisfacción académica en adolescentes (Boer et al., 2020). Adicionalmente, otros estudios que han analizado aspectos relacionados con el UPRS como el uso problemático de móviles (Li et al., 2020) o el *phubbing* (ignorar a una persona por prestar atención al teléfono móvil)(Parmaksız, 2023) han hallado una relación negativa con la autoeficacia académica.

El presente estudio analizó la relación entre el UPRS y la procrastinación académica de los adolescentes a través del tiempo. Adicionalmente, se examinó el posible papel mediador de la autoeficacia y la satisfacción académica en esta asociación.

2. METODO

2.1. Procedimiento

Se contactó con diferentes Institutos de Educación Secundaria de Málaga capital y se informó a la directiva del centro sobre los objetivos de la investigación. Cuatro institutos aceptaron participar y firmaron un consentimiento informado. Se obtuvo el consentimiento pasivo de las familias de los adolescentes.

Se llevaron a cabo dos recogidas de datos de forma prospectiva con un período de tres meses. La pasación se realizó durante una hora habitual de clases en los institutos, en presencia de una investigadora y un docente del instituto. Se informó a los adolescentes que su participación era voluntaria, anónima y confidencial.

2.2. Participantes

En este estudio se empleó un muestreo de conveniencia. Participaron 516 adolescentes (49,2 % chicos, 49% chicas, 1,7% otro género), con edades comprendidas entre 11 y 17 años ($M=11,76$, $DE=1,31$).

2.3. Medidas

El UPRS se evaluó en el tiempo 1 (T1), mientras que la satisfacción, autoeficacia y procrastinación académicas se evaluaron en el tiempo 2 (T2).

Escala de Uso Problemático de las Redes Sociales. Se utilizó la Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS; Andreassen et al., 2017), en la versión en castellano por Arrivillaga et al (en revisión). La BSMAS evalúa con 6 ítems el riesgo de un UPRS. Se pregunta por la frecuencia en la que se han tenido determinadas experiencias en el último año y se emplea una escala de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). El alfa de Cronbach en este estudio fue 0,74.

Escala de Autoeficacia Académica. Se utilizó la dimensión de autoeficacia académica de la escala *Motivated Learning Strategies for Learning Questionnaire* (Pérez, 2017; Pintrich, y De Groot, 1990). La escala evalúa la apreciación del alumno sobre sus posibilidades en el proceso de aprendizaje, valorando sus capacidades, sus éxitos y fracasos, así como el control sobre el propio aprendizaje o sobre factores que influyen sobre éste (Pérez, 2017). Está compuesta por siete ítems que se responden en una escala tipo Likert, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. El alfa de Cronbach fue 0,92.

Escala de Satisfacción Académica. Se utilizó la dimensión de la Escuela de la Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Galindez y Casas, 2011; Huebner, 1994). Ésta está compuesta por 8 ítems que evalúan la satisfacción con el ámbito escolar. La escala de respuesta va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach fue 0,81.

Escala de Procrastinación Académica. Se empleó la *Academic Procrastination Scale-Short Form* (Brando-Garrido et al., 2020; McCloskey, 2011). La escala evalúa la procrastinación en el ámbito académico utilizando 5 ítems que se responden en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El alfa de Cronbach fue 0,85.

2.4. Análisis

Se utilizó SPSS (IBM Corp, 2015) y PROCESS (Hayes, 2022). Se llevaron a cabo análisis descriptivos y de correlación. Posteriormente, se realizó un análisis de mediación en paralelo. Se utilizó bootstrapping con 5000 remuestreos para determinar la significancia de los efectos indirectos. Se consideró un efecto significativo si el intervalo de confianza (IC 95%) no incluía el cero.

3. RESULTADOS

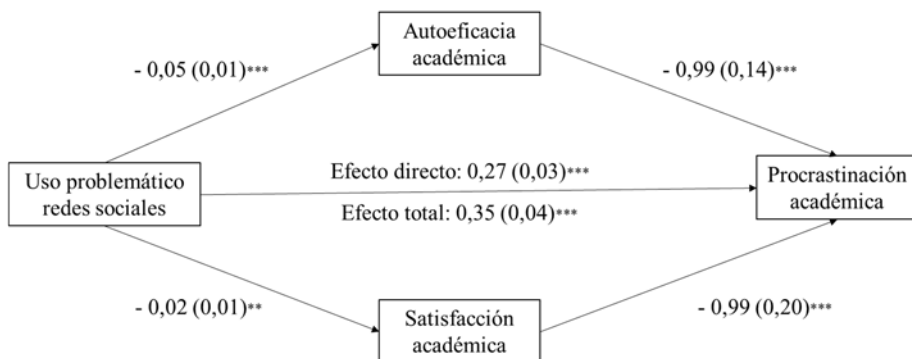
Los resultados preliminares se presentan en la Tabla 1. Se observa que el UPRS se asocia negativamente con la autoeficacia y satisfacción académica, mientras que guarda una relación positiva con la procrastinación académica. La autoeficacia y satisfacción académicas se relacionan con menor procrastinación.

Tabla 1 Descriptivos y Correlaciones

	<i>M</i>	<i>DE</i>	2	3	4
1. UPRS	14,12	5,17	-0,21**	-0,11*	0,35**
2. Autoeficacia	4,66	1,42		0,34**	-0,40**
3. Satisfacción	3,54	,97			-0,34**
4. Procrastinación	14,03	5,19			-

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Figura 1 Resultados del Análisis de Mediación



Los resultados de los efectos directos del análisis de mediación se presentan en la Figura 1. Con respecto a los efectos indirectos se encontró que tanto la autoeficacia académica ($b = 0,059$; BootEE = 0,015; IC95% [0,030; 0,093]) como la satisfacción académica ($b = 0,022$; BootEE = 0,010; IC95% [0,003; 0,045]) fueron mediadores significativos de la relación entre UPRS y procrastinación académica.

Finalmente, se observó que el efecto indirecto de la autoeficacia ($b = 0,037$; $\text{BootEE} = 0,018$; $\text{IC95\%} [0,002; 0,075]$) fue mayor que el de la satisfacción académica. El modelo explicó un 19% de la varianza en la procrastinación académica

4. DISCUSIÓN

El UPRS constituye una preocupación social creciente debido al malestar y consecuencias negativas que acarrea. En este estudio analizamos la procrastinación académica como una de dichas consecuencias para la población adolescente. En primer lugar, nuestros resultados indican que un mayor UPRS se asocia con más procrastinación académica, coincidiendo con estudios transversales previos (ej. Serrano et al., 2022), y extendiendo estos hallazgos al aportar evidencia prospectiva. Una posible explicación para dicha asociación es que los adolescentes con un UPRS han desarrollado una sensibilidad particular hacia las redes sociales, lo cual puede llevar a que estén más atentos a las notificaciones de estas aplicaciones (mecanismo externo) y que cuando experimentan emociones negativas, como el aburrimiento o la frustración con los estudios, su atención se redirija hacia pensamientos sobre las redes sociales (mecanismo interno). En ambos casos, la tarea objetivo se vería interrumpida y dilatada en el tiempo, llevando a la procrastinación académica (Meier, 2022).

Por otra parte, nuestros hallazgos coinciden con algunas investigaciones previas que han examinado la relación entre el UPRS, la procrastinación, la satisfacción y la autoeficacia académica por separado (ej. Boer et al., 2020; Carranza et al., 2023; Parmaksız, 2023). Sin embargo, no hemos encontrado estudios que hayan analizado el presente modelo de mediación múltiple, por lo cual nuestra investigación aporta evidencia prospectiva indicando que los bajos niveles de autoeficacia y de satisfacción académicas explican conjuntamente una parte de la relación entre el UPRS y la procrastinación académica.

Durante la adolescencia ocurren cambios a nivel cerebral que les llevan a preferir que los contenidos que consumen sean breves, variados, graciosos y adaptados a su contexto vital (Valkenburg y Piotrowski, 2017). Como estos aspectos son potenciados por las redes sociales y quizás no tanto por las escuelas, se podría explicar la

preferencia de los adolescentes por las redes sociales y la insatisfacción con su entorno académico. A la vez, si dejan de lado lo escolar, evitando desarrollar las habilidades necesarias para ser exitosos, eventualmente esto podría minar su autoeficacia en este ámbito. Así, se podría explicar que procrastinen sus deberes académicos, puesto que no se sienten satisfechos ni competentes.

En conclusión, nuestra investigación sugiere que las intervenciones orientadas a reducir el UPRS (Stinson y Dallery, 2023) y mejorar la autoeficacia (Krispenz et al., 2019) y satisfacción académicas (Babajani et al., 2023) pueden ser estrategias prometedoras para disminuir algunas consecuencias negativas del UPRS en adolescentes, tales como la procrastinación académica.

Financiación

Universidad de Málaga (PPIT.UMA.A2.2019), Grupo PAIDI CTS-1048 Junta de Andalucía) y Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-117006RB-I00).

5. BIBLIOGRAFIA

- Alhusban, A., Mismar, T., Al Husban, A., y Alzoubi, K. H. (2022). Problematic Social Media Use and Academic Performance among University Students: An Evaluation from The Middle East. *The Open Nursing Journal*, 16(1), 1–7. <https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2207050>
- Ali Homaid, A. (2022). Problematic social media use and associated consequences on academic performance decrement during Covid-19. *Addictive Behaviors*, 132(October 2021), 107370. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107370>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A., y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC*. UNICEF España. www.unicef.es/infancia-tecnologia
- Andreassen, C., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., y Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262.

<https://doi.org/10.1037/adb0000160>

- Andreassen, C., Pallesen, S., y Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, *64*, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Arrivillaga, C., Griffiths, M., Rey, L., y Extremera, N. (en revisión). Validation of the Spanish Version of the Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS) among Spanish Adolescents.
- Babajani, M., Erfani, N., Yarahamdi, Y., y Ahmadian, H. (2023). Investigating the Effectiveness of Educational Program Based on Academic Engagement Derived from the Model on Students' Academic Satisfaction. *Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences.*, *12*(1), 1–8.
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J., y Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' Intense and Problematic Social Media Use and Their Well-Being in 29 Countries. *Journal of Adolescent Health*, *66*(6), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., y Tomás-Sábado, J. (2020). Academic procrastination in nursing students. Spanish adaptation of the Academic Procrastination Scale-Short Form (APS-SF). *Enfermería Clínica*, *30*(6), 371–376. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.02.018>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cao, X., Masood, A., Luqman, A., y Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, *85*, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023>
- Carranza, R., Mamani-Benito, O., Caycho-Rodriguez, T., Saria-Arenaza, F., Meza-Villafnaca, A., y Ruiz, P. (2023). Anxiety, Depression, and Online Distractors as Predictors of Study

- Satisfaction and Academic Procrastination in Peruvian University Students. *Heliyon*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4360712>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71–75. <https://doi.org/10.1037/t01069-000>
- Galindez, E., y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 309–323. <https://doi.org/10.1174/021347411797361284>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., y Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Grunschel, C., Patrzek, J., y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, *23*(1), 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- Gustavson, D. E., y Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, *54*, 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach* (Third). The Guilford Press.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149–158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 23.0.) [Computer software]*. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-23>
- Krispenz, A., Gort, C., Schülke, L., y Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry

- of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Kuss, D. J., y Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Li, L., Gao, H., y Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers and Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- McCloskey, J. (2011). *Finally, My thesis on academic procrastination*. The University of Texas at Arlington.
- Meier, A. (2022). Studying problems, not problematic usage: Do mobile checking habits increase procrastination and decrease well-being? *Mobile Media and Communication*, 10(2), 272–293. <https://doi.org/10.1177/20501579211029326>
- Meier, A., Reinecke, L., y Meltzer, C. E. (2016). Facebocrastination? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.011>
- Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P., y Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92, 102128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128>
- Parmaksız, İ. (2023). The effect of phubbing, a behavioral problem, on academic procrastination: The mediating and moderating role of academic self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 60(1), 105–121. <https://doi.org/10.1002/pits.22765>
- Pérez, A. A. (2017). *Evaluación Del Aprendizaje Autorregulado : Validación Del Motivated Strategies Learning*. 1.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-

- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Serrano, D. M., Williams, P. S., Ezzeddine, L., y Sapon, B. (2022). Association between Problematic Social Media Use and Academic Procrastination: The Mediating Role of Mindfulness. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 84–95. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2100920>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G. C., y Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4). <https://doi.org/10.2196/33450>
- Statista. (2023a). *Global digital population as of April 2023*. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- Statista. (2023b). *Global social network penetration rate as of January 2023, by region*. <https://www.statista.com/statistics/269615/social-network-penetration-by-region/>
- Stinson, L., y Dallery, J. (2023). Reducing problematic social media use via a package intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, July 2022, 323–335. <https://doi.org/10.1002/jaba.975>
- Üztemur, S., y Dinç, E. (2023). Academic procrastination using social media: A cross-sectional study with middle school students on the buffering and moderator roles of self-control and gender. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1060–1082. <https://doi.org/10.1002/pits.22818>
- Valkenburg, P. M., y Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300218879.001.0001>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., y Wang, M. (2022). The Effect of the Supervisor–Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2621), 1–9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>

REPERCUSIÓN DE LA PANDEMIA (COVID-19) EN ATENCIÓN TEMPRANA. DESCRIPCIÓN DE CASOS

Iria Botana Lois y Mónica Vilameá Pérez

iria.botana@udc.es

Universidad de La Coruña

1.-INTRODUCCIÓN

En la situación de pandemia vivida en 2020, los centros de atención temprana se han visto obligados a adaptar la modalidad de trabajo para poder seguir ofreciendo intervención a los niños y a sus familias. Esta adaptación supuso en muchos casos el inicio de nuevos formatos de teleintervención. La teleintervención es una modalidad para realizar sesiones de Atención Temprana por diversos profesionales de la salud y educación, en donde se utiliza las tecnologías de la comunicación (García et al., 2021). Las sesiones virtuales están organizadas con los principios de la Atención Temprana que guían las prácticas de los profesionales, realizadas tanto en centros como en contextos naturales (McCarthy et al., 2010). En Atención Temprana las sesiones sirven para apoyar a la familia, también a otras personas vinculadas al niño y así puedan favorecer su desarrollo (Cate et al., 2020) estas se rigen por la Guía de Estándares de Calidad en Atención Temprana (Ponte et al, 2011), uno de los objetivos de la AT es atender las necesidades de las familias mediante un proceso participativo, orientado a normalizar la vida familiar, en el que las propuestas de actuación del equipo se adaptan a sus rutinas y entornos. Numerosos trabajos han demostrado que la teleintervención añadida a la intervención directa aumenta los logros terapéuticos (Behl, Blaiser, Cook, Barrett, Callow-Heusser, Brooks, Quigley, & White, 2017; Cole, Pickard, & Stredler-Brown, 2019; Wallisch, Little, Pope & Dunn, 2019). Los profesionales de atención temprana y los logopedas entre ellos, en el rol de profesionales de referencia, actúan como facilitadores de la familia, es decir, utilizan estrategias de capacitación, extraídas directamente de las interacciones naturales creadas entre los cuidadores principales y el niño/a, y harán del entorno un potenciador de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, para favorecer al máximo el desarrollo global en general y la comunicación y el lenguaje en el niño

o la niña en particular (Escorcía-Mora et al., 2016; Vilaseca, 2002) . Estos mismos objetivos de la práctica directa se mantendrán en la teleintervención. Y también al igual que en la teleintervención habrá variables que faciliten o dificulten el éxito terapéutico. En un primer momento cabría esperar que algunos factores como pueden ser el tipo de trastorno, el nivel socioeconómico de los padres, el tiempo previo de terapia previo al periodo de confinamiento, los recursos tecnológicos y la disponibilidad de las familias tengan un impacto en el éxito de teleintervención .

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es analizar la eficacia de un programa de teleintervención en atención temprana y confirmar la relación del éxito del mismo con factores familiares o contextuales existentes en los cuatro casos.

2.-MÉTODO

El objetivo de esta investigación es analizar los logros tras el cambio de modalidad de un programa de intervención temprana. Es decir, se trata de medir la eficacia de un programa de teleintervención que se sitúa en el contexto generado por la situación de pandemia del 2020 y se centra en mantener la intervención dirigida al menor y a su familia durante los tiempos de confinamiento. Con ese fin, en primer lugar, se describen las características de los casos y el diseño del programa de teleintervención y en segundo lugar se presentan los principales indicadores de los efectos del programa de intervención. Se empleó un estudio longitudinal con diseño de caso único, estableciendo la línea de base con diseño de inversión A-B-C-D-A-B-D-D, de pretest-postest. Como variable independiente se fijó el Plan Individualizado de teleintervención para cada uno de los sujetos, y como variable dependiente se tomaron los puntajes obtenidos en la evaluación del programa de intervención, completadas con los datos familiares y contextuales de los mismos.

2.1.-Participantes

La muestra analizada está formada por cuatro niños y niñas con distintas patologías. Dos de ellos a un centro público de atención temprana y otros dos a un centro privado. Las características de los mismos se detallan en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Descripción de los sujetos

Caso	Etiqueta diagnóstica	Edad	Sexo
A	Síndrome de inversión duplicación del cromosoma 15	2:9	Femenino
B	Trastorno del espectro autista	2:10	Masculino
C	Síndrome de CHARGE	1:3	Femenino
D	Trastorno generalizado del desarrollo	3:1	Masculino

Tabla 2. Variables familiares

Caso	Estructura familiar	Hermanos	Unidad de convivencia	Nivel socioeconómico
A	Monoparental	0	Madre - Abuela	Medio alto
B	Nuclear	0	Madre - Padre	Alto
C	Nuclear	0	Madre - Padre	Alto
D	Nuclear	1	Madre - Padre	Medio bajo

Tabla 3. Variables contextuales

Caso	Acceso a medios tecnológicos	Medidas de concilia	Tiempo previo de intervención
A	Si	No	1 mes
B	Si	Si	20 meses
C	Si	Si	12 meses
D	No	Si	2 meses

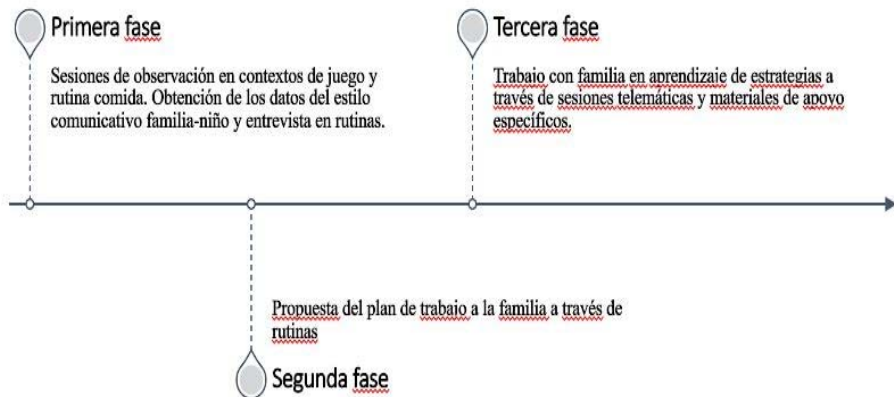
2.2-Procedimiento

Se planteó un programa de intervención basado en las directrices de la formación en teleintervención que se inició desde Plena Inclusión (2020). Se realizó un planteamiento de objetivos a partir de los siete principios de la atención temprana y la teleintervención (Plena Inclusión, 2020): 1. Los niños aprenden por medio de las experiencias diarias e interaccionando con sus cuidadores principales en sus contextos habituales. 2. La familia puede colaborar con el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. 3. El rol del profesional es trabajar con los cuidadores principales y apoyarles en las rutinas con sus niños. 4. La intervención debe ser individualizado e identificar las preferencias, estilos de aprendizaje y creencias culturales, del niño y la familia. 5. Los objetivos deben ser funcionales, basados en las necesidades y

prioridades del niño y la familia. 6. Las intervenciones están basadas en principios y prácticas validadas y basadas en la evidencia científica.

Tal y como se puede ver en la Figura 1, la implementación del programa de teleintervención se estableció en tres fases.

Figura 1. Fases de implementación del programa de teleintervención



El diseño del programa de intervención se aplicó durante 2 meses, con conexiones periódicas de 60 minutos. Paralelamente se llevó a cabo la evaluación de objetivos al inicio y final del programa, pretest y postest. Y por último se establecieron la relación entre la consecución de los logros y las variables familiares y contextuales recogidas en los descriptivos de la muestra.

3.-RESULTADOS

Transcurrido el período de intervención se procedió a comparar los objetivos mediante la comparativa del estado de logro inicial y final de cada uno de ellos. (Tablas 4,5,6y 7)

En la tabla 4 se muestran los datos de evolución del caso A, mediante una valoración cualitativa, después de los 2 meses se observan progresos favorables en tres de los cuatro objetivos planteados, manifestándose habilidades en emergencia. Por el contrario, en uno de

los objetivos planteados no se registra evidencia de adquisición de habilidad. Se considera que el programa ha alcanzado el éxito esperado.

Tabla 4. Descripción de logros pre y post teleintervención caso A

Objetivo	Estado de logro inicial	Estado de logro final
Función instrumental: uso instrumental y entrega de objetos	-	+
Favorecer imitación verbal	-	+
Incremento contacto ocular	-	-
Ajustar el estilo comunicativo	-	++

Nota: (-): Carece de habilidad. (+): Emerge la habilidad. (++): Domina la habilidad

Tabla 5. Descripción de logros pre y post teleintervención caso B

Objetivo	Estado de logro inicial	Estado de logro final
Señalamiento	-	-
Función instrumental: uso de signos	-	-
Establecer miradas referenciales	-	-
Comprender órdenes sencillas	-	-

Nota: (-): Carece de habilidad. (+): Emerge la habilidad. (++): Domina la habilidad

En la tabla 5 se muestran los datos de evolución del caso B, mediante una valoración cualitativa, después de los 2 meses no se registran indicios de emergencia de habilidad en alguno de los cuatro objetivos planteados. Se considera que el programa no ha conseguido el éxito alcanzado.

Tabla 6. Descripción de logros pre y post teleintervención caso C

Objetivo	Estado de logro inicial	Estado de logro final
Señalado	-	++
Requerimiento directo	-	++
Discriminación auditiva ruidos del medio	-	+
Discriminación auditiva palabras familiares	-	+
Función instrumental: uso instrumental y entrega de objetos	-	++

Nota: (-): Carece de habilidad. (+): Emerge la habilidad. (++): Domina la habilidad

En la tabla 6 se muestran los datos de evolución del caso C, mediante valoración cualitativa, después de los 2 meses se observan progresos altamente favorables con logros significativos en todos los objetivos planteados. Tres de ellos con muestra de habilidad dominada y dos con habilidad emergente. El programa se considera logrado.

Tabla 7. Descripción de logros pre y post teleintervención caso D

Objetivo	Estado de logro inicial	Estado de logro final
Procesos de atención conxunta	+	++
Aumento de léxico referenciado	-	+
Comprensión de ordenes simples	-	-
Función declarativa	-	-
Función instrumental	-	+
Juego presimbólico	-	+

Nota: (-): Carece de habilidad. (+): Emerge la habilidad. (++): Domina la habilidad

En la tabla 7 se muestran los datos de evolución del caso D, mediante valoración cualitativa, después de los 2 meses se observan progresos poco favorables, con dominio de una habilidad, tres habilidades emergentes y dos habilidades que no demuestran mejora de la competencia. Se podría decir que el programa no ha cumplido el éxito esperado.

Tabla 8. Asociación variables familiares y contextuales con programas con mayor tasa de éxito.

Caso	Acceso a medio s tec.	Medidas de conciliación	Tiempo previo de intervención	Nivel socioeconómico	Más hijos a cargo
A*	Si*	No*	1 mes*	Medio alto*	No*
B	Si	Si	20 meses	Alto	No
C*	Si*	Si*	12 meses*	Alto*	No*
D	No	Si	2 meses	Medio bajo	Si

*Casos con mayor tasa de éxito

En la tabla 8 se resaltan los casos que obtuvieron mejores logros en los programas de intervención y sus variables familiares y contextuales. Claramente las variables de tiempo previo de intervención, nivel socioeconómico y disponibilidad parecen tener una sólida vinculación con el éxito en los programas de teleintervención en contexto de pandemia.

4.-CONCLUSIONES

En el presente estudio se pretendió analizar el éxito de la teleintervención en el contexto de pandemia. Dicho fenómeno condicionó no solo las terapias recibidas por las familias de niños con trastornos del desarrollo, sino que propició situaciones familiares totalmente discrepantes con las situaciones habituales vividas hasta el momento, lo que presupone un impacto en las rutinas familiares y la distribución de los roles, que resultaría interesante analizar de manera conjunta al análisis de los programas.

Analizando los resultados obtenidos se demuestra la eficacia del programa de teleintervención en dos de los casos, y logros menores en los otros dos casos. Con lo cual, la teleintervención se muestra como alternativa eficaz en atención temprana. La metodología es similar en los cuatro casos planteados, lo que nos lleva a pensar que la clave del éxito pueda asociarse en mayor medida con variables familiares y contextuales, como podría suceder en los procesos de intervención presencial en los centros de Atención Temprana.

Los resultados apoyan la necesidad de incrementar los estudios acerca de los procedimientos empleados en teleintervención, con el fin de objetivar las variables que garantizan el éxito de la misma y la consecución de logros terapéuticos.

5.-BIBLIOGRAFÍA

- Behl, D. D., Blaiser, K., Cook, G., Barrett, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B. M., ... & White, K. R. (2017). A multisite study evaluating the benefits of early intervention via telepractice. *Infants & Young Children*, 30(2), 147-161.
- Cate, D., Dell, P., Littlefield, R., Riepe, B., & Whaley, K. (2020). Reafirmando las prácticas clave de la atención temprana durante una pandemia.

- Cole, B., Pickard, K., & Stredler-Brown, A. (2019). Report on the use of telehealth in early intervention in Colorado: Strengths and challenges with telehealth as a service delivery method. *International Journal of Telerehabilitation*, 11(1), 33.
- García-Planas, M. I., & Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187.
- McCarthy, M., Muñoz, K. y White, K. R. (2010). Teleintervention for infants and young children who are deaf or hard-of-hearing. *Pediatrics*, 126(Supplement 1), S52-S58. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0354J>
- Mora, C. T. E., Sánchez, F. A. G., Sánchez, N. O., & López, M. C. S. (2016). Perspectiva de las prácticas de atención temprana centradas en la familia desde la logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(4), 170-177.
- Plena Inclusión. (2020). Cómo implementar la teleintervención en la atención temprana. (1) Plena Inclusión España. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion._como_implementar_la_teleintervencion_en_la_atencion_temprana_0.pdf
- Ponte, J., Cardama, J., Arlanzón Francés, J. L., Belda Oriola, J. C., González, T., & Vived Conte, E. (2011). Guía de estándares de calidad en Atención Temprana.
- Wallisch, A., Little, L., Pope, E., & Dunn, W. (2019). Parent perspectives of an occupational therapy telehealth intervention. *International journal of telerehabilitation*, 11(1), 15.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES BRASILEIROS

**Simone Aparecida Capellini¹, Vera Lúcia Orlandi Cunha²,
Adriana Marques de Oliveira²**

simone.a.capellini@unesp.br

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil. Professora Titular do Departamento de Fonoaudiologia e Programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia Marília, São Paulo, Brasil ² Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura requer o uso de habilidades cognitivo-linguísticas e os modelos de leitura para o reconhecimento de palavras geralmente incluem processos visuais básicos fundamentais antes dos processos ortográficos, fonológicos e semânticos (Coltheart et al., 2001).

A leitura envolve múltiplas operações mentais complexas que se iniciam na percepção e identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo escrito. O sistema visual constitui a principal via de entrada das informações, assim, diversas habilidades visuais estão envolvidas na leitura, dentre elas, habilidade de controle oculomotor, habilidades visuo-espaciais, visuo-perceptuais e visuoatencionais (Bellocchi et al., 2016; Dehaene, 2009) Deste modo, sugere-se uma associação entre habilidades visuais, reconhecimento de palavras e fluência de leitura (Fan et al., 2022).

Desta forma, o ensino instrucional e sistemático é necessário para a plena aquisição e desenvolvimento da leitura. Com o Covid-19 espalhando-se rapidamente pelo mundo em 2020 e gerando a situação inédita de 90% da população estudantil estar isolada em todo o mundo (Arruda, 2020), ocorreu o isolamento social como medida de prevenção e atenuação do vírus e, dentre estas medidas, foram implementadas além do fechamento de muitas instituições de ensino, a suspensão de aulas presenciais e o ensino remoto (Camacho, Joaquim, Menezes & Sant’Anna2020), o que ocasionou a perda deste ensino instrucional e sistematizado da leitura para milhões de escolares.

O ensino remoto foi implementado em caráter emergencial para que os escolares tivessem um acesso temporário aos conteúdos educacionais de modo a minimizar os efeitos do isolamento social na educação e aprendizagem dos mesmos (Joye, Moreira & Rocha, 2020).

Neste contexto, milhares de crianças que estavam adentrando no universo da leitura e da escrita passaram a desenvolver suas atividades no ambiente domiciliar, contando com o auxílio pedagógico profissional apenas de forma remota (Queiroz et al., 2021).

Desta forma, a pandemia da Covid-19 tornou ainda mais evidente as discrepâncias entre as diferentes realidades vividas pelos escolares, uma vez que o acesso as aulas virtuais com uso de ferramentas digitais mais avançadas e professores capacitados para a prática não foi igualitária ou homogênea entre os sistemas de ensino público e privado (Camacho, et al., 2020; Joye et al., 2020).

Infelizmente, ainda não sabemos ao certo o impacto que a pandemia terá na Educação Brasileira ou quais consequências a mesma trará para os nossos indicadores educacionais. Desta forma, são necessárias pesquisas que avaliem o impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem em diferentes faixas etárias, uma vez que o sistema educacional Brasileiro em diversas partes do país chegou a ficar 1 ano e 7 meses sem aulas presenciais.

Com base no exposto acima, este capítulo teve por objetivo apresentar resultados de pesquisas conduzidas em tempos de pandemia para verificar o impacto no desenvolvimento das habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura, na leitura e na compreensão leitora em escolares brasileiros da Educação Básica.

2. DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS

Os três estudos apresentados neste capítulo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP - Marília-SP, sob o número CAAE: 48456721.1.0000.5406.

2.1 Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas

O estudo teve por objetivo caracterizar o desempenho de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I durante a pandemia.

Participaram deste estudo 22 escolares do Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 7 anos e 11 meses do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I divididos em dois grupos: *Grupo I (GI)*: composto por 10 escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino e, *Grupo II (GII)*: composto por 12 escolares do 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo 83,33% do sexo masculino e 16,66% do sexo feminino.

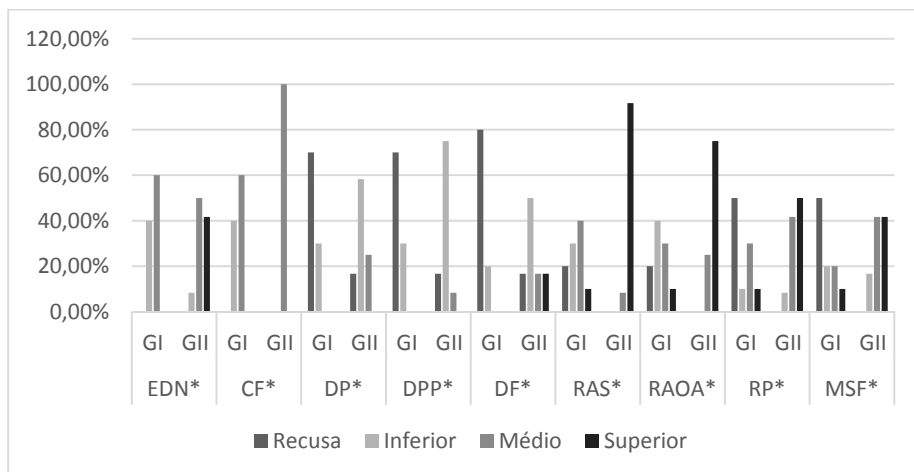
Todos os escolares foram submetidos a aplicação da versão coletiva e individual do Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização (Silva & Capellini, 2019a), composto pelas seguintes provas: Escrita do nome, Escrita do alfabeto em sequência, Cópia de formas, Ditado de palavras e pseudo palavras, Ditado de figuras, Ditado de números, Reconhecimento do alfabeto em sequência, Reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, Leitura de palavras, Leitura de não palavras, Rima, Aliteração, Segmentação silábica, Discriminação de sons, Repetição de palavras, Repetição de não palavras, Repetição de números em ordem inversa, Nomeação automática rápida de figuras, Nomeação automática rápida de dígitos, Memória visual de formas.

A análise dos dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences*, versão 25.0. Os resultados foram analisados estatisticamente com um nível de significância de 5% (0,050). O gráfico 1 apresenta a comparação entre os grupos, com a aplicação do do Teste da Razão de Verossimilhança, sendo que foi possível verificar que os escolares do GI e GII apresentaram desempenho médio para escrita do nome e escrita do alfabeto em sequência. O GI apresentou resposta de recusa para os subtestes de ditado de palavras, ditado de pseudopalavras e ditado de figuras, repetição de palavras e memória sequencial visual de formas, além de desempenho inferior para reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória e desempenho médio para reconhecimento do alfabeto em sequência.

O GII apresentou desempenho inferior para os subtestes de ditado de palavras, ditado de pseudopalavras, ditado de figura, além de desempenho superior para reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, alfabeto em sequência e memória sequencial visual de formas.

Neste estudo verificamos que entre os escolares do grupo GI ocorreu resposta de recusa para as tarefas de ditado e repetição de palavras e memória sequencial visual de formas e desempenho inferior para reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, enquanto que, os escolares do GII apresentaram desempenho inferior para as tarefas de ditado, evidenciando que apenas o conhecimento da sequência das letras do alfabeto para os dois grupos não foi garantia de aquisição para a aplicação do princípio alfabético e ortográfico no

Gráfico 1. Distribuição das frequências das classificações do desempenho dos escolares do GI e GII nas habilidades cognitivo-linguísticas.



Legenda: EDN: escrita do nome, CF: cópia de formas, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado de figuras, RAS: reconhecimento do alfabeto em sequência, RAOA: reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, RP: repetição de palavras, RANF: nomeação automática rápida de figuras, RAND: nomeação automática rápida de dígitos, MSF: memória visual sequencial de formas.

Teste da Razão de Verossimilhança (*p<0,05)

2.2 Desempenho em habilidades predictoras de leitura em escolares de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I em contexto de pandemia.

Este estudo teve como objetivo caracterizar e comparar as habilidades predictoras de leitura de escolares dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em tempos de pandemia da Covid-19.

Participaram deste estudo 40 escolares na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, de ambos os sexos, da rede municipal de Marília-SP. Os escolares foram divididos em dois grupos: *Grupo I (GI)*: composto por 20 escolares de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, com idade entre 6 anos a 7 anos e 11 meses de idade, avaliados durante a pandemia e, *Grupo II (GII)*: composto por 20 escolares, avaliados antes da pandemia, pareados com GI e GII em relação ano escolar e idade cronológica, retirados de Banco de dados fornecido Pelo Laboratório de Investigações dos Desvios de Aprendizagem (LIDA), da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília/SP.

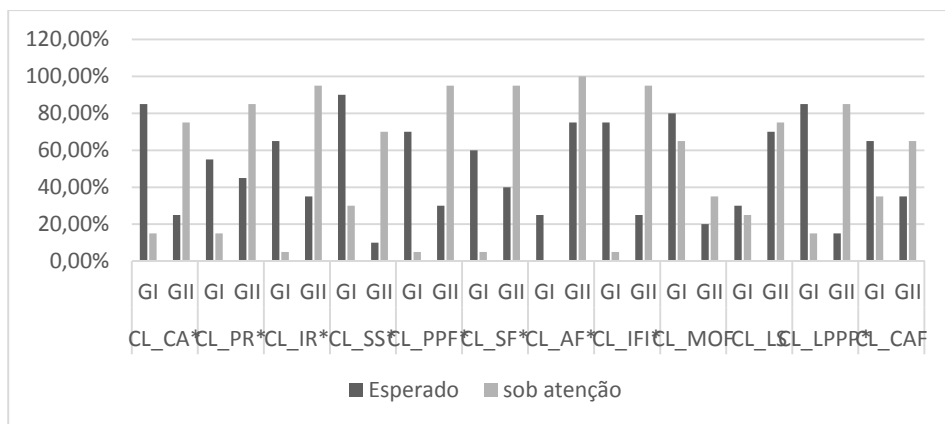
Os escolares de GI foram indicados pelos professores, a partir de observações do desempenho acadêmico dos escolares durante a pandemia, sendo estes referidos com dificuldades de aprendizagem. Foram excluídos deste estudo escolares com deficiência intelectual, sensorial, alterações genéticas ou do neurodesenvolvimento, com registros em prontuário escolar. Já os escolares de GII foram selecionados a partir do ano escolar e idade cronológica considerando o desempenho “esperado” em mais de 50% das provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (Capellini, Cerqueira, & Germano, 2017).

Como procedimento, os escolares foram submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (Capellini et al., 2017), em apenas uma sessão por aluno. A aplicação do procedimento ocorreu de forma individual e com duração aproximada de 40 minutos. O protocolo aplicado é composto de 13 provas, prova de conhecimento das letras do alfabeto, provas de habilidades metafonológicas (produção e identificação de rima; segmentação silábica; produção de palavras a partir do fonema dado; síntese fonêmica; análise fonêmica; identificação de fonema inicial; prova de memória operacional fonológica; prova de nomeação automática rápida; prova de leitura silenciosa; prova de leitura de palavras e pseudopalavras; prova de compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras).

As provas foram realizadas na sequência em que aparecem no protocolo e foram interrompidas após a criança apresentar quatro erros consecutivos; em seguida, avança-se para a prova subsequente. Para cada acerto foi atribuído “um ponto”, e para erro e/ou ausência de respostas, foi atribuído “zero”. Os resultados em cada prova são classificados em “sob atenção” e “esperado” para cada ano escolar, conforme descrito no IPPL (Capellini et al., 2017). Para a realização da análise estatística dos resultados, utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) em sua versão 25.0, com nível de significância de 5% (0,050).

O gráfico 2 apresenta a comparação entre os GI e GII, a partir do Teste Qui-quadrado e o Teste Exato de Fisher para as variáveis de interesse, quanto à classificação do desempenho para cada prova.

Gráfico 2. Distribuição das frequências das classificações do desempenho dos escolares do GI e GII para o IPPL.



Legenda: CL = Classificação; CA= Conhecimento do Alfabeto; PR= Produção de Rima; IR= Identificação de Rima; SS= Segmentação Silábica; PPF= Produção de Palavras a partir do Fonema dado; SF= Síntese fonêmica; AF= Análise Fonêmica; IFI= Identificação de Fonema Inicial; MOF= Memória Operacional Fonológica; LS= Leitura Silenciosa; LPPP= Leitura de Palavras e não Palavras e CAF= Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras.

Teste Qui-quadrado (*p<0,05)

No gráfico 2, pode-se verificar diferença significativa entre as classificações para a maioria das provas, com exceção de Memória Operacional Fonológica, Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras. Em relação as demais provas, os escolares do

GIV (durante a pandemia) apresentaram classificação “sob atenção” quando comparados a “esperado” dos escolares do GIII, sugerindo dificuldades para as habilidades metafonológicas e de leitura, agravadas no momento da Pandemia.

Entretanto, os escolares tiveram desempenho semelhante, sendo “esperado” para a prova de Memória Operacional Fonológica, sugerindo que a capacidade de manipular informações foram preservadas, tanto antes como durante a pandemia, indicando a presença de dificuldades de aprendizagem e possível ausência de quadro de transtornos de aprendizagem.

Já para as provas de Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras, os escolares tiveram desempenho “sob atenção”, antes e durante a Pandemia, sugerindo que tais habilidades já se encontravam em defasagem antes e durante a Pandemia, indicando ausência de formação de léxico de input mental quando para a leitura e de informações para a compreensão mental

2.3 PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO PERCEPTO-VISO-MOTOR E LEITURA PARA ESCOLARES COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de intervenção percepto-viso-motor e leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem pós retorno a aulas presenciais. Participaram deste estudo 17 escolares com dificuldades de aprendizagem do 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I indicados pelos seus respectivos professores. Estes escolares foram divididos em dois grupos, sendo o *Grupo I (GI)*: composto por 9 escolares com dificuldade de aprendizagem que foram submetidos a intervenção percepto-viso-motora e leitura e, *Grupo II (GII)*: composto por 8 escolares com dificuldades de aprendizagem que não foram submetidos a intervenção percepto-viso-motora e leitura.

Todos os escolares deste estudo foram submetidos a aplicação individual do Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual III - DTVP-III (Hammill et al., 2014), e o Protocolo de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC (Capellini et al., 2010) em situação de pré e pós-testagem. Para o procedimento DTVP-III, os escolares foram classificados de acordo com os escores compostos: “muito ruim” (1), “ruim” (2), “abaixo da média” (3), “média” (4), “acima da média” (5), “superior” (6) e “muito superior” (7).

Assim, com base na revisão de literatura (Hammill et al., 2001,

2014), foram elaboradas 6 sessões referentes as habilidades percepto-visuais e percepto-viso-motoras, sendo o programa composto por habilidades de posição no espaço, figura fundo, constância de forma, closura visual, análise e síntese, discriminação visual, ordenação espacial, ordenação temporal e memória visual. Além destas 6 sessões, o programa foi composto por 4 sessões referentes as habilidades leitura, que incluíram nomeação automática rápida, leitura de caracteres, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura de textos.

O programa foi composto por 26 estratégias que envolveram a Integração viso-motora, Percepção visual e Leitura, distribuídas em 10 sessões de intervenção aplicáveis em 50 minutos de duração cada sessão.

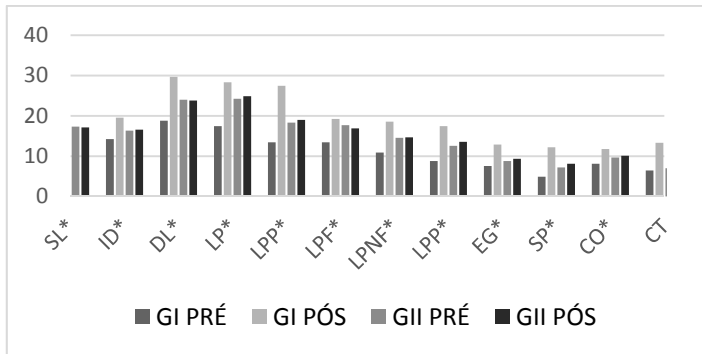
A análise dos dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 25.0. Os resultados foram analisados estatisticamente com um nível de significância de 5% (0,050), sendo a comparação entre de pré e pós testagem para os grupos em relação a classificação do desempenho dos subteste do PROLEC (Gráfico 3) e subtestes do DTVP-3 (Gráfico 4).

No gráfico 3, foi possível verificar que ocorreu diferença significativa entre os dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem, para os escolares do GI em todos os processos de leitura, evidenciando melhora no desempenho dos escolares submetidos ao programa de intervenção elaborado neste estudo.

Ainda no gráfico 3 foi possível observar que entre os escolares do GII apenas na habilidade de leitura de pseudopalavras ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem, revelando o efeito da escolarização no desempenho desta habilidade.

No gráfico 4 foi possível verificar que ocorreu diferença significativa para as classificações das habilidades do DTVP-III nos escolares do GI na comparação entre os dois momentos da avaliação, pré e pós-testagem, evidenciando a eficácia do programa elaborado neste estudo para o desenvolvimento das habilidades viso-motoras.

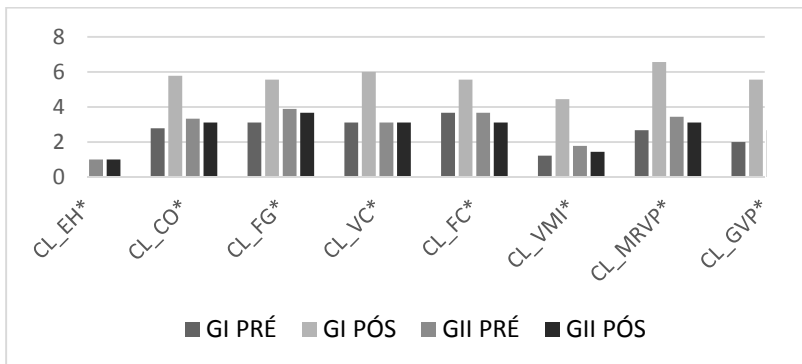
Gráfico 3. Comparação da classificação de desempenho nos subtestes do PROLEC dos GI e GII.



Legenda: SL: Som ou letra; ID: Igual-diferente; DL: Decisão léxica; LP: Leitura de palavras; LPP: Leitura de pseudopalavras; LPF: leitura de palavras frequentes; LPNF: leitura de palavras não frequente; LPP: leitura de pseudopalavras; EG: Estrutura gramatical; SP: sinal de pontuação; CO: compreensão de orações; CT: compreensão de textos.

Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon (* $p < 0.05$)

Gráfico 4. Comparação da classificação de desempenho nos subtestes do DTVP-III dos GI e GII.



Legenda: CL: classificação; CO: Cópia; COM: Coordenação Olho- Mão; CF: Constância de Forma; FF: Figura Fundo; FV: Fechamento Visual; IVM: Integração Visual Motora; PVG: Percepção Visual Geral; PMVR: Percepção Visual Motora Reduzida;

Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon (* $p < 0.05$)

O fato de não ter ocorrido diferença significativa entre as classificações do DTVP-III na comparação entre os dois momentos da avaliação, pré e pós-testagem no GII, sugere que o programa elaborado neste estudo foi eficaz para o desenvolvimento das habilidades visomotoras que influenciam o desenvolvimento da leitura, conforme foi possível observar entre os escolares do GI e, que tais habilidades não são trabalhadas no contexto educacional, o que pode ser um fator determinante para a ocorrência de alterações de leitura nos escolares com dificuldades de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da alfabetização, fase em que se encontram os escolares dos estudos apresentados neste capítulo, é um importante período para a aquisição de habilidades cognitivo-linguísticas e viso-motoras. Estas habilidades são consideradas preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita (Cunha, Capellini, 2010; Silva, Capellini, 2019; Santos, Capellini, 2020) e a falta de um trabalho dirigido e instrucional em sala de aula com estas habilidades pode resultar em dificuldade para a aprendizagem do princípio alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa, necessários para a plena aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto de sala de aula.

No Brasil, muito antes da ocorrência da pandemia, os escolares já apresentavam defasagem no desenvolvimento das habilidades preditoras para a alfabetização, decorrentes de uma metodologia de alfabetização que não enfatiza estas habilidades nos dois anos iniciais de alfabetização (Stolf et al, 2021; Pacheco & Hubner, 2021) e, a chegada da pandemia apenas revelou e intensificou a dificuldade destes escolares no domínio de habilidades metafonológicas e de leitura (Santana & Germano, 2021).

Além disso, o período de pandemia também revelou dificuldades visomotoras que contribuem para o baixo desempenho em leitura e em outras habilidades acadêmicas, conforme apresentado neste capítulo. Este estudo também demonstrou que déficits visomotores podem ser caracterizados como uma condição oculta, ressaltando a importância da intervenção educacional para minimizar o impacto destas alterações na aprendizagem da leitura e da escrita (Harrowell, Hollén, Lingam & Emond, 2018; Maciel & Germano, 2021) e as intervenções perceptivo-viso-motoras são necessárias para a reabilitação das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Finalizamos este capítulo destacando a necessidade de que os profissionais da área da saúde e da educação passe a atuar como vigilantes da

aquisição e do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, por meio da estimulação e do ensino das habilidades preditoras para a alfabetização, pois, desta forma, será possível auxiliar no planejamento de ações específicas para a promoção do desenvolvimento normal e a detecção de processos desviantes do processo ensino-aprendizagem.

A descrição dos resultados deste estudo apontam para a necessidade da equipe interdisciplinar atuar junto aos professores e a equipe educacional para orientar a estimulação e o ensino das habilidades preditores para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, uma vez que estas impactam o desempenho e aprendizagem da leitura e da escrita de escolares em fase inicial de alfabetização, uma vez que as mesmas ainda são desconsiderados ou não priorizados durante o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contexto de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, como foi possível verificar nos resultados encontrados nos estudos apresentados neste capítulo.

4. BIBLIOGRAFIA

- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Rede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275.
- Bellocchi, S., Massendari, D., Grainger, J., & Ducrot, S. (2016, May). Investigating the impact of inter-letter spacing on saccade computation in developmental dyslexia. In *International Workshop on Reading and Developmental Dyslexia* (pp. non-paginé).
- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., de Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5), e30953151-e30953151. Doi: 10.33448/rsd-v9i5.3151.
- Capellini, S. A., César, A. B. P. C., & Germano, G. D. (2017). *Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura—IPPL*. Ribeirão Preto: BookToy.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2010). Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura

realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. *Revista Cefac*, 12, 772-783. Doi: 10.1590/S1516-18462010005000017

Dehaene, S. D. (2009). *Reading in the brain* (p. 24). New York: Viking.

Fan, P., Wong, A. C. N., & Wong, Y. K. (2022). Visual and visual association abilities predict skilled reading performance: The case of music sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: General*.

Hammill, D.D., Pearson, N.A., & Voress J. K. (2014). *DTVP III-Development Test of Visual Perception III*. Austin, TX: Pro-Ed.

Harrowell, I., Hollén, L., Lingam, R., & Emond, A. (2018). The impact of developmental coordination disorder on educational achievement in secondary school. *Research in developmental disabilities*, 72, 13-22.

Henderson, S.E., Sugden, D.A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children-2*. London, England: Harcourt Assessment. Doi: 10.1016/j.ridd.2017.10.014.

Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e521974299-e521974299. Doi: 10.33448/rsd-v9i7.4299

Maciel, M. S. D.; Germano, G. D. (2021). Transtornos da Aprendizagem e as Habilidades perceptivo-motoras e de escrita manual In: B. N. Pimentel (org). *Fundamentos científicos e prática clínica em fonoaudiologia*. (pp. 187-197). Ponta Grossa PR: Atena.

Pacheco, L. P., & Hübner, L. C. (2021). Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. *Signo*, 46(85), 58-69. Doi: 10.17058/signo.v46i85.15672.

Queiroz, M., de Sousa, F. G. A., & de Paula, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-9.

Santana, M. G.; & Germano, G. D. (2021). Habilidades predictoras de leitura em escolares de 1o e 2o anos do Ensino Fundamental I em contexto de pandemia. In L.H.A. Castro (org). *COVID-19: reflexões das ciências da saúde e impactos sociais* 4 (pp. 184- 197). Ponta Grossa - PR: Atena.

- Santos, B. D., & Capellini, S. A. (2020). Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. *CoDAS*, 32.(3), e20180127. Doi: 10.1590/2317-1782/20202018127.
- Silva, C., & Capellini, S. A. (2019a). Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização. *Book Toy*
- Silva, C., & Capellini, S. A. (2019b). Indicadores cognitivo-linguístico em escolares com transtorno fonológico de risco para a dislexia. *Distúrbios da Comunicação*, 31(3), 428-436. Doi: 10.23925/2176-2724.2019v31i3p428-436
- Stolf, M. T., Santos, N. L. D., D'Angelo, I., Del Bianco, N., Giaconi, C., & Capellini, S. A. (2021). Performance of early literacy students in cognitive-linguistic skills during the pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 31(3), 484-490. Doi: 10.36311/jhgd.v31.12668.

POTENCIALIDADES Y DESVENTAJAS DE LA DIGITALIZACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y JUVENTUD EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO

Laura Corbella, Carme Trull-Oliva y M^a Carme Montserrat

Laura.corbella@udg.edu

Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19 supuso una presión considerable para todas las personas e instituciones implicadas en el sistema educativo formal y no formal (infancia, juventud, familias, educadores/as, maestros/as, escuelas, universidades, centros cívicos, etc.). En cuestión de semanas, la mayoría de organizaciones educativas tuvieron que cerrar o restringir el acceso y repensar sus actuaciones desde la virtualidad (Hussein et al., 2020). En el marco de esta crisis, la adquisición de capital social en la educación digital dependió de la personalidad proactiva de las personas, de su autoeficacia en Internet, de los recursos disponibles y de la calidad de la interacción en línea (Zheng et al., 2020). Por ello, la existencia y el dominio de la digitalización fue un aspecto clave en este proceso, lo que convirtió las TIC en uno de los retos de la investigación y de la práctica educativa (Colás-Bravo, 2021) para poder dar respuesta a las necesidades e intereses de la infancia y de la juventud confinada.

Ante esta situación, se llevó a cabo el proyecto de investigación "Niños, niñas, jóvenes y comunidades resilientes: identificación y análisis de prácticas sociales y educativas desde una perspectiva multidimensional e interseccional para afrontar la pandemia" (AGAUR, ref. 2020PANDE00166), con la finalidad de promocionar y aumentar la resiliencia socioeducativa comunitaria en contextos marcados por situaciones de adversidad.

Hay que estar bien preparados/as para garantizar que la calidad educativa continúe cuando se produzcan situaciones de emergencia cambiantes e inciertas (Hussein et al., 2020). Cabe disponer de herramientas y estrategias de información y comunicación que permitan emplear el tiempo y el espacio de manera flexible, valorar el proceso

educativo y motivar ante la era digital (Fernández-Miranda et al., 2022). En esta línea, Iglesias et al. (2022) consideran que los procesos de “comunicación e información” están vinculados a los procesos de difusión e intercambio de contenidos y acciones, así como a los canales asociados a ellos, y pueden ser físicos y/o virtuales.

A partir de estas consideraciones, es pertinente preguntarnos en qué medida se empleó, en época de confinamiento, la virtualidad como medio de comunicación, información e intervención socioeducativa. ¿Qué potencialidades y desventajas de las TIC se han detectado en la acción socioeducativa con niños, niñas y jóvenes? ¿El apoyo para acceder a las plataformas digitales fue eficaz? Esta información puede ayudarnos a identificar la creación de significados y comprensiones compartidas, la disponibilidad de la información y la confianza con los canales de información durante la pandemia, así como el papel de los medios de comunicación y redes sociales para hacer frente a ambientes disruptivos.

2. MÉTODO

El objetivo de este trabajo es analizar las potencialidades y desventajas de las TIC en los procesos de comunicación e información y en la acción socioeducativa con niños, niñas y jóvenes en época de confinamiento. Para ello, se analizan las percepciones de niños, niñas, jóvenes y profesionales en torno al acceso a las TIC, la información recibida por estos medios y el apoyo que recibieron por parte de prácticas socioeducativas que utilizaron la virtualidad como medio de comunicación, información e intervención.

2.1. Procedimiento

La metodología utilizada corresponde a un estudio mixto en paralelo.

A nivel cuantitativo, se aplican cuestionarios anónimos autoadministrados online dirigidos a niños, niñas y adolescentes de entre 10-17 años y jóvenes entre 18-29 años. En el caso del grupo de 10 a 17 años, se accede a la muestra a través de la colaboración con los centros educativos y del Consorcio de Educación de Barcelona y los Servicios Territoriales de Educación en Girona. El cuestionario dirigido a jóvenes se difunde por redes sociales (Instagram, WhatsApp y

Twitter), por cartelería situada en los territorios de estudio y a través de referentes de entidades y servicios dirigidos a jóvenes.

A nivel cualitativo, se realizan 30 entrevistas a referentes de prácticas resilientes y 5 grupos de discusión con niños, niñas, jóvenes y profesionales de la educación. Se seleccionaron 30 prácticas para realizar las entrevistas a sus referentes en función del territorio y de los ámbitos y áreas de intervención. En cinco de ellas, una por cada territorio, se realizaron grupos de discusión en los que se profundizó en las percepciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y profesionales educativos/as sobre las prácticas llevadas a cabo.

En todas las fases se pide el consentimiento informado de las personas participantes y de sus tutores/as legales si es el caso.

2.2. Participantes

En la tabla 1 se encuentra la relación de participantes en cada fase de recogida de datos.

Tabla 18 Resumen metodológico y participantes

Fase metodológica	Instrumento	Participantes
Datos cuantitativos	Cuestionario con muestra representativa de niños/as y adolescentes (10-17 años)	1216
	Cuestionario con muestra intencional de jóvenes (18-29 años)	115
Datos cualitativos	Entrevistas a profesionales referentes de prácticas resilientes	30
	Grupos de discusión con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y profesionales	5 grupos (36 participantes)

Fuente: elaboración propia.

2.3. Elaboración de los instrumentos de recogida de datos

Todos los instrumentos partían de las cinco dimensiones de análisis de la resiliencia educativa comunitaria (Iglesias et al., 2022).

Los cuestionarios contaron con preguntas cerradas y abiertas orientadas especialmente al tiempo en que los/las participantes habían estado cofinados/as. Fueron validados por el equipo de trabajo y a

través de un pilotaje con 6 niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años y 12 jóvenes de entre 18 y 29 años.

Las entrevistas contaban con una pregunta de explicación libre de la práctica y preguntas de profundización en las dimensiones de análisis. En los grupos de discusión se pidió que valoraran la práctica, los aprendizajes, puntos fuertes y débiles y perspectivas de futuro.

2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos cuantitativos, se han obtenido los descriptivos básicos de los resultados relacionados con la dimensión de “Comunicación e Información”, del modelo de análisis de la resiliencia educativa comunitaria. Para los datos cualitativos se realiza un análisis de contenido temático inductivo bajo acuerdo interjueces.

3. RESULTADOS

Se presentan las percepciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y profesionales en torno a los apoyos para la información y la comunicación a través de las TIC, los agentes implicados en estos procesos y las características de la comunicación; tanto en el acceso a la información sobre la pandemia y las medidas de confinamiento como en los apoyos dados a niños, niñas y jóvenes y el desarrollo de prácticas o experiencias socioeducativas durante la época de confinamiento por la pandemia Covid19.

3.1. Importancia de las TIC en el acceso y difusión de la información sobre la pandemia y las medidas de confinamiento

Las TIC jugaron un papel fundamental en el acceso de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la información sobre la pandemia Covid19. En el caso del grupo de 10 a 17 años, la televisión fue el medio más utilizado (87% de los casos), seguida por las redes sociales (76,2%) e Internet (49,4%). Estos medios fueron igual de importantes que los referentes más próximos a los niños y las niñas, como por ejemplo los progenitores (78,9%), el profesorado (60,7%) o las amistades (55%); o otros agentes sociales, como el vecindario (16,9%), los servicios sociales (12,6%) o las asociaciones del pueblo o barrio (8,7%). En el grupo de 18 a 29 años, hay un mayor uso de las TIC, puesto que el medio más utilizado para acceder a la información fue la televisión (92,2%), las redes sociales (89,6%) e Internet (72,2%). En cambio, el acceso a la información a través de relaciones próximas desciende,

como por ejemplo con las amistades (62,6%), los progenitores (58,3%) o el profesorado (42,6%), y es aún más bajo a través de otros agentes sociales como el vecindario (12,2%) o servicios sociales (8,7%).

Respecto a los dispositivos utilizados, hubo un uso muy generalizado del móvil durante el confinamiento domiciliario. La mayoría de las personas encuestadas utilizaron su móvil o el de sus familiares para comunicarse con amistades y familias, recibir información de la escuela y las actividades extraescolares.

Los niños y las niñas consideraron que la información sobre la pandemia llegaba a tiempo (79,1%), era interesante (73,4%) y fácil de entender (66,4%). No obstante, este último porcentaje desciende en el caso de niños y niñas de primaria (48,2%). Sin embargo, era un tipo de información que no les gustaba (74,8%). Algunos comentarios cualitativos afirmaban que les llegaba a asustar esta información. En cambio, las personas jóvenes valoraron de forma positiva el acceso a la información, afirmando que la información era interesante (91,1%), útil (90,3%) y fácil de entender (72,3%). No obstante, un porcentaje menor considera que la información llegaba a tiempo (68,5%).

3.2. Las TIC como medios para ofrecer apoyo a la infancia y la juventud

Las TIC permitieron a los diferentes agentes comunitarios ofrecer un apoyo emocional e instrumental a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Las familias, en el caso del grupo de 10 a 17 años, dieron apoyo instrumental relacionado con las TIC, sobretodo para los estudios. Por un lado, facilitaban la conectividad a Internet y, por otro, ayudaban a los chicos y chicas a seguir las clases virtuales y organizarse con las tareas autónomas. En el caso de las personas jóvenes, fueron una fuente de apoyo para reducir el estrés y la angustia de las clases virtuales. En el caso de este grupo, se utilizaron las TIC, sobretodo a través de videollamadas, para mantener el contacto, socializar y darse apoyo emocional con el resto de familiares y amistades.

Por su parte, las escuelas y centros educativos utilizaron las TIC para ofrecer apoyo instrumental y emocional para el seguimiento de sus estudios a ambos grupos. En este caso, se facilitaron recursos para el seguimiento de las clases (wifi, ordenadores) y se utilizaron las

videoconferencias, llamadas y correos electrónicos para realizar tutorías virtuales, mantener rutinas de organización escolar, practicar deporte, mantener las relaciones entre compañeros/as y ayudar a gestionar las emociones.

Por último, las actividades de ocio y tiempo libre también utilizaron los recursos digitales para continuar haciendo deporte, seguir clases online o incluso ofrecer apoyo emocional; y el vecindario ofreció apoyo instrumental para facilitar la conectividad a internet.

Los propios niños, niñas, adolescentes y jóvenes también utilizaron las TIC para ofrecer apoyo a sus pares y a otras personas. Los niños y las niñas explicaban a sus familiares como utilizar las tecnologías digitales, y los jóvenes ofrecían apoyo en la conectividad y las TIC a otras personas para mantener las relaciones sociales, entrenarse y darse apoyo mutuo.

3.3. Papel de las TIC en el desarrollo de prácticas o experiencias socioeducativas durante el confinamiento

Las TIC jugaron un papel clave a la hora de desarrollar prácticas socioeducativas resilientes durante el confinamiento y mantener la comunicación y los vínculos con los niños, las niñas, los y las jóvenes y sus familias. Permitieron dar continuidad a las prácticas socioeducativas, recoger necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes en época de confinamiento y favorecer el intercambio y las relaciones grupales.

Los medios de comunicación más utilizados por los y las profesionales fueron las redes sociales (Instagram, Twitter o Tik-Tok), las llamadas o mensajería (móvil, whatsapp o correo electrónico) y las videollamadas (Meet, Zoom o Teams). Los dispositivos utilizados fueron principalmente los móviles, las tabletas y los ordenadores con conexión a Internet. También se utilizaron las páginas web para colgar documentos, actividades o anunciar talleres y charlas y, en menor medida, canales televisivos locales, radio y cartelería.

No obstante, la difusión de la información y la comunicación virtual falló en algunas ocasiones, ya sea porque no se valoró su importancia, porque generó menos dinamismo y espontaneidad en la acción socioeducativa o porque no se disponieron de los recursos necesarios, como por ejemplo por falta de conectividad o acceso a

dispositivos digitales de algunos sectores de la población más desfavorecidos.

En el caso de las experiencias socioeducativas, los agentes sociales y comunitarios tuvieron mucho peso en la difusión de las prácticas y la comunicación con sus participantes. Se destaca la colaboración a nivel técnico (educadores/as, maestros/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales), a nivel político (departamentos, regidorías y consejerías) y a nivel comunitario (familias, niños, niñas y jóvenes, vecindario...).

La mayoría de profesionales entrevistados/as considera que hubo una comunicación de calidad en las experiencias educativas, debido a bidireccionalidad, fluidez y retroalimentación que permitía trabajar en entornos virtuales. Aun así, esta comunicación de calidad no se consiguió en todas las prácticas, debido a planteamientos unidireccionales desde una perspectiva de consumo de las actividades, debido a fallos en los soportes digitales, falta de formación y competencia para usarlos, falta de acceso y recursos de las personas participantes o por un cansancio generalizado tanto por parte de técnicos y técnicas como de niños, niñas y jóvenes.

Por otro lado, el uso de las TIC también favoreció en algunos casos una comunicación colaborativa, con la finalidad de dar a conocer las experiencias, conseguir la participación, colaboración e implicación de los niños, las niñas y las personas jóvenes y para hacerles llegar apoyo y ayuda emocional e instrumental.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha analizado las características y el impacto del uso de las TIC en el acceso a la información, la comunicación y el desarrollo de experiencias socioeducativas durante la época del confinamiento durante la pandemia Covid19. A través de estos resultados se puede concluir que las TIC jugaron un papel clave en la generación de procesos socioeducativos y comunitarios resilientes, que permitieron dar una respuesta educativa de calidad ante una situación de emergencia (Hussein et al., 2020).

Las potencialidades de su uso son varias. El hecho de disponer de diferentes canales de comunicación (TV, Internet, redes sociales) y el acceso a dispositivos portátiles como tabletas y móviles favoreció el

acceso a la información y la comunicación de forma fluida y bidireccional entre agentes cuando los medios interpersonales fallaron.

Gracias a ello, se pudieron continuar los procesos educativos y mantener contacto entre niños, niñas, jóvenes, familias, centros educativos y agentes comunitarios. En este sentido, la capacidad de ofrecer apoyo instrumental fue clave para que la digitalización de las prácticas socioeducativas tuviera éxito.

Los esfuerzos por digitalizar las prácticas socioeducativas tuvo un impacto positivo en niños, niñas y jóvenes, puesto que pudieron mantener rutinas y hábitos de vida saludables y mantener las relaciones entre familiares y pares. Además, se generaron procesos formales e informales de apoyo, colaboración y ayuda mutua, tanto entre agentes comunitarios como de colectivos intergeneracionales.

No obstante, el uso de las TIC para la digitalización de la información y la comunicación también presentó una serie de retos y desventajas. El exceso de información sin acompañamiento por parte de familias y profesionales creó emociones negativas, miedo y alarma social, sobre todo en el colectivo de infancia y adolescencia.

Por otro lado, el uso de tecnologías virtuales de comunicación y dispositivos electrónicos requirió que algunos niños, niñas y jóvenes necesitaran el apoyo de sus familias y profesionales para manejar los dispositivos y las TIC y algunos de ellos no disponían de estos apoyos. De esta forma, se ampliaron las desigualdades sociales y la brecha digital por falta de conocimientos, recursos y dispositivos para garantizar la conectividad a los sectores de población más desfavorecidos. En relación con esto, hubo una falta de formación y competencias para el uso de las TIC que dificultó la conexión digital. Por último, el aislamiento junto con el uso intensivo de las TIC provocó un cansancio generalizado en la población que afectó a su bienestar.

A modo de conclusión, se realizan dos recomendaciones para maximizar los beneficios de las TIC en los procesos socioeducativos resilientes con infancia y juventud y paliar sus inconvenientes, que pueden ofrecer estrategias educativas útiles en la era digital (Fernández-Miranda et al., 2022).

En primer lugar, en relación con el apoyo instrumental, es necesario identificar y disponer de los recursos y la formación

necesarios para el acceso a las TIC tanto a niños, niñas, jóvenes y familias como a los y las profesionales. Para ello, se recomienda favorecer un trabajo en red y la conexión entre agentes comunitarios que permita movilizar los recursos del entorno, sobretodo a aquellos colectivos con mayor situación de vulnerabilidad y desigualdad social.

En segundo lugar, en relación con los procesos educativos, se recomiendan una serie de acciones para dotar de capital social en la educación digital a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias y profesionales (Zheng et al., 2020). Algunas de ellas son: garantizar una comunicación bidireccional, ágil, fluida y que promueva la retroalimentación entre agentes; ofrecer un apoyo educativo fluido y personalizado; moderar la alarma social y favorecer la socialización, la comunicación y la actividad física; y combinar formatos adaptados y diversos que trabajen a nivel individual y grupal y en espacios virtuales y presenciales para evitar el cansancio que provocan las TIC.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Colás-Bravo, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Fernández-Miranda, M., Dios-Castillo, C. A., Sosa-Córdova, D. M. & Camilo-Cépeda, A. (2022). Método invertido y modelo didáctico: Una perspectiva motivadora del aprendizaje virtual en contextos de pandemia. *Bordón, Revista de Pedagogía* 74(3), 11-33. <https://doi.org/10.13042/2022.92677>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 105699. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Iglesias, E., Esteban-Guitart, M., Puyaltó, C., & Montserrat, C. (2022). Fostering community socio-educational resilience in pandemic times: Its concept, characteristics and prospects. *Frontiers in Education*, 7, 1039152. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1039152>
- Zheng, F., Abbas, N., & Hussain, S. (2020). The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive

personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*, 119, 105694. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105694>

ESTRÉS PERCIBIDO Y CONTROL. DIFERENCIAS SOCIOCULTURALES EN POBLACIÓN CONFINADA POR COVID-19

Lucía Díaz-Pita¹, Estefania Guerrero² y Ludmila Martins³

lucia.dpita@udc.es

¹*Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España)*

²*Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, Universitat de Barcelona (España)* ³*Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona (España)*

1. INTRODUCCIÓN

Muchos gobiernos eligieron el confinamiento como medida de contención durante la pandemia por COVID-19. Este encierro en los hogares pudo suponer un impacto tanto inmediato como a largo plazo en la salud mental de los ciudadanos (Wang et al., 2020; Zandifar y Badrfam, 2020) debido a las restricciones en el contacto con los seres queridos, a no disponer de total libertad, a la falta de información sobre la enfermedad y a tener que lidiar con el aburrimiento (Brooks et al., 2020).

El impacto psicológico de este confinamiento durante la pandemia de COVID-19, originada por este virus hace ya tres años, ha sido objeto de estudio en muchos países (Dong y Bouey, 2020; Torales et al., 2020). En general, la población presentó síntomas de ansiedad y estrés provocado por la situación de encierro que evidenciaban el impacto de esta experiencia en la salud mental (Zhang y Ma, 2020).

De manera más concreta, una gran parte de la población china informó de niveles de estrés entre moderados y severos (Wang et al., 2020). Por otro lado, algunos estudios llevados a cabo en Irán señalaron algunos elementos de la situación, como su carácter repentino, el desconcierto, la gravedad de la enfermedad, la información errónea y el aislamiento social, como determinantes de la experiencia del estrés y la mala salud mental de los ciudadanos (Zandifar y Badrfam, 2020). En Japón (Shigemura et al., 2020) se ha observado una sensación de miedo y pánico en la población en general, así como diversos efectos nocivos del confinamiento en su bienestar, sobre todo en pacientes infectados y

en sus familias, en personas con enfermedades físicas o psiquiátricas y en trabajadores del ámbito sanitario.

Aunque estos estudios han analizado los niveles de estrés en personas de distintos países, estos, junto a las respuestas al estrés, podrían diferir entre las naciones en función de las características personales y socioculturales de sus habitantes (Volk et al., 2021). Con el propósito de cubrir este vacío en la literatura, el objetivo de este estudio es describir las diferencias en nivel de estrés percibido y control del estrés en función del país de residencia durante el confinamiento durante la pandemia por COVID-19.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Este estudio se inició en abril de 2020, cuando varios países habían decretado el confinamiento domiciliario de sus ciudadanos. Para la recogida y tratamiento de los datos se tuvieron en cuenta las recomendaciones del Comité de Ética para la Investigación y la Docencia de la Universidad de la Coruña.

Los instrumentos empleados para la recogida de datos se crearon con la aplicación Microsoft Forms. Además, se elaboró una versión en inglés y otra en español. La duración aproximada para responder fue de 15 minutos.

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico en bola de nieve exponencial. Se envió el enlace del cuestionario a través del correo electrónico, redes sociales y medios de comunicación online, usando como único criterio de inclusión que los participantes fuesen mayores de edad.

2.2. Participantes

En esta investigación participaron 2008 personas (19.9% hombres) de edades comprendidas entre los 18 y los 73 años ($M = 36,63$; $SD = 11,50$). 1745 respondieron al cuestionario en su versión en español y 263 a la versión en inglés de manera voluntaria y anónima.

El 63.2% de los participantes residían en España, el 7.6% en México, el 7.5% en Ecuador, el 6% en Argentina y el 11.6% en Estados Unidos de América. El 52.6% de los participantes se encontraban en su

cuarta o quinta semana de confinamiento, mientras que el 37.4% llevaban seis o siete semanas confinados.

2.3. Medidas

Para evaluar el nivel de estrés de la población se empleó la Escala de Estrés Percibido de 14 ítems (PSS-14), creada por Cohen et al. (1983), en su versión original y en su adaptación al español (Remor, 2006). Se trata de una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta (donde 0 = nunca y 4 = muy a menudo) que tradicionalmente ha reportado buena consistencia interna y estructural (Campo-Arias et al., 2009; Cohen y Janicki-Deverts, 2012; González-Ramírez., 2007).

En concordancia con la teoría y los estudios psicométricos realizados con el PSS-14, en este trabajo se evidencia una estructura de dos factores, compuesta por elementos redactados positiva y negativamente (Taylor, 2015), que, con valores propios mayores que 1, explican el 52.54% de la varianza. El análisis factorial llevado a cabo para la totalidad de la muestra ha diferenciado entre los factores Control del Estrés durante el confinamiento ($\alpha = 0.83$) y Estrés Percibido durante el confinamiento ($\alpha = 0.85$). Tanto la estimación de ji-cuadrado a partir de la transformación del determinante de la matriz de correlaciones (esfericidad de Bartlett de 0.000) como la magnitud de los coeficientes de correlación (KMO = 0.918), dan cuenta de la adecuación de la estructura factorial.

Para poder analizar las diferencias socioculturales de percepción del estrés y control del estrés durante el confinamiento se les preguntó a los participantes por su país de residencia y el tiempo que llevaban confinados en sus hogares en el momento de responder a los cuestionarios.

2.4. Diseño

El diseño de investigación utilizado en este estudio ha sido cuantitativo de tipo descriptivo. Se han realizado los análisis descriptivos y factoriales pertinentes y, además, se ha llevado a cabo un análisis de varianza (ANOVA) con objeto de explorar las diferencias en la tasa de estrés percibido y el nivel de control del estrés en función del país de residencia durante el confinamiento. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizó el criterio establecido por Cohen (1988).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivos y correlaciones

En la Tabla 1 pueden observarse los estadísticos descriptivos para las variables empleadas en este trabajo. El análisis de correlaciones nos permite observar las esperadas correlaciones negativas entre las dos dimensiones evaluadas mediante el PSS-14 (Tabla 1).

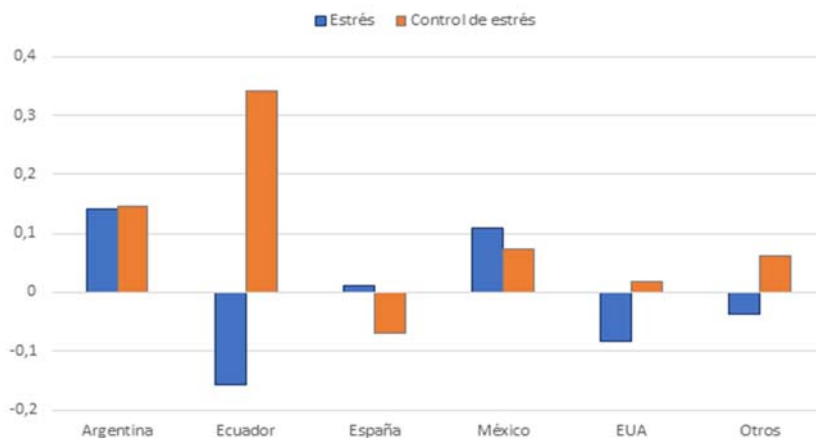
Tabla 1 Correlaciones de Pearson y estadísticos descriptivos de las medidas del PSS-14

Item	1	2	M	DE	Asimetría	Curtosis
1. Estrés percibido	-		2.89	0.88	0.01	-0.55
2. Control del estrés	-.55 ^a	-	3.42	0.65	-0.14	0.06

3.2. Diferencias de estrés y control del estrés en función del país de residencia

Como se muestra en la Figura 1, el país con mayor percepción de estrés entre sus habitantes durante el confinamiento es Argentina. En cambio, el que ha referido menor percepción de estrés es Ecuador. Sin embargo, los resultados encontrados no nos permiten identificar diferencias estadísticamente significativas entre los países ($F(5,998) = 1.953; p = .083$).

Figura 1 Estrés percibido y control del estrés, diferencia entre países



En cuanto al control del estrés, el país con mayor control del estrés por parte de sus habitantes parece ser Ecuador, mientras que el país con menor control del estrés es España, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos países ($F(5,989) = 8.637; p < .001; \eta_p^2 = .021; d = .30$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento derivado de la pandemia ha provocado altos niveles de estrés en la población, así como dificultades para su gestión (Rodríguez et al., 2020). Los resultados de este estudio evidencian, por un lado, que los ciudadanos de los diferentes países han percibido prácticamente los mismos niveles de estrés independientemente del lugar en el que residían. Esto lleva a pensar que las diferencias en estrés percibido pueden estar más influenciadas por factores de tipo sociodemográficos –sexo, edad, nivel educativo o situación laboral– (Rodríguez et al., 2020; Volk et al., 2021, Wang et al., 2020), que por las características culturales del país de residencia.

Por otro lado, los resultados en cuanto al control del estrés si presentan diferencias estadísticamente significativas entre algunos de los países, concretamente entre Ecuador y España, siendo el control del estrés mayor entre la población del primero. Aun así, nuestra investigación no permite hipotetizar a que se deben estas diferencias. Si atendemos a algunas investigaciones sobre afrontamiento estratégico, podemos imaginar que los tipos de afrontamiento más utilizados por los habitantes de cada país podría estar detrás de esta diferencia de control del estrés entre países (Alosami et al., 2018; de Souza-Talarico, 2009; Littleton et al., 2007; Pirutinski et al., 2020; Wang et al., 2020). Como línea de investigación futura, se podrían analizar las estrategias de afrontamiento empleadas por la ciudadanía de los distintos países y relacionarlo con su control del estrés.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se debe tener presente que la muestra de personas americanas es considerablemente inferior a la muestra española, por lo que la muestra no está distribuida de forma equilibrada. Además, puesto que los instrumentos de este estudio fueron presentados en formato online, una parte de la población puede haber quedado excluida por no tener acceso a un ordenador o

servicios de internet, aspecto relevante en cuanto al nivel socioeconómico de las personas encuestadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alosaimi, F. D., Alawad, H. S., Alamri, A. K., Saeed, A. I., Aljuaydi, K. A., Alotaibi, A. S., Alotaibi, K. M. y Alfariis, E. A. (2018). *Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia. Annals of Saudi Medicine*, 38(3), 214-224. <https://doi.org/10.5144/0256-4947.2018.214>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9(3), 271-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125166>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Erlbaum Associates.
- Cohen, S. y Janicki-Deverts, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006 and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1320-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00900.x>
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- De Souza-Talarico, J. N., Caramelli, P., Nitrini, R. y Chaves, E. C. (2009). Stress symptoms and coping strategies in healthy elderly subjects. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(4), 801-807. <https://doi.org/10.1590/s0080-62342009000400010>
- Dong, L., & Bouey, J. (2020). Public mental health crisis during COVID-19 pandemic, China. *Emerging infectious diseases*, 26(7), 1616-1618. <https://doi.org/10.3201/eid2607.200407>

- González-Ramírez, M. T., Landero-Hernández, R. y Tapia-Vargas, A. (2007). Percepción de salud, cansancio emocional y síntomas psicósomáticos en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 67-76.
- Littleton, H., Horsley, S., John, S. y Nelson, D. V. (2007). Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 977-988. <https://doi.org/10.1002/jts.20276>
- Pirutinsky, S., Cherniak, A. D. y Rosmarin, D. H. (2020). COVID-19, Mental Health, and Religious Coping Among American Orthodox Jews. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2288-2301. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01070-z>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez-Llorente, C., Guerrero, E., & Martins, L. (2020). Sociodemographic characteristics and stress of people from Spain confined by COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1095-1105. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040077>
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 74(4), 281. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>
- Taylor, J. M. (2015). Psychometric analysis of the Ten-Item Perceived Stress Scale. *Psychological Assessment*, 27(1), 90-101. <https://doi.org/10.1037/a0038100>
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International journal of social psychiatry*, 66(4), 317-320. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>
- Volk, A. A., Brazil, K. J., Franklin-Luther, P., Dane, A. V. y Vaillancourt, T. (2021). The influence of demographics and personality on COVID-19 coping in young adults. *Personality and*

Individual Differences, 168, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110398>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Zandifar, A., & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990.
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>

Zhang, Y., & Ma, Z. F. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and quality of life among local residents in Liaoning Province, China: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2381.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17072381>

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19. ESTUDIO DE CASO

Ferra L. Eunice

eferral@chapingo.mx

Universidad Autónoma Chapingo

1.- ANTECEDENTES

Dentro de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, México), en los resultados publicados derivados de la *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 ene la Educación*, se encuentran los siguientes: 2.3 millones de jóvenes entre tres y 29 años, en el ciclo escolar 2020/2021 abandonaron la educación formal, por cuestiones relacionadas con la enfermedad causada por el nuevo coronavirus, sars-cov 2, mientras que 2.9 millones abandonaron sus estudios por falta de recursos para solventar los gastos que implica la educación a distancia (luz, internet, dispositivos, etc.), y 3.3 millones tuvieron que trabajar.

Otro de los datos relevantes referidos por el INEGI, es que 1.5 millones de estudiantes de escuelas públicas no regresaron para continuar su formación académica en el ciclo 2020/2021, siendo la principal causa para el 58.95 fueron aspectos relacionados directamente con la enfermedad por covid-19. El 28.6% de las familias tuvo que hacer un gasto extraordinario para comprar dispositivos, entre ellos el 26.4% internet fijo y el 20.9% mobiliario.

Bajo el anterior contexto, es que el presente estudio se hace con la finalidad de conocer la situación de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). La UACH, cumplió en este 2023, 166 años de existencia, como institución educativa, siendo su modalidad parra el proceso enseñanza-aprendizaje presencial, hasta la pandemia por el nuevo coronavirus-19, declarada en 2020, situación que obligó a la institución a establecer plataformas educativas durante poco más de dos años.

Uno de los impactos derivados de la pandemia por covid-19, ha sido en el ámbito educativo, situación de la cual no quedó exenta la UACH, afectando principalmente a estudiantes que se encontraban de

permiso y que sus historiales no habían sido actualizados, por lo que se hizo fundamental conocer la situación general de los alumnos con desconocimiento de su trayectoria académica.

2.-MÉTODO

Se desarrollaron y aplicaron tres formularios utilizando la aplicación *forms* de Microsoft, cada uno de ellos, se integró por 25 preguntas, y en total fueron respondidas por 280 sujetos participantes, de los cuales el 5% fueron profesores, y el 95% estudiantes de Educación Media Superior, en la UACH, durante los ciclos escolares 2020/2021 y 2021/2022. La muestra se eligió al azar, y el diseño de investigación fue transversal, fundamentalmente descriptivo, y de características mixtas Cual-Cuan. En el caso de los estudiantes, el 51.1% de los encuestados fueron varones y el 48.8% mujeres, el rango de edad fue de 15 a 27 años, con un promedio de 18 años.

Como parte del procedimiento, una vez que se inició con el proceso de análisis de los resultados, la primera etapa consistió en realizar una caracterización general de la población. Cabe mencionar que, aunque las encuestas fueron diseñadas para alumnos y profesores de Educación Media Superior, también fue respondida por estudiantes de Educación Superior.

3.- PRINCIPALES HALLAZGOS

Con la finalidad de entender mejor la situación de los estudiantes encuestados, se elaboró un perfil general de los encuestados, a continuación, se muestran los hallazgos más importantes considerados para el estudio, en cuestión.

El mayor porcentaje se concentra en estudiantes de tercer grado, seguidos de alumnos de segundo grado de Educación Media Superior, seguidos del primer año de la carrera. Esta última situación, permite inferir que suele haber mayor incertidumbre en estos alumnos en relación con la posibilidad de continuar con su formación académica en la Universidad Autónoma Chapingo, o bien la necesidad de pausar su proyecto de vida en este aspecto, o la decisión de continuar con su formación académica en la UACH, o bien la necesidad de pausar su proyecto de vida en este aspecto, o la decisión de continuar con sus estudios en otra institución, o bien incorporarse al mercado laboral, lo que al dejar los estudios podría generar mayores desigualdades

económicas y sociales.

Continuando con la caracterización de los estudiantes participantes de este estudio, llama la atención que la mayoría de los alumnos desconocían en ese momento si tenían pendientes exámenes extraordinarios, a título de suficiencia primera oportunidad (título I) o segunda oportunidad (título II). Para el caso de los alumnos con extraordinarios pendientes el 7.95% no lo habían presentado, el 9.09% el título I, y el 20.4% tenía, aún pendiente el examen a título de suficiencia segunda oportunidad, mientras que el 1.14% no tenía respuesta de su solicitud de examen adicional, lineamiento que sólo aplica a estudiantes del último año de la carrera.

En cuanto a la situación de conectividad y dispositivos que utilizaron los alumnos para las actividades académicas. Durante la pandemia, se obtuvieron los siguientes resultados, en comparación con los alumnos vigentes y aquellos no vigentes (permiso).

Cuadro 2.1. Comparativa entre estudiantes vigentes y de reingreso

<i>Estado Académico</i>	<i>Propio</i>	<i>Prestado</i>	<i>Rentado</i>	<i>Café internet</i>
Vigente	32%	43%	4%	21%
No vigente	25%	42%	3%	30%
Total	57%	85%	7%	51%

La diferencia principal se encuentra en si el equipo o dispositivo es propio o no, debido a que los estudiantes con un estatus *no vigente*, no se encontraban percibiendo la beca correspondiente, ni la dispersión adicional para conectividad, por lo que la mayoría de ellos estudiantes trabaja con un equipo *prestado*, el cual suele ser compartido entre varios integrantes de la misma familia.

El 60% de los estudiantes *no vigentes*, como principales dispositivos para sus actividades académicas el celular como un medio para poder tomar clases y hacer ciertas actividades académicas, sin embargo, no es el mejor dispositivo para este tipo de actividades, debido a que, entre otras cuestiones, la pantalla de los celulares son pequeñas, algunas dificultades visuales posteriores por el esfuerzo que

se hace para por ejemplo, la lectura, realización de tareas, etc, además de la llamada *hiperconectividad*, a mediano y a largo plazo pueden traer las siguientes complicaciones de salud: dolores de cabeza, visión borrosa, posición corporal inadecuada, sobre uso de audífonos, entre otras.

Respecto a la accesibilidad al internet, los alumnos participantes de la Universidad Autónoma Chapingo respondieron lo siguiente:

Cuadro 2.2. Acceso a internet

<i>Estado Académico</i>	<i>Sí cuenta con internet</i>	<i>No cuenta con internet</i>
Vigente	71%	29%
No vigente	56%	44%

Nuevamente, se observa que los estudiantes con estatus académico de *vigentes* tienen mayor posibilidad de contar con acceso a internet, a diferencia de quienes tienen el estatus de *no vigentes*, infiriéndose que un factor primordial para ello es la diferencia en la dispersión de las becas.

Con relación a la calidad de internet, los principales resultados se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.3. Calidad del internet

<i>Estado Académico</i>	<i>Buena calidad</i>	<i>Mala calidad</i>
Vigente	16%	84%
No vigente	13%	88%

No se observa gran diferencia, en cuanto a la calidad deficiente del servicio de internet al que tienen acceso los estudiantes. En algunas zonas de residencia dependiendo de las regiones geográficas, aún no hay internet o presenta muchas deficiencias.

Respecto a la conectividad a las clases, los sujetos participantes expresaron lo que se muestra en el cuadro 2.4.

Cuadro 2.4. ¿Has dejado de conectarte a clases?

<i>Estado Académico</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Vigente	47%	53%
No vigente	70%	30%

Como se muestra en el cuadro anterior, se hace evidente que los estudiantes con estatus *no vigente* han dejado de conectarse a clases por diversos motivos, en comparación con los que tenían un estatus *vigente*, derivado de estas respuestas se hizo vital la siguiente pregunta:

Cuadro 2.5. ¿Por qué motivo has dejado de conectarte a clases?

<i>Estado Académico</i>	<i>Falta de internet</i>	<i>Falla eléctrica</i>	<i>Falta de equipo</i>	<i>Motivos no especificados</i>	<i>Imposibilidad Económica</i>
Vigente	36%	27%	12%	25%	
No vigente	52%	22%	15%	---	11%

Relacionado al envío de trabajos, actividades, tareas asignadas en las asignaturas, el 57% respondió que ha dejó de enviarlas, mientras que el 43% refiere que sí logró hacerlo. Dentro de los motivos principales para no hacerlo se encuentra la falta de acceso a internet para el 43%, la falta de equipo propio para el 17%, mientras que el 9% expresó que por fallas eléctricas.

Como parte de otros motivos, el 7.9% respondió que necesitó trabajar, y por problemas familiares y depresión el 1.14%, no pudieron enviar las actividades académicas, otros expresaron en preguntas con opción de respuesta abierta lo siguiente: *las recargas de internet no duran, el costo de internet y todas las anteriores.*

Tomando en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje participan los alumnos y los profesores, se realizó la siguiente pregunta:

Cuadro 2.6. Disposición de los Profesores

<i>Estado Académico</i>	<i>Sí hay disposición</i>	<i>No disposición</i>	<i>hay</i>
Vigente	92%	8%	
No vigente	67%	33%	

La inequidad, entre los estudiantes *vigentes y no vigentes* es una constante, y en estas respuestas se confirma, ya que es diferente la percepción respecto a la disposición de los profesores para entender las diversas situaciones, colocando a los alumnos de permiso en una situación aún más vulnerable, de la que ya presentaban con relación a la desactualización de su historial académico.

Hay estudiantes, que, por la falta de actualización en los historiales académicos, referidos en párrafos anteriores, no aparecen en las listas oficiales, incluso hay alumnos que fueron designados en calidad temporal a grupos académicos, con la finalidad de ir regularizando su situación.

Con la finalidad de solventar gastos para su manutención y continuar con sus estudios, el 53% de los participantes durante la pandemia tuvo que trabajar, siendo los motivos principales para ello los siguientes: el 21.5% para pagar las recargas de internet, el 15.9% para apoyar los gastos familiares, el 14.7% para su manutención y el 1.14% por ser madre soltera y otro 1.14% por quedarse sin padres durante la pandemia por covid-19.

Con la situación general, antes descrita y en el contexto por covid-19, antes descrita el 42% ha considerado darse de baja temporal o definitiva, mientras que el 58% no.

4.- DISCUSIÓN

Con los hallazgos principales de esta encuesta, donde el 60% tomó clases a través del celular, el 73% no contaba con internet en casa, el 88% pauso o abandonó por la misma razón, el 11% por motivos económicos, 1.4% quedó en la orfandad por covid-19, teniendo que trabajar el 47% del total de la muestra estudiantil.

La situación descrita anteriormente, no es de sorprender, aunque

sí motivo de preocupación importante, que estos jóvenes estudiantes tengan la posibilidad de ingresar a las estadísticas de los jóvenes que derivado del impacto por covid-19, se han visto obligados a abandonar sus estudios.

La pandemia ha impactado significativamente en la trayectoria académica de los estudiantes de educación media superior, situación que generó que un importante porcentaje a pausar o abandonar sus estudios en la UACH, entre otros por motivos económicos. El impacto por covid-19, continuará en las siguientes generaciones por lo que es importante tomar acciones que permitan garantizar una adecuada permanencia educativa.

El aprendizaje, el intercambio de información, aprendizajes y experiencias se vio severamente afectado, entre otras razones por inequidades expuestas durante la pandemia por covid-19, en los estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Brooks, S; Webster, R.K; Smith; Brooks, B; Woodlord, L; Wesseley, S; Greenberg, N. & Rubin, G.J. (2020). *The psychological impact of quarentine and how to reduce it: rapid review evidence*. The Lancet. 395. 912-920.

Chehaibar, L.M. (2020). *Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia*. Educación y Pandemia, una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid (2020). *El adiós sin abrazos. Guía de apoyo psicológico a personas que han perdido a un familiar a consecuencia del coronavirus*. Madrid, España.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID*. Revisado en www.cepal.org.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2021). *Los estragos que COVID 19 ha causado en los niños del mundo.*

Gobierno de México (2020). *Lineamientos de respuesta de acción en salud mental y adicciones para el apoyo psicosocial durante la pandemia por COVID -19 en México.* Secretaria de Salud.

LA SOLEDAD DE LAS PERSONAS MAYORES EN EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN ESPAÑA: ¿CÓMO FUE Y DE QUÉ DEPENDIÓ?

Eva González Ortega^a, Ruth Pinedo González^b, Isabel Vicario-Molina^a, Andrés Palacios Picos^c

evagonz@usal.es

^aProfesora Contratada Doctora, Universidad de Salamanca^b

Profesora Contratada Doctora, Universidad de Valladolid^c

Catedrático de Escuela, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

España aplicó un estricto confinamiento durante la primera oleada de COVID-19 desde mediados de marzo hasta junio de 2020. Las medidas de distanciamiento social no consistieron en meras recomendaciones de salud pública; las infracciones fueron perseguidas por la policía y conllevaron multas (Real Decreto 463/2020, de 14 de Marzo). Como en otros países, en España la mortalidad se concentró en los grupos de más edad: cerca del 87,1% de las muertes se produjeron en mayores de 70 años (INE, 2020).

En vista de esta alta vulnerabilidad a la infección y mortalidad por COVID-19 entre los adultos mayores y a fin de protegerles, las autoridades sanitarias españolas desaconsejaron las visitas a este grupo de población. Sin embargo, apenas se debatió sobre los efectos negativos que el distanciamiento y aislamiento social podrían conllevar en los sentimientos de soledad de los adultos mayores, y sobre cómo estos serían capaces de afrontar las severas medidas de restricción social (Losada-Baltar et al., 2020).

En resumen, la crisis de COVID-19 fue un importante reto vital para todos, pero especialmente para los adultos mayores, identificados como el grupo más vulnerable. Dada la preocupación creciente por el impacto de la soledad sobre la salud, es importante comprender los efectos que tuvo el confinamiento en este grupo de edad.

Este estudio se propuso describir los sentimientos de soledad en los adultos mayores españoles (60 años o más) durante el primer confinamiento e identificar los factores asociados, en comparación con

los adultos más jóvenes. Específicamente, se buscó examinar los niveles de varios tipos de soledad (social, familiar y romántica) y explorar las relaciones entre la soledad general y diversas variables sociodemográficas y relacionadas con la salud (salud mental, afrontamiento con humor y hábitos saludables).

2. MÉTODO

2.1.-Procedimiento

Tras obtener la aprobación de las medidas éticas y de protección de datos, se seleccionaron participantes mediante un muestreo de bola de nieve. El consentimiento informado se consiguió mediante una pregunta obligatoria al principio de la encuesta online. El estudio comenzó el 20 de marzo de 2020, una semana después de que las autoridades españolas anunciaran el primer confinamiento por COVID-19, y estuvo disponible hasta el 21 de junio de 2020, cuando finalizó el Estado de Emergencia.

2.2.-Participantes

La muestra consistió en 3.508 sujetos de 18 a 83 años. La edad se categorizó en dos grupos: a) Adultos jóvenes: 59 años o menos ($N = 3107$, $M = 33,95$, $DT = 12,77$; 41% hombres, 59% mujeres) y b) Adultos mayores: 60 años o más ($N = 401$, $M = 65,69$, $DT = 4,82$; 27% hombres, 73% mujeres).

2.3.-Medidas

Se diseñó *ad hoc* una encuesta online sobre las siguientes variables:

Sociodemográficas. Género, edad, nivel educativo, composición del hogar, vivir solo (sí/no), zona de residencia (rural vs. urbana), planificación diaria en el confinamiento (sí/no), número de días confinado al responder la encuesta y presencia de discapacidad.

Hábitos saludables. Grado de participación en conductas saludables (actividad física diaria, dieta sana baja en grasas y azúcares) y no saludables (fumar, beber alcohol y tomar somníferos). El alfa de Cronbach fue .74.

Soledad. La versión española (Yárnoz, 2008) de la Escala de Soledad Social y Emocional para Adultos-Versión corta (SESLA-S; DiTommaso et al., 2004) con tres subescalas de cuatro ítems cada una: soledad social (p.ej. me siento parte de un grupo de amigos), soledad

familiar (p.ej. me siento cerca de mi familia) y soledad romántica (p.ej. tengo una pareja romántica o marital que me da el apoyo y el ánimo que necesito). La puntuación total de la escala (que se denominó "soledad general") se calculó sumando los valores de los doce ítems una vez recodificados, de modo que las puntuaciones más altas indicaron más soledad. El alfa de Cronbach fue .86.

Afrontamiento con humor. La versión española (Caycho-Rodríguez et al., 2019) de la Escala de Afrontamiento con Humor (CHS-5) (Martin, 1996, p. 251). El alfa de Cronbach fue .78.

Salud mental. La versión española (Rivera-Riquelme et al., 2019) del Inventario de Salud Mental-5 (MHI-5) (Berwick et al., 1991). El alfa de Cronbach fue .86.

3.- RESULTADOS

Se realizaron cuatro ANOVA de un factor inter para examinar las diferencias en las cuatro puntuaciones de soledad en función del grupo de edad. Se observaron diferencias significativas para la soledad familiar ($F(1,3506) = 14.53, p < .001, \eta^2 = .001$), la soledad romántica ($F(1,3506) = 15.61, p < .001, \eta^2 = .004$) y la soledad social ($F(1,3506) = 17.36, p < .001, \eta^2 = .005$), pero no para la soledad general. Las puntuaciones medias fueron significativamente más bajas entre los adultos mayores en comparación con los más jóvenes en lo que respecta a la soledad familiar ($M = 4.73, DE = 1.40; M = 5.03, DT = 1.51$, respectivamente) y la soledad romántica ($M = 4.72, DT = 1.36; M = 5.04, DT = 1.51$, respectivamente). Sin embargo, la puntuación media de la soledad social fue menor entre los adultos más jóvenes ($M = 4.49, DT = 1.48$) en comparación con los adultos mayores ($M = 5.20, DT = 1.63$).

Además, se realizaron ANOVA de dos factores inter considerando la puntuación general de soledad como variable dependiente, y el grupo de edad junto con las variables sociodemográficas como variables independientes. Se hallaron varios efectos principales significativos que predijeron la soledad general a partir de la composición del hogar, el número de días de confinamiento, vivir solo, la planificación diaria y la presencia de discapacidad. El grupo de edad interactuó con la variable vivir solo ($F(2,3507) = 4.19, p = .04, \eta^2 = .001$). Según las pruebas post hoc ($p < .001$), entre los que vivían acompañados, los adultos mayores mostraron niveles más bajos

de soledad general, en comparación con los más jóvenes. Además, el grupo de edad interactuó con el género ($F(2,3507) = 3.65, p = .03, \eta^2 = .003$): la soledad general fue menor entre los adultos mayores varones y los más jóvenes mujeres ($p < .001$).

Tabla 1. Modelo de regresión múltiple para la soledad general con el grupo de edad como moderador

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	B	Error estándar	Beta	t	
(Constante)	7.622	.316		24.11	.000
Afrontamiento con humor	-.003	.014	-.007	-.21	.832
Salud mental	-.106	.010	-.377	10.68	.000
Hábitos saludables	-.126	.035	-.119	-3.62	.000
Grupo de edad	-.114	.211	-.024	-.53	.590
Grupo de edad x Afrontamiento con humor	.025	.051	.020	.48	.628
Grupo de edad x Salud mental	.071	.056	.061	1.27	.202
Grupo de edad x Hábitos saludables	.035	.051	.029	.68	.494

Por último, se hizo un análisis de regresión múltiple para comprobar si la salud mental, el afrontamiento con humor, los hábitos saludables, el grupo de edad y la interacción del grupo de edad con estas tres variables relacionadas con la salud fueron predictores significativos de la soledad general. El modelo propuesto fue significativo ($F(7,3507) = 77.72, p < .001, R^2 \text{ ajustado} = .135$). La interacción del grupo de edad no fue significativa. En ambos grupos de edad, la salud mental y los hábitos saludables fueron predictores significativos y negativos de la soledad general (Tabla 1). Sin embargo, el afrontamiento con humor no fue un predictor significativo.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En contra de lo esperado, los adultos mayores no mostraron diferencias significativas en los niveles de soledad general con respecto a los adultos más jóvenes. Esto podría estar relacionado con el hecho de que la soledad general se calculó sumando las puntuaciones de tres subescalas, y hubo diferencias significativas en estos tres tipos de soledad. En concreto, los adultos mayores declararon índices más bajos

de soledad emocional (es decir, romántica y familiar) pero más altos de soledad social en comparación con los adultos más jóvenes, quizás en parte porque los primeros suelen tener redes sociales más pequeñas y más orientadas a la familia. También hay que tener en cuenta que, en España, los adultos mayores suelen tener a su disposición una variedad de actividades sociales, educativas y recreativas de naturaleza pública y recursos para un envejecimiento activo que les permiten socializar, viajar y participar socialmente, pero estos aspectos se suprimieron al principio de la pandemia. Por el contrario, los adultos mayores no se vieron totalmente privados de su vida familiar y de pareja, ya que visitar y cuidar a mayores y dependientes fue una de las pocas actividades permitidas durante el tiempo de confinamiento.

Este estudio sugiere que los niveles de soledad durante el primer confinamiento no difirieron significativamente en función del sexo, el nivel educativo o la zona de residencia ni en los adultos mayores ni en los jóvenes.

Como era de esperar, los que vivían con otras personas sintieron niveles más bajos de soledad que los que vivían solos, un hallazgo observado en estudios previos (Lampraki et al., 2022). Sin embargo, este efecto interactuó con los grupos de edad, sugiriendo que los adultos mayores acompañados fueron más resistentes a la soledad que los adultos jóvenes acompañados. Además, se encontró que tener una discapacidad fue un factor de riesgo para la soledad, en consonancia con hallazgos anteriores (Heinze et al., 2021), mientras que vivir acompañado por la pareja (vs. otros familiares o personas) y tener una planificación diaria fueron factores protectores.

La duración del confinamiento en el momento de responder la encuesta tuvo una relación significativa pero no lineal con la soledad. Tal vez, los participantes centraron su atención en las ventajas del confinamiento durante su etapa inicial y no esperaron que fuera duradero, y con el paso del tiempo, se habituaron al aislamiento y desarrollaron estrategias de afrontamiento más útiles para lidiar con las restricciones sociales y la incertidumbre.

Este estudio apoya la expectativa de que tener una buena salud mental predijo significativamente un menor nivel de soledad tanto para los adultos mayores como para los más jóvenes durante la primera oleada de COVID-19. Esta relación inversa está bien establecida en la

literatura previa, aunque la dirección de la causalidad no está clara (Heinrich & Gullone, 2006). Los adultos mayores parecen experimentar menos emociones negativas en su vida cotidiana (p.ej. Carstensen et al. 2000), lo que pudo contribuir a una mayor salud mental y, con ello, a experimentar menos soledad en la situación de confinamiento. Asimismo, ser mayor pudo amortiguar los efectos negativos del confinamiento sobre la salud mental, ya que la edad y las experiencias adversas previas pudieron ayudar a relativizar dicha crisis (Parlapani et al., 2021). Además, los adultos mayores pudieron tener más miedo al contagio (Maxfield y Pituch, 2021), y en consecuencia, las medidas de confinamiento pudieron contribuir a que experimentaran una mayor sensación de seguridad emocional y menos problemas de salud mental.

No sorprende que la adopción de hábitos saludables juegue un papel importante en la reducción de la soledad de los adultos mayores y menores de 60 años, ya que constituyen estrategias de afrontamiento conductuales y, como tales, pueden tener un efecto amortiguador sobre los sentimientos no deseados de soledad (Lazarus y Folkman, 1984).

En consonancia con las perspectivas teóricas sobre el afrontamiento en edades avanzadas (p.ej. Lazarus y Folkman, 1984), este estudio sugiere que los adultos mayores utilizaron una variedad de estrategias para adaptarse a un período estresante de aislamiento social como fue el confinamiento por COVID-19: estrategias emocionales tales como afrontar con humor (70%), y estrategias conductuales como adoptar hábitos saludables (79%) y planificar actividades diarias para mantenerse ocupado (62%). Hallazgos anteriores ya habían mostrado la estabilidad de la soledad de los adultos mayores durante el período de confinamiento, lo que sugiere su resiliencia y capacidad de afrontamiento y adaptación (Losada-Baltar, Jiménez-Gonzalo, et al., 2020). Inesperadamente, sin embargo, el afrontamiento con humor no fue un predictor significativo. El humor podría ser un mecanismo de afrontamiento útil para mitigar el estrés y otros efectos psicológicos negativos derivados del confinamiento (Jarego et al., 2021), pero tener una eficacia limitada para hacer frente a la soledad y sus causas subyacentes, como el aislamiento social.

Una lección aprendida con este estudio es que la soledad es una realidad en los adultos mayores, y debemos conocer los factores que contribuyen a ella de cara a reducir su prevalencia y sus efectos perjudiciales para la salud, tanto en periodos pandémicos como no

pandémicos. Debe prestarse atención a las personas con los factores de riesgo aquí detectados. En los adultos mayores y menores de 60 años, éstos incluyen vivir solo, tener una discapacidad, un estado de salud mental deficiente y hábitos poco saludables.

Se aconseja a los responsables políticos que consideren si las medidas de distanciamiento social deben implicar necesariamente la orden de quedarse encerrado en casa. Tanto en un escenario pandémico como no pandémico, puede ser viable y útil generar espacios comunitarios abiertos y seguros para la interacción social que mitiguen los efectos que el aislamiento puede tener sobre la salud mental y la soledad.

Asimismo, la capacidad de uso y el acceso a las tecnologías podría ser una estrategia eficaz para hacer frente al aislamiento y las restricciones, manteniendo o aumentando las conexiones sociales y la participación. Por lo tanto, la formación de los adultos mayores en el uso de las TIC podría marcar una diferencia significativa con respecto a los efectos nocivos de la soledad (Kotwal et al., 2020).

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Beam, C. R., & Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S58–S60. <https://doi.org/10.1037/tra0000774>
- Berwick, D. M., Murphy, J. M., Goldman, P. A., Ware, J. E., Barsky, A. J., & Weinstein, M. C. (1991). Performance of a Five-Item Mental Health Screening Test. *Medical Care*, 29(2), 169–176.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of personality and social psychology*, 79(4), 644. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644>
- Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Bossio, M., Ventura-León, J., Arias Gallegos, W. L., Domínguez-Vergara, J., & Azabache-Alvarado, K. (2019). Evidencias psicométricas de una versión breve de la Coping Humor Scale en adultos mayores peruanos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 54(4), 230–236. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2018.09.012>

- DiTommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and Validity Characteristics of the Short Version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 99–119. <https://doi.org/10.1177/0013164403258450>
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695–718. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002>
- Heinze, N., Hussain, S. F., Castle, C. L., Godier-McBard, L. R., Kempapidis, T., & Gomes, R. S. M. (2021). The Long-Term Impact of the COVID-19 Pandemic on Loneliness in People Living With Disability and Visual Impairment. *Frontiers in public health*, 9, 738304. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.738304>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- INE. (2020). *Defunciones según la causa de muerte. Avance Enero-Mayo de 2019 y 2020*.
- Jarego, M., Pimenta, F., Pais-Ribeiro, J., Costa, R. M., Patrao, I., Coelho, L., & Ferreira-Valente, A. (2021). Do coping responses predict better/poorer mental health in Portuguese adults during Portugal's national lockdown associated with the COVID-19? *Personality and Individual Differences*, 175, 110698.
- Kotwal, A. A., Holt-Lunstad, J., Newmark, R. L., Cenzer, I., Smith, A. K., Covinsky, K. E., Escueta, D. P., Lee, J. M., & Perissinotto, C. M. (2020). Social Isolation and Loneliness Among San Francisco Bay Area Older Adults During the COVID-19 Shelter-in-Place Orders. *Journal of the American Geriatrics Society*, jgs.16865. <https://doi.org/10.1111/jgs.16865>
- Lampraki, C., Hoffman, A., Roquet, A., Jopp, D. S. (2022) Loneliness during COVID-19: Development and influencing factors. *PLOS ONE* 17(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265900>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

- Losada-Baltar, A., Jiménez-Gonzalo, L., Gallego-Alberto, L., Pedroso-Chaparro, M. D. S., Fernandes-Pires, J., & Márquez-González, M. (2020). "We Are Staying at Home." Association of Self-perceptions of Aging, Personal and Family Resources, and Loneliness With Psychological Distress During the Lock-Down Period of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa048>
- Losada-Baltar, A., Márquez-González, M., Jiménez-Gonzalo, L., Pedroso-Chaparro, M. del S., Gallego-Alberto, L., & Fernandes-Pires, J. (2020). Diferencias en función de la edad y la autopercepción del envejecimiento en ansiedad, tristeza, soledad y sintomatología comórbida ansioso-depresiva durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55(5), 272–278. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.05.005>
- Martin, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 251–272.
- Maxfield, M., y Pituch, K. A. (2021). COVID-19 worry, mental health indicators, and preparedness for future care needs across the adult lifespan. *Aging & Mental Health*, 25, 1273-1280. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1828272>
- Parlapani, E., Holeva, V., Nikopoulou, V. A., Sereslis, K., Athanasiadou, M., Godosidis, A., Stephanou, T., & Diakogiannis, I. (2020). Intolerance of Uncertainty and Loneliness in Older Adults During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11(August), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00842>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, 67 Boletín Oficial del Estado 25390 (2020).
- Rivera-Riquelme, M., Piqueras, J. A., & Cuijpers, P. (2019). The Revised Mental Health Inventory-5 (MHI-5) as an ultra-brief screening measure of bidimensional mental health in children and adolescents. *Psychiatry Research*, 274, 247–253. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.045>
- Yárnoz, S. (2008). Adaptación al castellano de la escala para la

evaluación de la soledad social y emocional en adultos SESLA-S.
International Journal of Psychology and Psychological Therapy,
8(1), 103–116.

PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA RECUPERACIÓN Y MEJORA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL DE PERSONAS ADULTAS CON AUTISMO DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Marina Jodra

majodra@ucm.es

Coordinadora Técnica de la Asociación Nuevo Horizonte

Profesora Asociada de la Universidad Complutense de Madrid

1.-INTRODUCCIÓN

Los efectos de la pandemia en la salud mental de la población son muy significativos, especialmente en personas con trastornos como el autismo (Jodra y García-Villamizar, 2022). Este trastorno se caracteriza por mostrar ciertas dificultades en el área de la comunicación social (APA, 2022), por lo que las personas con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), son población especialmente vulnerable a los efectos de la privación social a la que nos hemos visto sometidos en los últimos años.

Por ello, se desarrolló e implementó un programa educativo para fomentar la comunicación social en personas adultas con TEA.

1. -METODO

2.1.- Procedimiento

Con el objetivo de minimizar estos efectos y mejorar la esfera de la comunicación social en esta población, se lleva a cabo un programa educativo de comunicación social con 70 personas adultas con TEA y Discapacidad Intelectual (DI), a través de tareas desarrolladas en formato digital que pueden realizarse en tablets y ordenadores.

A lo largo de la aplicación del programa, se anotaron los resultados alcanzados por cada persona. Las variables dependientes fueron analizadas para observar si se producen diferencias antes y después de la intervención.

Además de esta evaluación, se realizará una monitorización a tiempo real, de respuestas fisiológicas vinculadas a la ansiedad y

malestar como temperatura periférica, tasa cardiaca o respuesta galvánica, mediante la utilización de la pulsera E4 (<https://www.empatica.com/research/e4/>).

Este dispositivo nos permite conocer si una persona está tranquila y cómoda, si se está emocionando con algún estímulo o, por el contrario, está empezando a experimentar ansiedad y necesita ayuda. Si esta persona no tiene otra vía de comunicación, la utilización de este tipo de dispositivos se convierte en algo imprescindible para intentar adaptar los entornos, prevenir episodios de ansiedad y, en consecuencia, mejorar su calidad de vida.

La hipótesis general es que la participación en el programa producirá una mejora en las puntuaciones de las variables analizadas.

Se realiza un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas con el programa estadístico SPSS.

2.2.- Participantes

Los participantes del proyecto fueron 70 personas adultas con DI y TEA, de los cuales 39 son varones (55.71 %) y 31 mujeres (44.28 %). Los participantes han sido seleccionados en dos instituciones sin ánimo de lucro dedicadas a la atención de personas adultas con autismo en la Comunidad de Madrid y Galicia. Todos han sido diagnosticados por especialistas en la evaluación de TEA, según los criterios diagnósticos de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV; APA, 1994).

La selección de los participantes se realizó contando con todas las personas de estas dos entidades, no resultando excluido ninguno de los usuarios.

2.3.- Medidas

Las variables dependientes que se han estudiado (evaluadas antes y después de la intervención) y los cuestionarios utilizados para comprobar el impacto del programa son:

Evaluación de la ansiedad y estrés. Se aplica la escala Stress Survey Schedule (SSS; Groden et al. 2001), El SSS fue desarrollado para medir el estrés en personas con autismo y permite identificar las fuentes del estrés que afectan a estas personas y valorar su evolución.

Evaluación del Bienestar Emocional. Se aplica el Personal Wellbeing Index (PWI) de Cumming y Lau (2005). El PWI es un cuestionario

breve de 7 ítems y que resulta muy útil y válido para la evaluación del bienestar emocional en personas con autismo y discapacidad.

Evaluación de la competencia de la comunicación social. Se evalúa a través de la Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS, Sparrow, Cicchetti y Balla, 1984). Esta escala es un instrumento diseñado para evaluar la competencia social a través de cuatro áreas de comportamiento: comunicación, habilidades de la vida diaria, socialización y habilidades motoras. En este proyecto se utilizarán las puntuaciones en 2 subdominios (Comunicación, Socialización) y las puntuaciones estandarizadas para evaluar la adaptación social.

Evaluación de impacto emocional de la pandemia. Para evaluar esta variable se aplica el COVID-19 Peritraumatic Distress Index (CPDI; Qiu et al., 2020). El cuestionario original fue publicado en China por Qiu et al., y traducido al inglés por los mismos autores (2020). Evalúa 4 dimensiones y consta de 24 ítems. Su objetivo es medir el Impacto Emocional (IE) ocasionado por la pandemia; la frecuencia de la ansiedad, depresión, fobias específicas, cambio cognitivo, miedo y comportamientos compulsivos, síntomas físicos y deterioro del funcionamiento social. La puntuación total puede oscilar entre 0 y 100, entre 28 y 51 apunta a un impacto de medio a moderado y por encima de 52 el impacto sería severo. Este cuestionario posee unas propiedades psicométricas adecuadas (Qiu et al., 2020).

3. -RESULTADOS

La participación en las actividades del programa contribuyó de forma significativa a proporcionar una notable mejoría de la evolución de la salud mental. En este sentido se puede afirmar que hubo una disminución de síntomas vinculados a la ansiedad y el impacto emocional que la pandemia está teniendo en nuestra población. En cuanto a las variables de bienestar emocional y socialización y comunicación, los resultados también apuntan a un impacto positivo de la intervención en estas variables nucleares.

A lo largo de la aplicación del programa, se anotaron los resultados alcanzados por cada persona. Las variables dependientes fueron analizadas para observar si se producen diferencias antes y después de la intervención. La hipótesis general es que la participación en el programa producirá una mejora en las puntuaciones de las variables analizadas.

Los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas se pueden analizar en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias de los participantes en la 1º evaluación (T1) y evaluación final (T2) en la competencia en comunicación social (Vineland), ansiedad y estrés (SSS), impacto emocional de la pandemia (CPDI) y escala de bienestar (PWI).

	Media	Desviación	F	p
VINELAND (comunicación-receptividad)				
T1				
T2	12.88	4.29	35.83	<.001***
	14.50	3.99		
VINELAND (comunicación-expresividad)				
T1				
T2	23.69	17.86	32.01	<.001***
	27.28	18.12		
VINELAND (comunicación-escritura)				
T1				
T2	7.36	1.21	.77	.38
	7.63	1.12		
VINELAND (socialización-relaciones interpersonales)				
T1				
T2	10.53	6.21	65.96	<.001***
	13.08	6.36		
VINELAND (socialización-ocio)				
T1	8.91	6.69	49.95	<.001***
T2	12.01	7.26		
VINELAND (socialización-“buenas maneras”)				
T1	5.68	6.41	37.36	<.001***
T2	8.06	6.54		
PWI				
T1	53.88	7.55	54.76	<.001***
T2	61.79	7.97		

CPDI	T1	3.33	4.62	24.14	<.001***
	T2	.35	1.06		
SSS	T1	115.64	21.93	8.46	.005**
	T2	11.96	22.02		

Nota. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Estos resultados demuestran lo siguiente:

Evaluación de la competencia de la comunicación social

En los dominios de comunicación y socialización se ha observado una mejora en todos los apartados, aunque en el subdominio de escritura la mejora es muy discreta y no se han alcanzado resultados estadísticamente significativos.

Evaluación del Bienestar Emocional.

En cuanto al bienestar emocional también se observan mejoras en las puntuaciones, de 53.88 a 61.79, estadísticamente significativas.

Evaluación de impacto emocional de la pandemia

Las puntuaciones totales en el cuestionario sobre el impacto emocional de la pandemia ha disminuido significativamente entre la 1º (3.33) y la 2º evaluación (.35)

Evaluación del impacto de la ansiedad y el estrés

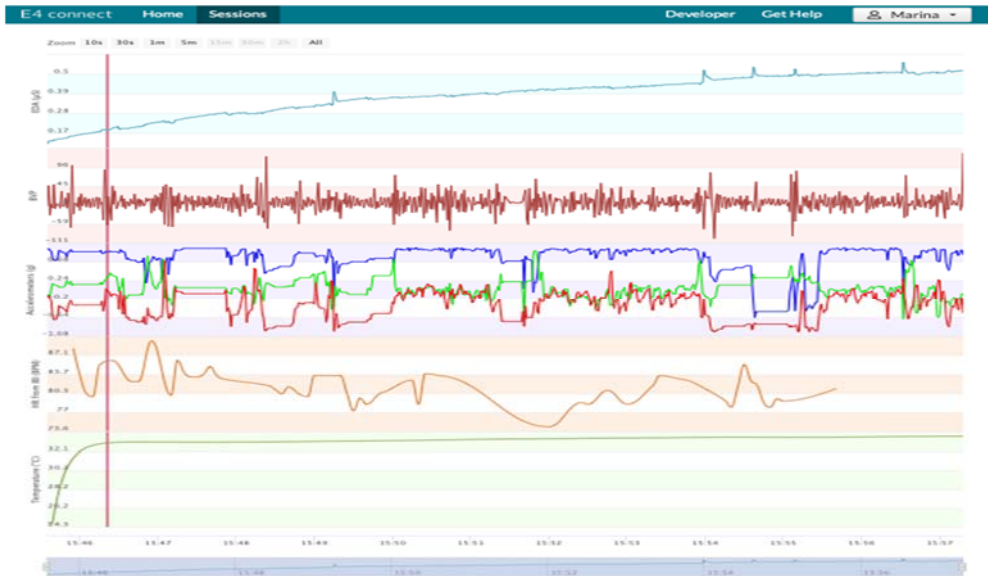
Por último, las puntuaciones totales en el cuestionario de ansiedad también han disminuido, mostrando diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de la monitorización de variables fisiológicas, en la Figura 1 se puede observar el registro de estas variables en reposo, mientras que en la Figura 2 se observan los cambios durante las actividades desarrolladas en este programa. En la Figura 1 la respuesta galvánica no supera el 0,3 en casi ningún momento, mientras que durante las situaciones de intervención alcanza el 0,5, esta variable nos indica que la persona está alerta y activa, pero no llega a mostrar demasiada ansiedad. Al igual que las pulsaciones que aumentan durante la actividad (línea naranja).

Figura 1. Línea base “E4 empática” de J.M.



Figura 2. Fenotipado digital durante el desarrollo de las actividades del programa.



Cuando una tarea resulta ser muy estresante para la persona vemos su reacción fisiológica a tiempo real y esto nos permite realizar modificaciones y adaptar la tarea.

4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados de la intervención se pueden sintetizar en lo siguiente:

1. La participación en las actividades del programa contribuyeron de forma significativa a proporcionar una notable mejoría de la evolución de la salud mental. En este sentido se puede afirmar que el Proyecto contribuyó a la disminución de síntomas vinculados a la ansiedad y el impacto emocional que la pandemia está teniendo en nuestra población
2. En cuanto a las variables de bienestar emocional y socialización y comunicación, los resultados también apuntan a un impacto positivo de la intervención en estas variables nucleares. La variable que menos mejora es la escritura, dato bastante normal si se tiene en cuenta que estamos hablando de personas adultas que en muchas ocasiones no manejan la escritura.

Es necesario continuar con programas de educación de adultos en centros de día de personas con TEA, ya que se observan resultados muy positivos cuando se implementan materiales didácticos específicos para esta población. Especialmente para disminuir los efectos de sucesos especialmente traumáticos como ha sido la pandemia en los últimos años.

Financiación y agradecimientos. Este proyecto (SAE21/00021) ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y se ha llevado a cabo gracias a la colaboración del Centro Español del Autismo, la Asociación Nuevo Horizonte (Madrid) y la Fundación Menela (Vigo).

5. BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition). Washington, DC: APA.

- Cummins, R. A., y Lau, A. L. D. (2005). Personal Wellbeing Index – Intellectual Disability Manual, 3rd edn. School of Psychology, Deakin University, and Department of Rehabilitation Sciences, The Hong Kong Polytechnic University.
- Groden, J., Diller, A., Bausman, M., Velicer, W., Norman G., y Cautela, J. (2001). The development of a stress survey schedule for persons with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31, 207- 17.
- Jodra, M., y García-Villamizar, D. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic Quarantine on Adults with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability: A Longitudinal Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05792-9>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., y Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2):e100213. <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Sparrow, S., Cicchetti, D., y Balla, D. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales. American Guidance: Circle Pines, MN.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE PREGRADO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN MEDELLÍN, COLOMBIA

**Horacio Manrique Tisnés¹, Monserrat Ordóñez Echeverri²,
Carolina Valle Zuluaga³**

hmanriqu@eafit.edu.co

¹Profesor titular, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT (Medellín, Colombia) ²Psicóloga egresada, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT (Medellín, Colombia) ³Psicóloga egresada, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT (Medellín, Colombia)

1.- INTRODUCCIÓN

La evaluación virtual en pandemia (EVP) generó desafíos por capacitación deficiente de profesores y dificultades asociadas a la infraestructura virtual (Asamoah et al., 2022). En consecuencia, se implementaron técnicas alternativas de evaluación como los trabajos grupales y los exámenes videovigilados (Caperucci & Salvadori, 2021). Estudiantes y profesores concordaron en que la evaluación debía ser flexible, diversa, formativa y continua (Díez-Gutiérrez & Gajardo-Espinoza, 2021). Un desafío importante fue el incremento del fraude académico (Montenegro-Rueda et al., 2021), asociado a la falta de formación de los docentes para el diseño adecuado de exámenes en línea y a la poca disposición de los estudiantes para seguir las normas. Lo positivo fue la disposición profesoral a realizar evaluaciones orientadas al proceso de los estudiantes y no solo a los resultados (Trevisan et al., 2020). Pocos estudios han revisado la experiencia vivida por profesores y estudiantes con relación a la evaluación. Entonces, el objetivo es describir las principales características de la evaluación desde la experiencia de profesores y estudiantes de pregrado en Medellín, Colombia, durante la pandemia de Covid-19.

2.-MÉTODO

2.1.-Enfoque

Enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico-hermenéutico

(De Castro et al., 2007). Basado en el método fenomenológico-psicológico de Giorgi (2010). La fenomenología describe la experiencia del ‘mundo de la vida’ (Dahlberg et al., 2002). El investigador busca ir ‘a las cosas mismas’, recurriendo a la *epoché*: ‘puesta entre paréntesis’ de sus preconcepciones (Kordeš, 2009).

Para la hermenéutica toda descripción es una interpretación (De Castro et al., 2007). Cada investigador parte de preconceptos (prejuicios o presupuestos; Ramírez et al., 2017) que determinan, parcialmente, su interpretación. Estos preconceptos contienen valores, ideas, cosmovisiones, determinados por la historicidad de cada uno. El investigador practica una escucha activa y un diálogo con los textos y discursos, partiendo de sus precomprensiones para modificarlas y llegar a nuevas comprensiones (círculo hermenéutico; Gadamer, 1960).

El rigor de la investigación cualitativa implica la integridad metodológica, basada en el proceso iterativo de análisis y el reporte de información detallada (Gioia et al., 2013) como: 1) evidencia en que se basan los resultados (por ejemplo, citas textuales de entrevistas); 2) datos contextuales (datos de los entrevistados, técnicas de recolección de información, proceso de análisis, etc.); 3) hallazgos coherentes (hallazgos contrastados entre sí o con la literatura); 4) proceso que soporta las afirmaciones (análisis detallado, ordenado y reflexivo).

2.2.-Participantes e instrumentos de recolección de información

Selección por conveniencia (Hernández et al., 2014), implementando entrevistas semiestructuradas a 7 estudiantes (Femenino: uno, Masculino: seis) y 7 profesores (Femenino: cuatro, Masculino: tres). Además, se implementó un grupo focal con 15 estudiantes (Femenino: doce, Masculino: tres) de diferentes pregrados y universidades. Los profesores tenían entre 30 y 57 años (promedio: 42 años). Seis profesores tenían maestría en diferentes ámbitos (administración, comunicación, derecho, humanidades, música, mercadeo) y una tenía doctorado en historia. Los estudiantes tenían entre 18 y 23 años (promedio: 20.5 años). Estudiaban diferentes profesiones (administración, biología, ciencias políticas, derecho, ingeniería, literatura, música, mercadeo, psicología, humanidades). Cada entrevista duró 50 minutos en promedio; se realizaron entre septiembre de 2020 y julio de 2021. El grupo de discusión duró 120

minutos; se realizó en abril de 2022. Se grabaron en audio (820 minutos), previo consentimiento informado.

2.3- Proceso de análisis de la información

Se implementó análisis categorial en dos momentos. El primero (De Castro et al., 2007) incluyó: 1) Transcribir las entrevistas (274 páginas). 2) Leerlas y releerlas para familiarizarse con la información. 3) Segmentar cada entrevista en unidades de sentido para identificar tópicos. 4) Reescribir cada unidad de sentido organizando las ideas. 5) Comentar cada unidad de sentido incluyendo interpretaciones.

El segundo (Gioia et al., 2013) implicó: 1. Etiquetar cada unidad de sentido, nombrando la temática principal. 2. Agrupar las etiquetas en subcategorías (conceptos de primer orden). 3. Agrupar subcategorías en categorías (conceptos de segundo orden).

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Emergieron 5 categorías descriptivas de la experiencia: *Carga simbólica de la evaluación, Dificultades asociadas a la evaluación, Características del curso, Fraude académico y Recomendaciones*. Cada categoría y subcategoría se explica a continuación.

5.1.-Carga simbólica de la evaluación.

La carga simbólica es el significado positivo o negativo atribuido a un objeto o acción, más allá de su significado literal (Jung, 2014), según experiencias personales y contexto.

Positiva. La EVP fue valorada positivamente por profesores y estudiantes cuando estuvo basada en *casos reales integradores* (8E3; 8E15), implicaba “discusión” (8E28), así como “conceptos y como aplicarlos” (9E56), *tenía criterios claros* (8E8, 10E1, 13E4), e incluía “retroalimentación” (10E13; 10E39, 14E7). Estas características, unidas a una “motivación a aprender” (12E26), aportaron a la “formación como persona” (9E56, 14E12). Según un estudiante: “[...] cuando no es muy obvio que todos tienen que llegar a lo mismo, se vuelve más interesante [la actividad evaluativa]” (8E18) [*Codificación de los fragmentos de entrevistas: número de entrevistado, seguido de la letra E (estudiante) o P (profesor), y número de unidad de sentido.*]

Los estudiantes valoraron positivamente este tipo de evaluación, pues generaba “sorpresa” (11E11), implicaba analizar y reflexionar

(8E15, 13E13) y posibilitaba un “aprendizaje significativo” (8E3, E9, E10). Esto se relaciona con la evaluación auténtica (Ahumada, 2005), basada en el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983).

Negativa. La *evaluación* es un proceso de obtención de información del aprendizaje de un estudiante para emitir un juicio que posibilite tomar decisiones. La *calificación* es la emisión del juicio de valor (cualitativo o cuantitativo) (Galevska, 2019). Según los entrevistados, confundir estos dos conceptos puede llevar a una sobrevaloración del resultado cuantitativo desconociendo el *proceso formativo* (23E80).

Además, ocasionalmente, la evaluación se asoció al *castigo* cuando los estudiantes no cumplían con “expectativas” propias o ajenas (8E23, 10E18). En palabras de un estudiante: “Pero ese asunto de castigarlo a uno con la nota, como que hay algo ahí muy ‘lodoso’ en cómo percibe uno la evaluación desde un punto de vista afectivo o interpersonal” (10E20).

5.2.- Dificultades asociadas a la evaluación.

En la EVP, tanto profesores como estudiantes tuvieron dificultades externas (asociadas a factores diferentes de la evaluación) e internas (asociadas al diseño) (Asamoah et al., 2022).

Dificultades externas. Se reportaron dificultades externas a la EVP como *problemas técnicos* y *problemas personales*. Los problemas técnicos incluyeron dificultades de infraestructura digital del país y en algunas universidades (22E13), falencias en la capacitación para la modalidad de educación virtual (20E40, 29E2), e inadecuación del espacio del hogar para recibir clases virtuales (21E28, 22E15).

Los problemas personales incluyeron enfermedades físicas (7P43) o trastornos mentales (principalmente ansiedad y depresión) (1P9), algunos asociados a la pandemia o a las protestas sociales (Barrera, 2022) (17E16). Algunos estudiantes asumieron la evaluación con *emociones negativas* (como ansiedad y temor), que incidieron en su mal desempeño (13E30, 27E93). Ocasionalmente, el estudiante o el profesor no supo manejar las emociones generadas por la pandemia. Según los entrevistados: “Estaba pasando por un mal momento a nivel personal” (1P9). “Al inicio de la pandemia [...] fue un momento donde todo el mundo tenía ansiedad por todo lo que estaba pasando” (17E16).

Dificultades internas. Los entrevistados mencionaron dificultades de la EVP referidas a la evaluación grupal y la evaluación individual.

Las dificultades internas asociadas a la evaluación grupal (trabajos realizados en equipos de estudiantes) fueron: mayor tiempo requerido para diseñar, implementar y calificar (4P7); reto de evaluar individualmente; dificultad de trabajar en equipo (5P5); reto de evitar que algunos se *aprovechen* del trabajo de los compañeros “que acarrean al resto” (9E72). En palabras de un profesor: “[...] todos sabemos que [en el] trabajo en grupo, hay alguno que ‘chupa rueda’, uno lo tiene identificado” (5P3).

Los estudiantes mencionaron dificultades para reunirse a realizar los trabajos (8E25); y con condiciones de entrega demasiado estrictas, en las que el profesor las rechazaba si llegaban retrasadas por la plataforma virtual (14E2). En palabras de un estudiante: “Me demoré seis minutos en enviar [el trabajo evaluativo]. [Y el profesor respondió:] ‘[...] Era a hasta esta hora en tal plataforma, entonces, no te lo recibo’” (14E2).

Las dificultades de la evaluación individual (evaluación tradicional basada en cuestionarios) fueron: ‘incertidumbre’ en los estudiantes, al desconocer lo que iba a preguntar el profesor; y en el profesor, al no tener claridad de los logros alcanzados por los estudiantes (5P46, 5P48). Era una evaluación ‘desmotivante’, pues no involucraba su ser y capacidad de reflexión (8E13); también era ‘insuficiente’ para la formación, al estar enfocada en la calificación (nota cuantitativa) (5P48; 23E78); y era ‘memorística’ (9E55, 13E17), haciendo énfasis en un conocimiento no aplicado (14E18), por lo que un estudiante la calificó como ‘inútil’ e ‘injusta’ (9E55) y como “desagradable” (14E18). En palabras de un profesor el examen individual, en general, implica mucha incertidumbre, pero en la modalidad virtual “se le suma esa otra parte que es que ellos tienen la posibilidad de que copien el examen” (5P48).

5.3.-Características del curso.

Las características de un curso están asociadas con los objetivos, contenido, metodología, evaluación, entre otros (Sun et al., 2008). En esta investigación, fueron importantes las siguientes características del curso con relación a la EVP.

Importancia para el estudiante. La *importancia* (alta o baja) que los estudiantes atribuyen a una asignatura incide en la manera en que la perciben y asumen (Sun et al., 2008). Según una profesora: “[...] la forma en la que [los estudiantes] abordan el curso, en muchos casos es: ‘¿Por qué elegiste [esta materia]?’ ‘Pues, la verdad, porque me dijeron que era muy fácil’” (1P22).

Grado de dificultad. El grado de dificultad de la asignatura, percibido por los estudiantes (demasiado fácil o difícil), conllevó a una falta de compromiso. Según una profesora, cuando “los estudiantes piensan que el curso es muy fácil, [...] se desconcentran en clase” (1P22). Algo diferente ocurre cuando “el tema es tan importante y el curso es un prerrequisito” (1P23).

Metodología. Los entrevistados prefirieron las asignaturas con metodología activa: participación (reflexiva y formativa) y creatividad (diversa y transformadora). Según un estudiante: “[...] hay que invitarlos a hablar [a los estudiantes]... lo importante es reflexionar, pero ser diverso, ser plural” (11E16).

Número de estudiantes. El número de estudiantes en cada curso incidió en la evaluación. Los cursos numerosos (120 estudiantes; 27E65) dificultaron la participación, la resolución de dudas y la evaluación formativa (incluyendo la retroalimentación). Según los entrevistados: “La interacción personal en grupos más reducidos logra un mejor resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (6P35).

5.4.-Fraude académico.

El fraude académico es “un conjunto de conductas inapropiadas o no permitidas en las que incurre un estudiante en relación con tareas, pruebas, exámenes o requisitos que debe cumplir en el ámbito académico” (Martínez & Ramírez, 2018, p. 2). En este estudio, se encontraron *posibles causas del fraude y alternativas de solución*.

Posibles causas. Para los entrevistados, una posible causa importante del fraude académico fue la desmotivación hacia el estudio, asociada a una exigencia inadecuada, por exceso o por defecto (10E12, 14E7, 14E18) (Walker, 2010). Otra causa fue falta de exigencia (1P12) y el diseño inadecuado de la evaluación por falta de preparación de los profesores (23E76, 29E2). Por ejemplo, ante una evaluación que fue diseñada inadecuadamente para un entorno virtual, eligieron no seguir

las instrucciones de realizar la evaluación individualmente, y ellos “[hicieron] el grupo” (23E76). Otras causas, mencionadas por los estudiantes, fueron: su falta de preparación para el evento evaluativo (9E1), percibir la evaluación como “injusta” (9E55, 9E56) y la necesidad de “mantener un buen promedio” (16E62).

Algunos estudiantes asumieron la situación como un *dilema* sobre qué hacer. Lo que generó alguna culpa (23E76). Sin embargo, un estudiante afirmó no sentir culpa y *justificó* su acción pues consideraba que el examen era “injusto”, porque era “de memoria” (9E1, 9E55, 9E56).

Los profesores intentaron *entender las causas* del fraude académico, el cual percibieron como un “síntoma” de la sociedad (1P15), pero para ellos las causas eran confusas, más allá del desafío implicado por la EVP (1P14, 5P24).

Alternativas de solución. Los profesores *buscaron alternativas de solución*, como las evaluaciones grupales, que incluían “estudios de caso, ejercicios prácticos y proyectos” (5P19, 5P48), plantear exámenes diferentes para cada estudiante (26E76) y repetir el examen invalidado (5P14). También, hablaron con los estudiantes (5P13), “les [llamaron] la atención” (1P4), aumentaron la vigilancia (27E93) y los enviaron a “comité disciplinario” (1P12). Según una estudiante: “[...] en una clase tenía que poner dos cámaras [...] para no hacer fraude. El estrés que eso generaba no dejaba ni pensar” (27E93).

5.5.-Recomendaciones.

Los entrevistados realizaron recomendaciones que, según su experiencia, habrían mejorado la EVP. Estas recomendaciones pueden servir para analizar posibles cambios en la evaluación virtual.

Los entrevistados concuerdan con Díez- Gutiérrez & Gajardo-Espinoza, (2021), en que la evaluación debía ser “flexible, diversa, formativa y continua” (11E16), evitando generar “tensión excesiva” (8E13) y posibilitando con ello una formación adecuada para la “vida real” (5P48). Además, recomiendan realizar actividades evaluativas “individuales y grupales” (5E19, 9E72).

Algunos estudiantes recomiendan que la evaluación sea “justa”, es decir, “de análisis” (9E55, 9E56) y “exigente” (10E3, 10E13, 12E31), pero adecuadamente, pues poca o demasiada exigencia desmotiva

(Walker, 2010). Un estudiante propone que la evaluación sea *concertada* con ellos (10E30). Además, plantean que la evaluación debe promover en ellos la *reflexión* y la *capacidad analítica* (9E56, 11E16), considerando la educación como un proceso formativo (14E12) que implica asumir su propia posición personal con relación a sí mismos como seres humanos y profesionales en formación (Lopera et al., 2022). También, el profesor debió prestar atención a la situación real de los estudiantes (14E19) y valorar la clase que tenía a cargo (12E31).

Según los entrevistados: “[...] el mejor parcial es el que tenga puras preguntas de análisis, porque cuando me preguntan cosas de memoria [...] yo las puedo buscar en internet” (9E56). “Creo que tiene que hacerse a la vez trabajo individual y grupal” (9E72).

6.- CONCLUSIONES

Similar a lo reportado en la literatura (Díez-Gutiérrez & Gajardo-Espinoza, 2021) convergen las experiencias de profesores y estudiantes en la experiencia de EVP. Hallamos: 1) La carga simbólica de la evaluación, positiva o negativa incide en la significación que los estudiantes dan a la misma y en su desempeño. 2) Se reportaron dificultades externas e internas a la evaluación como problemas técnicos, enfermedades o mal diseño. 3) Se valoró que el curso tuviese una metodología participativa y creativa, un grado de dificultad adecuado y un moderado número de estudiantes. 4) Se evidenciaron diferencias en la experiencia de algunos estudiantes que vivenciaron ciertas evaluaciones como “injustas”, “inadecuadas” o “desmotivantes”, lo que convirtieron en justificación para realizar fraude académico. 5) Las principales recomendaciones fueron: flexibilidad de la evaluación, exigencia adecuada, creación conjunta de las evaluaciones entre profesores y estudiantes, evaluaciones con componente reflexivo asociado a casos de la vida real y captación de la situación real del estudiante.

Como limitaciones y futuras líneas de investigación, se plantea la importancia de comparar lo hallado en la EVP con la EV en condiciones normales.

7.- FINANCIACIÓN

Este texto es resultado del proyecto de investigación *Experiencia de toma de decisiones en prácticas evaluativas desde la experiencia de*

docentes y estudiantes, realizado en 2021. Este proyecto hace parte de un proyecto general denominado *Toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante: un enfoque analítico y fenomenológico-hermenéutico*, financiado por la Universidad EAFIT (Medellín, Colombia).

8.- BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11–24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Asamoah, D., Shahrill, M., & Latif, S. (2022). A Review of Formative Assessment Techniques in Higher Education During COVID-19. *Qualitative Report*, 27(2), 475–487. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5145>
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrera, A. (2022). Movilización social en pandemia: las protestas de septiembre del 2020 en Bogotá. *Ciudades Estados Política*, 8(3), 79-93. <http://orcid.org/0000-0003-0994-5783>
- Capperucci, D., & Salvadori, I. (2021). Learning and performance evaluation in distance higher education: a case study during the Covid-19 pandemic. *MATEC Web of Conferences*, 343, 11004. <https://doi.org/10.1051/mateconf/202134311004>
- Dahlberg, K., Drew, N., y Nyström, M. (2002). *Reflective Lifeworld Research*. Studentlitteratur.
- De Castro, A.; Cardona, E., Gordillo, M., & Támara, S. (2007). Comprensión de la experiencia de ansiedad en un estudiante que pertenece a un grupo artístico de la universidad del norte de la ciudad de barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 19, 49-80. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2126>
- Díez-Gutiérrez, E., & Espinoza, K. (2021). Online assessment in higher education during spanish confinement by covid-19: The view of students. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(5). <https://doi.org/10.53761/1.18.5.13>

- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Galevska, N. (2019). Challenges of Teachers in the Process of Evaluation and Grading. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 15, 94–99. <http://www.epeess.net/en/download/article-file/886064>
- Gioia, D.; Corley, K. & Hamilton, A. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Giorgi, A. (2010). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Duquesne University.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jung, C. (2014). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Kordeš, U. (2009). The Phenomenology of Decision Making Classification. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 7(2), 65–77. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=114039
- Lopera, J.; Roldán, M. y Ospina, C. (2022). *Un modelo de formación analítica para psicólogos*. Universidad de Antioquia.
- Martínez, L., & Ramírez, R. (2018). Academic fraud by university students in Colombia: How chronic is the illness? *Educacao e Pesquisa*, 44(1), 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201706157079>
- Montenegro Rueda, M., Luque de la Rosa, A., Sánchez Serrano, J., & Fernández Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the covid-19 pandemic: A systematic review. In *Sustainability*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Ramírez, C.; Lopera, J.; Zuluaga, M.; Ortiz, J. (2017). *El método analítico*. San Pablo.
- Sun, P.; Tsai, R.; Finger, G.; Chen, Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>

- Trevisan, O., De Rossi, M., & Grion, V. (2020). The positive in the tragic: Covid pandemic as an impetus for change in teaching and assessment in higher education. *Research on Education and Media*, 12(1), 69–76. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0008>
- Walker, R. (2010). Sociocultural Issues in Motivation. In B. Peterson, P.; Baker, E.; McGaw, B. (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. Elsevier

LA GENERACIÓN BURBUJA: SU PERFIL FÍSICO-SOCIOEMOCIONAL

Christopher Morales¹, Rosa García-Castellar², Miriam Moreno Faubel³

Al403615@uji.es

*¹Estudiante de Doctorado de Psicología (Universitat Jaume I),
²Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa,
Social y Metodología (Universitat Jaume I), ³Psicóloga.*

1.- INTRODUCCIÓN

En marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara al COVID-19 pandemia mundial, instando a gobiernos de los países a que tomen medidas de contención urgentes y radicales en materia de salud pública, para prevenir los contagios, la mortalidad y morbilidad, creando graves efectos en el ámbito social, económico, académico, laboral y sanitario (Cao et al., 2020). En especial, se aplicaron medidas restrictivas y preventivas como el confinamiento, distanciamiento social, cierre de centros educativos, teletrabajo, uso de mascarillas, entre otros (Duan & Zhu, 2020).

La mayoría de los estudios que investigan las repercusiones de estas medidas y su impacto biopsicosocial en la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS), se centran por lo general en la población adulta o en la opinión de estos sobre otros grupos, relegando la autopercepción de la población infanto-juvenil sobre su bienestar, emociones o vivencias en pandemia (Espada et al., 2020). No obstante, para Espada et al. (2020) los progenitores son agentes mediadores para afrontar el contexto actual.

Una de las primeras investigaciones sobre el impacto de la pandemia en la población infanto-juvenil menciona que la pérdida de la vida cotidiana y sus rutinas, el poco espacio físico en el hogar, el miedo a interacciones sociales por posibles contagios, la incertidumbre por el tiempo de las medidas de aislamiento, el aburrimiento, junto al estrés psicosocial, es lo que más repercute a nivel psicológico en esta población (Wang et al., 2020). Así mismo, Yue et al. (2020) destaca que en la población infanto-juvenil el obstáculo de comunicarse y relacionarse con sus pares, la incertidumbre y las escasas herramientas

para afrontar la actual situación, generaron mayores niveles de depresión y estrés.

Sin embargo, estudios sobre CVRS mencionan resultados variados, por ejemplo, adolescentes croatas muestran una percepción de calidad de vida sutilmente más baja y un ligero aumento de percepción de estrés (Dragun et al., 2021). Lo mismo reportan adolescentes italianos e irlandeses, donde se evidencia aumento significativo de síntomas de estrés, ansiedad y depresión durante COVID-19 (Burke et al., 2020; Pigaiani et al., 2020). Otros estudios mencionan que los adolescentes mayores, en particular las niñas perciben menores niveles de calidad de vida (Hussong et al., 2022). No obstante, para Vallejo-Slocker et al. (2020) el confinamiento no tiene consecuencias significativas en el bienestar y la calidad de vida de la población infanto-juvenil. Inclusive, algunos estudios mencionan que pese al confinamiento, existe una valoración positiva en todas las dimensiones de calidad de vida relacionada con la salud (Valdivia et al., 2021).

Una de las herramientas transcultural más utilizada durante la pandemia ha sido el SDQ (Goodman, 1997), para determinar la presencia de problemas internalizantes y externalizantes de la población infanto-juvenil desde el punto de vista de profesores o padres. Según Hussong et al. (2022) en una muestra de padres de jóvenes alemanes (12-17 años) informan que el 18,7% muestra síntomas psicológicos significativos asociados a hiperactividad, problemas emocionales y con compañeros. Resultados similares se obtienen en Ravens-Sieberer et al. (2021) donde padres reportan que sus hijos e hijas tienen un aumento en las “dificultades totales” durante la pandemia. Así mismo, estudios de metaanálisis revelan un aumento de problemas psicológicos internalizantes en población infanto-juvenil ligada a estrés postraumático, depresión y ansiedad (Racine et al., 2021). Orgiles et al. (2020) comenta que la edad puede ser un factor de riesgo a problemas psicosociales en pandemia, siendo el área emocional y conductual las más afectadas, junto con problemas de aburrimiento, enojo y concentración.

En resumen, durante el periodo COVID-19 tal como refiere Ravens-Sieberer et al. (2021) la CVRS en general ha disminuido, junto con un aumento de problemas de salud mental para la población infanto-juvenil. Para Guzman et al. (2021) el confinamiento se relaciona con una disminución de la CVRS, mayores síntomas

depresivos y mayor riesgo de mortalidad. Sin embargo, en palabras de Lee (2020) pocos son los estudios sobre los efectos de brotes de enfermedades en la población infanto-juvenil. Entonces es crucial investigar el impacto del confinamiento en la salud física, mental y social en una etapa tan crítica como lo es la infancia, con el fin de buscar medidas paliativas en un futuro.

En este sentido, el objetivo de la presente investigación es analizar y comparar el perfil socio-psico-emocional de una muestra infanto-juvenil española pre-COVID-19, con otra muestra durante COVID-19 desde su propia percepción y la de sus padres y madres.

2.- METODO

2.1.- Procedimiento

Para la muestra pre-COVID-19 (febrero-abril de 2019) se informa por escrito a padres de estudiantes entre 8 y 12 años, quienes de forma voluntaria participan previa aprobación del consentimiento informado, se les envía el cuestionario SDQ-CAS y a continuación los estudiantes reunidos en un periodo que no afectaba el curriculum de clases, cumplimentaban el KIDSCREEN-52 de manera voluntaria y anónima. En tanto, que para la recogida de datos del periodo COVID-19 (diciembre de 2020; enero y febrero de 2021) se realiza mediante la cumplimentación de los cuestionarios en línea. Los padres junto a sus hijos e hijas acceden a los cuestionarios SDQ-CAS y KIDSCREEN-52 previa aprobación del consentimiento informado de forma anónima y voluntaria. El diseño y el procedimiento del estudio fueron aprobados por la Comisión Deontológica de la Universidad Jaume I de Castellón, España, siguiendo el marco de los principios de la Declaración de Helsinki.

2.2.- Participantes

La muestra utilizada en la presente investigación recopila datos de dos muestras independientes en periodos distintos. La primera muestra es una investigación previa (febrero-abril de 2019) de López (2019), que está compuesta 79 niños (50,6%) y niñas (49,4%) de 8 a 12 años ($M=9,92$; $DT=1.366$). A su vez, el 15,2% es de primer ciclo, el 38% de segundo ciclo y el 45,6 de tercer ciclo de Enseñanza Primaria Obligatoria, solo un 1,3% se encuentra cursando 1º de Enseñanza

Secundaria Obligatoria. Los progenitores tienen una edad media de 42,81 (DT=3.79).

La segunda muestra fue tomada en periodo COVID-19 (diciembre de 2020, enero y febrero de 2021). Compuesta por 212 niñas (51,9%) y niños (48,1%) de entre 8 y 12 años ($M = 9,78$; DT= 1.367). El 48,1% cursa primer ciclo, el 40,6 segundo ciclo y el 11,3% tercer ciclo de Enseñanza Primaria Obligatoria. La edad media de los progenitores es de 43,61 (DT=4,45).

2.3.- Medidas

Strengths and Difficulties Questionnaires for Parents and Teachers (SDQ: Goodman, 1997). Evalúa la percepción de padres o profesores sobre cinco dimensiones específicas (síntomas emocionales; problemas de conductas; hiperactividad; problemas con compañeros/as; conducta prosocial) y una dimensión general, que es la suma de las primera 4 dimensiones. Consta de 25 ítems, 5 ítems por cada dimensión que se valoran en tres opciones de respuesta (0 = no es cierto; 1 = un tanto cierto; 2 = absolutamente cierto). Se utiliza la estandarización española (Rodríguez-Henández et al., 2014) que cuenta propiedades psicométricas de validez y fiabilidad admisibles para población (Español-Martin et al., 2021).

Screening for and Promotion of Health-Related Quality of Life in children and Adolescent, KIDSCREEN-52 (Ravens-Sieberer et al., 2005). Es un instrumento validado en múltiples países, goza de validez transcultural. Evalúa la autopercepción de población infanto-juvenil entre 8 a 18 años, sobre su calidad de vida y bienestar. Consta de 52 ítems que se dividen en diez dimensiones ligadas a salud, sentimientos y emociones, estado de ánimo y satisfacción con su vida, aceptación de su propio cuerpo a nivel físico y psicológico, tiempo libre, relaciones familiares, situación económica, relaciones sociales entre iguales, bienestar en el colegio y posibles casos de abusos. Se puntúa de 1 a 5, donde 1 es “nada” o “nunca” y 5 “muchísimo” o “siempre”. Se trabaja con la estandarización española (Aymerich et al., 2005) que cuenta con resultados psicométricos aceptables de fiabilidad y validez en la totalidad de sus dimensiones (Palacio-Vieira et al., 2010).

2.4.- *Diseño*

Es un estudio longitudinal de tendencia en el que se comparan las mismas variables de estudio de dos muestras en momentos diferentes.

3.- RESULTADOS

Los análisis se realizan mediante el paquete de datos SPSS Statistics 21, se realiza un análisis descriptivo (porcentaje, media, mediana y desviación estándar) y relacional de la población según periodo COVID-19.

Ambos grupos de niños y niñas pre-COVID y COVID estaban equilibrados en edad ($U = 8307$, $p=.492$, g Hedges = .115; sexo ($\chi^2 (1) = .230$, $p=.631$, $\Phi = .028$); y en percepción de recursos económicos ($U = 6677.5$, $p=.131$, g Hedges = -.169).

Como se puede observar en la Tabla 1, en el análisis chi-cuadrado para SDQ, los cuidadores aprecian diferencias significativas en la dimensión “problemas de conducta” ($X^2=.019$; $p<0.05$) entre los dos periodos, siendo el porcentaje anormal de 22.4% pre-COVID-19 a 9.4% durante COVID-19. Las otras dimensiones no muestran diferencias estadísticamente significativas. No obstante, al comparar las medidas descriptivas entre ambos periodos de tiempo, se exponen sutiles diferencias. Las dimensiones “problemas de conducta”, “hiperactividad”, “problemas con compañeros” obtiene puntajes menores en la categoría anormal en la muestra durante COVID-19, que en pre-COVID-19. En contraparte, “síntomas emocionales” y “problemas totales” obtienen mayores puntuaciones en la categoría de anormalidad durante COVID-19, que pre-COVID-19. La dimensión “conducta prosocial” puntúa de forma medianamente similar en ambos periodos.

Atendiendo a la comparación de autopercepción de la calidad de vida de la población infanto-juvenil en periodo pre-COVID y COVID. Como se puede apreciar en las figuras 1, 2 y 3 aparecen diferencias significativas en tres de las diez dimensiones analizadas con la prueba para muestras independientes U de Mann-Whitney. Específicamente en “bienestar físico” ($p=.035$; $G=0.277$), “relación con las padres y vida familiar” ($p=.029$; $G=0.139$) y “amigos y apoyo social” ($p<.001$; $G=0.417$), con un tamaño del efecto que varía desde pequeño a mediano, es decir, que el periodo de COVID no es tan determinante en

la variación de las dimensiones. Por la misma línea, las medidas descriptivas indican una percepción de CVRS sutilmente más baja durante pandemia que antes de la pandemia en “bienestar psicológico” (□ Pre-Covid = 27.23; □ Durante-Covid = 26.45), “autonomía” (□ Pre-Covid = 19.91; □ Durante-Covid = 19.30), “relación y entorno escolar” (□ Pre-Covid = 26.39; □ Durante-Covid = 25.62) y “aceptación social” (□ Pre-Covid = 4.81; □ Durante-Covid = 4.57). Solo las dimensiones “estado de ánimo”, “autopercepción” y “recursos económicos” puntúan mejor durante COVID.

Figura 1 Figura 1 Gráfico de distribución de la dimensión “bienestar físico” según periodo COVID.

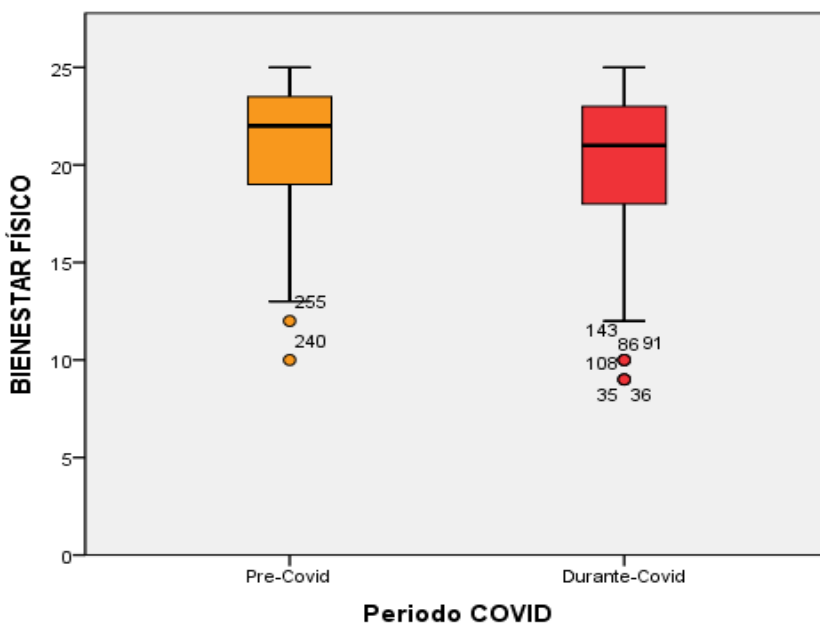


Tabla 19 Distribución porcentual de las muestras en las categorías del SDQ y chi-cuadrado según periodo COVID.

		Normal	Límite	Anormal	
	Pre-COVID-19 (N=58)	(N) %	(N) %	(N) %	sig (X ²)
	Periodo COVID-19 (N=212)				
Problemas emocionales	Pre-COVID-19	(43) 74.1%	(6) 10.3%	(9) 15.5%	.290(2.478)
	COVID-19	(145) 68.4%	(15) 7.1%	(52) 24.5%	
Problemas de conducta	Pre-COVID-19	(39) 67.2%	(6) 10.3%	(13) 22.4%	.019*(7.941)
	COVID-19	(155) 73.1%	(37) 17.5%	(20) 9.4%	
Hiperactividad	Pre-COVID-19	(48) 82.8%	(4) 6.9%	(6) 10.3%	.945(.113)
	COVID-19	(175) 82.5%	(17) 8.0%	(20) 9.4%	
Problemas con compañeros	Pre-COVID-19	(37) 63.8%	(6) 10.3%	(15) 25.9%	.364(2.023)
	COVID-19	(150) 71.1%	(24) 11.4%	(37) 17.5%	
Problemas totales	Pre-COVID-19	(40) 69%	12 (20.7%)	(6) 10.3%	.347(2.119)
	COVID-19	(155) 73.5%	(28) 13.3%	(28) 13.3%	
Prosocial	Pre-COVID-19	(53) 91.4%	(3) 5.2%	(2) 3.4%	.376(1.956)
	COVID-19	(201) 94.8%	(4) 1.9%	(7) 3.3%	

N: muestra; Sig: P valor; x²: chiquadrado.

Figura 2 Gráfico de distribución de la dimensión “amigos y apoyo social” según periodo COVID.

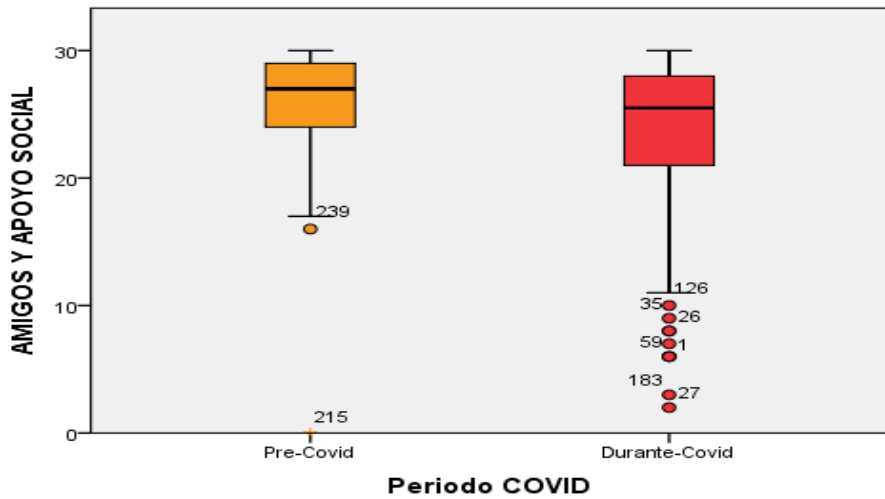
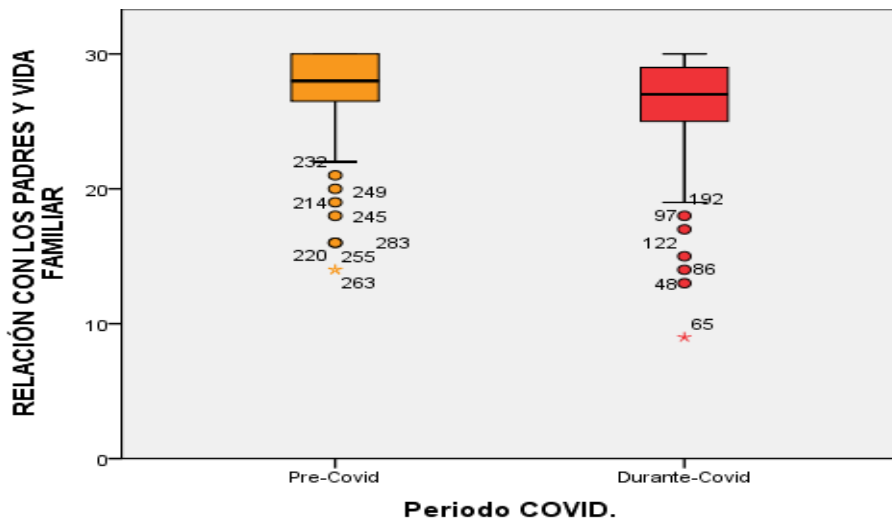


Figura 3 Gráfico de distribución de la dimensión “relación con los padres y vida familiar” según periodo COVID.



4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, al analizar la sintomatología emocional, comportamental y social a partir de la percepción de los progenitores, los resultados señalan que solo la dimensión “problemas de conducta” obtiene diferencias significativas, con un porcentaje en la categoría de anormal mayor en pre-COVID que durante COVID, aunque sin ser significativo, el mismo perfil se reproduce en las dimensiones de “hiperactividad” y “problemas con compañeros”. Sin embargo, los “síntomas emocionales” y “problemas totales” puntúan porcentualmente más en anormal durante COVID que antes del COVID. Por último, la dimensión “conducta prosocial” obtiene porcentajes parecidos en ambos periodos. Resultados similares reporta de Paula Silveira et al. (2021) en una muestra brasilera, donde se redujo la dimensión “problemas de conducta” y aumentaron “conductas prosociales” durante el periodo COVID. Es posible, que el periodo en el que se declara el tercer estado de alarma (25 de octubre de 2020 hasta mayo de 2021) con sus medidas restrictivas y la situación de confinamiento haya afectado de manera diferencial a la población infanto-juvenil vulnerable. De manera que, se han agravado los problemas emocionales, pero han mejorado los problemas comportamentales. Al igual que señala Becerra et al. (2020) los miedos a enfermedades y contagios por virus, la incertidumbre y las sucesivas situaciones cambiantes han generado mayor sintomatología emocional. Sin embargo, la mayor presencialidad en el núcleo familiar, las rutinas diarias, el mantenimiento de las actividades académicas semipresenciales y un contexto escolar más restringido (clases burbuja) y sistemático pueden haber mejorado la sintomatología comportamental.

En segundo lugar, atendiendo a la comparación la autopercepción de la calidad de vida en la población infanto-juvenil entre los dos periodos de tiempo, se señalan tres variables relevantes que obtienen diferencias significativas: “bienestar físico”, “relación con padres y vida familiar” y “amigos y apoyo social”. La muestra durante el periodo COVID-19 manifiesta un empeoramiento de su calidad de vida en estas tres variables. Además, los niños y las niñas en periodo COVID-19 señalan peor CVRS en la gran mayoría de las variables analizadas. Estos resultados son similares a los obtenidos por Ravens-Sievers et al. (2021) con población infanto-juvenil alemana, en el que también

hubo una disminución significativa de CVRS y aumento de problemas internalizantes al comienzo de la pandemia, para después de forma paulatina aumentar los niveles de CVRS, mejorando los problemas internalizantes y externalizantes. En la misma línea, Hussong et al. (2022) comenta que, si bien en un principio de la pandemia se percibía peores niveles de salud mental y menor calidad de vida, a medida que avanzó la pandemia la población infanto-juvenil se fue adaptando a las medidas restrictivas llegando a puntuaciones de calidad de vida y problemas de salud mental, similares a datos pre-COVID-19.

No obstante, la muestra COVID-19 de este estudio se encontraba en un periodo de riesgo alto y extremo con suspensión de actividad escolar presencial en caso de contagio, la creación de grupos burbujas (i.e., ratios reducidas) y distancia social en las aulas, así como el uso obligatorio de la mascarilla, lo que supuso un empeoramiento de su autopercepción de calidad de vida. Futuras investigaciones podrán aportar información sobre los efectos del confinamiento en la evolución de dicha población.

Una de las fortalezas de este estudio guarda relación con su metodología transversal que abarca distintos periodos para comparar diferentes muestras equilibradas en edad, sexo y percepción económica. Sin embargo, la principal aportación es la percepción del bienestar físico-socioemocional de la propia población infanto-juvenil, que dista bastante de la percepción de sus progenitores en periodo COVID-19. La población infanto-juvenil señala peor calidad de vida, en especial reporta escasas condiciones para realizar actividades deportivas, interacciones familiares y sociales incómodas y en especial el desarrollo con normalidad de las interacciones con sus amistades. Lo que también da a entender la CVRS, así como los problemas externalizantes e internalizantes dependen en gran medida de las medidas restrictivas en cuanto a duración y limitaciones que impuso cada país a su población infanto-juvenil.

Por su lado, las limitaciones guardan relación con la dificultad de englobar la totalidad de las dimensiones de calidad de vida, pues este es un constructo multidimensional, ligado a experiencias y opiniones (Patiño et al., 2022). También, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a los grupos más desfavorecidos, por su imposibilidad al acceso a los cuestionarios en línea.

En conclusión, la muestra COVID-19 se ha visto mayormente afectada en aspectos del bienestar físico, familiar y social. A pesar de que las valoraciones de los padres y madres no van en consonancia con las percepciones de sus hijos e hijas ambas son importantes porque participan y observan la realidad desde diferentes puntos de vista. No podemos pasar por alto nuestros hallazgos, pues indican las dificultades que aprecian los niños y niñas en su bienestar físico, familiar y social, aspectos de la calidad de vida que son necesarios para una buena salud mental y que requieren seguimientos de posibles efectos de la pandemia de COVID-19 en el futuro.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., & Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 93-102.
- Becerra, G., Contreras, F., Romero, A., López, S., & Torres, F. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.21134/rpcna.2020.mon.2029>
- Burke, T., Berry, A., Taylor, L. K., Stafford, O., Murphy, E., Shevlin, M., McHugh, L., & Carr, A. (2020). Increased Psychological Distress during COVID-19 and Quarantine in Ireland: A national survey. *Journal of clinical medicine*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/jcm9113481>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- de Paula Silveira, M., Pinheiro, S., Silva, G., Neufeld, B., & Haase, G. (2021). WebPais: orientação de pais on-line voltada para a educação domiciliar em meio à pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 17(2), 113-124. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20210024>

- Dragun, R., Nika, N., Merendic, M., Pribisalic, A., Divic, G., Cena, H., Polasek, O., & Kolcic, I. (2021). Have lifestyle habits and psychological well-being changed among adolescents and medical students due to COVID-19 lockdown in Croatia?. *Nutrients*, 13 (1), 97. <https://doi.org/10.3390/nu13010097>
- Duan, L. & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The lancet psychiatry*, 7(4), 300-302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)
- Espada, P., Orgilés, M., Piqueras, A. y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica Salud*, 31(2), 109-113. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Sixto, L., Valero, S., Soler, S., Ribasés, M., Ramos-Quiroga, J., Casas, M. & Bosch, R. (2021). Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties and normative data for Spanish 5-to 17-year-olds. *Assessment*, 28(5), 1445-1458. <https://doi.org/10.1177/1073191120918929>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Guzmán, E., Concha, Y., Lira, C., Vásquez, J., & Castillo, M. (2021). Impacto de un contexto de pandemia sobre la calidad de vida de adultos jóvenes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(2).
- Hussong, J., Möhler, E., Kühn, A., Wenning, M., Gehrke, T., Burckhart, H., Richter, U., Nonnenmacher, A., Zemlin, M., Lücke, T., Brinkmann, F., Rothoef, T. & Lehr, T. (2022). Mental health and health-related quality of life in german adolescents after the third wave of the COVID-19 pandemic. *Children*, 9(6), 780. <https://doi.org/10.3390/children9060780>

- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- López, B. (2019). *La calidad de vida y el bienestar infantil durante la etapa de Educación Primaria*. [Tesis de grado, Universidad Jaume I]. Repositorio UJI. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/184920>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 2986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Palacio-Vieira, A., Villalonga-Olives, E., Alonso, J., Valderas, M., Herdman, M., Espallargues, M., Berra, S. & Rajmil, L. (2010). Brief report: The KIDSCREEN follow-up study on Health-related Quality of Life (HRQoL) in Spanish children and adolescents. Pilot test and representativeness. *Journal of Adolescence*, 33(1), 227-231. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.008>
- Patiño, Y. P., Argumedo, E. O., Cobos, R. C. R., Beltrán, Y. H., Fontalvo, P. V., Ospino, M. G., & Moreno, G. C. (2022). Estilo de vida en adultos jóvenes universitarios de Barranquilla, Colombia: Diferencias según sexo y estatus socioeconómico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 979-987. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87335>
- Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M. & Colizzi, M. (2020). Adolescent Lifestyle Behaviors, Coping Strategies and Subjective Wellbeing during the COVID-19 Pandemic: An Online Student Survey. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 8(4), E472-E472. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040472>
- Racine, N., McArthur, A., Cooke, E., Eirich, R., Zhu, J. & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1142-1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>

- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2005). KID-SCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3), 353-364. <https://doi.org/10.1586/14737167.5.3.353>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Loffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Holling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European child & adolescent psychiatry*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Alvarez, E. J., y De las Cuevas-Castresana, C. (2014). Puntos de corte de la versión española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29. <http://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/169>
- Valdivia, P., Fuenzalida, C. D., Morales, A. M., Guzmán, E., Herrera, T., Rodríguez, H., Valdez, P. & Branco, M. (2021). Relación entre actividad física y calidad de vida en adolescentes durante la pandemia por la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(4), 02101557. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1557>
- Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J., & Vallejo, M. A. (2020). Psychological wellbeing of vulnerable children during the COVID-19 pandemic. *Psicothema*, 32 (4), 501-507. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2020.218>
- Yue, J., Zang, X., Le, Y., & An, Y. (2020). Anxiety, depression and PTSD among children and their parent during 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak in China. *Current Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01191-4>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

BIENESTAR EMOCIONAL DE ESTUDIANTES CHILENOS DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO: RETOS Y DIFICULTADES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CHILENA

Roxana Nicol Poblete Inostroza

roxana.poblete@udg.edu

Universidad de Girona

1.- INTRODUCCIÓN

La pandemia global causada por la COVID 19 declarada en el año 2020 llevó a los diferentes países a tomar diferentes medidas que restringían las libertades individuales y colectivas. Esto afectó particularmente a los centros educativos. Aunque resulta complicado conocer con exactitud la cantidad de estudiantes afectados por la suspensión de las actividades escolares, Sánchez (2021) estima que fueron 138 billones de estudiantes a nivel global los que vieron suspendida su actividad escolar. Por su parte, el informe de Naciones Unidas (2021) habla de 214 millones de estudiantes (desde preescolar a secundaria). Este mismo informe estima que América latina y el Caribe fueron los territorios más afectados por las medidas, con un promedio de 158 días de cierre completo de escuelas en todo un año.

En cuanto al impacto, diversos estudios han mostrado que el cierre de las escuelas significó que el alumnado perdiera el contacto con grupos de pares y viera limitado el acceso a actividades recreativas, lo que hizo que estuvieran expuestos a diferentes tipos de efectos emocionales, psicológicos y sociales (Hallgarten, 2020; Buchanan, Hargreaves & Quick, 2022, entre otros). En el caso de América latina existieron dificultades de esta índole, aunque algunos países encontraron métodos para garantizar el aprendizaje de manera remota. En el caso de México, el gobierno tuvo que recurrir a tácticas como la programación de material didáctico a través de la televisión abierta o la radio (Lloyd, 2020). En Chile los maestros tuvieron que desarrollar clases de emergencia remotas en línea, aunque el 50% de los estudiantes tenían acceso ocasional o no tenían acceso a Internet (González et al, 2020). En este caso, el Ministerio de Educación chileno intentó garantizar el acceso de los estudiantes a la educación, brindando pautas

para que los maestros priorizaran las metas de aprendizaje del currículo nacional obligatorio, generando alianzas con canales de televisión para difundir contenidos educativos (Fernández et. al 2022).

Escuelas y familias tuvieron que reaccionar rápidamente a un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje sin contar con planificación previa o con directrices gubernamentales (Bonal y González 2020). En este sentido, se considera que el acceso a las computadoras y el acceso a Internet es básico para una enseñanza a distancia exitosa (Zhang, 2020). Sin embargo, Lloyd (2020) destacó que la pandemia evidenció las brechas y desigualdades de los alumnos en el acceso a plataformas digitales y conectividad a internet, lo cual se sumó a los escasos recursos disponibles de los centros educativos en cuanto a materiales para la educación en línea.

Por otro lado, aunque esta situación pudo suponer una instancia para que padres e hijos compartieran más tiempo juntos, los grupos familiares sufrieron graves cambios, ya que los padres tuvieron que asumir un rol de acompañamiento académico y de atención emocional que pudo conllevar la pérdida de la capacidad de los padres para responder a las necesidades de los NNA (Conejo, 2020). Esta sobrecarga repentina puso a algunos padres en condiciones de estrés adicional, aumentando potencialmente el riesgo de que los niños enfrentaran problemas emocionales y de comportamiento (Crescentini et al., 2020). Por lo tanto, en algunos casos, el hecho de haber estado más tiempo con la familia pudo haber involucrado a NNA en conversaciones sobre temas económicos o, en los casos más extremos, exponerlos a situaciones de violencia intrafamiliar, aumentando sus niveles de ansiedad y estrés (Pinchak, 2020).

El objetivo principal de este estudio era realizar un diagnóstico de los planes de educación sexual de las regiones Metropolitana y Ñuble de Chile. Sin embargo, en el momento de realizar el trabajo de campo gran parte de las narrativas de los equipos directivos y docentes se relacionaron con las dificultades que estaban teniendo estos profesionales con el retorno a clases presenciales. La vuelta a clases presenciales ha significado un desafío y un reto para los docentes y directivos de los centros educativos chilenos. En este sentido, este artículo tiene dos objetivos: (1) analizar los efectos negativos que ha causado el confinamiento según los equipos docentes y directivos de los centros educativos en Chile, y (2) analizar las narrativas de los

profesionales sobre cómo observan a los NNA en el retorno a las clases presenciales.

2.- METODO

La presente investigación se trata de un estudio cualitativo descriptivo (Mayring 2000), basado en un paradigma de investigación naturalista que tiene como objetivo comprender los fenómenos desde el punto de vista de sus protagonistas.

2.1.- Procedimiento

Se realizaron 30 entrevistas en total, las cuales permitieron alcanzar una saturación teórica aceptable de la información producida. Las entrevistas se realizaron entre marzo de 2022 y mayo de 2022 en Chile. Todas las personas entrevistadas aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación.

2.2.- Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 15 directivos de la región de Ñuble y Metropolitana y 15 docentes feministas de las regiones antes mencionadas.

2.3.- Diseño

Este estudio se llevó a cabo en escuelas públicas y concertadas de la región de Ñuble y Metropolitana. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: ser directivo o docente militante en alguna agrupación feminista a nivel nacional, quedando excluidos los que no cumplieran con este requisito. Antes del estudio, los participantes fueron contactado por la investigadora. Posteriormente, se siguió un muestreo de bola nieve para poder llegar al perfil de participantes seleccionado deseado, el cual finalizó una vez se alcanzó el punto de saturación (Parker et al., 2019).

3.- RESULTADOS

En este artículo nos centraremos en primer lugar en analizar los efectos negativos del encierro en los NNA según las profesionales entrevistadas y, en segundo lugar, destacaremos las dificultades extraordinarias de los docentes y directivos en la vuelta a clases presenciales.

3.1.-Efectos negativos que ha causado el cierre de las escuelas NNA.

En esta sección se identifican los efectos negativos que los docentes y directivos observaron en sus estudiantes en el regreso a clases presenciales, los cuales hemos dividido en las siguientes dimensiones.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de los efectos del cierre de escuelas en NNA identificados por parte de los participantes del estudio

Dimensiones	Indicadores señalados por las participantes
Emocional	Síntomas de ansiedad, depresión, falta de autoestima, dependencia emocional, irritabilidad, estrés, malestar emocional. Gestión emocional del conflicto (ambiente violento, conductas agresivas, malestar emocional).
Conductual	Abuso de tecnologías, violencia, desinterés de jugar con sus pares, dificultad para seguir norma, irritabilidad Mayor acoso y violencia hacia el profesorado (temor por su integridad física, conducta violenta, acoso)
Social	Aumento de la vulnerabilidad socioeconómica, entorno disfuncional
Aprendizaje	Brecha tecnológica, falta de herramientas tecnológicas, Falta de medios de los colegios

Fuente de elaboración propia

Dimensión emocional. Algunas citas recogidas en el trabajo de campo dan cuenta de la relevancia.

“Tenemos problemas emocionales fuertes en niños/as [...] en los más grandes encontramos muchos problemas de ansiedad, depresión, adolescentes que tienen problemas con su imagen corporal, un gran número de estudiantes subió de peso en estos 2 años y los ves complicado con ese tema.” (Fem 6)

Dimensión conductual.

“Tenemos casos de niños con problemas conductuales, no saben jugar con sus pares, les cuesta seguir turnos... hemos tenidos en los más pequeños muchos accidentes escolares, porque se empujan por las escaleras, en los patios o en el aula.” (Fem 12)

Dimensión Social

“En nuestro colegio un 90% de los niños son vulnerables, muchas familias sufren hacinamiento en sus hogares. En una casa perfectamente pueden vivir 3 familias, en la cual solo cuentan con un baño, los espacios para estudiar son nulos.

Además, muchos hogares tienen problemas económicos.” (Dir 2)

Dimensión Aprendizaje

“Cada uno de los estudiantes vivió una experiencia distinta en la pandemia, muchos de ellos no se conectaban nunca a las clases virtuales porque no tenían los medios, no había un computador o no tenían internet y si había un dispositivo ya sea celular o computador se tenía que compartir entre varios hermanos.” (Dir 9).

3.2.- Dificultades que están teniendo las docentes y directivos al volver a las clases presenciales.

El retorno a clases presenciales en Chile fue vertiginoso, el ministerio de educación solicitó la apertura de los colegios a partir del año escolar 2021. Solo algunos centros educativos cumplían con todas las normativas para abrir sus puertas. Es por esto por lo que el gobierno dejó en manos de las familias la decisión de enviar a sus hijos a clases. Por estos motivos, se agregó una fase nueva, un sistema híbrido. Esto causó que los padres consideraran que los centros educativos no eran espacios seguros, los cuales podían fomentar la propagación del virus. Todas estas medidas no fueron debidamente planificadas según los docentes y directivos.

“El gobierno nos pide rendimiento, cumplir con los objetivos de aprendizaje, planificar, seguir las restricciones de sanidad, generar protocolos, puro papeleo. El profesor está saturado, al final no puedes enseñar.” (Dir 1)

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La complejidad que se ha generado con el retorno a clases presenciales en el año 2022 en el sistema educativo chileno ha dejado en evidencia la falta de atención sobre el campo de la salud mental de los estudiantes. Según Canals y Volta (2018) la depresión es la primera causa de mortalidad entre los jóvenes. Por lo tanto, en un momento en el que el bienestar emocional de los jóvenes ha quedado especialmente perjudicado. Todos los esfuerzos que se hicieron en pandemia por seguir con las clases on line se enfocaron principalmente en los contenidos curriculares. Quedando en evidencia que en momentos de

crisis como la vivida por la pandemia se debe prestar la debida atención al bienestar socioemocional de los estudiantes.

Durante la pandemia el sistema híbrido de clases fue un desgaste para las escuelas, porque no contaban con los recursos tecnológicos necesarios y tampoco con salas de clases adaptadas para este sistema. Esto ocasionó que muchos docentes vieran cuestionado su rol, debido a que las familias estaban observando las clases.

Es importante mencionar que los padres no sentían que los centros educativos fueran espacios seguros para sus hijos, influenciados por los mensajes de los medios de comunicación en cuanto a la propagación del virus. Sin embargo, el gobierno chileno fue responsable de dejar la decisión a las familias de enviar a los hijos e hijas a clases, adoptando un rol pasivo. Esta situación gatilló que solo fuera un número reducido de estudiantes a las clases presenciales en los colegios públicos. Los centros educativos privados y concertados tuvieron mayor presencialidad, situación que se corresponde a la infraestructura y recursos de estos centros, generando nuevamente una brecha de desigualdad en la educación.

Cabe mencionar que las situaciones sociales que se vivieron en las familias en pandemia, como los casos de violencia intrafamiliar, abusos, hacinamiento y falta de recursos económicos se perpetuaron con el retorno a las clases presenciales. Según las narrativas de las docentes y directivos en cuanto a la violencia dentro del aula, esto perjudicó a los estudiantes en cuanto a ser capaces de resolver conflictos. Destacaron que la mayoría de las situaciones terminan en violencia física debido a lo que vivenciaron en sus casas. Sin embargo, se puede identificar una ausencia de responsabilidad en cuanto a su actuación profesional durante los 2 años que duro la pandemia. Es decir, no existe una autocrítica o reflexión sobre su capacidad para garantizar el bienestar de los estudiantes, lo cual debería de ser una responsabilidad compartida con las familias.

Podemos concluir que más allá de la identificación de los efectos de la pandemia en los NNA y las dificultades a las que se enfrentan los equipos educativos en el retorno a clases presenciales. Las consecuencias que vivieron algunos estudiantes como problemas de ansiedad, depresión, violencia e irritabilidad, acompañado de problemas de hacinamiento, problemas económicos, vulnerabilidad y

una importante brecha tecnológica ha generado estragos en el alumnado y se ha destacado por parte de varias investigaciones. Por otro lado, todas estas dificultades vividas por los NNA y las consecuencias que se están observando dentro de los centros educativos deberían tomarse como una oportunidad para mejorar la situación de los estudiantes, generar espacios seguros y respaldados por profesionales competentes en la materia. De esta manera se podría fortalecer la salud mental de toda la comunidad educativa.

Sobre las dificultades que están teniendo las docentes y directivos de los centros educativos entrevistados, gran parte de las narrativas se alinean con una mirada de los NNA como agentes pasivos. Además, se culpabiliza a las familias y a su entorno de las problemáticas de convivencia escolar de los centros educativos. Existe una mirada bastante negativa sobre lo que hicieron las familias en pandemia y una perspectiva de total pasividad por parte los NNA para gestionar los efectos. También queda la duda acerca de los procesos de autoobservación y autocrítica de su rol como docentes y directivos en los años que duró la pandemia. Sin embargo, se destaca la transferencia de la responsabilidad que los docentes hacen hacia los estudiantes y que sitúa la problemática en las familias y sus entornos, o bien lo generalizan hacia las políticas públicas mal implementadas. Por lo tanto, existe una nula responsabilización por su parte en cuanto a los temas de convivencia escolar dentro de las escuelas.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Balderas, I. & Balderas, M. (2015). Los estudios de identidad docente en el marco de las reformas educativas. Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635-655.
- Bührmann, A. D., & Schneider, W. J. (2019). Análisis de dispositivos: reflexiones sobre la relación entre discursos, sujetos, objetos y prácticas. En B. Herzog, & J. Ruiz-Ruiz (Eds.), *análisis sociológico de discurso: enfoques, métodos y procedimientos* (pp. 251-278). Universitat de Valencia.

- Canals, J., Voltas, N., Hernández-Martínez, C., Cosi, S., & Arija, V. (2019). Prevalence of DSM-5 anxiety disorders, comorbidity, and persistence of symptoms in Spanish early adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 28(1), 131-143.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: a rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415.
- Conejo, L., Chaverri-Chaves, P. y León-González, S. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24 (Supl. 1), 37-40.
- Cooper, K. (2020). Don't let children be the hidden victims of COVID-19 pandemic.
- Clemens, V., Deschamps, P., Fegert, J. M., Anagnostopoulos, D., Bailey, S., Doyle, M., ... & Visnapuu-Bernadt, P. (2020). Potential effects of “social” distancing measures and school lockdown on child and adolescent mental health. *European child & adolescent psychiatry*, 29(6), 739-742.
- Crescentini, S. Feruglio, A. Matiz, A. Paschetto, E. Vidal, P. Cogo, F. Fabbro, F. (2020). Atrapado por fuera y por dentro: un estudio exploratorio sobre los efectos del brote de COVID-19 en los síntomas de internalización de los padres y niños italianos
- Di Pietro, G. B., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). The Likely Impact of COVID-19 on Education Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González, Á., Fernández, M. B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Hallgarten, J. (2020). Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks.
- Herzberg, M. P., & Gunnar, M. R. (2020). Early life stress and brain function: Activity and connectivity associated with processing emotion and reward. *NeuroImage*, 209, 116493.

- Irlacher, M., & Koch, M. (2021). Working from home, wages, and regional inequality in the light of COVID-19. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 241(3), 373-404.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.
- Lawson, G. M., Camins, J. S., Wisse, L., Wu, J., Duda, J. T., Cook, P. A., ... & Farah, M. J. (2017). Childhood socioeconomic status and childhood maltreatment: Distinct associations with brain structure. *PloS one*, 12(4), e0175690.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Luévano, M. L. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(1), 117-136.
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19.
- Mayring, P (2000) Qualitative content analysis. *Forum Qual. Soc. Res.*, 1, 20. Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*
- Moreno Mora, R., & Machado Lubián, M. D. C. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92.
- Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019-20 Coronavirus Pandemic on Education. *International Journal of Health Preferences Research*, 1-12.
- Pinchak, C. (2020). Pandemia por coronavirus (COVID-19); sorpresa, miedo y el buen manejo de la incertidumbre en la familia. *Archivos de pediatría del Uruguay*, 91(2), 76-77.
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities:

building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama*, 301(21), 2252-2259.

OCDE 2016. Socio-Economic Status, Student Performance and Students' Attitudes towards Science. En OECD, PISA 2015 Results. Vol. I. Excellence and Equity in Education. Paris: PISA, OECD Publishing.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 879-889.

Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In *Primary and secondary education during COVID-19* (pp. 1-37).

IFERENCIAS SOCIOCULTURALES EN EL USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Carolina Rodríguez-Llorente¹, Estefania Guerrero² y Ludmila Martins³

carolina.rodriguez.llorente@udc.es

¹Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España) ² Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, Universitat de Barcelona (España) ³Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona (España)

1. INTRODUCCIÓN

Para contener la pandemia de COVID-19 se establecieron restricciones sin precedentes en la vida cotidiana de los ciudadanos en todo el mundo. El confinamiento en los hogares, medida adoptada por muchos gobiernos para responder a esta crisis sanitaria, así como ciertas características de la población podrían haber tenido un impacto en la percepción y gestión del estrés (Rodríguez et al., 2020). Aunque algunos estudios encontraron comportamientos poco adaptativos y socialmente inadecuados en poblaciones que han convivido con brotes de otras enfermedades con características similares al COVID-19 (Asmundson y Taylor, 2020), disponemos todavía de poca información sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por la población y sus posibles diferencias en función de su lugar de residencia en medio de un confinamiento a escala internacional como el vivido.

En el campo de la psicología, el modelo transaccional de estrés y afrontamiento de Lazarus (1990) considera el estrés como el resultado comportamental de la relación entre los recursos de afrontamiento disponibles de una persona y las exigencias del contexto en el que se ubica. En esa transacción sujeto-entorno cobra singular importancia el modo de afrontamiento, entendido como los esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos a gestionar el estrés generado por las demandas observadas como excesivas o peligrosas, con objeto de lograr la adaptación y el ajuste individual. Estas respuestas de estrés así como su modo de afrontamiento están condicionadas por variables personales y sociodemográficas (Volk et al., 2021).

Para hacer frente al estrés generado por el confinamiento, las personas han tenido que recurrir a este tipo de estrategias de afrontamiento y diversos estudios han identificado posibles diferencias entre países. Por ejemplo, una investigación en población norteamericana ha señalado que las estrategias de afrontamiento mayormente utilizadas serían la distracción, el afrontamiento activo y la búsqueda de apoyo social (Park et al., 2020). En el caso de Italia, las estrategias de afrontamiento de estrés adaptativas serían las más frecuentemente utilizadas, aunque también se identificaron estrategias desadaptativas, especialmente el consumo psicofármacos como modo de hacer frente al confinamiento (Fiorillo et al., 2020). Por su parte, en Argentina se ha identificado que un 13% de la población reconocería haber aumentado el consumo de alcohol como afrontamiento al estrés (Alomo et al., 2020).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento adaptativas, aquellas relacionadas con el contacto virtual con amigos y familiares, el deporte y el entretenimiento resultarían ser las más útiles para la población argentina, mientras que las menos beneficiosas serían recurrir a la religión y jugar videojuegos online (Reyna et al., 2020). Por otro lado, en un estudio comparativo entre población española y dominicana se encontró que la religión fue la estrategia de afrontamiento más utilizada por los residentes del país latinoamericano para hacer frente a la COVID-19, siendo en España el apoyo emocional y el humor las estrategias más utilizadas (Gómez-Gómez et al., 2020).

En vista de estas variaciones entre países, el presente estudio tiene como objetivo describir las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento durante el confinamiento en los hogares a raíz de la pandemia por COVID-19 en función del país de residencia.

2. MÉTODO

2.1-Procedimiento

Este estudio se inició en el mes de abril de 2020, momento en el que muchos países ya habían decretado el confinamiento de la población en sus hogares. Para llevar a cabo la investigación se tomaron en consideración las recomendaciones del Comité de Ética en Investigación y Docencia de la Universidad da Coruña y la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001), respetando los

aspectos relativos a la participación voluntaria, el anonimato y la protección de datos.

Las herramientas de evaluación se presentaron en formato de encuesta online de una duración aproximada de 15 minutos, con una versión en español y otra en inglés. El instrumento para la recogida de la información se creó con Microsoft Forms y en él se incluyó el consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos (sexo, edad, país de residencia) y el número de semanas que llevaban confinados en el momento de responder al cuestionario y el Brief COPE (Carver, 1997) para valorar el uso de estrategias de afrontamiento.

Para llegar a la muestra se envió el link del cuestionario vía email, redes sociales y medios de comunicación. Únicamente se tomó como criterio de inclusión que los participantes cumplieran con la mayoría de edad establecida en cada uno de los países de los que se obtuvieron respuestas.

2.2.-Participantes

En este estudio participaron 2008 ciudadanos (19,9% hombres) de edades comprendidas entre los 18 y los 73 años ($M_{age} = 36,63$; $SD = 11,50$) reclutados mediante muestreo no probabilístico en bola de nieve exponencial. De ellos, 1745 participantes respondieron al cuestionario en su versión en castellano y 263 a la versión en inglés. El 63,2% de las respuestas fueron de residentes en España, el 6% de Argentina, el 7,5% de Ecuador, el 7,6% de México y el 11,6% de Estados Unidos de América (EUA). El 52,6% de los participantes llevaban 4 o 5 semanas confinados en sus hogares, mientras que el 37,4% se encontraban en la 6ª o 7ª semana de confinamiento.

2.3.-Medidas

Se midieron las estrategias de afrontamiento del estrés empleadas por la población durante el confinamiento utilizando para ellos el Brief COPE (Carver, 1997). Se trata de un inventario de 28 ítems divididos en 14 subescalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta (donde 1 = nunca hago esto y 5 = hago siempre esto). Con miras a los resultados poco concluyentes acerca de la dimensionalidad de la escala en población general se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio diferenciándose ocho estrategias de afrontamiento. El primer factor, que reúne un total de seis ítems referidos al afrontamiento activo, la

planificación y la reinterpretación positiva, se denominó **Factor 1_Estratégico** ($\alpha = 0,81$). El segundo factor, denominado **Factor 2_Apoyo Social**, estaba integrado cuatro ítems ($\alpha = 0,90$) relativos al apoyo instrumental y emocional, similar al afrontamiento de apoyo social de Morán et al. (2010). Un tercer factor, el **Factor 3_Negación/Desconexión**, se formó a partir de dos ítems relativos a la negación y dos asociados a la desconexión conductual ($\alpha = 0,66$). El **Factor 4_Uso de sustancias** reúne dos ítems acerca del uso de sustancias ($\alpha = 0,95$); el **Factor 5_Humor**, dos relacionados con este modo de afrontamiento ($\alpha = 0,82$); y el **Factor 6_Religión**, dos ítems referidos a la tendencia de refugiarse en la religión o en las creencias espirituales en los momentos de estrés ($\alpha = 0,88$). Por su parte, el **Factor 7_Autoinculpación** reúne dos ítems relativos a la autoinculpación ($\alpha = 0,66$) y el **Factor 8_Autodistracción** engloba otros dos ítems que evidencian un intento de distraerse con otras actividades, de concentrarse en otros proyectos y/o de evitar centrarse en el estresor ($\alpha = 0,60$).

2.4.-Diseño

El diseño de investigación empleado en este estudio ha sido descriptivo. Tras estudiar los análisis descriptivos de los ítems y los análisis factoriales pertinentes, se llevaron a cabo varios análisis de varianza (ANOVA) para explorar las diferencias en cada una de las ocho estrategias de afrontamiento a través del Brief COPE en función del país de residencia durante el confinamiento. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizó el criterio establecido por Cohen (1988).

3.-RESULTADOS

3.1-Análisis preliminares

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores del Brief COPE, donde se observa que todas cumplen con los supuestos de normalidad.

Tabla 20 Estadísticos descriptivos de las estrategias de afrontamiento del Brief COPE

	Media	DE	Asimetría	Curtosis
1. Estratégico	3.62	0.76	-0.34	-0.01
2. Apoyo social	3.25	1.10	-0.25	-0.70
3. Negación/Desconexión	1.90	0.75	0.76	0.15
4. Uso de sustancias	1.38	0.82	2.44	5.60
5. Humor	3.02	1.21	-0.10	-0.99
6. Religión	2.20	1.40	0.81	-0.71
7. Autoinculpación	2.17	1.03	0.76	-0.10
8. Autodistracción	3.76	0.91	-0.69	0.21

[Curran et al. (1996) establecen como valores normales para los estadísticos descriptivos de distribución aquellos que van hasta 2 en el caso de la asimetría y hasta 7 en el de la curtosis; se consideran valores moderadamente normales aquellos entre 2 y 3 para la asimetría y entre 7 y 21 para la curtosis.]

3.2.-Diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento en función del país de residencia

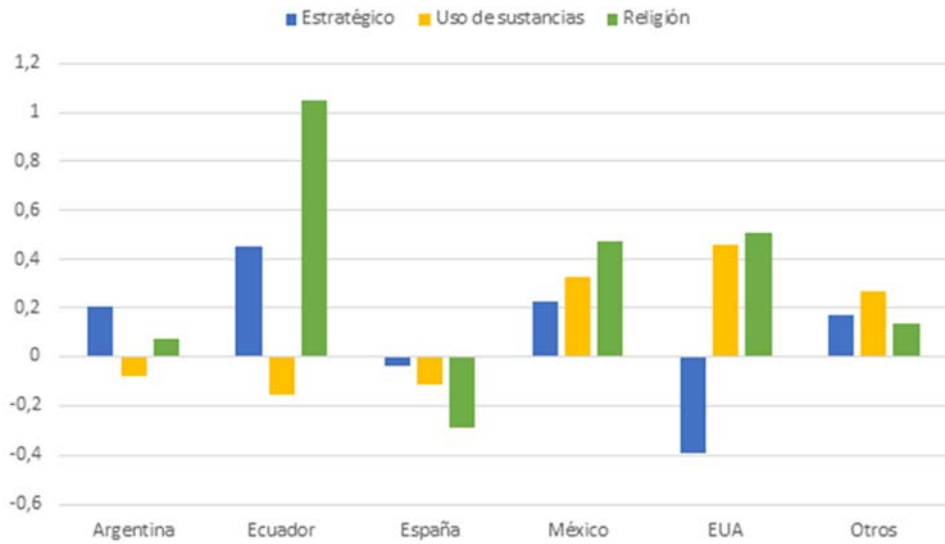
Los resultados indican que, globalmente y con tamaños de efecto importantes, parecen existir diferencias estadísticamente significativas entre los países aquí analizados en el uso de estrategias de afrontamiento durante la pandemia ($\lambda_{\text{Wilks}} = .677$, $F_{(40,798)} = 20.385$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .075$, $d = .57$).

Contemplando cada estrategia de manera individual, se han detectado importantes diferencias estadísticamente significativas entre los países en el empleo de la **Religión** ($F_{(5,817)} = 90.764$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .185$; $d = .95$), el **Uso de alcohol y/o medicamentos** ($F_{(5,956)} = 19.285$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .046$; $d = .44$), y el **Afrontamiento estratégico** ($F_{(5,961)} = 17.435$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .042$; $d = .42$).

Los análisis post hoc (Scheffé) sugieren que el recurso a la religión o las creencias espirituales podría caracterizar a la muestra de Ecuador, mientras que la muestra española sería la menos proclive a recurrir a esta estrategia para hacer frente a la situación de pandemia por COVID-19. El recurso a la religión u otras creencias espirituales parece ser también más empleado por la muestra mexicana y estadounidense que por la argentina (véase Figura 1). El consumo de alcohol y medicamentos podría ser una estrategia más empleada en las poblaciones confinadas en EUA y México que en las de Ecuador, España y Argentina (véase Figura 1). Atendiendo a los resultados, frente a quienes residen en EUA y España, quienes vivieron esta pandemia en

Ecuador o Argentina podrían haber adoptado estrategias más positivas de afrontamiento del estrés.

Figura 1 Empleo de estrategias de afrontamiento estratégico, uso de sustancias y religión por países.



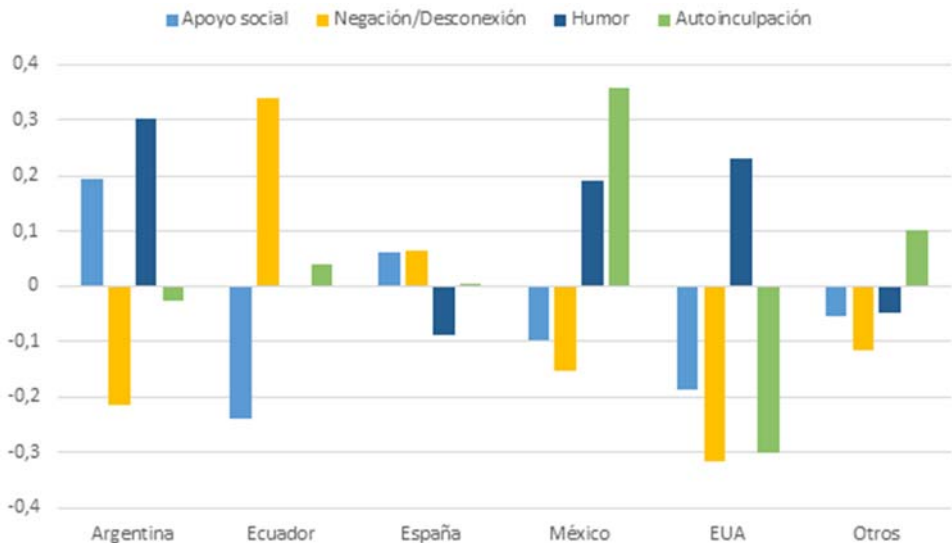
Con tamaños de efecto más pequeños, el empleo de la **Negación/Desconexión** ($F_{(5,975)} = 11.406; p < .001; \eta_p^2 = .028; d = .34$), la **Autoinculpación** ($F_{(5,982)} = 8.464; p < .001; \eta_p^2 = .021; d = .30$), el **Humor** ($F_{(5,983)} = 8.023; p < .001; \eta_p^2 = .020; d = .28$) o la búsqueda de **Apoyo social** ($F_{(5,989)} = 5.585; p < .001; \eta_p^2 = .014; d = .24$) parece ser diferente también en función del país en el que se vivió el confinamiento.

La negación de la situación permitiría diferenciar a la población confinada en EUA, Argentina y México, frente a la de España o Ecuador. Al mismo tiempo, la autoinculpación podría ser una estrategia más empleada entre quienes están viviendo en México y Ecuador, que entre quienes estaban confinados en EUA o Argentina (véase Figura 2).

Las muestras argentina, estadounidense y mexicana, frente a los participantes españoles o ecuatorianos, informarían de recurrir en mayor medida a hacer bromas y reírse de la situación para afrontar el

estrés generado por el confinamiento. Además, los participantes argentinos parecen optar en mayor medida que, por ejemplo, las muestras ecuatoriana o estadounidense, por buscar ayuda, consejo o la comprensión de los demás para hacer frente al estrés derivado de la situación (véase Figura 2).

Figura 2 Empleo del apoyo social, negación/desconexión, humor y autoinculpación por países.



4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La situación de confinamiento acaecida por la pandemia de COVID-19 ha evidenciado elevados niveles de estrés en la población y dificultades en su gestión (Rodríguez et al., 2020). El propósito de esta investigación fue observar si las estrategias de afrontamiento empleadas por la población para hacer frente al estrés generado por el confinamiento varían de acuerdo con las diferencias socioculturales.

Atendiendo a la literatura que permite definir diferentes estrategias de afrontamiento (Morán et al., 2010), podemos sugerir que el afrontamiento estratégico sería uno de los mecanismos más empleado en poblaciones latinoamericanas como la ecuatoriana, la mexicana o la argentina. Por otro lado, sería uno de los menos informados por estadounidenses y españoles.

Según nuestros resultados, para los residentes en EUA el apoyo social sería una de las estrategias menos utilizadas. Esto difiere de los datos informados por Park et al. (2020), donde señalan que el afrontamiento activo y la búsqueda de apoyo social serían las más utilizadas en esa población. En la interpretación de estos datos resulta pertinente considerar diferencias que pueden existir entre las muestras aquí estudiadas.

Los datos sobre el recurso de la religión y las diferencias encontradas entre la muestra española y las muestras latinoamericanas, empleando más esta estrategias las segundas, coinciden con los resultados informados por Gómez-Gómez et al. (2020). Con todo, en relación a la muestra mexicana los resultados son llamativos, pues otro estudio observó que recurrir a la religión se ubicaba como una de las estrategias considerada menos útil en ese país (Pérez-Gay Juárez et al., 2020).

Entendiendo que el uso de las estrategias de afrontamiento puede estar condicionado por variables individuales/personales y variables sociodemográficas, las diferencias aquí encontradas podrían estar condicionadas por la edad de los participantes (Park et al., 2020) o vincularse a la región en la que habitan, contemplando que existen zonas del país con tradiciones religiosas más consolidadas. Por otra parte, podría pensarse que los resultados de la población mexicana en cuanto al empleo de la religión y las altas tasas de inculpación encontrarían una explicación en los distintos efectos que las creencias religiosas pueden tener sobre los individuos. Las altas tasas de autoinculpación de los mexicanos junto a los niveles de consumo de sustancias como alcohol o medicamentos podrían ser claves a la hora de desarrollar una intervención específica en este perfil. Estos resultados confirmarían lo expuesto por investigaciones que alertan de un incremento en el consumo de alcohol, tabaco y/o sustancias frente a las medidas de confinamiento (García-Álvarez et al., 2020).

Los resultados de nuestro estudio para la población argentina muestran que la negación y la autoinculpación serían estrategias poco empleadas, mientras que el humor y la búsqueda de apoyo social serían las más utilizadas, en coincidencia por lo reportado por Reyna et al. (2020). Además, la población argentina recurre en menor medida a la religión, lo que puede explicarse por la baja utilidad percibida de esta estrategia (Reyna et al., 2020).

Frente a las otras muestras de este estudio, de los resultados de la población ecuatoriana destaca el empleo característico de estrategias de apoyo en la religión y negación, junto con bajos niveles de búsqueda de apoyo social.

Es importante considerar las limitaciones de este estudio. La distribución de la muestra entre países no es equitativa, siendo las muestras americanas considerablemente menores que la española. Además, es preciso tener en cuenta que una parte de la muestra llevaba menos semanas de confinamiento en el momento de responder.

Consideramos importante dar seguimiento a esta investigación para describir los cambios que puedan haber tenido lugar en las muestras en cuanto a sus estilos de afrontamiento. Estudios exploratorios que permitan conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por las distintas poblaciones siguen siendo de interés para orientar las intervenciones, establecer programas de prevención y guiar políticas públicas y sanitarias sostenibles que respeten la diversidad cultural y social.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Alomo, M., Gagliardi, G., Pelocche, S., Somers, E., Alzina, P., y Prokopez, C.R. (2020). Efectos psicológicos de la pandemia COVID-19 en la población general de Argentina. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 77(3), 176-181. <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v77.n3.28561>
- Asmundson, G.J.G., y Taylor, S. (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of Anxiety Disorders*, 71, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102211>
- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Erlbaum Associates.
- Curran, P.J., West, S.G., Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Fiorillo, A., Sampogna, G., Giallonardo, V., Del Vecchio, V., Luciano, M., Albert, U., Carmassi, C., Carrà, G., Cirulli, F., Dell'Osso, B., Nanni, M.G., Pompili, M., Sani, G., Tortorella, A., y Volpe, U. (2020). Effects of the lockdown on the mental health of the general population during the COVID-19 pandemic in Italy: Results from the COMET collaborative network. *European Psychiatry*, 63(1), 1-11. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.89>

- García-Álvarez, L., De la Fuente-Tomás, L., Sáiz, P.A., García-Portilla, M. P., y Bobes, J. (2020). ¿Se observarán cambios en el consumo de alcohol y tabaco durante el confinamiento por COVID-19? *Adicciones*, 32(2), 85-89. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1546>
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Mir, P., y Valenzuela, B. (2020). Adolescencia y edad adulta emergente frente al COVID-19 en España y República Dominicana. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 35-41. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2043>
- Lazarus, R.S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1
- Morán, C., Landero, R., y González, M.T. (2010). COPE-28: Un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.capv>
- Park, C.L., Russell, B.S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison, M., y Becker, J. (2020). Americans' COVID-19 stress, coping, and adherence to CDC guidelines. *Journal of General Internal Medicine*, 35(8), 2296-2303. <https://dx.doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9>
- Pérez-Gay Juárez, F., Reynoso Alcántara, V., Flores González, R., Contreras, C., López-Castro, C., Martínez, L., y The COVID-Stress International Collaboration. (2020). *Evaluación del Estrés frente a la Pandemia del COVID-19 en población mexicana. Reporte de los resultados de la encuesta global COVIDISTRESS*. <https://osf.io/5ah3r/>
- Reyna, C., Ortiz, M.V., Mola, D.J., y Correa, P.S. (2020). ¿Cómo está afectando el COVID-19 la vida de los/as argentinos/as? *Reporte final*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35038.46403>
- Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez-Llorente, C., Guerrero, E., y Martins, L. (2020). Sociodemographic Characteristics and Stress of People from Spain Confined by COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 1095-1105. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040077>
- Volk, A.A., Brazil, K.J., Franklin-Luther, P., Dane, A.V., y Vaillancourt, T. (2021). The influence of demographics and personality on COVID-19 coping in young adults. *Personality and Individual Differences*, 168, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110398>

World Medical Association. (2001). Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373–374. <https://doi.org/https://apps.who.int/iris/handle/10665/268312>

AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA TRAS LA PANDEMIA COVID-19

**Angela Serrano Sarmiento; Roberto Sanz Ponce; Elena López
Lujan; Juan Antonio Giménez Beut; Montserrat Gema Roca
Hurtuna; Aurelio González Bertolín.**

angela.serrano@ucv.es

Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir.

1.-INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más relevantes que se ha puesto en evidencia tras la pandemia ha sido el bienestar emocional de las personas en todo el mundo, a nivel educativo se ha destacado la necesidad de trabajar desde la educación las emociones en el alumnado, esta necesidad, supone plantearse si el profesorado esta formado en las competencias socioemocionales que demanda la situación pospandemia. Así por ejemplo Wang, Derakhshan & Zhang (2021), examinaron el impacto de la formación de la inteligencia emocional, la resiliencia y la psicología positiva en un grupo de docentes tras la pandemia, los resultados mostraron que el profesorado formado en estas competencias favorece el clima de aula, crea entornos de aprendizaje positivos que como resultado inmediato benefician los logros académicos de los estudiantes (Dewaele y Dewaele, 2020). De igual manera la adquisición de estas competencias beneficia las relaciones interpersonales positivas entre profesores y estudiantes (Pishghadam et al., 2021) y mantiene actitudes que ayudan a los estudiantes a mantener el interés y la motivación por el estudio.

Por otra parte, el estudio de Mahoney, Weissberg, Greenberg et al (2021), sobre el entrenamiento en competencias socioemocionales en los profesores noveles, concluyo en un doble estudio que los profesores que recibieron la formación experimentaron una sensación de mayor autoeficacia, y satisfacción laboral y menor estrés docente en comparación con aquellos que no fueron formados. Además el alumnado de los profesores que recibieron esta formación se beneficiarán presentando una mejora en su bienestar emocional y

expresaron una mayor percepción de apoyo emocional por parte de sus docentes.

En esta línea de investigaciones, el estudio de Eveleigh, Cook, Naples & Cipriano (2022), demostró que los profesores que emplearon estrategias socioemocionales con alumnado que presentaba dificultades y diferencias de aprendizaje durante el aprendizaje generaron una mejor resiliencia y adaptación de los estudiantes durante el COVID-19. Este concluyo que los profesores con mayores niveles de competencias socioemocionales lograban estudiantes que presentaban un mejor proceso de resiliencia, que eran capaces de enfrentar mejor el estrés y la adversidad durante la pandemia a pesar de las dificultades específicas de aprendizaje que presentaban.

En esta misma línea diversos estudios sugieren que las competencias socioemocionales de los profesores son importantes para el bienestar de los estudiantes después del COVID-19. Además, en suma el entrenamiento en competencias socioemocionales puede ser una herramienta valiosa para mejorar la autoeficacia, la satisfacción laboral y la capacidad de los docentes para manejar el estrés y la adversidad. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para comprender mejor el impacto de las competencias socioemocionales del profesorado a largo plazo a medida que pasa el tiempo tras la pandemia, este estudio se enmarca en esta nueva línea de investigación.

2.- MÉTODO

Esta investigación sigue un enfoque metodológico plural, que combina los enfoques cuantitativo, cualitativo y comparado. Desde la perspectiva empírico-analítica analiza las Competencias socioemocionales del profesorado de Educación Primaria. Desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa desentraña los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de sus discursos. Y, por último, desde el método comparado establece perfiles del profesorado en función del sexo, edad, experiencia profesional, tipo de centro en el que trabaja o si tiene hijos. Toda esta información permite detectar posibles carencias y/o deficiencias formativas entre el profesorado, pudiéndose implementar, posteriormente, Programas de formación continua.

2.1.- Procedimiento

Para la realización de esta investigación se han realizado cinco hipótesis (Tabla 1). El procedimiento seguido ha consistido en la aplicación de una subescala de competencias socioemocionales extraída del cuestionario sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria (López-Luján y Sanz, 2021). El cuestionario esta conformado por 60 ítems y ha sido validado en una investigación previa, posee una fiabilidad (alfa de Cronbach=0,917) y una validez (KMO=0.757). La subescala ha estado conformada por los ítems que evalúan las de competencias socioemocionales desde la autopercepción del profesorado. Se ha aplicado el pase del cuestionario de manera por autoadministración mediante un consentimiento informado a los participantes y cumpliendo con los criterios de ética de la investigación de la Universidad Católica de Valencia. Esta investigación se enmarca en un proyecto mucho más amplio que tiene por objeto detectar las competencias docentes del profesorado tras la pandemia Covid19, del grupo de Evaluación e Innovación Educativa de la Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir.

Table 21 Hipótesis sobre competencias socioemocionales del profesorado de primaria.

Hipótesis 1. Los profesores con más experiencia afirman sentirse más preparados para resolver o gestionar los conflictos en el aula o centro.

Hipótesis 2. Las maestras son más capaces de observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de sus alumnos que los maestros.

Hipótesis 3. Las maestras se muestran más predispuestas a escuchar las preguntas e interrogantes que formulan los estudiantes que los maestros.

Hipótesis 4. El profesorado con hijos se muestra más capaz para observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de sus alumnos que los maestros que no los tienen.

Hipótesis 5. El profesorado que expresa que le gusta la profesión docente fomenta la autoestima del alumnado.

De igual manera el cuestionario utilizado ha sido una subescala obtenida de los ítems que abarcan las competencias socioemocionales del profesorado tomados del cuestionario principal. (Los ítems seleccionados para este estudio se presentan en la Tabla 2).

Table 2 Items socioemocionales utilizados.

No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro.
Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes.
Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo.
Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes.
Me siento responsable del aprendizaje del alumnado.
Respeto al alumno/a.
Fomento la autoestima del alumnado.
Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación.
No me gusta la profesión docente.

2.2.- Participantes

La muestra está compuesta por 371 docentes de primaria de colegios públicos y concertados, de los cuales el 74% son mujeres y el 26% son hombres. Para evitar en lo posible sesgos en la selección de la muestra se utilizó la fórmula de muestreo sobre poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de un 5%.

2.3.- Medidas

El cuestionario de investigación se ha elaborado a partir de un cuestionario de Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de López-Luján y Sanz (2021). A partir de dicho cuestionario se ha elaborado una subescala de competencias socioemocionales (Tabla 2). Las respuestas se realizan mediante una escala tipo Likert con 5 opciones, donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

2.4.- Diseño

El diseño de la investigación es de tipo Experimental y Cuantitativo. Se han realizado análisis descriptivos, univariados, bivariados y por conglomerados para dar respuesta a las hipótesis planteadas. En algunos casos se ha recurrido a la media, la desviación típica, rango intercuartílico (IQR), cuando el tipo de variable lo requiere (variable escala). De la misma manera, ha sido necesario recurrir a las correspondientes pruebas no paramétricas, prueba de *Mann-Whitney-Wilcoxon*, en adelante prueba de *Wilcoxon*, para comparar dos grupos y la prueba de *Kruskal-Wallis* para comparar más de dos grupos. Para el contraste de proporciones se ha usado, siempre que ha sido posible, la

prueba Z para dos muestras: su objetivo es determinar si las dos muestras independientes fueron tomadas de dos poblaciones, que presentan la misma proporción de elementos con determinada característica.

3.- RESULTADOS

Respecto de la hipótesis 1. Los profesores con más experiencia afirman sentirse más preparados para resolver o gestionar los conflictos en el aula o centro.

Conviene resaltar que es notable el número de profesores que piensan, que no están preparados para gestionar los conflictos en el aula (Tabla 3) expresado con puntuaciones inversas en la pregunta: *No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro.*

Tabla 3 Me siento preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o centro, según sexo

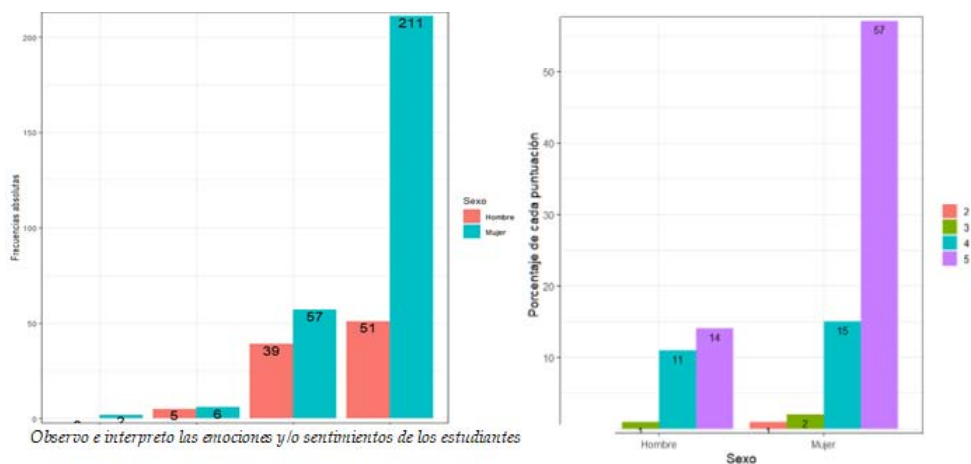
Experiencia docente	Menos de 10 años	Entre 11-20	Entre 21-35	Más de 35 años
% que puntúa 1 o 2	16.8%	17.5%	22.1%	11.1%

El intervalo de confianza (IC) al 95% de la proporción de profesores que puntúan bajo en la hipótesis 1 es: IC 95% =(14.11, 22.15). Por otro lado, la proporción de profesores que puntúan bajo en dicha pregunta, no depende del sexo (*contraste de proporciones*, p-valor=0.9753), de los hijos (SI/NO) (*contraste de proporciones*, p-valor=0.5505), del tipo de centro (*contraste de proporciones*, p-valor=0.7839), experiencia docente (*contraste de proporciones*, p-valor=0.4920) o edad (*contraste de proporciones*, p-valor=0.9227).

Respecto de la hipótesis 2. Las maestras son más capaces de observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de sus alumnos que los maestros. Esta hipótesis se confirma. Las puntuaciones obtenidas en la pregunta: *Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes*, por las mujeres son mayores que las obtenidas por los varones (Wilcoxon, p-valor=0.00001717<0.05) Tal como se puede observar en las Figuras 1.

Conviene señalar que la proporción de profesores en general que puntúan alto ante esta pregunta (4 o 5) es $IC95\%=(93.9, 98.0)$, es decir, la gran mayoría de profesores se sienten capaces de interpretar y observar las emociones y sentimientos de los estudiantes.

Figure 1 Frecuencias absolutas de las respuestas a la pregunta: *Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes según el sexo t.*



Además, las puntuaciones altas no dependen del sexo (Fisher, p -valor=0.3309), del tipo de centro (Fisher, p -valor=0.5726), de la experiencia (Fisher, p -valor=0.1368) o de la edad (Fisher, p -valor=0.3380).

Respecto de la hipótesis 3. Las maestras se muestran más predisuestas a escuchar las preguntas e interrogantes que formulan los estudiantes que los maestros. Los datos muestran que esta hipótesis no se confirma. Las puntuaciones para la pregunta *Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes*, no dependen del sexo (Wilcoxon, p -valor=0.1717) Tal como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencias absolutas y porcentaje de cada puntuación para las respuestas a la pregunta Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes, según el sexo

frecuencias						
Sexo	1	2	3	4	5	Total
Hombre	0	0	1	19	75	95
Mujer	1	0	3	37	235	276
Porcentaje						
Sexo	1	2	3	4	5	Total
Hombre	0.0%	0.0%	1.1%	20.0%	78.9%	100%
Mujer	0.4%	0.0%	1.1%	13.4%	85.1%	100%

Se observa que el 78.9% de los hombres presentan las puntuaciones altas (5), mientras que las mujeres lo hacen en 85.1%. El 20.0% de los hombres presentan la puntuación 4, mientras que las mujeres puntúan 4 en un 13.4%. Las puntuaciones de hombres y mujeres a la pregunta son muy semejantes Tal como se observa en la tabla 5.

Tabla 5 Puntuaciones altas (4 o 5) según sexo, para la hipótesis 3.

Sexo	Puntúa 4 o 5	Puntúa 1, 2 o 3	% puntúa 4 o 5
Hombre	94	1	98.9%
Mujer	272	4	98.6%

El test de *Fisher* para contrastar la igualdad de proporciones entre ambos grupos da un $p\text{-valor}=0.9999>0.05$. Por tanto, no se puede rechazar que la proporción del profesorado que puntúa alto (4 o 5) sea la misma entre ambos sexos. El intervalo de confianza para los que puntúan alto, independientemente del sexo es: IC95%=(96.9, 99.4).

Respecto de la Hipótesis 4. El profesorado con hijos se muestra más capaz para observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de sus alumnos que los maestros sin hijos. Esta hipótesis se rechaza. Para los maestros que puntúan alto (4 o 5) según si tienen hijos o no, el contraste para la independencia de ambas variables da el siguiente resultado: (Fisher, $p\text{-valor}=0.3637$). Por tanto, no es posible rechazar la independencia de ambas variables y la proporción de los que puntúan alto es la misma entre los que tienen hijos y entre los que no los tienen,

de igual manera se presenta si se hacen teniendo en cuenta la variable sexo. Es decir, las diferencias observadas en la siguiente tabla no son significativas.

Tabla 6. Puntuaciones diferentes para el profesorado con hijos o sin hijos.

Hijos	Puntúan 4 o 5	Puntúan 3, 2, 1	% puntúan 4 o 5
Si	57	2	96.6%
No	33	3	91.7%

Respecto de la hipótesis 5. El profesorado que expresa que le gusta la profesión docente fomenta la autoestima del alumnado. Esta hipótesis no se confirma. Aunque existe relación lineal entre las respuestas a las preguntas: fomento la autoestima del alumnado y no me gusta la profesión docente (ANOVA para la regresión lineal, p -valor=0.006<0.05), esta relación resulta poco intensa: $R^2=0.018$. En el caso de las correlaciones no paramétricas los resultados son semejantes.

El coeficiente de correlación de rango de *Kendall* (coeficiente τ de *Kendall*) vale $\tau=0.018$, y resulta significativo con un p -valor=0.018<0.05. Pero el p -valor resulta muy ajustado y, por tanto, la conclusión de correlación entre ambas variables no es concluyente.

El coeficiente de correlación de rango de *Spearman* (ρ de *Spearman*) vale $\rho=0.112$ y resulta significativo (p -valor=0.019<0.05), pero la decisión no es concluyente.

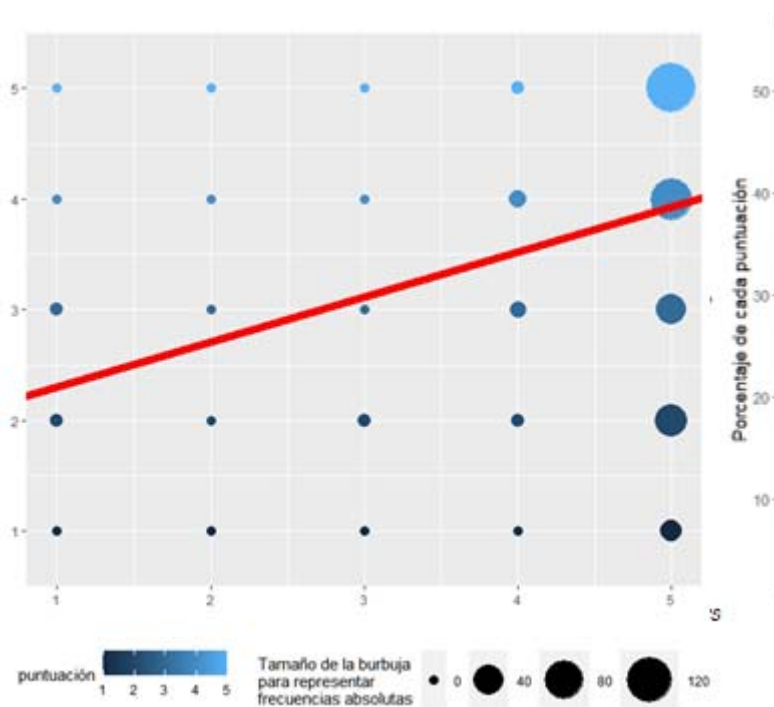
En síntesis, aquellos que puntúan alto en la pregunta P5, tienden a puntuar alto también en la P50, pero esta relación no es muy marcada, ya que los coeficientes de correlación τ de *Kendall* y ρ de *Spearman* solo son ligeramente positivos. Además, con p -valores tan ajustados, la decisión sobre su significación no es concluyente.

El gráfico de burbujas de las puntuaciones de P5 y P50 figura a continuación, así como la recta ajustada a la nube de puntos por mínimos cuadrados.

La tendencia ascendente de la recta ajustada por mínimos cuadrados indica que al aumentar la puntuación en la pregunta: *fomento la autoestima del alumnado*, también lo hace de igual manera en la pregunta: *no me gusta la profesión docente*, lo que resulta coherente con los resultados anteriores. Respecto de esta misma hipótesis

tampoco hay diferencias en cuanto al sexo, edad, experiencia docente, tipo de centro o si tiene o no hijos.

Figure 2 Gráfico de burbujas para las puntuaciones entre las dos preguntas: fomento la autoestima del alumnado, y no me gusta la profesión docente.



4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación se encuentran en consonancia con otros estudios previos que indican que no existen diferencias significativas en las competencias socioemocionales del profesorado en relación al sexo, edad, experiencia docente, tipo de centro o si tiene o no hijos. Estos resultados contrastan con los resultados de las investigaciones previas de Del Rosal, Moreno-Manso & Bermejo (2018); Llorent, Zych & Varo-Millán, (2020); Lira, Fernández & Guasch (2022).

Vale la pena destacar el alto número de docentes que no se sienten preparados para gestionar los conflictos en el aula o en el centro. Este aspecto entra en contradicción con los resultados de la segunda

hipótesis en el que un porcentaje alto de la muestra dice sentirse capaz de interpretar las emociones y sentimientos de sus alumnos. Este dato coincide con las conclusiones del estudio de Rosello (2020), que indica que hay todavía un gran vacío curricular en temas de inteligencia emocional en la formación de maestros en España, que afecta a la gestión del aula y al manejo socioemocional de los conflictos.

Finalmente, otro aporte de esta investigación es que la mayoría del profesorado participante se percibe como predispuesto a escuchar las preguntas o interrogantes del alumnado y a fomentar la autoestima de este, aunque no hay diferencias respecto de este aspecto en cuanto al sexo, la edad, los años de experiencia laboral o tener hijos o no. Si que los resultados indican que las maestras se sienten más capaces de interpretar las emociones y sentimientos del alumnado, este aspecto coincide con las conclusiones ofrecidas por López Lujan (2021) en la que se indica que las docentes mujeres dan mayor importancia a la inteligencia emocional y están más predispuestas a escuchar las preguntas e interrogantes del alumnado.

Finalmente cabe destacar que este estudio pone en evidencia la necesaria formación del profesorado en competencias socioemocionales ya que se suma a la lista de evidencias científicas que identifica los muchos beneficios en los que repercuten en el alumnado. Una de las limitaciones de esta investigación es que el cuestionario utilizado, aunque se encuentra validado, ha sido aplicado en pocas investigaciones y precisa de la puesta en práctica en muestras más amplias y en diversos niveles educativos para poder considerarse una generalización de los resultados.

5.- FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto «Diagnóstico de las competencias docentes del profesorado no universitario de la provincia de Valencia e identificación de las nuevas necesidades post-pandemia COVID-19. Propuestas de formación docente», de I+D+i CIGE/2021/014, financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (*GE/2022*).

6.- BIBLIOGRAFIA

Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros

maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63644>

- Dewaele, J. M., and Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Stud. Second Lang. Learn. Teach* 10, 45–65. doi: 10.14746/ssl.2020.10.1.3
- Eveleigh, A., Cook, A., Naples, L. H., & Cipriano, C. (2022). How Did Educators of Students with Learning Differences Use Social–Emotional Learning to Support Their Students and Themselves Early in the COVID-19 Pandemic?. *Children & Schools*, 44(1), 27-38.
- Lira, M. M., Fernández, A. M., & Guasch, C. A. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 120-136.
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318.
- López Luján, E. (2021). Análisis de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. *Propuestas de formación (Doctoral dissertation)*.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K. & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., and Shayesteh, S. (2021a). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Front. Psychol.* 12:707314. doi: 10.3389/fpsyg.2021.707314
- Roselló, L. A. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria.

Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 12(22), 30-45.

Wang, Y., Derakhshan, A., & 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.

EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN ESPAÑA ¿CÓMO FUE LA SALUD MENTAL DE LOS/AS ADOLESCENTES Y JÓVENES Y QUÉ VARIABLES LA EXPLICAN?

Isabel Vicario-Molina¹, Ruth Pinedo², Eva González Ortega¹,
Andrés Palacios Picos²

ivicario@usal.es

¹ Universidad de Salamanca; ² Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la crisis provocada por el coronavirus, España declaró el estado de emergencia el 14 de marzo de 2021. El confinamiento decretado supuso un desafío para la población española, ya que fue uno de los más estrictos de toda Europa (University of Oxford, 2021). El impacto del confinamiento en la salud mental de los y las adolescentes y jóvenes pudo ser especialmente relevante y significativo (González-Sanguino et al., 2020; Pinedo et al., 2021).

Los trabajos acerca del efecto de la pandemia en los adolescentes y jóvenes son escasos, pero indican que durante los periodos de confinamiento se produjo un incremento de las necesidades de salud mental en estos grupos de edad (Marchini et al., 2020). En esta línea, trabajos previos (e.g., López-Castro et al., 2021) indican que las interrupciones de la vida cotidiana fueron percibidos como estresantes por estudiantes universitarios y jóvenes y se relacionaron con una mayor sintomatología de salud mental.

Sin embargo, el impacto de la pandemia y de las medidas restrictivas adoptadas podría no ser uniforme, sino que podría variar en función de la etapa evolutiva y en el caso de los y las jóvenes, podría ser especialmente desafiante en algunos casos (Prowse et al., 2021), tal y como sucede con la población general (Pinedo et al., 2021).

1.1.-Factores relacionados con la salud mental durante el confinamiento.

Una de las variables que podría ayudarnos a entender la salud mental durante el confinamiento puede ser la soledad. La soledad puede

definirse como una experiencia desagradable y subjetiva como consecuencia de unas relaciones sociales que se perciben como deficientes en número o calidad (Perlman y Peplau, 1981) y es un aspecto importante para entender el bienestar y la salud de las personas. El impacto de la soledad en la salud mental de los adolescentes y jóvenes ha recibido un apoyo empírico significativo en la literatura (DiTommaso et al., 2004). En el contexto de la pandemia, diferentes trabajos (e.g., Loades et al., 2020) con muestras de adolescentes y jóvenes han encontrado una relación positiva entre la soledad y las dificultades de salud mental, especialmente con la depresión y la tristeza, si bien esta relación puede estar influenciada por variables como la capacidad para afrontar las dificultades y los estresores.

Las estrategias de afrontamiento y los hábitos saludables desarrollados durante los primeros meses de la pandemia pudieron ayudar a prevenir y reducir la soledad y algunos problemas de salud mental (Zhang et al., 2021). En este sentido, trabajos previos (e.g., Cattelino et al., 2021) indican que durante el confinamiento italiano, el bienestar subjetivo de los/as jóvenes se vio favorecido cuando se utilizaban estrategias de afrontamiento positivas y adaptativas (eg. actividad física, actividades estructuradas, el desarrollo de nuevos intereses y una lectura positiva de ese momento).

Por último, el género y la edad también podrían ser factores relevantes para entender la salud mental durante el confinamiento y la pandemia. En concreto, ser adolescente (frente a ser niño/a) y ser mujer, son factores de riesgo para desarrollar problemas de salud mental (López-Castro et al., 2021; Panchal et al., 2021).

Teniendo en cuenta la información anterior, el objetivo de nuestro trabajo es examinar qué variables -e.g., soledad, género, hábitos saludables y no-saludables, afrontamiento, días de confinamiento- pueden contribuir a explicar la salud mental de los adolescentes y jóvenes durante el confinamiento por COVID-19 en España.

2. MÉTODO

2.1.-Procedimiento

Se diseñó un instrumento online que se difundió a través de diferentes canales: correos, redes sociales, grupos de mensajes de móvil, etc. El muestreo fue no probabilístico. El consentimiento

informado se obtuvo a través de una pregunta obligatoria al inicio del cuestionario. Los datos se recopilaron durante el confinamiento por coronavirus de los meses de marzo, abril y mayo. El estudio recibió el visto bueno del Comité de Ética de la Universidad de Valladolid.

2.2.-Participantes

La muestra de este trabajo está compuesta por 1205 adolescentes y jóvenes españoles (75% mujeres y 25% hombres), con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. La mayor parte de la muestra eran estudiantes universitarios (88%).

2.3.-Medidas

Datos sociodemográficos. Se incluyeron preguntas relacionadas con el género, la edad, el nivel educativo, la ocupación, personas que viven en el hogar y el área de residencia.

Hábitos saludables. Los participantes informaron acerca de su grado de adhesión a hábitos saludables durante el confinamiento (desde 1= *nada* a 4= *alto*) como: actividad física diaria, dieta saludable y hábitos no saludables (fumar, consumo de alcohol y pastillas para dormir).

Soledad. Se utilizó la versión española (Yárnoz, 2008) del Social and Emotional Loneliness Scale for Adults-Short version (SELSA-S; DiTommaso et al., 2004) para evaluar la experiencia de soledad. Se empleó una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*).

Afrontamiento con humor. La versión española (Caycho-Rodríguez et al., 2019) de la Coping Humour Scale (CHS-5) (Martin, 1996) fue utilizada para evaluar hasta qué punto los participantes utilizan el sentido del humor para afrontar el estrés. Las respuestas fueron codificadas en una escala tipo Likert (de 1= *totalmente en desacuerdo* a 4= *totalmente de acuerdo*).

Salud mental. Se empleó la versión española (Rivera-Riquelme et al., 2019) de la Mental Health Inventory-5 (MHI-5) (Berwick et al., 2016) para evaluar el bienestar y la salud mental a través de cinco ítems. Se empleó una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde 1= *nunca* a 4= *siempre*).

2.4.- Análisis de los datos

Para el desarrollo y evaluación del modelo predictivo de la salud mental de los jóvenes en tiempo de confinamiento se han seguido dos etapas: a) análisis descriptivo de las variables y b) cuantificación final de la capacidad predictiva del modelo estructural y comprobación de sus hipótesis (SPSS v.26.0.).

Posteriormente se determinó la pertinencia del modelo, el grado de ajuste en la predicción de los valores de los constructos endógenos y se comprobó el modelo estructural resultante de los objetivos del estudio (Hair et al., 2014). En este caso se ha utilizado un Modelo de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modeling – SEM) basado en las varianzas y un algoritmo de mínimos cuadrados parciales (Partial Least Squares -PLS).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 aparecen los descriptivos y correlaciones para las distintas variables cuantitativas incluidas en el estudio.

Tabla 1 Descriptivos de las variables y correlaciones entre las variables cuantitativas del estudio.

	Media	DT	Salud mental	Soledad	Humor	Hábitos saludables	Hábitos no saludables
Salud mental	17.84	5.40	1				
Soledad	20.74	5.58	-.495**	1			
Humor	12.19	3.70	.396**	-.158**	1		
Hábitos saludables	5.07	1.48	.183**	-.163**	.156**	1	
Hábitos no saludables	3.72	1.10	-.119**	.064*	.004	-.037	1

DT= Desviación típica

** . Correlación significativa a 0.01 (bilateral); * . Correlación significativa a 0.05 (bilateral).

4.1.-Modelo estructural

Actualmente se tiende a utilizar medidas de ajuste general del modelo estructural como la Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) propuesta por Henseler et al. (2014). Un valor de 0 indicaría un ajuste perfecto, en nuestro modelo, el valor de este indicador es de 0.06, lo que asegura un buen ajuste.

Después se evaluó la capacidad predictiva y la calidad de las relaciones entre los constructos del modelo (Hair et al., 2014). Los coeficientes path (β) del modelo permiten contrastar las hipótesis iniciales y sus valores oscilan entre -1 y +1. Su significación estadística en PLS-SEM depende de su error estándar, valor que se obtiene mediante un procedimiento bootstrapping. Los valores concretos de estos coeficientes se resumen en la Tabla 2.

Asumiendo un nivel de confianza del 5%, podemos considerar significativas todas las relaciones del modelo estructural excepto las variables Área de residencia y Personas convivientes. De todos los constructos significativos, cabe destacar la percepción de soledad tanto por el valor de su coeficiente path, como por el tamaño del efecto (ver Tabla 2); la relación es inversa por lo que, mayores niveles de soledad se relacionan con una menor percepción de salud mental. Las estrategias de afrontamiento tienen también un coeficiente β elevado y significativo, pero con un tamaño del efecto pequeño; estas estrategias suponen pues una buena forma de potenciar la salud mental, aunque su influencia es limitada.

En cuanto a los *hábitos de salud*, la realización de ejercicios físicos diarios aumenta la percepción de salud, frente al consumo de alcohol o la ingesta de pastillas para dormir que afecta negativamente en esta salud mental percibida. Los *días de confinamiento* mantienen una relación significativa e inversa con la salud mental percibida; en este sentido, cuanto más largo se hace el confinamiento, más disminuye la percepción de salud. Por último, las mujeres presentan una menor percepción de salud mental que los hombres en el periodo de confinamiento por la COVID.

Tabla 2. Valores del modelo estructural.

	(β)			
	Path coefficient	t	p. values	f ²
Afrontamiento con humor	.20	8.72	.000	.06
Hábitos no saludables	-.15	6.12	.000	.03
Hábitos saludables	.08	3.18	.002	.01
Género	-.14	5.53	.000	.03
Días de confinamiento	-.15	6.54	.000	.04
Personas que viven en la casa	-.04	1.68	.092	.00
Área de residencia	.01	.57	.563	.00
Sentimientos de soledad	-.40	18.47	.000	.24

La calidad predictiva del modelo viene determinada por la cuantía de su coeficiente de determinación (R²). Para considerar que un modelo posee dicha capacidad predictiva, su cuantía debe ser superior a 0.10 (Falk y Miler, 1992). Un valor significativo de este coeficiente debe interpretarse como la cantidad de varianza del constructo endógeno (variables dependientes) que es explicada por las variables exógenas del modelo (variables independientes). En nuestro caso, el 37% de la varianza de la salud mental puede ser explicada por las variables significativas que integran el modelo final.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La salud mental depende de múltiples factores y de las interacciones entre estos (Patel et al., 2007). Durante la adolescencia y juventud pueden aparecer problemas de salud mental, que además se relacionan con factores de riesgo como la violencia, el consumo de sustancias y problemas de salud sexual (Patel et al., 2007). Por ello, el objetivo de este trabajo es examinar qué variables pueden contribuir a explicar la salud mental de los adolescentes y jóvenes durante el confinamiento por COVID-19 en España.

A pesar de que el estudio tiene algunas limitaciones, como la representatividad muestral o medio de recogida de datos, se pueden establecer algunos hallazgos que contribuyen a la literatura previa.

La soledad parece ser un factor especialmente relevante para entender los niveles de salud mental de los adolescentes y jóvenes durante el confinamiento, ya que mayores niveles de soledad predicen niveles menores de salud mental, tal y como indican estudios previos (Teater et al., 2021). Sabemos que la conexión y el contacto con los iguales se vuelve especialmente relevante durante esta etapa evolutiva, por lo que parece lógico que un confinamiento largo pueda afectar al bienestar de los/as adolescentes. El estilo de afrontamiento basado en el humor también tiene un efecto sobre la salud mental y resulta positivo en situaciones de confinamiento en las que quizás el humor pueda servir para liberar el estrés y las preocupaciones y restar importancia a los temores generados en ese periodo. Al contrario, las conductas no saludables parecen tener un efecto negativo en la salud mental de los adolescentes y jóvenes, tal y como señalan estudios previos (Panchal et al., 2021). Ser mujer y un mayor número de días de confinamiento también podrían afectar a la salud mental. Como indican trabajos previos, las mujeres se han visto más afectadas por la pandemia (López-Castro et al., 2021; Panchal et al., 2021), quizás porque el aislamiento puede tener un coste mayor para ellas (Prowse et al., 2021). Este desequilibrio de género debería ser tenido en cuenta a la hora de tomar decisiones que impliquen la restricción del contacto social y la movilidad, y de diseñar programas de intervención en salud mental.

A modo de conclusión, parece que la salud mental de los adolescentes y jóvenes en una situación de confinamiento puede verse afectada por múltiples factores, y especialmente por la percepción de soledad. En España, este grupo de edad no fue el primero en beneficiarse de las medidas del plan de desescalada, lo que podría haber sido especialmente negativo para su bienestar. Asimismo, durante el confinamiento tampoco se adoptaron medidas de promoción de la salud mental, a pesar de que era esperable que un confinamiento tan prolongado y estricto como el español generase consecuencias negativas en este colectivo. De cara al futuro, la adopción de medidas de aislamiento y control de los virus deberían ir acompañadas de planes promoción de la salud, por ejemplo, fomentando las estrategias de

afrontamiento y de reducción de sentimientos de soledad y hábitos saludables y diseñando actuaciones específicas dirigidas a las mujeres.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Al Hourani, H., Alkhatib, B., & Abdullah, M. (2021). Impact of COVID-19 Lockdown on Body Weight, Eating Habits, and Physical Activity of Jordanian Children and Adolescents. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 2020, 1–9. <https://doi.org/10.1017/dmp.2021.48>
- Berwick, D.M., Murphy, J.M., Goldman, P.A., Ware, J.E., Barsky, A.J. & Weinstein, M.C. (2016). Performance of a Five-Item Mental Health Screening Test. *Medical Care*, 29, 169-176.
- Cattelino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., Rollero, C., & Begotti, T. (2021). Self-efficacy, subjective well-being and positive coping in adolescents with regard to Covid-19 lockdown. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01965-4>
- Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Bossio, M., Ventura-León, J., Arias Gallegos, W. L., Domínguez-Vergara, J., & Azabache-Alvarado, K. (2019). Evidencias psicométricas de una versión breve de la Coping Humor Scale en adultos mayores peruanos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 54(4), 230–236. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2018.09.012>
- Chaiton, M., Dubray, J., Kundu, A., & Schwartz, R. (2021). Perceived Impact of COVID on Smoking, Vaping, Alcohol and Cannabis Use Among Youth and Youth Adults in Canada. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 070674372110421. <https://doi.org/10.1177/07067437211042132>
- Falk, R.F. & Miller, N.B. (1992). *A Primer for Soft Modeling* (1st edition.). Akron, Ohio: Univ of Akron Pr
- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172–176. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

- Hair, J.F.; Sarstedt, M.; Ringle, C.M., & Mena, J.A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414–433.
- Henseler, J.; Dijkstra, T. K.; Sarstedt, M.; Ringle, C.M.; Diamantopoulos, A.; Straub, D.W.; Ketchen, D.J.; Hair, J.F.; Hult, G.T.M & Calantone, R.J. (2014). Common Beliefs and Reality About PLS: Comments on Ronkko and Evermann (2013). *Organizational Research Methods*, 17(2), 182–209.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- López-Castro, T., Brandt, L., Anthonipillai, N. J., Espinosa, A., & Melara, R. (2021). Experiences, impacts and mental health functioning during a COVID-19 outbreak and lockdown: Data from a diverse New York City sample of college students. *PLOS ONE*, 16(4), e0249768. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249768>
- Marchini, S., Zaurino, E., Bouziotis, J., Brondino, N., Delvenne, V., & Delhayé, M. (2021). Study of resilience and loneliness in youth (18–25 years old) during the COVID-19 pandemic lockdown measures. *Journal of Community Psychology*, 49(2), 468–480. <https://doi.org/10.1002/jcop.22473>
- Martin, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 251–272.
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2021). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>

- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302–1313. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Perlman, D. & Peplau, L.A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships in Disorders*, 3, 31–56.
- Pinedo, R., Vicario-Molina, I., González Ortega, E., & Palacios Picos, A. (2021). Factors Related to Mental Health During the COVID-19 Lockdown in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715792>
- Prowse, R., Sherratt, F., Abizaid, A., Gabrys, R. L., Hellemans, K. G. C., Patterson, Z. R., & McQuaid, R. J. (2021). Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students. *Frontiers in Psychiatry*, 12(April), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650759>
- Rivera-Riquelme, M., Piqueras, J. A., & Cuijpers, P. (2019). The Revised Mental Health Inventory-5 (MHI-5) as an ultra-brief screening measure of bidimensional mental health in children and adolescents. *Psychiatry Research*, 274, 247–253. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.045>
- Teater, B., Chonody, J. M., & Hannan, K. (2021). Meeting social needs and loneliness in a time of social distancing under COVID-19: A comparison among young, middle, and older adults. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1–4), 43–59. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1835777>
- Teixeira, M. T., Vitorino, R. S., Silva, J. H., Raposo, L. M., Aquino, L. A. de, & Ribas, S. A. (2021). Eating habits of children and adolescents during the COVID-19 pandemic: The impact of social isolation. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 34(4), 670–678. <https://doi.org/10.1111/jhn.12901>
- Yárnoz, S. (2008). Adaptación al castellano de la escala para la evaluación de la soledad social y emocional en adultos SESLA-S. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 103–116.

Zhang, Y., Huang, L., Luo, Y., & Ai, H. (2021). The Relationship Between State Loneliness and Depression Among Youths During COVID-19 Lockdown: Coping Style as Mediator. *Frontiers in Psychology*, 12(September), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701514>

University of Oxford (2021). *Our World in Data. Policy responses to the Coronavirus Pandemic. Statistics and Research*. Available online at: <https://ourworldindata.org/policy-responses-covid> (accessed July 12, 2021).

RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD MENTAL DURANTE LA PANDEMIA EN ESTUDIANTES PREADOLESCENTES

**Gracia Cristina Villodres, María Del Mar Rodríguez-Sáez,
Mariela Bustos-Ortega**

gcvillodres@ugr.es

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A causa de la propagación de la enfermedad conocida como COVID-19, España anunció el estado de alarma junto a más de 100 países, abriendo paso a un período de incertidumbre e inseguridad (Arafat et al., 2020) que dio lugar a cambios inesperados en los hábitos y estilos de vida de los ciudadanos, incluidos los de los niños y niñas.

Aunque las medidas de salud pública y las restricciones gubernamentales contribuyeron a disminuir las tasas de infección, estudios sugieren que se pueden presentar repercusiones negativas significativas en aspectos de salud física y mental, tanto a corto como a largo plazo (Fiorillo y Gorwood, 2020). Estos efectos se deben principalmente a la reducción en la realización de actividades físicas diarias y la pérdida de oportunidades para mantenerse activos. La mayoría de los jóvenes solían realizar actividad física (AF) diaria mediante desplazamientos a la escuela, recreos, clases de educación física, actividades extraescolares y sociales, entre otras. Sin embargo, debido a la disminución de estas oportunidades de movimiento, la realización de AF se ha visto afectada aún más en aquellos con espacios limitados para moverse (Guan et al., 2020). Hábitos como este ha provocado una disminución en la autoestima en este grupo de población, así como una alteración en otros factores de salud mental como la ansiedad y la depresión (Adibelli y Sümen, 2020).

A causa la incertidumbre acerca de las repercusiones a nivel individual y global de la pandemia de COVID-19, se ha generado una preocupación en torno a un posible aumento de los porcentajes anteriores de sedentarismo y trastornos mentales en niños y niñas, como consecuencia del confinamiento (Brooks et al., 2020).

Es importante que la comunidad científica preste atención al estudio de los hábitos que se adoptaron durante el confinamiento y su impacto en la salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes. Conocer estos efectos sería valioso tanto para abordar la situación actual como para planificar estrategias futuras en caso de pandemias. Además, es esencial identificar a la población más vulnerable para desarrollar respuestas adecuadas en situaciones de crisis (Woolf et al., 2020).

En consecuencia, el objetivo de la presente investigación es estudiar la influencia del confinamiento por COVID-19 sobre la realización de AF de estudiantes pre-adolescentes y su relación con la autoestima.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se elaboraron dos cartas de consentimiento que detallaban todas las características y condiciones del estudio para comenzar a recolectar datos. La primera carta se dirigió al director o directora de los centros educativos y, una vez que aceptaron participar, se envió la segunda carta a los padres o tutores legales de los estudiantes. Los cuestionarios fueron realizados por los participantes durante el horario escolar con la presencia de un investigador para garantizar la formalización correcta de los mismos y se siguieron medidas de seguridad sanitaria, después de que los padres o tutores legales dieran su consentimiento. Para evaluar la influencia del COVID-19 sobre las variables, se pidieron respuestas en un mismo tiempo, pero de dos momentos pasados distintos: el período de encierro por confinamiento total y el período anterior al COVID-19. La recopilación de datos se realizó en febrero, marzo y abril de 2021.

2.2. Participantes

Se contó con una muestra total de 801 participantes de los cursos de 5º (N=123) y 6º (N=134) de Educación Primaria y de 1º (N=244) y 2º (N=300) de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a centros educativos públicos (N=529) y concertados (N=272) de la provincia de Granada. La muestra quedó dividida en 371 niños, que representó el 46,3% de la muestra y en 430 niñas, constituyendo el 53,7%.

La muestra se seleccionó de manera no aleatoria, por conveniencia, debido al fácil acceso a los centros. El consentimiento previo de padres, madres o tutores/as legales de todo el estudiantado les permitió participar voluntariamente. Asimismo, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.

2.3. Medidas

Por un lado, para evaluar la AF realizada por los niños y niñas participantes de entre 8 y 14 años, se utilizó la adaptación al castellano del Physical Activity Questionnaire for Children (PAQ-C) (Manchola-González et al., 2017) El cuestionario consta de 10 ítems y se autoadministra para medir la AF moderada y vigorosa realizada durante siete días, teniendo en cuenta las horas de educación física, actividades extraescolares y tiempo de ocio durante la semana y el fin de semana. La puntuación global del test se calcula mediante la media aritmética de las puntuaciones ponderadas de nueve de los ítems (1-5). El otro ítem se utiliza para evaluar la validez de los ítems anteriores y se descarta si el encuestado ha tenido algún impedimento personal para no realizar AF regular durante los últimos 7 días, lo cual no ocurrió entre los participantes.

Por otro lado, para evaluar la salud mental se consideró el parámetro de la autoestima, reconocido como predictor en estas edades. Para ello, se utilizó la adaptación al castellano de la escala de autoestima de Rosenberg (1965) (Atienza et al., 2000). La escala se completó de forma autoadministrada y consta de 10 ítems diseñados para evaluar los sentimientos de valía personal y respeto hacia uno mismo. Hay cinco ítems enunciados de forma positiva que se puntúan de 4 a 1 y cinco ítems enunciados de forma negativa que se puntúan de 1 a 4, para controlar el efecto de la aquiescencia autoadministrada. La puntuación total se obtiene sumando la puntuación de cada ítem, lo que da lugar a una puntuación máxima de 40 puntos y una mínima de 10 puntos. Una puntuación más alta indica un mayor nivel de autoestima y viceversa.

Asimismo, se utilizó la Family Affluence Scale (FAS III) para evaluar el nivel socioeconómico, que fue adoptado internacionalmente por el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). La evaluación se llevó a cabo de manera autoadministrada y se enfoca en la capacidad adquisitiva familiar basado en los bienes materiales. Los 6 ítems se puntúan del 0 al 3, y la puntuación total se calcula sumando las

puntuaciones obtenidas en cada ítem. Una puntuación más alta indica un mayor nivel socioeconómico, siendo 13 la puntuación máxima y cero la puntuación mínima. La categorización del nivel socioeconómico se establece en bajo (0-2), medio (3-5) y alto (≥ 6).

Finalmente, los datos sociodemográficos se recogieron a través de un cuestionario ad-hoc, que preguntaba por el sexo y la edad.

2.4. Diseño y análisis estadístico

Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo transversal no experimental para analizar lo sucedido durante el período de confinamiento total. Asimismo, se realizó un estudio analítico de casos y controles para comparar lo acontecido durante el confinamiento con el período previo al mismo. Finalmente, se empleó un análisis correlacional para examinar la relación entre las variables y su dirección y fuerza de asociación.

El análisis de los datos se realizó a través del software estadístico IBM SPSS versión 25.0. Las variables cualitativas como sexo, tipo de centro o las categorías del nivel socioeconómico se presentaron como porcentajes, mientras que las variables cuantitativas se mostraron como media y desviación estándar. Se evaluó la distribución de la muestra mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y se encontró que no seguía una distribución normal. Por lo tanto, se utilizaron las pruebas de Wilcoxon para comparar dos muestras relacionadas, la U de Mann-Whitney para comparar dos grupos no relacionados y la de Kruskal Wallis para comparar más de dos grupos. Las correlaciones se calcularon mediante el test de Spearman, con un nivel de significación establecido en $p=0,05$.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 expone las características de la muestra durante el período de confinamiento total según sexo, tipo de centro y nivel socioeconómico.

Durante el período de confinamiento total por COVID-19, el estudiantado participante obtuvo puntuaciones medias de 2.32 ± 0.68 en el PAQ-C, que determina la realización de AF, y una media de 29.81 ± 6.26 en la escala de autoestima de Rosenberg.

Del total de los participantes, un 46.3% fueron niños y un 53.7% fueron niñas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas

en la autoestima ($p=0.013$), observando como los niños obtuvieron puntuaciones más altas que las niñas durante el período de confinamiento total (30.54 ± 5.57 vs 29.19 ± 6.75).

Referente al tipo de centro, un 34% de los participantes pertenecía a centros concertados y un 66% pertenecía a centros públicos. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la AF realizada durante el período del confinamiento total ($p=0.023$), siendo superior en el centro concertado (2.40 ± 0.65 vs 2.29 ± 0.69), y en el nivel de autoestima ($p=0.000$), que también fue superior en el centro concertado (30.92 ± 5.94 vs 29.25 ± 6.36) en comparación con el centro público.

Respecto al nivel socioeconómico, la mayoría de los estudiantes participantes pertenecían a familias con un nivel socioeconómico alto (85.4). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la AF y la autoestima según el nivel socioeconómico.

Características		N	%	AF	<i>p valor</i>	Autoestima	<i>p valor</i>
TOTAL		801	100	2.32 ± 0.68		29.81 ± 6.26	
Sexo	Niños	371	46.3	2.36 ± 0.70	0.379	30.54 ± 5.57	0.013
	Niñas	430	53.7	2.29 ± 0.66		29.19 ± 6.75	
Tipo de centro	Concertado	272	34	2.40 ± 0.65	0.023	30.92 ± 5.94	0.000
	Público	529	66	2.29 ± 0.69		29.25 ± 6.36	
	Bajo	10	1.2	2.18 ± 0.74		29.90 ± 6.21	
Nivel socioeconómico	Medio	107	13.4	2.26 ± 0.76	0.466	28.59 ± 6.70	0.130
	Alto	684	85.4	2.33 ± 0.66		30.00 ± 6.18	

Notas: AF: Actividad física.

La tabla 2 expone las características de la muestra según las diferencias entre el período de confinamiento total y el anterior al mismo dependiendo del sexo.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables de AF ($p=000$) y autoestima ($p=000$) en ambos sexos.

Tanto los niños como las niñas realizaron menos AF durante el confinamiento total respecto al período anterior al mismo (2.32 ± 0.67 vs 2.95 ± 0.69). Asimismo, tanto los niños como las niñas obtuvieron menores puntuaciones de autoestima durante el período de confinamiento total respecto al período anterior (29.81 ± 6.27 vs 30.54 ± 6.34).

Características		AF	<i>p</i> <i>valor</i>	AUTOESTIMA	<i>p</i> <i>valor</i>
TOTAL	<i>Antes</i>	2.95 ± 0.69	0.000	30.54 ± 6.34	0.000
	<i>Durante</i>	2.32 ± 0.67		29.81 ± 6.27	
SEXO	Niños <i>Antes</i>	3.07 ± 0.68	0.000	31.12 ± 5.79	0.000
	<i>Durante</i>	2.36 ± 0.70		30.54 ± 5.57	
	Niñas <i>Antes</i>	2.85 ± 0.69		30.05 ± 6.75	
	<i>Durante</i>	2.29 ± 0.66		29.19 ± 6.75	

Notas: AF: Actividad física.

La tabla 3 expone los coeficientes de correlación entre las variables de estudio, controlados por el sexo.

	Autoestima	Nivel socioeconómico	Edad
Actividad Física	0.083*	0.115**	- 0.210**
Autoestima		0.049	- 0.266**
Nivel socioeconómico			- 0.112**

* $p<0.05$; ** $p<0.01$.

Se observó una correlación positiva entre la AF y la autoestima ($r=0.083$; $p=0.019$) y entre la AF y el nivel socioeconómico ($r=0.115$;

$p=0.001$). Además, se observó una correlación negativa entre la edad y la AF ($r=-0.210$; $p=0.000$), entre la edad y la autoestima ($r=-0.266$; $p=0.000$) y entre la edad y el nivel socioeconómico ($r=-0.112$; $p=0.001$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación se centró en estudiar la influencia del confinamiento por COVID-19 sobre la realización de AF de estudiantes pre-adolescentes y su relación con la autoestima.

Los hallazgos de este estudio han determinado que, la realización de AF empeoró durante el período de confinamiento total respecto a un período anterior a la existencia de la pandemia por COVID-19, por parte de niños y niñas en edad preadolescente. Esto ha mostrado efectos negativos sobre sus niveles de autoestima. Los participantes pertenecientes a centros públicos y las chicas fueron los más afectados.

Medrano et al. (2020) también observaron que la población preadolescente española, además de no cumplir las recomendaciones de la OMS en un período anterior al confinamiento total, la AF total realizada disminuyó aún más de manera significativa durante el período de confinamiento total. Además, observaron como las horas de pantalla aumentaron hasta llegar a las 6 horas. Por tanto, el tiempo que los niños y niñas podían pasar realizando AF anteriormente, se sustituyó por el uso de pantallas.

Asimismo, Dunton et al. (2020) también observaron que la realización de AF disminuyó conforme aumentaba la edad en preadolescentes estadounidenses. Estos concluyeron que los más mayores pasaban más tiempo haciendo uso del móvil y acceso a las redes sociales en su tiempo de ocio que los más pequeños. En relación a ello, especialmente las niñas suelen utilizar el teléfono móvil para acceder a la red social Instagram, donde siguen cuentas enfocadas en la apariencia física. Esta práctica puede fomentar indirectamente comportamientos relacionados con trastornos alimentarios y generar insatisfacción corporal (Vall-Roqué et al., 2021), lo que se asocia con una influencia negativa en la autoestima principalmente de las niñas.

Concretamente en relación con el parámetro de autoestima, en el presente estudio se ha observado una correlación negativa con la edad. Investigaciones como la de Gittins y Hunt (2020), realizadas en edades similares a las del presente estudio, han descubierto que los niveles de

autoestima empiezan a disminuir a partir de los 12 años, debido al inicio de la autocrítica y la autoevaluación de su propio valor, así como a creencias negativas sobre uno mismo, lo que se ha relacionado con el desarrollo de un estado de ánimo negativo en este grupo de edad.

Cabe destacar que, durante el período de confinamiento total, se pudo observar como las chicas también obtuvieron resultados más bajos en el test de AF en comparación con los chicos. Estos resultados parecen indicar que las diferencias establecidas entre los géneros en períodos anteriores al confinamiento se mantuvieron durante este período. Investigaciones previas confirman que las mujeres suelen presentar una baja realización de AF, lo cual es preocupante, principalmente debido a las barreras sociales que impiden su acceso (González y Rivas, 2018). En consecuencia, la sociedad en general tiene todavía pendiente el desafío de evitar el fortalecimiento de este círculo vicioso que promueve aspectos perjudiciales en la salud física y mental de la mujer.

Respecto al nivel socioeconómico, se encontró que conforme este aumentó, acrecentó la realización de AF y el nivel de autoestima. Pombo et al. (2020) concluyen que aquellos niños y niñas que vivían en casas con gran espacio o patio al aire libre se asociaron de manera positiva a la AF. Asimismo, los niños y niñas pertenecientes a familias con ingresos más altos pudieron pasar más tiempo con sus familiares, ya que estos pudieron teletrabajar en comparación a los trabajos más inestables ocupados por las familias con ingresos más bajos. Esto dio lugar al aumento de tiempo de dedicación a cuidados parentales, como afecto físico o cuidados alimenticios, los que se asociaron directamente con una mayor autoestima de los hijos e hijas (Doi et al., 2020).

En relación a ello, se observó que, en el centro de tipo concertado, los niveles de AF y autoestima fueron mayores en comparación con el centro público. Esto podría explicarse hipotéticamente por la composición socioeconómica de la población que asiste a cada centro. Estudios previos concluyeron que los padres y madres con un mayor nivel socioeconómico en nuestro país tienden a inscribir a sus hijos en escuelas concertadas-privadas debido a la valoración positiva de su educación y la facilidad para cubrir los costos y superar los procesos de admisión selectivos, que aún están presentes (Rogeró-García y Andrés-Candelas, 2016). Por lo tanto, la población con un mayor nivel socioeconómico que obtuvo mayores puntuaciones en el test de AF y

autoestima podría coincidir con la población asistente a los centros concertados, lo que podría justificar sus mejores resultados en comparación con los centros públicos.

Debido a todo ello, se reclama la necesidad de creación de estrategias con el fin de atender a las poblaciones más vulnerables en posibles situaciones futuras similares.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adibelli, D. y Sümen, A. (2020). The effect of the coronavirus (COVID-19) pandemic on health-related quality of life in children. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105595>
- Arafat, S. Y., Kar, S. K., Marthoenis, M., Sharma, P., Apu, E. H. y Kabir, R. (2020). Psychological underpinning of panic buying during pandemic (COVID-19). *Psychiatry Research*, 289. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113061>
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología*, 22, 29-42.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Doi, S., Isumi, A. y Fujiwara, T. (2020). The Association between Parental Involvement Behavior and Self-Esteem among Adolescents Living in Poverty: Results from the K-CHILD Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6277. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176277>
- Dunton, G. F., Do, B. y Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>

- Fiorillo, A. y Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63(1). <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Gittins, C. B. y Hunt, C. (2020). Self-criticism and self-esteem in early adolescence: Do they predict depression? *PLoS One*, 15(12), e0244182. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244182>
- González, N. F. y Rivas, A. D. (2018). Actividad física y ejercicio en la mujer. *Revista Colombiana de Cardiología*, 25, 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.rccar.2017.12.008>
- Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., Florindo, A., Jáuregui, A., Katzmarzyk, O., Kontsevaya, A., Löf, M., Park, W., Reilly, J., Deepika, S., Tremblay, M. y Veldman, S. L. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 416-418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C. y Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C / Reliability Spanish Version of Questionnaire of Physical Activity PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (65), 139-152. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.008>
- Medrano, M., Cadenas-Sánchez, C., Oses, M., Arenaza, L., Amasene, M. y Labayen, I. (2021). Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project. *Pediatric obesity*, 16(4), e12731. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12731>
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., Ferreira, C. y Cordovil, R. (2020). Correlates of children's physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health*, 189, 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.09.009>

- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 46-58. <http://hdl.handle.net/10486/677365>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A. y Saldaña, C. (2021). The impact of COVID-19 lockdown on social network sites use, body image disturbances and self-esteem among adolescent and young women. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110, 110293. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110293>
- Wolf, H. R., Fair, M., King, S. B., Dunn, C. G. y Kaczynski, A. T. (2020). Exploring dietary behavior differences among children by race/ethnicity and socioeconomic status. *Journal of School Health*, 90(8), 658-664. <https://doi.org/10.1111/josh.12915>