revista española de pedagogía
año 79, n.º 279, mayo-agosto 2021
Spanish Journal of Pedagogy
year 79, n. 279, May-August 2021

Sumario*

*Table of Contents***

Estudios y Notas
Studies and Notes

Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados y Ángeles Bueno Villaverde
Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes
Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence **209**

Carolina Yudes, Lourdes Rey y Natalio Extremera
Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales
Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations **231**

Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández y M.ª Paz Trillo Miravalles
Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores
Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents **249**

Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil y Laura Cuervo
Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis
Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis **269**

Juan P. Dabdoub
Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones
Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections **289**

Silvia Sánchez-Serrano
La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud
Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness **305**

Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo y Raquel Fidalgo
Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado
Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables **321**

Cristina García Magro y María Luz Martín Peña
Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis
Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model **341**

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: https://revistadepedagogia.org.
*** All the articles are also published in English on the web page of the journal: https://revistadepedagogia.org.*

Reseñas bibliográficas

Bellamy, F-X. (2020). *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo* (Enrique Alonso-Sainz). **Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza* (Jordi Claret Terradas). **De Marzio, D. M. (Ed.) (2021).** *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work That Teachers Do.* (María G. Amilburu). **Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

Informaciones

Convocatoria de originales para un número monográfico de la **revista española de pedagogía** sobre el tema: «La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI»; Simposio Internacional de Filosofía de la Educación: «Identidad y buen carácter»; 19th Conference New Directions in the Humanities: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology; VIII Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. Buenas prácticas y retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia». **375**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **383**

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)
https://revistadepedagogia.org/
Depósito legal: M. 6.020 - 1958
INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Estudios y Notas

Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados y Ángeles Bueno Villaverde
Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes

Carolina Yudes, Lourdes Rey y Natalio Extremera
Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales

Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández y M.ª Paz Trillo Miravalles
Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeductivas y formativas de los progenitores

Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil y Laura Cuervo
Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis

Juan P. Dabdoub
Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones

Silvia Sánchez-Serrano
La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud

Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo y Raquel Fidalgo
Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado

Cristina García Magro y María Luz Martín Peña
Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis

Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes

Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence

Dr. Juan Carlos TORREGO SEIJO. Profesor Titular. Universidad de Alcalá (*juancarlos.torrego@uah.es*).
Dra. M.ª Paz GARCÍA SANZ. Profesora Titular. Universidad de Murcia (*maripaz@um.es*).
Dra. M.ª Ángeles HERNÁNDEZ PRADOS. Profesora Titular. Universidad de Murcia (*mangeles@um.es*).
Dra. Ángeles BUENO VILLAVERDE. Profesora Contratada Doctora. Universidad Camilo José Cela (*abueno@ucjc.edu*).

Resumen:

Un buen clima de convivencia en los centros educativos puede mejorar el bienestar, la autoestima, los resultados académicos del alumnado y prevenir conductas desadaptativas. Existen cuestionarios que evalúan la convivencia cuantificando los tipos de problemas, pero muy pocos instrumentos se centran en su gestión e implementación de programas. El objetivo de esta investigación es validar un cuestionario de evaluación de la gestión de la convivencia escolar desde la percepción del alumnado, centrado en el modelo integrado de la convivencia. Para ello, se ha realizado un muestreo aleatorio por conglomerados y estratificado en el que han participado 1169 estudiantes de 34 centros de 6.º de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Tras la validación por juicio de expertos, se han empleado los programas SPSS v24 y AMOS para realizar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, respectivamente. Los resultados arrojan 4 factores, cuyos índices de fiabilidad oscilan entre .737 y .859 (Factor 1: marco protector de la convivencia; Factor 2: programa de alumnos/as mediadores; Factor 3: programa de alumnos/as ayudantes; Factor 4: procesos democráticos de elaboración de normas). Finalmente, se confirma el ajuste empírico al modelo integrado de mejora de la convivencia.

Descriptores: instrumento de medida, convivencia pacífica, mediación, evaluación de programas, cuestionario, clima escolar.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-12-2020.
Cómo citar este artículo: Torrego Seijo, J. C., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. Á. y Bueno Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes | *Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 209-229. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

A good climate of harmonious coexistence in educational institutions can improve students' well-being, self-esteem, and academic results and prevent maladaptive behaviours. Several questionnaires assess coexistence by quantifying the types of problems that occur, but there are few that focus on managing it and the implementing programmes to improve it. The aim of the present research is to validate a questionnaire for evaluating students' perception of the management of school coexistence. This questionnaire centres on the 21-item Integrated Model of School Coexistence. We used random cluster and stratified sampling with the participation of 1169 students from 34 centres in year six of primary education and secondary education from the Autonomous Community of Madrid. The questionnaire was validated by expert judgement. We used the SPSS v24 and AMOS programs to perform exploratory and confirmatory factor analyses, respectively. The results show 4 factors with reliability indices ranging between .737 and .859 (Factor 1, protective framework for coexistence; Factor 2, student mediator program; Factor 3, student assistant program; Factor 4, democratic rule-making processes). Finally, the empirical fit with the Integrated Model for fostering more harmonious relations in school communities was confirmed.

Keywords: measuring instrument, peaceful coexistence, mediation, programme evaluation, questionnaire, school climate.

1. Introducción

Existe una gran sensibilidad social por fomentar la convivencia y prevenir los problemas relacionados con la violencia en las escuelas. En consonancia, las medidas educativas se han incrementado en los últimos años, e iniciativas como el Marco Estratégico Educación y Formación (ET2020) (Eurydice España rediE, s.f.) el Plan Estratégico de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), e incluso la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y la Constitución Española (art. 27) (BOE, 1978), constituyen estándares de referencia de la convivencia escolar.

Estas iniciativas contribuyen a una mayor concienciación del alumnado tal y como demuestran los resultados de España en el informe PISA (OCDE, 2018) en los que el 92 % de los estudiantes consideran bueno ayudar a quien no puede autodefenderse y expresan sentimientos positivos y de pertenencia al centro cuando predomina la cooperación. Un clima escolar de apoyo, seguro y saludable promueve la mejora de resultados académicos, bienestar y autoestima; mitiga el vínculo entre el bajo estatus económico y los resultados académicos; protege al alumnado de conductas desadaptativas; aumenta la satisfacción laboral del profesorado y disminuye el *burnout* (OECD, 2019). Así mismo, la participación de los discentes en programas de convivencia y su implicación en la gestión redunda en la mejora de la convivencia.

Desde esta perspectiva, el referente teórico lo situamos en el modelo integrado de mejora de la convivencia (MIMCO) en ins-

tituciones educativas (Torrego Seijo, 2010), centrado en una conceptualización de la convivencia que transciende la prevención de la violencia, para convertirse en un proyecto ilusionante que requiere el compromiso colectivo de querer vivir con y para los otros (Torrego Seijo, 2019). Esto nos recuerda que el conflicto es inherente a la vida misma, induciendo a una gestión no violenta, que implica generar procesos sociales de participación orientados a la creación de un sentimiento de pertenencia a la institución, incorporando al alumnado en aspectos nucleares como es el caso de la construcción de normas. En definitiva, se trata de un enfoque holístico que promueve un marco de valores centrados en la resolución pacífica de conflictos, la participación, la cooperación, y la solidaridad; gestiona la convivencia pacífica en los centros; y combina la intervención en tres planos: procesos democráticos de elaboración de normas, equipo de mediación y tratamiento de conflictos y marco protector de la convivencia (Torrego Seijo, 2019). Todo ello recogido en el plan de convivencia del centro.

a) *Procesos democráticos de elaboración de normas de aula y centro:* incluyen la construcción de normas positivas, las medidas preventivas que favorecen su cumplimento, y las correcciones ante su incumplimiento. La construcción democrática de normas requiere que las personas las elaboren, las asuman y las respeten, pues solo desde la implicación del alumnado, las normas adquieren la fuerza moral necesaria para su cumplimiento, asimilación y evolución desde una moral heterónoma a una moral autónoma (Da Rocha Costa, 2019). Para ello, se parte de lo particular y cercano (las normas del aula), para llegar a lo global (las normas del centro), favoreciendo su abstracción y generalización, de ahí que ambas sean igualmente necesarias. En este caso, los estudiantes, a través del representante de los delegados, participan para que las normas del centro, que han sido comunicadas y consensuadas en las aulas, se aprueben en el Consejo Escolar y queden reflejadas en el Reglamento de Régimen Interior y Plan de Convivencia. Resulta muy útil contar con unas normas compartidas que actúen de marco orientador y regulador de la convivencia, evitando improvisaciones, intervenciones intuitivas y poco fundamentadas que derivan en decisiones arbitrarias, injustas o de abuso de poder, agravando aún más los problemas.

b) *Equipo de mediación y tratamiento de conflictos:* integra dos subprogramas, el «Programa de Mediación Escolar» y el de «Alumnos/as Ayudantes de Convivencia», que comparten una misma filosofía de gestión de conflictos, pero tienen funcionamientos particulares. El primero de ellos implica formar a un equipo de personas que pueden ser estudiantes, profesores y/o padres/madres, para actuar como mediadores neutrales (Torrego Seijo, 2017) y ayudar a buscar democráticamente soluciones a través del diálogo (Grau y García-Raga, 2017), en las que todos ganen o queden satisfechos. Según García Raga et al. (2019, p. 106) «el sentido pedagógico de la mediación podría sintetizarse en tres fines educativos: la resolución de conflictos, la prevención de la violencia y el fortalecimiento personal».

El éxito de estos programas radica en la voluntariedad y autonomía del alumnado mediador (Mucientes, 2019); la formación, difusión, ampliación de las funciones de la

mediación al proceso de enseñanza-aprendizaje; y la creación de redes solidarias y aplicabilidad de las competencias sociales aprendidas en la escuela (García-Raga et al., 2017). Además, son valorados positivamente por los docentes como herramienta para el tratamiento de los conflictos, pues se reduce el número de partes, amonestaciones y expedientes disciplinarios y se previene la aparición de nuevos conflictos. Tanto el programa de mediación como los sistemas de ayuda entre iguales contribuyen a desarrollar habilidades sociales, fomentar los valores morales y generar redes sociales de apoyo con las que afrontar posibles problemas de convivencia (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

Por otro lado, el Programa de Alumnos/as Ayudantes de Convivencia (Torrego Seijo, 2018), consiste en seleccionar y formar estudiantes para que detecten problemas de diversa índole, entre los que se encuentra el maltrato, y atiendan a las víctimas, aportando confianza, acompañamiento y solidaridad a sus iguales. Los resultados de su implementación muestran una disminución de las conductas disruptivas con descenso del aislamiento social, robos, acoso y vandalismo, desde la percepción del alumnado y el profesorado (Andrés y Gaymard, 2014).

c) *El marco protector de la convivencia:* implica el impulso de contextos educativos favorecedores del desarrollo personal y colectivo y de una cultura de la conversación y el diálogo (Grau y García-Raga, 2017). Aglutina intervenciones como: 1) la acción tutorial, donde se puede enseñar la gestión democrática del conflicto e incentivar el uso de los protocolos de intervención frente al acoso y maltrato escolar (Luengo, 2019); 2) la potencialización de un currículum más inclusivo y colaborativo, empleando metodologías activas que promuevan la comunicación, interdependencia positiva, y habilidades sociales que favorecen la convivencia (Montanero, 2019); y 3) la promoción de la participación familiar, pues cuanto menor es esta, mayor es la violencia entre el alumnado (Reyes-Angona et al., 2018). Todo ello debería quedar recogido en el Plan de Convivencia (Torrego Seijo, 2010).

Definido el modelo teórico, se procede a la revisión de los instrumentos de evaluación que permitan dar cobertura al mismo. Sin embargo, los resultados evidencian que la mayoría de los cuestionarios hacen hincapié en identificar los tipos de problemas de violencia (Burguera et al., 2017; Reyes-Angona et al., 2018), y muy pocos evalúan la gestión de la convivencia. Entre los instrumentos que se aproximan parcialmente al MIMCO, por contemplar la gestión democrática del conflicto, participativa, pacífica e inclusiva, se encuentran el Cuestionario de Convivencia Escolar (Del Rey et al., 2009); el Modelo de Gestión de la Convivencia de Ibarrola-García e Iriarte (2012); el Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI) (Muñoz et al., 2017); y el Cuestionario de Convivencia Escolar (Valdés et al., 2018). En cuanto a la evaluación de la mediación escolar, están disponibles los cuestionarios de García Raga et al. (2017) y el de Ibarrola-García e Iriarte (2012).

El cuestionario propuesto aporta una visión positiva y holística de la convivencia en los centros educativos. Está enfocado hacia la intervención educativa, al centrarse exclusivamente en la gestión de la misma,

parte del MIMCO y viene definido por los bloques: procesos democráticos de elaboración de normas, equipos de mediación y tratamiento de conflictos (Programa de Mediación Escolar y de Alumnos/as Ayudantes) y marco protector de la convivencia.

2. Planteamiento del problema y objetivo de investigación

Atendiendo a lo expuesto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿cómo evaluar de forma válida y fiable la convivencia escolar en los centros de Educación Primaria y Secundaria desde la perspectiva del alumnado? Partiendo de esta pregunta, el propósito de la presente investigación es construir y validar un cuestionario basado en el modelo teórico MIMCO sobre convivencia escolar (Torrego Seijo, 2010), que permita obtener conocimiento acerca de la misma a partir de la percepción de los estudiantes.

3. Método

3.1. Participantes

De una población estimada de 343 418 estudiantes que cursan 6.º de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Madrid, en la investigación, mediante un muestreo aleatorio por conglomerados (centros) y estratificado (distrito, etapa educativa y titularidad del centro), han participado 1169 discentes, pertenecientes a 34 centros educativos de la comunidad autónoma mencionada. El nivel de confianza ha sido del 95 %, con un margen de error del 3 %. Para estos parámetros, se hubiese necesitado una muestra de 1064 estudiantes, por lo que el tamaño muestral es totalmente apropiado.

Respecto a las características del alumnado informante, existe equidad en cuanto al sexo (50 % de alumnos y alumnas); el 22.6 % pertenece a la etapa de Educación Primaria y el 77.4 % a Secundaria; el 52.8 % cursa sus estudios en centros públicos, el 39.7 % en concertados y el 7.5 % estudia en centros privados; por último, el 51.1 % pertenece a Madrid capital; el 15.5 % al distrito norte; el 12.3 % al sur de la Comunidad; el 8.4 % al distrito este; y el 12.2 % reside en el distrito oeste de la Comunidad de Madrid.

3.2. Instrumento

Se partió de un cuestionario inicial con 21 ítems sobre convivencia escolar. Dicho cuestionario fue sometido a una validación de contenido interjueces realizada por ocho profesores universitarios expertos en el tema y en metodología de la investigación de tres universidades, más un representante de la Comunidad Autónoma de Madrid. Algunos reactivos fueron modificados en aras de mejorar su claridad, en función de los destinatarios a los que se dirige el instrumento, pero se mantuvieron los 21 ítems iniciales (Tabla 1).

Los ítems del cuestionario se han organizado en función de los tres bloques teóricos del modelo: procesos democráticos de elaboración de normas de aula y centro (ítems Q1 a Q5), equipo de mediación y tratamiento de conflictos (ítems Q6 al Q10, que aborda el Programa de Alumnos/as Ayudantes, y del Q13 al Q18, que aborda el Programa de Mediación) y marco protector de la convivencia (ítem Q11 y Q12, dedicados al maltrato, y desde el Q19 hasta Q21).

TABLA 1. Ítems del cuestionario.

Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/ bastante	Siempre/ mucho
1. Las normas de clase se elaboran y revisan con la participación del alumnado y el profesorado.					
2. Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de estudiantes, docentes y familias.					
3. Las correcciones que se aplican en el centro facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta.					
4. La elección de delegados de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar.					
5. Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos.					

	SÍ	NO
6. ¿Existe en el centro un Programa de Alumnos/as Ayudantes?		

Responde solo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior	1	2	3	4	5
7. Valora de 1 a 5 el funcionamiento del Programa de Alumnos/as Ayudantes.					

Contesta solo si en tu centro existe un Programa de Alumnos/as Ayudantes. Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/ poco	Algunas veces/ algo	Frecuen-temente/ bastante	Siempre/mucho
8. Los alumnos/as ayudantes están pendientes del resto de compañeros.					
9. Los alumnos/as ayudantes seleccionados son adecuados para ayudar.					
10. El Programa de Alumnos/as Ayudantes se ha publicitado entre los estudiantes y las familias.					

	SÍ	NO
11. ¿Existe un protocolo en el centro para atender al alumnado que sufre *bullying* o maltrato escolar?		

Responde solo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior	1	2	3	4	5
12. Valora de 1 a 5 el funcionamiento del programa de prevención del *bullying* y maltrato escolar.					

	SÍ	NO
13. ¿Existe en el centro un programa de mediación escolar?		

Responde solo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior.	1	2	3	4	5
14. Valora de 1 a 5 el funcionamiento del Programa de Mediación Escolar.					

Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
15. Cuando los estudiantes tienen un problema, acuden a los compañeros mediadores.					
16. Los alumnos/as mediadores atienden problemas de convivencia.					
17. Los alumnos/as mediadores seleccionados son los adecuados.					
18. El programa de mediación se ha publicitado entre el alumnado y las familias.					
19. Conozco las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia del centro.					
20. En general, el centro promueve la participación en el Plan de Convivencia.					
21. En general, el clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno.					

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Procedimiento

Una vez elaborado el primer cuestionario, la validez interjueces del mismo se realizó mediante correo electrónico. Se envió el instrumento inicial al profesorado universitario, así como a responsables del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y, tras comunicarles la finalidad del mismo, se le indicó que hicieran las sugerencias que consideraran oportunas. A partir de las mismas, se modificó la redacción de algunos ítems para adaptarlos mejor al alumnado de 6.º de Primaria y de ESO.

Seguidamente, se aplicó el cuestionario validado por los expertos a los estudiantes informantes, utilizando un diseño cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal, tipo encuesta. Las fases en este momento de la investigación fueron las siguientes:

1. Toma de contacto con los equipos directivos de los centros seleccionados para informarles de la investigación.
2. Petición de consentimiento informado a los padres y madres del alumnado, con garantías de anonimato y confidencialidad.
3. Aplicación de los cuestionarios al alumnado vía *online*, con ayuda del profesorado.
4. Dada la alta muerte muestral, aplicación en papel de los cuestionarios para completar el tamaño de la muestra requerido.

5. Recogida personal de los cuestionarios cumplimentados en los centros educativos por parte del equipo investigador.
6. Análisis de los datos con los programas IBM SPSS, v. 24 e IBM SPSS Amos, v.21.

4. Análisis y resultados

Con el fin de empezar a comprobar empíricamente el MIMCO, una vez efectuada la validez de contenido del cuestionario por los expertos, se utilizó el programa SPSS para calcular los estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento y realizar un análisis factorial exploratorio.

4.1. Estadísticos descriptivos

La Tabla 2 muestra que, globalmente, en los centros en los que se ha evaluado la convivencia escolar, esta es medio alta (Media global=3.68), destacando la valoración del Programa de Alumnos/as Ayudantes (Q7) y del de Alumnos/as Mediadores (Q13), así como la adecuación del alumnado ayudante seleccionado (Q9). Por el contrario, habría que dar más participación a estudiantes, docentes y familias en lo que respecta a la elaboración y revisión de las normas del centro (Q2) e informar mejor a los estudiantes de las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia del centro (Q19).

TABLA 2. Descriptivos de los ítems del cuestionario.

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1169	1.59	5	3.68	.453
Q1	1169	1	5	3.15	1.259
Q2	1169	1	5	2.89	1.284
Q3	1169	1	5	3.19	1.198
Q4	1169	1	5	3.61	1.237
Q5	1169	1	5	3.71	1.176
Q7	1169	1	5	4.03	.576
Q8	1169	1	5	3.90	.590
Q9	1169	1	5	4.00	.554
Q10	1169	1	5	3.12	.717
Q12	1169	1	5	3.98	.890
Q14	1169	1	5	4.03	.698
Q15	1169	1	5	3.05	.738
Q16	1169	1	5	3.84	.781
Q17	1169	1	5	3.90	.695
Q18	1169	1	5	3.83	.817
Q19	1169	1	5	2.97	1.210
Q20	1169	1	5	3.32	1.106
Q21	1169	1	5	3.73	.973

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Correlación entre las variables observadas.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q7	Q8	Q9	Q10	Q12	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
Q1	1																	
Q2	.665	1																
Q3	.528	.521	1															
Q4	.259	.293	.361	1														
Q5	.410	.403	.416	.461	1													
Q7	.136	.085	.107	.157	.124	1												
Q8	.122	.088	.108	.166	.182	.446	1											
Q9	.096	.098	.158	.219	.164	.403	.591	1										
Q10	.131	.137	.156	.180	.181	.255	.340	.429	1									
Q12	.170	.175	.258	.183	.212	.178	.113	.157	.141	1								
Q14	.147	.111	.162	.154	.164	.297	.137	.173	.144	.332	1							
Q15	.229	.251	.262	.137	.232	.213	.188	.186	.181	.265	.412	1						
Q16	.136	.124	.173	.174	.163	.180	.181	.188	.190	.196	.407	.568	1					
Q17	.087	.100	.129	.182	.146	.227	.221	.346	.225	.173	.387	.427	.608	1				
Q18	.152	.142	.150	.154	.191	.163	.167	.17*	.261	.168	.321	.432	.595	.573	1			
Q19	.471	.472	.463	.369	.398	.175	.155	.153	.164	.214	.138	.263	.189	.116	.202	1		
Q20	.475	.461	.484	.414	.441	.196	.203	.179	.189	.224	.174	.241	.179	.119	.203	.668	1	
Q21	.347	.345	.430	.374	.410	.179	.196	.191	.116	.224	.177	.195	.197	.183	.169	.441	.504	1

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis factorial exploratorio

Antes de comenzar a estudiar la validez de constructo del cuestionario, para evitar problemas de multicolineidad, se procedió al cálculo del coeficiente de correlación de Spearman entre los ítems del cuestionario. Como muestra la Tabla 3, en ningún caso se obtuvieron correlaciones bivariadas superiores a .85, por lo que, de acuerdo con Kline (2005), tampoco hubo que retirar ningún ítem del cuestionario debido a este criterio.

Seguidamente, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de extracción de componentes principales y el de rotación Varimax. Tras comprobar la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-OlKin (.866) y la significación estadística de la prueba de esfericidad de Barlett (.000), para valores Eigen>1, se obtuvo una varianza explicada del 59.82 %. En este análisis se incluyeron todos los ítems del cuestionario, excepto el 6, el 11 y el 13, por ser dicotómicos. La Tabla 4 muestra la matriz de componentes rotados ordenados por tamaño.

TABLA 4. Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados.

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
Q2	**.773**	.086	-.019	-.077
Q20	**.772**	.087	.131	.049
Q1	**.760**	.076	.013	-.024
Q19	**.755**	.119	.093	.003
Q3	**.727**	.097	.058	.132
Q5	**.644**	.109	.100	.150
Q21	**.617**	.085	.103	.257
Q4	**.543**	.072	.170	.155
Q16	.096	**.878**	.053	.084
Q17	.059	**.816**	.174	.080
Q18	.129	**.811**	.096	.033
Q15	.250	**.715**	.104	.162
Q9	.074	.094	**.838**	.068
Q8	.081	.069	**.813**	.003
Q7	.100	.064	**.648**	.342
Q10	.158	.180	**.632**	-.108
Q12	.219	.086	.057	**.794**
Q14	.080	.477	.074	**.622**

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 4, todas las cargas factoriales son superiores a .5, lo que muestra una alta saturación de los ítems con sus correspondientes factores.

El primer factor integra 8 ítems. De acuerdo con el MIMCO, este factor queda conformado por los bloques: *procesos democráticos de elaboración de normas* (Q1, Q2 y Q3) y *marco protector de la convivencia* Q4, Q5, Q19, Q20 y Q21). Se echa en falta el ítem Q12 relativo a la valoración del programa de prevención del *bullying* y maltrato escolar, el cual debería estar en el primer factor, incluido en el bloque de *marco protector de la convivencia.* De hecho, si bien este ítem satura en el cuarto factor, la siguiente carga factorial más alta se sitúa en el primero (.219).

El segundo factor incluye la mitad de los ítems del bloque *equipo de mediación y tratamiento de conflictos*. Son los referidos al subbloque *programa de mediación* (Q15, Q16, Q17 y Q18). De acuerdo con el modelo teórico que se quiere contrastar, en este factor debería haber saturado el ítem Q14 (valoración del funcionamiento del programa de mediación), el cual está en el factor 4. No obstante, la segunda carga factorial más elevada de este ítem se sitúa en el factor 2 (.477).

El tercer factor queda constituido por los ítems que completan el bloque *equipo de mediación y tratamiento de conflictos*, es decir, los relativos al subbloque *Programa de Alumnos/as Ayudantes* (Q7, Q8, Q9 y Q10).

Al redistribuir los dos ítems del cuarto factor en los factores 1 y 2, respectivamente, dicho componente queda eliminado. En su lugar, en aras de un mayor acercamiento al modelo teórico que se desea demostrar empíricamente, consideramos una subdivisión de los ítems del primer factor, incluyendo en el cuarto los que hacen referencia a los *procesos democráticos de elaboración de normas* (Q1, Q2 y Q3).

Así pues, unificando nuestras consideraciones teóricas y los resultados del análisis factorial exploratorio, se obtienen los siguientes factores en la configuración del MIMCO.

- Factor 1: marco protector de la convivencia.
- Factor 2: Programa de Alumnos/as Mediadores.
- Factor 3: Programa de Alumnos/as Ayudantes.
- Factor 4: procesos democráticos de elaboración de normas.

4.3. Análisis factorial confirmatorio

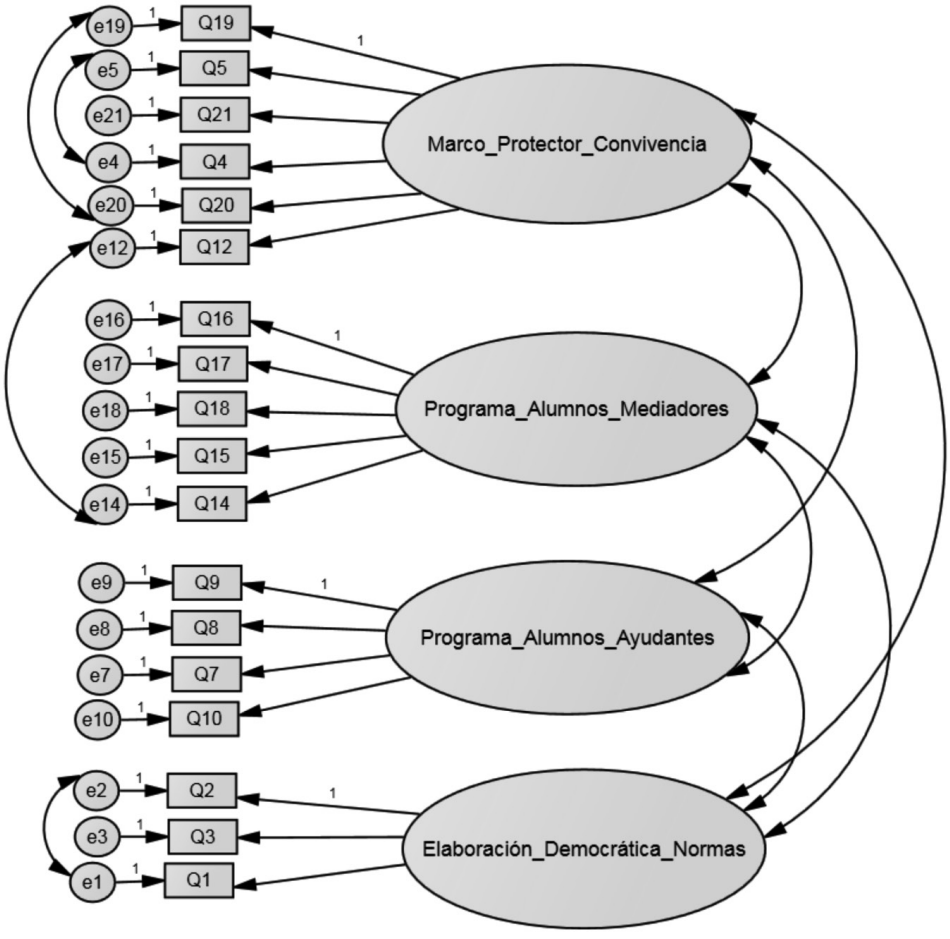
Se recurrió a un análisis factorial confirmatorio, utilizando el modelo de ecuaciones estructurales a través del programa AMOS, para cerciorar la validez de constructo del cuestionario y asegurar su adecuada estructura interna. Este tipo de análisis permite corregir o corroborar los puntos débiles del análisis factorial exploratorio, conduciendo a una mayor contrastación de las hipótesis u objetivos planteados (Bollen, 1989).

Con el fin de no reducir la muestra inicial, se comenzó sustituyendo los valores perdidos por la media de cada ítem.

Respecto a los valores atípicos u *outliers*, según Aguinis et al. (2013), «muchos investigadores afirman que estos son "problemas" que deben ser "arreglados", generalmente eliminando casos de los análisis» (p. 280). Sin embargo, existen estudios en los que estos valores deberían considerarse (O'Boyle y Aguinis, 2012). Así pues, como la literatura metodológica sobre los valores atípicos no termina de ponerse de acuerdo, se decidió incluir estos al considerarlos interesantes, en tanto que pueden aportar conocimiento potencialmente valioso (Cohen et al., 2003; Mohrman y Lawler, 2012).

En el Gráfico 1 se representa gráficamente la correlación entre las variables latentes y las observables, el error de medición de estas, así como la covarianza entre las cuatro variables latentes y entre errores.

GRÁFICO 1. Modelo de ecuaciones estructurales del cuestionario para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

El método empleado para el cálculo del modelo fue el de máxima verosimilitud. Asimismo, se recurrió al cómputo de la normalidad univariada, mediante el estudio de la asimetría y la curtosis de las variables observadas. El criterio establecido por Aguinis et al. (2013) para la interpretación de sendos estadísticos se cumplió en todos los ítems, ya que ninguno de ellos superó una asimetría de l3l y una curtosis entre l8l y l20l (Tabla 5).

TABLA 5. Asimetría y curtosis de las variables observadas.

Variable	Mínimo	Máximo	Asimetría	Proporción crítica	Curtosis	Proporción crítica
Q10	1	5	.471	6.579	3.212	22.420
Q15	1	5	-.099	-1.376	2.808	19.594
Q4	1	5	-.721	-10.061	-.445	-3.109
Q14	1	5	-1.717	-23.968	6.050	42.221
Q8	1	5	-1.971	-27.518	7.134	49.787
Q9	1	5	-1.728	-24.120	8.432	58.850
Q7	1	5	-1.450	-20.237	6.852	47.824
Q16	1	5	-1.888	-26.356	4.662	32.539
Q18	1	5	-1.801	-25.133	3.869	26.999
Q17	1	5	-1.797	-25.088	5.570	38.872
Q12	1	5	-1.345	-18.773	2.433	16.979
Q2	1	5	-.011	-.147	-1.002	-6.992
Q1	1	5	-.163	-2.279	-.924	-6.446
Q20	1	5	-.236	-3.293	-.430	-3.003
Q19	1	5	-.003	-.039	-.771	-5.378
Q5	1	5	-.782	-10.910	-.235	-1.637
Q3	1	5	-.157	-2.190	-.784	-5.468
Q21	1	5	-.819	-11.430	.421	2.941

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se presentan los coeficientes de regresión (cargas factoriales) entre las variables observables y latentes, el error estándar (S.E.) y la proporción crítica (C.R), así como la correspondiente significación estadística (P). Asimismo, también se muestran los coeficientes de regresión estandarizados entre dichas variables. Como se aprecia, todos los pares son significativos, considerando un $\alpha = .01$. Igualmente, todos los coeficientes de regresión estandarizados superan con creces el valor de .3 establecido por Cohen (1988) como valor típico del tamaño del efecto.

TABLA 6. Coeficientes de regresión y coeficientes de regresión estandarizados entre las variables observables y latentes.

Relación entre variables observables y latentes		Coeficientes de regresión				Coeficientes de regresión estandarizados
		Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
Q17	Alumnos_Mediadores	.805	.027	29.353	***	.778
Q16	Alumnos_Mediadores	1.000				.860
Q9	Alumnos_Ayudantes	1.000				.796
Q10	Alumnos_Ayudantes	.867	.054	16.011	***	.533
Q15	Alumnos_Mediadores	.781	.030	26.213	***	.711
Q18	Alumnos_Mediadores	.905	.033	27.759	***	.744
Q8	Alumnos_Ayudantes	.981	.048	20.450	***	.731
Q7	Alumnos_Ayudantes	.763	.044	17.410	***	.583
Q14	Alumnos_Mediadores	.512	.029	17.484	***	.499
Q20	Marco_Convivencia	.968	.036	26.787	***	.735
Q19	Marco_Convivencia	1.000				.694
Q12	Marco_Convivencia	.343	.034	10.206	***	.325
Q4	Marco_Convivencia	.796	.050	15.896	***	.540
Q21	Marco_Convivencia	.757	.040	18.934	***	.653
Q5	Marco_Convivencia	.867	.048	18.003	***	.619
Q3	Elaboración_Normas	1.022	.051	20.203	***	.762
Q2	Elaboración_Normas	1.000				.696
Q1	Elaboración_Normas	.981	.039	25.459	***	.696

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 indica los coeficientes de covarianza entre las variables latentes y también entre los errores detectados, así como el correspondiente error estándar (S.E.), la proporción crítica (C.R) y la significación estadística (P). También se muestran los coeficientes de correlación entre las variables latentes y entre errores. Como se observa, todos los pares son significativos, para un nivel de significación estadística de α=.01. Del mismo modo, los coeficientes de correlación, alcanzaron por aproximación o superaron el valor de .3 determinado por Cohen (1988) como valor típico, a excepción de los relativos a la relación Programa de Alumnos/as Ayudantes-elaboración de normas, y a la relación entre los errores e5-e4.

TABLA 7. Covarianzas y correlación entre variables latentes y entre errores.

Relación entre variables latentes		Covarianzas				Correlación
		Estim.	S.E.	C.R.	P	Estim.
Alumnos_Mediadores	Alumnos_Ayudantes	.092	.011	8.356	***	.312
Alumnos_Mediadores	Marco_Convivencia	.213	.022	9.590	***	.379
Alumnos_Ayudantes	Marco_Convivencia	.127	.015	8.412	***	.345
Marco_Convivencia	Elaboración_Normas	.664	.045	14.759	***	.886
Alumnos_Mediadores	Elaboración_Normas	.175	.023	7.531	***	.292
Alumnos_Ayudantes	Elaboración_Normas	.090	.016	5.743	***	.229
e5	e4	.192	.033	5.791	***	.200
e1	e2	.308	.038	8.091	***	.370
e19	e20	.227	.029	7.916	***	.349
e12	e14	.130	.016	8.334	***	.259

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar el ajuste del modelo, siguiendo la recomendación de autores como Hu y Bentler (1998), de emplear más de un estadístico para dicho fin, se utilizaron tres índices de distinta naturaleza: chi-cuadrado normalizada o razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), estadístico incluido en las medidas de bondad de ajuste de parsimonia; índice de ajuste comparativo (CFI), integrado en las medidas de ajuste incremental; y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), enmarcado en las medidas de bondad de ajuste absoluto. En la Tabla 8 se muestran los valores obtenidos de estos índices:

TABLA 8. Estadísticos de bondad de ajuste del modelo.

Índice	Valor
CMIN/DF	4.399
CFI	.947
RMSEA	.054

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al estadístico chi-cuadrado normalizada, los valores establecidos por la literatura sobre el tema se encuentran entre 1 y 5 (Hair et al., 2008; Lévy Mangin y Varela Mallou, 2003; Marsh y Hocevar, 1985; Wheaton et al., 1977). El índice de ajuste comparativo CFI ha de estar entre los valores de 0 y 1 (Lévy Mangin y Varela Mallou, 2003; McDonald y Marsh, 1990; Marsh y Hocevar, 1985), siendo recomendable que se sitúe en una puntuación que, al menos, alcance el valor .9 (Cupani, 2012). El error de aproximación cuadrático medio, según distintos autores, puede encontrarse en valores inferiores a .08 (Browne y Cudeck, 1993; Hair et al., 2008; Steiger y Lind, 1980), si bien autores más exigentes lo sitúan en puntuaciones de hasta .05 (Lévy Mangin y Varela Mallou, 2003).

Considerando los resultados indicados en la Tabla 8, puede afirmarse que el modelo, incluyendo la covarianza entre los

errores mostrados, presenta unos índices de ajuste razonables entre las estructuras teóricas y los datos empíricos obtenidos, por lo que la validez de constructo del cuestionario quedó confirmada.

4.4. Fiabilidad del cuestionario

De nuevo se empleó el paquete estadístico SPSS para obtener la fiabilidad del cuestionario. Esta característica psicométrica se calculó mediante el método de consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. En la Tabla 9 se presentan los respectivos índices de fiabilidad, tanto globalmente como por bloques. Se observa una alta consistencia interna del instrumento, superando en todos los casos el valor mínimo de .7, requisito para que el instrumento pueda considerarse fiable (DeVellis, 2003).

TABLA 9. Fiabilidad del cuestionario.

Bloque	Coeficiente alfa de Cronbach
Global	.859
Boque 1: Marco protector de la convivencia	.743
Boque 2: Programa de Alumnos/as Mediadores	.844
Boque 3: Programa de Alumnos/as Ayudantes	.737
Factor 4: Procesos democráticos de elaboración de normas	.805

Fuente: Elaboración propia.

Todos los ítems cumplieron el criterio de correlación corregido ítem-total, por lo que no hubo que eliminar ninguno de ellos.

5. Discusión y conclusiones

El tratamiento de la convivencia escolar representa uno de los mayores retos a los que se enfrentan las escuelas, profesores y familias actualmente (Decreto 32/2019; OECD, 2019). Para contribuir a su mejora, el MIMCO ofrece un enfoque integral centrado en una intervención participativa, inclusiva y democrática que constituye una seña de identidad diferenciadora del resto. Sin embargo, a pesar de ser un modelo consolidado, todavía no se disponía, como se ha confirmado en la revisión bibliográfica realizada, de un instrumento que valore de forma fiable las dimensiones que lo conforman. Administrativa y metodológicamente resulta relevante la construcción y validación de un instrumento centrado en este modelo, que sea de utilidad para conocer los ámbitos de intervención sobre convivencia que se encuentran instaurados en los centros educativos.

En esta investigación se ha demostrado la validez y fiabilidad de un cuestionario de 21 ítems que permite valorar la percepción del alumnado sobre la convivencia escolar, proporcionando una información muy enriquecedora de los procesos democráticos de elaboración de normas de aula y centro, de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos, así como del marco protector de la convivencia escolar. Aunque,

inicialmente el modelo teórico MIMCO se compone de estas tres dimensiones, tras los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios queda constituido en cuatro factores, subdividiendo los programas de mediación y del alumnado ayudante como dos dimensiones distintas, pero relacionadas.

En el Factor 1, marco protector de la convivencia, se aporta información sobre la resolución pacífica de conflictos desde la acción tutorial (García Raga et al., 2019), los protocolos de acoso escolar (Luengo, 2019), un currículum cooperativo para la convivencia (Burguera et al., 2017) o la participación familiar (Reyes-Angona et al., 2018). Todo ello contribuye al fortalecimiento personal, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos (García Raga et al., 2019) y repercute en una mejora de la convivencia. En este factor, se observan covarianzas de errores de medición relativos a los ítems Q4-Q5 y Q19-Q20. En primer lugar, la elección responsable de delegados, conociendo las funciones que han de desempeñar (Q4), es un aspecto específico de democratización contemplado normativamente que se sitúa en el marco más global de las tutorías, pero no es el único, pues según señalan Arribas y Roura (2010), existen otros aspectos convivenciales que pueden ser tratados durante las mismas (Q5). Por tanto, conocer en qué medida la tutoría se emplea para la mejora de la convivencia es un aspecto esencial que mantener en el cuestionario (Torrego Seijo, 2019). Más compleja es la línea de diferenciación del ítem referido al conocimiento de las actuaciones del Plan de Convivencia (Q19) y la participación en el mismo (Q20), pues en el contexto español, aunque se contemplan distintos ámbitos de participación, esta suele concebirse como unitaria, muy diferente del modelo graduado de Epstein (2001) o el presentado en el Consejo Escolar del Estado (2014), al que nos suscribimos.

Por otra parte, en el modelo teórico explicado, el Programa de Alumnos/as Mediadores (factor 2) y el Programa de Alumnos/as Ayudantes (factor 3) se encuentran dentro de una misma dimensión (equipo de mediación y tratamiento de conflictos). Sin embargo, en el análisis factorial se separan en dos factores, mostrándose congruente con los resultados encontrados en otras investigaciones. De modo que, se trata de dos programas complementarios (Usó et al., 2009), pero con apenas estudios en los que se hayan implementado simultáneamente, aspecto que ha sido corroborado por Torrego Seijo et al. (2019) cuando confirman que hay más centros con el programa de mediación que con programas de alumnos/as ayudantes en la Comunidad de Madrid. En este mismo sentido, se han encontrado por separado experiencias centradas en mediación (Martínez, 2018; Viana Orta, 2019) y otras en alumnos/as ayudantes (Andrés y Barrios, 2006; Gómez, 2018).

Entre el factor 1 y 2 se ha confirmado una covarianza de error de medición relativa a los ítems Q12 (programa de prevención de *bullying*) y Q14 (programa de mediación). En el análisis factorial exploratorio, estos ítems saturaron de forma exclusiva en un mismo factor relacionado con la evaluación de los dos programas. Sin embargo, el primero de ellos se incluyó en el marco protector de la convivencia

(factor 1), por hacer referencia a los protocolos contra el acoso escolar que se establecen en los centros como procedimiento de respuesta a situaciones de maltrato entre iguales (Luengo, 2019; De Vicente, 2010). No son procedimientos disciplinarios, aunque pueden culminar con la apertura de un expediente sancionador para el alumnado agresor. Más bien suponen una invitación a esclarecer los hechos, resolución y diseño de planes de acción y medidas educativas. El tener un protocolo hace que se haga explícito el problema y se aborde de una forma ordenada y sistemática ante unos problemas que generan mucho malestar en las comunidades educativas. Del mismo modo, el ítem Q14 se incluyó en el factor 2, que hace referencia al programa de mediación, pues dentro de la legislación vigente (BOCM, 2019) se indica que la comisión de convivencia evaluará la situación de la convivencia en el centro y los resultados de aplicación de las normas de dicha convivencia. Por tanto, es un aspecto importante que tener en cuenta para poder incluirlo en dichas evaluaciones del centro. Sin embargo, Viana Orta (2019) hace un análisis de la legislación autonómica en todo el Estado español y concluye que las dos autonomías que fueron pioneras en mediación, País Vasco y Madrid, no mencionan explícitamente este programa en su legislación, sí incluyéndolo la de otras muchas autonomías, por lo que es necesario, incluir su evaluación.

Finalmente, en el factor 4, procesos democráticos de elaboración de normas, se ha confirmado mediante SEM una covarianza de error de medición referida a los ítems Q1 y Q2 que aparentemente son similares, pero hacen alusión a dos niveles distintos de la elaboración de normas. El primer nivel es el del aula, donde se pretende concienciar al alumnado (Fernández, 2017) y resulta más comprensible para este el proceso de elaborarlas, consensuarlas y asumirlas. El segundo nivel es el del centro, mucho más complejo, pues para la elaboración democrática de normas del centro se necesita que este haya organizado estructuras de delegados/as que participen en comisiones de representantes del alumnado y en el Consejo Escolar para la aprobación de las mismas. Según el Decreto 32/2019 los centros escolares han de elaborar su propio plan de convivencia y las normas del centro incluyendo a la totalidad de la comunidad educativa. «La participación del alumnado en la elaboración y seguimiento de las normas de convivencia habrá de facilitar el desarrollo de su autonomía moral» (Decreto 32/2019, 2019).

Los resultados de esta investigación, aunque partiendo de una amplia muestra, fueron extraídos de una única Comunidad Autónoma, por lo que, si bien pueden ser extrapolados a poblaciones similares, supone una limitación del estudio. Sería interesante continuar la investigación y explorar semejanzas y diferencias en los resultados de otras poblaciones.

Referencias bibliográficas

Aguinis, H., Gottfredson, R. K. y Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers [Recomendaciones de buenas prácticas para definir, identificar y tratar los valores atípicos]. *Organizational Research Methods, 16* (2), 270-301. https://doi.org/10.1177/1094428112470848

Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program [La percepción del clima escolar en dos escuelas secundarias durante la implementación de un programa de apoyo entre pares]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12* (2), 509-540.

Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *4* (9), 311-332.

Arribas, J. M. y Roura, A. (2010). La Formación de delegados. En J. C. Torrego Seijo (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (p. 397-425). Alianza Editorial.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables [Ecuaciones estructurales con variables latentes]*. John Wiley et Sons.

Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit [Formas alternativas de evaluar el ajuste del modelo]. En K. A. Bollen y Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Burguera, J. L., Pérez-Herrero, M. y Vega, E. (2017). Study on coexistence and conflicts in students of Secondary Education in a center of Asturias (Spain) [Estudio sobre la convivencia y los conflictos en alumnos de educación secundaria en un centro de Asturias (España)]. En *Proceedings of the 5th international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturality (TEEM 2017)* (Artículo 22, pp. 1-9). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3144826.3145369

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [Análisis de potencia estadística para las ciencias del comportamiento]*. Academic Press.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. y Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences [Análisis de regresión/correlación múltiple aplicado a las ciencias del comportamiento]*. Lawrence Erlbaum.

Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Constitución Española (1978). Artículo 27. *Boletín Oficial del Estado*, *311*, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424. https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)

Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis, 1,* 186-199.

Da Rocha Costa, A. C. (2019). An agent-oriented account of Piaget's theory of interactional morality [Una explicación orientada al agente de la teoría de la moralidad interaccional de Piaget]. *AI & SOCIETY, 34* (3), 649-676.

Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 89*, de 15 de abril de 2019, páginas 10-38. https://bit.ly/3872Rky

De Vicente, J. (2010). El maltrato entre iguales: prevención e intervención en los centros educativos. En J. C. Torrego Seijo (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (p. 347-395.). Alianza Editorial.

Del Rey, R., Ruiz, R. O. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*, 159-180.

De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications [Desarrollo de escalas: Teoría y aplicaciones]*. Sage.

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools [Asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad. Preparar a los educadores y mejorar las escuelas]*. West-View Press.

Eurydice España rediE (s.f.). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://bit.ly/3fSpi1F

Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Narcea Ediciones.

García-Raga, L., Bo Bonet, R. M. y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educa-*

ción, 28 (2), 537-554. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581

García Raga, L., Boqué, M. C. y Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23* (1), 103-119. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146

Gómez, M. J. (2018). Implantación y desarrollo del Programa de Alumnos Ayudantes en el IES San Juan Bautista. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, *373*, 46-50.

Grau, R. y García-Raga, L. (2017). Aprender a vivir juntos: un desafío para las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista de Educación para la Paz, 14* (2), 137-154. https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2008). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.

Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1998). Fit índices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification [Índices de ajuste en la modelización de la estructura de covarianza: Sensibilidad a una especificación errónea del modelo con parámetros insuficientes]. *Psychological Methods, 3,* 424-453.

Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución autónoma de conflictos*. Pirámide.

Kline, R. B. (2005). *Principies and practice of structural equation modeling [Principios y práctica de la modelización de ecuaciones estructurales]*. Guilford.

Lévy Mangin, J. P. y Varela Mallou, J. (2003). *Análisis multivariante para Ciencias Sociales.* Pearson-Prentice Hall.

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, páginas 97858 a 97921. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Luengo, J. A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups [Aplicación del análisis factorial confirmatorio al estudio del autoconcepto: modelos factoriales de primer y segundo orden y su invariabilidad entre grupos]. *Psychological Bulletin, 97* (3), 562-582.

Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, *20* (35), 127-142.

McDonald, R. P. y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit [Elección de un modelo multivariante: no centralidad y bondad de ajuste]. *Psychological Bulletin, 107*, 247-255.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar: confiar en la fuerza de la Educación.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://bit.ly/3e8Q2du

Mohrman, S. A. y Lawler, E. E. (2012). Generating knowledge that drives change [Generar conocimientos que impulsen el cambio]. *Academy of Management Perspectives*, *26* (1), 41-51.

Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 31* (1), 5-34.

Mucientes, B. (2019). *Mediación entre iguales como herramienta de gestión de los conflictos: programa de formación de alumnos mediadores en Educación Secundaria Obligatoria.* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39872

Muñoz, F., Becerra, S. y Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *43* (3), 205-223.

O'Boyle, E. y Aguinis, H. (2012). The best and the rest: Revisiting the norm of normality of individual performance [Los mejores y el resto: revisando la norma de normalidad del rendimiento individual]. *Personnel Psychology, 65*, 79-119.

OCDE (2018). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes PISA. Resultados de PISA 2018*. https://bit.ly/389OYlI

OECD (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives [Resultados de PISA 2018 (volumen III): lo que la vida escolar significa para la vida de los Estudiantes]*. PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Reyes-Angona, S., Gudiño, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20* (2), 46-58.

Steiger, J. H. y Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors [Pruebas de base estadística para el número de factores communes]*. Psychometric Society.

Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2010). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial.

Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea.

Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Narcea.

Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Consejo Escolar. Consejería de Educación e investigación.

Usó, I., Adrián, J. E. y Villanueva, L. (2009). La convivencia en las aulas de secundaria: programas alumno ayudante y alumno mediador. *Fòrum de Recerca, 15,* 249-260.

Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20* (3), 80-91.

Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F. y Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models [Evaluación de la fiabilidad y la estabilidad de los modelos de panel]. En Heise, D. R. (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 84-136). Jossey-Bass.

Viana Orta, M. I. (2019). 25 años de mediación escolar en España: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas, 27*, 11-22.

Biografía de los autores

Juan Carlos Torrego Seijo. Premio extraordinario de doctorado UNED (Universidad Internacional de Educación a Distancia). Profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Director posgrado convivencia. Coordinador del Grupo de investigación de la UAH: «Inclusión y mejora educativa: aprendizaje cooperativo, convivencia y mediación».

https://orcid.org/0000-0003-2072-1959

M.ª Paz García Sanz es Premio Extraordinario Fin de Carrera y Doctora en Pedagogía. Ejerce de Profesora Titular en la Universidad de Murcia y es miembro del Grupo de Investigación «Compartimos Educación». Sus líneas de investigación prioritarias son relaciones familia-centro educativo; evaluación de programas educativos; métodos de investigación y planificación, aprendizaje y evaluación de competencias.

https://orcid.org/0000-0003-0367-7407

M.ª Ángeles Hernández Prados. Premio Extraordinario Fin de Carrera y Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Murcia. Miembro colaborador del grupo de investigación «Compartimos Educación». Líneas de investigación trabajadas: educación en valores, convivencia escolar, responsabilidad tecnológica y familia-escuela.

https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

Ángeles Bueno Villaverde. Profesora doctora de la Universidad Camilo José Cela y Coordinadora de Certificados IB (Bachillerato Internacional). Doctora en Psicología de la Educación. Máster en Educación Internacional y Bilingüismo. Líneas de investigación: innovación educativa, liderazgo educativo, participación familiar, alta capacidad intelectual y educación internacional.

https://orcid.org/0000-0002-5625-2595

Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales

Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations

Dra. Carolina YUDES. Profesora Sustituta Interina. Universidad de Málaga (*cyudes@uma.es*).
Dra. Lourdes REY. Profesora Titular. Universidad de Málaga (*lrey@uma.es*).
Dr. Natalio EXTREMERA. Catedrático. Universidad de Málaga (nextremera@uma.es).

Resumen:

La ciberperpetración es un problema creciente de la sociedad actual, pero, aunque los factores de riesgo son ampliamente estudiados, son pocas las investigaciones centradas en los recursos personales que podrían favorecer su prevención o reducción. El objetivo de este estudio fue analizar si las autovaloraciones centrales pueden moderar la relación entre uso problemático de Internet y ciberperpetración. Los participantes fueron 456 ciberacosadores de entre 12 y 18 años (edad media: 15.01; *DT* = 1.44), extraídos de una muestra inicial de 2085 jóvenes. Como instrumentos de medida se utilizaron tres medidas de autoinforme (ciberperpetracion: ECIP-Q; uso problemático de Internet: IAT; autovaloraciones centrales: CSE). Los resultados revelan que la ciberperpetración se relacionó positivamente con el uso problemático de Internet y negativamente con las CSE. El análisis de moderación puso de manifiesto el papel protector de las CSE únicamente cuando el nivel de uso problemático de Internet no es muy elevado. Estos resultados apuntan a la necesidad de implementar actuaciones preventivas del uso problemático de Internet y ciberacoso en edades tempranas, en las que el trabajo sobre los recursos personales positivos sean la clave. Se concluye que esta problemática requiere de modelos comprensivos más amplios que los existentes hasta el momento en los que, junto a los factores de vulnerabilidad, se tomen en consideración

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-03-2021.
Cómo citar este artículo: Yudes, C., Rey, L. y Extremera, N. (2021). Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales | *Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 231-248. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-07
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

factores personales, familiares y contextuales que puedan actuar como protectores.

Descriptores: ciberacoso, adolescencia, factores de riesgo, entornos digitales, factores protectores, educación emocional.

Abstract:

Cyberbullying is a growing problem in contemporary society. Although the risk factors are widely studied, there has been little research focussed on the personal resources that might help prevent or reduce it. This study aimed to analyse whether core self-evaluations can moderate the relationship between problematic internet use and cyberbullying. The participants were 456 cyberbullies aged between 12 and 18 (mean age: 15.01; *SD* = 1.44), extracted from an initial sample of 2085 young people. We used three self-report measures as measurement instruments (cyberbullying perpetration: ECIP-Q; problematic internet use: IAT; core self-evaluations: CSE). The results show that cyberbullying perpetration relates positively to problematic internet use and negatively to CSE. The moderation analysis highlighted the protective role of CSE only when the level of problematic internet use was not very high. These results highlight the need to implement measures at early ages to prevent problematic internet use and cyberbullying in which working on positive personal resources is of key importance. It concludes that this problem requires comprehensive models that are broader than those currently existing, which in addition to risk factors take into consideration personal, familiar, and contextual factors that can provide protection.

Keywords: cyberbullying, adolescence, risk factors, digital settings, protective factors, emotional education.

1. Introducción

Desde la Psicología Positiva existe un interés creciente por identificar aquellas variables que influyen en el bienestar psicosocial y salud mental en la adolescencia (Bisquerra y Hernández, 2017), especialmente cuando se presentan situaciones de alto impacto emocional que ponen en riesgo el ajuste psicológico en esta etapa ya de por sí conflictiva o estresante (Wray-Lake et al., 2016).

Una de las situaciones adversas a las que hoy día se enfrentan los adolescentes es el ciberacoso. Este se define como una agresión deliberada realizada a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la intención de hacer daño a un igual que no puede defenderse fácilmente por sí mismo (Kowalski et al., 2019; Smith, 2015). La mayor vulnerabilidad se observa entre los 13-14 años debido a la importancia que adquieren aspectos como la identidad y reputación *online* (Garmendia, et al., 2019). Aunque la conceptualización del ciberacoso está en constante construcción a causa de los rápidos cambios en la popularidad de los medios y/o plataformas digitales mediante los que puede ejercerse (Barlett et al., 2020), las numerosas formas que adopta pueden agruparse principalmente en dos por su frecuencia: las agresiones verbales

(por ejemplo, publicar y enviar mensajes hostiles, hirientes, amenazantes, provocaciones, chantajes, etc.) y las relacionales (por ejemplo, difundir rumores, mentiras o información comprometida sobre la víctima para humillarla, ridiculizarla o aislarla) (Herrera-López et al., 2017; Savage y Tokunaga, 2017). La forma en la que cada episodio de ciberacoso se produce y se difunde por la red, genera un importante impacto psicológico y social, a corto y largo plazo, en todos los implicados (Alonso y Romero, 2020; Estévez et al., 2019).

Surge así la necesidad de saber qué lleva a un individuo a convertirse en ciberperpetrador, entendiendo la ciberperpetración como la práctica de estos comportamientos intimidatorios, violentos y/o abusivos realizados de forma tanto síncrona como asíncrona contra otra persona en el espacio virtual (Astor y Benbenishty, 2018). Comprender la ciberperpetración supone considerar de forma conjunta factores de riesgo y factores protectores, ya que, de esta forma, se podrán orientar eficazmente las actuaciones de prevención e intervención frente a este fenómeno.

Respecto a los factores de riesgo, numerosos trabajos han tratado de identificar los factores individuales y de personalidad que podrían predisponer al desarrollo de conductas de ciberperpetración. Los resultados de estos estudios se han recogido en diferentes metaanálisis en los que se destaca el acoso tradicional y la cibervictimización previa, el uso de Internet y las creencias sobre la agresividad como las variables con mayor valor predictivo (Chen et al., 2017; Guo, 2016; Kowalski et al., 2014). Otros factores menos destacados, pero también con gran fuerza explicativa han sido la autoestima (Palermiti et al., 2017), la estabilidad emocional y el neuroticismo (Xiao et al., 2019) o el autocontrol (Peterson y Densley, 2017). Centrándonos en uno de los más investigados (el uso de Internet), la literatura científica pone de manifiesto que variables como la frecuencia y el tiempo de exposición, así como el uso problemático de los recursos *online*, predicen la ciberperpetración (Martínez-Ferrer et al., 2018; Yudes et al., 2020). Se considera que la persona tiene un uso problemático cuando este es excesivo, compulsivo o incontrolado (Caplan, 2010), lo que genera un fuerte impacto negativo sobre el bienestar y ajuste psicológicos (Machimbarrena et al., 2019). Así, el uso problemático de Internet puede provocar alteración de los estados de ánimo, problemas anímicos (por ejemplo, ansiedad, depresión, baja autoestima) e interferir en la vida académica y familiar (Casaló y Escario, 2019; Vila et al., 2018). Todo ello (la fuerte relación predictiva con el ciberacoso y las consecuencias que genera) ha llevado al estudio de las características de personalidad que podrían influir en la adecuada gestión del uso de las TIC y/o problemas derivados en edades tempranas (Wilmer y Chein, 2016). Así, se ha establecido que condiciones personales previas, como el afecto negativo (Müller et al., 2017), la baja autoestima y la hostilidad (Fumero et al., 2018), o el desajuste en la habilidad para manejar el estrés y la impulsividad cognitiva (De la Villa y Fernández, 2018) predisponen al uso problemático de Internet (Rial et al., 2018) y, con ello, a una peor salud mental (Aznar et al., 2020). Los datos evidencian igualmente la relación con factores interpersonales, como los problemas entre iguales y la

ineficacia en la expresión de habilidades comunicativas y relacionales (Pedrero et al., 2018). En general, el uso problemático de Internet se relaciona con un bajo bienestar subjetivo (Casale et al., 2015) y menor satisfacción con la vida (Arrivillaga et al., 2020).

Respecto a los factores protectores, la investigación se ha orientado principalmente hacia variables familiares y contextuales que podrían prevenir dicha problemática y sus consecuencias, siendo escasos los estudios centrados en comprender los factores psicológicos implicados. En los últimos años, un constructo de personalidad sobre el que se ha puesto el foco de interés ha sido el de las autovaloraciones centrales (CSE), ampliamente estudiado en el área laboral por su influencia sobre la satisfacción vital (He et al., 2014). Las CSE representan las valoraciones, positivas y negativas, que las personas hacen sobre sí mismas, sobre sus competencias y sus capacidades. Este constructo de orden superior está compuesto por cuatro rasgos de personalidad bien establecidos en la literatura científica y estrechamente relacionados conceptualmente: autoestima, autoeficacia generalizada, locus de control y estabilidad emocional (neuroticismo) (Judge et al., 2003). Las CSE positivas implican alta autoestima y autoeficacia generalizada, bajo neuroticismo y un locus de control interno. Por lo que puede decirse que las personas con puntuaciones más elevadas en CSE revelan un buen ajuste psicológico y estabilidad emocional (Judge et al., 2003; Rey et al., 2012). En esencia, y aunque los estudios con adolescentes son aún escasos, se considera un constructo muy relacionado con la resiliencia (Fínez y Morán, 2017), encontrando que aquellos jóvenes que puntúan más alto en CSE manejan mejor las situaciones adversas (Elliott et al., 2013), experimentando además menos estrés, emociones extremas o agotamiento físico (Kammeyer-Mueller et al., 2009). Es así como las CSE se plantean como un importante predictor del comportamiento (Judge et al., 2003). De hecho, resultados recientes apuntan al papel protector que ejercen sobre el uso problemático de Internet. Aunque pocos estudios han proporcionado evidencia directa de dicha relación, sí se ha explorado su papel mediador a través de otras variables personales o familiares. La literatura revela que las relaciones interpersonales predicen la adicción a Internet, pero las CSE parecen ser una variable mediadora de gran peso en esta relación (Xinyu, 2017). De la misma forma, se ha establecido su papel mediador en la relación entre la timidez, variable predictora del uso problemático de Internet, y la satisfacción con la vida (Ye et al., 2019). En otra línea de investigaciones relacionadas, se ha observado mayor tendencia a desarrollar juego *online* patológico en aquellos jóvenes que han experimentado más rechazo por sus progenitores a una edad temprana, y en consecuencia han desarrollado CSE más negativas (Bussone et al., 2020).

Igualmente, existen datos a partir del análisis por separado de los diferentes componentes de las CSE, así, la gravedad del uso problemático de Internet se ha asociado a una autoestima y autocontrol más pobres en jóvenes de entre 11 y 20 años (Mei et al., 2016) y a mayor neuroticismo (Xiao et al., 2019). Por el contrario, se ha constatado mayor autoeficacia en adolescentes que muestran una remisión espontánea de este uso problemático (Wartberg y Lindenberg, 2020).

Teniendo en cuenta lo expuesto, el presente estudio fue diseñado para dar respuesta a los interrogantes sobre el papel de las CSE en el desarrollo de conductas de riesgo fuertemente vinculadas a la ciberperpetración. El objetivo fue: a) examinar la relación entre CSE, uso problemático de Internet y ciberperpetración en una muestra de adolescentes ciberacosadores españoles y, más concretamente, b) determinar si las CSE moderan la influencia del uso problemático de Internet sobre la ciberperpetración.

Basándonos en la evidencia existente, partimos de la hipótesis de que el uso problemático de Internet correlacionará positivamente con la ciberperpetración y negativamente con las CSE, por lo tanto, las puntuaciones más altas en CSE podrán moderar el efecto del uso problemático de Internet sobre la implicación en ciberperpetración. Así, al igual que se ha visto que determinadas características de personalidad suponen una mayor vulnerabilidad para desarrollar un uso problemático de Internet y con ello conductas de ciberacoso, esperamos encontrar que la capacidad de sentirse con control sobre la vida, de poder gestionar el entorno o tener una mayor autoestima podrían ser las claves para proteger de este desarrollo desadaptativo.

Un mayor conocimiento sobre los factores que pueden determinar la aparición de conductas agresivas en entornos virtuales favorecerá, por un lado, el desarrollo de estrategias de afrontamiento más eficaces, y por otro, una mayor precisión en la formulación de los objetivos de programas educativos dirigidos a prevenir la aparición de este problema que afecta a menores de todo el mundo.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 2085 adolescentes de entre 12 y 18 años. De esta muestra, se seleccionaron aquellos casos que podían etiquetarse con el rol de ciberacosador (Elipe et al., 2017). La muestra final estuvo constituida por 456 agresores (21.9 % de la muestra inicial), con una edad media de 15.01 años (*DT* = 1.44), siendo el 51.1 % chicas. En el momento del estudio, todos los participantes eran estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de seis centros escolares de la provincia de Málaga (España).

2.2. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para la evaluación fueron medidas de autoinforme, con las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez necesarias.

- *Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Ciberacoso* (ECIP-Q) (Del Rey et al., 2015; Ortega et al., 2016). Este cuestionario consta de 22 ítems para evaluar el ciberacoso. Para este estudio se utilizaron únicamente los 11 ítems referidos a la ciberperpetración. Los participantes responden en cada ítem con qué frecuencia se ha implicado en la conducta mencionada en los 2 últimos meses según una escala tipo Likert (0 = nunca; 1 = una o dos veces; 2 = una o dos veces al mes; 3 = alrededor de 1 vez a la semana; 4 = más de una vez a la semana) (ejemplo de ítem: «*He colgado videos o*

fotos comprometidas de alguien en Internet, las redes sociales o WhatsApp»). De acuerdo con la clasificación de Elipe et al. (2017), responder 0 y/o 1 en todos los ítems situaría al participante en el rol de no agresor o no implicado en ciberacoso, mientras que responder un 4 en al menos uno de los ítems lo clasificaría como agresor severo. El resto se situaría en el rol de agresores ocasionales. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach en este estudio fue de $\alpha = 0.70$.

- *Adicción a Internet* (Internet Addiction Test, IAT) (Young, 1998). Se usó la versión española (Puerta-Cortés et al., 2012) que consta de 20 ítems para valorar el impacto del uso de Internet en las interacciones sociales y la vida diaria (ejemplo de ítem: *«¿Con qué frecuencia sus calificaciones o actividades académicas se afectan negativamente por la cantidad de tiempo que permanece en Internet?»*). Se evalúa mediante una escala tipo Likert (0 = nunca/5 = siempre). Las puntuaciones mayores de 50 son indicativas de uso problemático. El valor de consistencia interna en este estudio fue satisfactorio ($\alpha = 0.83$).

- *Escala de Autovaloraciones Centrales («Core Self-Evaluations Scale»,* CSES) (Judge et al., 2003). Esta escala incluye 12 ítems (6 directos o redactados de forma positiva y 6 inversos; ejemplo de ítem: «*Soy capaz de afrontar la mayoría de mis problemas*»), puntuados con una escala tipo Likert (1 = en total desacuerdo/5 = totalmente de acuerdo). La suma de los ítems devuelve una puntuación global de este constructo, a mayor puntuación, mejor o más positiva es la valoración que la persona hace de sí misma. Esta escala tiene buenas propiedades psicométricas con población española (Rey et al., 2012; Rey et al., 2016). En nuestro estudio el valor de Alpha de Cronbach obtenido fue 0.71.

2.3. Procedimiento

Es un estudio descriptivo de corte transversal. De forma previa a la recogida de datos se contactó con los centros, que recibieron una breve explicación sobre los objetivos de la investigación. Una vez confirmados aquellos centros que participarían, se administraron los cuestionarios de forma impresa a los participantes, junto a las instrucciones e información sobre el anonimato y confidencialidad de los datos. La administración de los cuestionarios tuvo una duración de 1 hora. El estudio contó con los criterios éticos requeridos en las investigaciones realizadas con personas (Comité Ético de la Universidad de Málaga).

2.4. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante SPSS 25.0 (IBP Corp, 2010). En primer lugar, con la finalidad de examinar las variables medidas, se llevaron a cabo análisis descriptivos para obtener medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación de Pearson. Se realizó una diferencia de medias (*t* de Student) para muestras independientes para examinar posibles diferencias entre los ciberacosadores ocasionales y severos. Seguidamente, se realizaron análisis de moderación para examinar el papel de las CSE en la relación entre uso problemático de Internet y ciberperpetración. Para ello se utilizó la extensión

para SPSS, PROCESS 3.4 (Hayes, 2018), empleando el procedimiento de *bootstrapping* con 10 000 repeticiones, mediante el que se determina si el efecto del moderador es diferente de cero a través de los intervalos de confianza del 95 %.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos y correlacionales

En primer lugar, se calculó el porcentaje de ciberacosadores ocasionales y severos sobre la muestra final (n = 456). Se clasificó como ocasional a un 74.3 % de la muestra (n = 339) y como severo a un 25.7 % (n = 117). La prueba *t* de Student (ver Tabla 1) mostró diferencias significativas en la puntuación global de ciberperpetración entre ambos grupos, pero no hubo diferencias en las variables de uso problemático de Internet (t (454) = -.1.194; p = .618) y CSE (t (442) = .112; p = .278), por lo que para el resto de los análisis no se consideró el nivel de gravedad.

TABLA 1. Diferencias de medias entre ciberacosadores severos y ocasionales.

Variables	Agresores Ocasionales M (DT)	Agresores Severos M (DT)	*p*
Uso problemático de Internet	48.67 (12.45)	50.26 (12.76)	n. s.
Autovaloraciones Centrales	3.21 (0.54)	3.20 (0.60)	n. s.
Ciberperpetración	0.51 (0.30)	1.06 (0.66)	.000

Nota: uso problemático de Internet [0-100]; autovaloraciones centrales [1-5]; n. s.: no significativo.
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra las medias, desviaciones típicas y correlaciones *r* de Pearson entre las variables de estudio para la muestra de ciberacosadores. Tal y como era esperable, la ciberperpetración correlacionó, de forma significativa, positivamente con el uso problemático de Internet y negativamente con las CSE. A su vez, las CSE correlacionaron significativamente y de forma negativa con el uso problemático de Internet. Si bien la magnitud de estas correlaciones puede considerarse baja, ya que oscilaron entre .11 y .29.

TABLA 2. Medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables evaluadas.

Variables	Rango	M	DT	1	2	3
1-Uso problemático de Internet	[20-100]	49.08	12.53	---		
2-Autovaloraciones Centrales	[1.1-5]	3.20	0.55	-0.284**	--	
3-Ciberperpetración	[.18-3.1]	0.65	0.49	0.152**	-0.106*	

Nota: $*p < .05$; $**p < .01$.
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Análisis de moderación

El posible efecto moderador de las CSE en la relación entre uso problemático de Internet y ciberperpetración en esta muestra de ciberacosadores se analizó mediante la macro de Preacher empleando el modelo 1 (Hayes, 2018). En estos análisis se incluyó la puntuación global de ciberperpetración como variable dependiente (VD), el uso problemático de Internet como variable independiente (VI), y las CSE como variable moderadora. Se controló el efecto de la edad y sexo incluyéndolos como covariables. La interpretación de cada análisis de regresión del modelo se realiza a través de los valores del límite inferior y superior del intervalo de confianza, que pueden verse en la Tabla 3.

TABLA 3. Análisis de moderación de las autovaloraciones sobre el uso problemático de Internet.

	ß	*SE* **ß**	R^2	rR^2	**95 % IC**
Ciberperpetración			0.069**		
Constante	1.728**	0.517			.712 a 2.745
Edad	0.004	0.015			-.025 a .034
Sexo	-0.146**	0.045			-.230 a -.052
Uso Problemático de Internet (IAT)	-0.270	0.174			-.613 a .070
Autovaloraciones (CSE)	-0.396*	0.140			-.672 a -.121
IAT * CSE	0.128*	0.054		0.0119*	.021 a .235

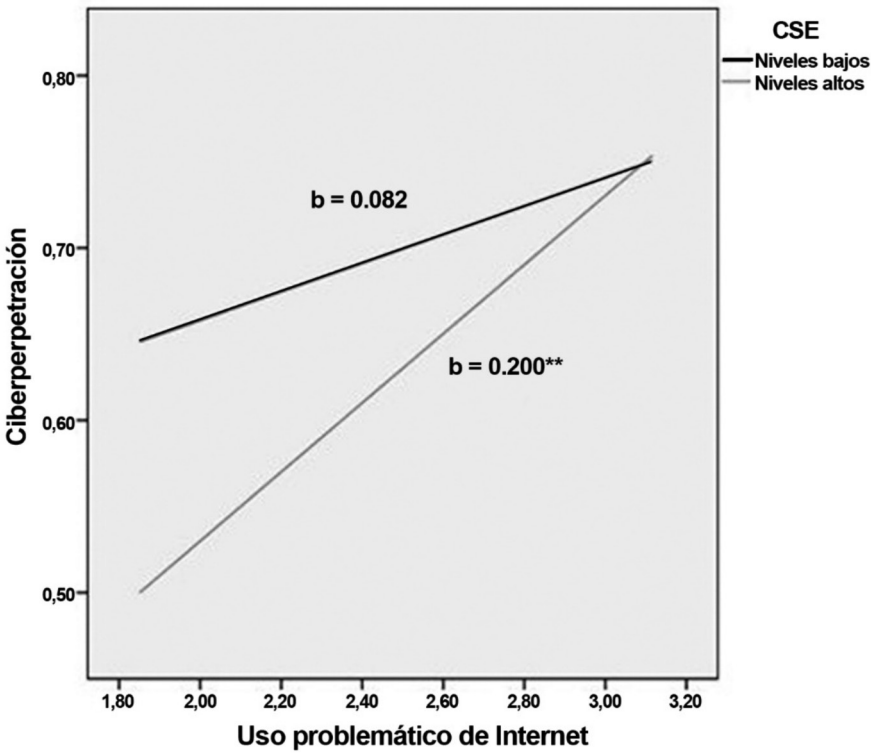
Nota: ß = coeficiente de regresión no estandarizado; *SE* ß = error estándar del coeficiente ß; R^2 = r-cuadrado; rR^2 = r-cuadrado incrementada; 95 % IC = Intervalo de Confianza. * $p < .05$; ** $p < .01$.
Fuente: Elaboración propia.

El modelo obtenido resultó significativo, aunque débil, ya que explicó el 7 % de la varianza observada en ciberperpetración (R^2 = .069; F (5,438) = 6.56; p < .01). Como se observa en la Tabla 3, no hubo efecto de la covariable «edad» en el modelo final (p = .771), pero sí de la covariable «sexo» (p = .001). El efecto principal de uso problemático de Internet no resultó significativo al explicar la varianza en ciberperpetración (b = -.270; p = .121). Los resultados revelaron un efecto significativo de las CSE (b = -.396; p = .004), así como de la interacción uso problemático de Internet x CSE (rR^2 = .011; F (1,438) = 5.58; p = .018). La relación entre estas variables puede verse en el Gráfico 1, que muestra la relación del uso problemático de Internet sobre la ciberperpetración según el nivel de CSE.

Tal y como se aprecia en el Gráfico 1, cuando los niveles de CSE fueron bajos, la relación positiva entre uso problemático de Internet y ciberperpetración no resultó significativa (β = .082; t (438) = 1.95; p = .05), mientras que sí lo fue a niveles altos de CSE (β = .200; t (438) = 4.30; p = .000). Es decir, cuando el nivel de uso problemático de Internet fue bajo, hubo una mayor implicación en ciberperpetración en aque-

llos participantes que también puntuaron bajo en CSE. Pero cuando el nivel de uso problemático de Internet fue alto, tanto los participantes con altas como con bajas puntuaciones en CSE se involucraron en la misma medida en conductas de ciberacoso.

GRÁFICO 1. Relación del uso problemático de Internet y CSE como predictor de la ciberperpetración.



** p < .01
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El ciberacoso en la adolescencia es un problema social en auge (Patchin, 2019). Los avances en la investigación sobre esta temática han sido notables en los últimos años, apreciándose la preocupación por mejorar la comprensión de este fenómeno y aportar las claves que favorezcan su prevención desde las edades más tempranas (Arnaiz et al., 2016). Sin embargo, las investigaciones sobre ciberperpetración se orientan principalmente al estudio de los factores personales, contextuales y/o familiares que pueden predisponer a implicarse en estas conductas de agresión contra los iguales (Chen et al., 2017; Resett y Gámez-Guadix, 2017). En este sentido, se identifican lagunas en las explicaciones aportadas ya que, junto a los factores de riesgo, existen factores protectores que podrían minimizar la probabilidad de convertirse en ciberacosador. Tomando como

punto de partida la relación entre uso problemático de Internet y ciberperpetración encontrada en investigaciones previas (Martínez-Ferrer et al., 2018; Yudes et al., 2020), en este estudio se ha examinado si las autovaloraciones centrales podrían ser una de estas variables protectoras.

Los resultados obtenidos en una muestra compuesta por adolescentes de entre 12 y 18 años con altas puntuaciones en la escala de ciberacoso confirman las hipótesis planteadas acerca de la relación entre las variables estudiadas. Se observa mayor nivel de ciberperpetración al aumentar el uso problemático de Internet y menor al aumentar las puntuaciones en CSE. Asimismo, se confirma una relación significativa entre autovaloraciones más negativas y mayor uso problemático de Internet. Los resultados sobre uso problemático de Internet y ciberperpetración van en la línea de investigaciones previas (Bussone et al., 2020; Gámez-Guadix et al., 2016) y, aunque, hasta la fecha, no se ha estudiado directamente la relación entre estas variables y las CSE, sí se han destacado factores de personalidad disposicionales de estas conductas de riesgo. Centrándonos en algunas de las dimensiones que componen las CSE, se observa que tener locus de control externo se relaciona con la preferencia de las relaciones sociales *online* (Ye y Lin, 2015), así como con baja autoestima (Brewer y Kerslake, 2015). Así mismo, presentar mayores índices de neuroticismo aumenta la probabilidad de participar en comportamientos de ciberacoso (Garaigordobil, 2019) bien de forma directa o indirecta a través de otros mecanismos como la depresión (Zhang et al., 2020).

Respecto al análisis de los efectos de interacción del uso problemático de Internet y las CSE sobre la ciberperpetración, los resultados ponen de manifiesto una relación significativa y compleja. De esta forma, en los ciberacosadores con CSE más negativas (o bajas), esta variable no afecta a la relación entre uso problemático de Internet y ciberperpetración. Además, el efecto obtenido es débil, por lo que las puntuaciones de uso problemático de Internet y de perpetración de ciberacoso en estos adolescentes alcanzan niveles elevados. En consecuencia, a medida que aumenta la primera no se observan fuertes incrementos en la segunda. Por el contrario, en los ciberacosadores con CSE más altas, la interacción obtenida refleja la influencia de las CSE en la relación entre ambas variables. Así, en estos participantes, una mayor puntuación en CSE minimiza la implicación en ciberperpetración pero solo si el nivel de uso problemático de Internet es bajo. Es decir, si este nivel es alto, también hay una alta implicación en ciberperpetración. Por el contrario, si el nivel de uso problemático de Internet es bajo, disminuye considerablemente dicha implicación en agresiones *online*. Estos resultados sugieren que, en aquellos adolescentes que han actuado como ciberacosadores, pero que tienen mejor ajuste psicológico, existe menor probabilidad de agravar el uso problemático de Internet y con ello las experiencias de ciberacoso. En este sentido, la mayoría de las investigaciones demuestran que la exposición a contenidos de riesgo en Internet aumenta la probabilidad de ciberacosar (Mishna et al., 2012; Xin et al., 2018). Por tanto, estos adolescentes podrían hacer un uso más seguro de los entornos virtuales, al limitar la exposición a determinados

contenidos (violentos o de odio), controlar el estilo de comunicación *online* para no provocar nuevos conflictos, o reducir la frecuencia, diversidad o gravedad de las conductas agresivas, entre otros. Estos hallazgos ponen de relieve implicaciones prácticas muy relevantes, pues reflejan que los recursos personales dejan de tener un efecto protector si se alcanza un nivel elevado en el uso problemático de Internet, por lo que las tareas de prevención e intervención temprana cobran especial importancia.

Nuestros resultados permiten desarrollar una visión más comprehensiva sobre la aparición y el mantenimiento de conductas de ciberacoso en el contexto escolar. En concreto, estos podrían resultar de utilidad para establecer la base de programas educativos de prevención y concienciación sobre los riesgos derivados del uso no responsable de Internet y el impacto del ciberacoso en la adolescencia. Por ejemplo, algunos estudios subrayan el hecho de que los adolescentes son conscientes del uso problemático de Internet en amigos y compañeros, pero no lo identifican en ellos mismos (Díaz-Vicario et al., 2019). Por tanto, las actuaciones preventivas deberían dirigirse tanto a la sensibilización como al desarrollo o potenciación de aquellos factores intra e interpersonales que pueden evitar que la gravedad de esta problemática se intensifique. De esta forma, pueden estar orientadas a educar en el autocontrol del uso de recursos *online* (por ejemplo, gestión del tiempo, frecuencia, intensidad y contexto) (Soto et al., 2018), en habilidades sociales y comunicativas en los entornos virtuales (Muñoz-Rodríguez et al., 2020) y en recursos de afrontamiento y resolución de problemas (Shubnikova et al., 2017). Todo ello con un doble objetivo, por un lado, aprender a usar de modo competente la tecnología, evitando usarla como un medio para descargar o escaparse de los problemas cotidianos (Tomczyk et al., 2020) y, por otro, potenciar aquellos recursos personales que actúan como factores de protección y prevención de la violencia (Garaigordobil, 2019; Zych et al., 2019).

Asimismo, la detección temprana puede minimizar el impacto de algunas conductas de riesgo ya instauradas, como se ha puesto de manifiesto en nuestros resultados. Por ello, tanto el profesorado como los equipos de orientación deben jugar un papel activo en las actuaciones preventivas. Los métodos de *screening* se convierten en una herramienta básica para la detección del alumnado con un perfil de riesgo por presentar, por ejemplo, autovaloraciones negativas, esto es, menor autoestima y autoeficacia, locus de control externo o mayor tendencia a experimentar emociones negativas. Las intervenciones orientadas a reforzar algunos de estos componentes podría ayudar igualmente a garantizar el desarrollo positivo y bienestar psicosocial dentro y fuera de las aulas. La gestión emocional es decisiva en dicho desarrollo en la adolescencia (Reina y Oliva, 2015). Los adolescentes emocionalmente menos inteligentes muestran mayor agresividad conductual, siendo más conflictivas las interacciones sociales a medida que disminuyen sus habilidades de regulación emocional (Larraz et al., 2020). En base a esto, una forma de trabajar las CSE es hacerlo a través de la educación emocional por los beneficios que esta aporta al desarrollo del ajuste psicológico y los niveles de satisfacción vital.

Este estudio presenta una serie de limitaciones entre las que destacamos las siguientes: 1) pese a que la muestra inicial ha sido amplia, la muestra final de ciberacosadores con la que se han realizado los análisis es limitada, por lo que los resultados podrían ser difíciles de generalizar; 2) las medidas utilizadas para la recogida de información han sido de autoinforme, esto podría afectar a los resultados, por la deseabilidad social y porque alguno de los ítems haya resultado complejo de responder dependiendo de la edad; y 3) no podemos olvidar que se trata de un estudio transversal, en el que se recogen medidas sobre un período puntual en la vida de la persona. Finalmente, aunque nuestros hallazgos subrayan el papel moderador de la CSE en el vínculo entre uso problemático de Internet y las conductas de ciberperpetración, debemos subrayar que el porcentaje de varianza explicada por nuestro modelo y, específicamente, por la interacción entre CSE y uso problemático de Internet es muy modesta (rR^2 = .01). Estos resultados sugieren que otras dimensiones psicoeducativas y personales pueden estar influyendo en los niveles de ciberperpetración y, por tanto, deberían ser objeto de futuras investigaciones en enfoques más comprehensivos. No obstante, los efectos de interacción pequeños, como los del presente estudio, no deberían ser descartados, especialmente cuando los aspectos académicos o personales examinados son importantes para el colectivo y, además, son explicados por diferentes dimensiones, sus efectos principales y sus interacciones (Meyer et al., 2001). Dado que la estimación de estas interacciones significativas es generalmente baja, incluso una aportación adicional de un 1 % a la varianza total son consideradas dignas de mención y de estudio por su contribución a la explicación final del fenómeno en cuestión (McClelland y Judd, 1993).

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio apoyan la evidencia previa sobre la asociación entre factores de riesgo o vulnerabilidad e implicación en conductas de ciberperpetración, pero también los extienden al aportar nuevos datos sobre el papel protector que ejercen los recursos personales. Los hallazgos obtenidos revelan los beneficios que tienen determinadas características de personalidad a la hora de frenar el uso problemático de Internet en adolescentes que ya han actuado como ciberacosadores. En este sentido, como se ha puesto de manifiesto, a medida que el uso problemático de Internet en ciberacosadores alcanza niveles elevados, los factores protectores dejan de tener efecto. Cabe destacar la relevancia de promover actuaciones preventivas que impidan el establecimiento de conductas desadaptativas o de riesgo derivadas de las nuevas formas de comunicación. Solo de esta forma, con medidas de prevención, gestión e intervención en las fases iniciales de estas problemáticas se podrán minimizar sus efectos. El objetivo último respecto a estos problemas que se inician en la infancia y adolescencia es impedir su aparición o al menos evitar que ciertos eventos que pueden ocurrir de manera puntual se conviertan en crónicos, garantizando así el bienestar psicosocial y satisfacción vital en esta etapa del desarrollo, pero también en las posteriores.

Referencias bibliográficas

Alonso, C. y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology, 28* (1), 73-93.

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://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461

Arrivillaga, C., Rey, L. y Extremera, N. (2020). Uso problemático del smartphone y ajuste psicológico en adolescentes: el papel clave de la Inteligencia Emocional. *Know and Share Psychology, 1* (4), 147-158. https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4258

Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2018). Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time [Intimidación, violencia escolar y ambiente en contextos cambiantes: Cultura, organización y tiempo]. En *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time* (pp. 156-182). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190663049.001.0001

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: Archivonomía, Bibliotecología e Información, 34* (82), 229-253. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58118

Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahé, B., Suzuki, K., Warburton, W. A., Wong, R. Y. M., Pimentel, C. E. y Skowronski, M. (2020). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study [Similitudes y diferencias transculturales en los predictores teóricos de la perpetración del ciberacoso: resultados de un estudio en siete países]. *Aggressive Behavior, 47* (1), 1-9. https://doi.org/10.1002/ab.21923

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles Del Psicólogo, 38* (1), 58-65. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822

Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness [Ciberacoso, autoestima, empatía y soledad]. *Computers in Human Behavior, 48,* 255-260. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073

Bussone, S., Trentini, C., Tambelli, R. y Carola, V. (2020). Early-life interpersonal and affective risk factors for pathological gaming [Factores de riesgo interpersonales y afectivos en la vida temprana para el juego patológico]. *Frontiers in Psychiatry, 11* (423), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00423

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach [Teoría y medición del uso problemático generalizado de Internet: un enfoque en dos etapas]. *Computers in Human Behavior, 26* (5), 1089-1097. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012

Casale, S., Lecchi, S. y Fioravanti, G. (2015). The association between psychological well-being and problematic use of internet communicative services among young people [La asociación entre el bienestar psicológico y el uso problemático de los servicios comunicativos de Internet entre los jóvenes]. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 149* (5), 480-497. https://doi.org/10.1080/00223980.2014.905432

Casaló, L. V. y Escario, J. J. (2019). Predictors of excessive internet use among adolescents in Spain: The relevance of the relationship between parents and their children [Predictores del uso excesivo de Internet entre los adolescentes en España: la relevancia de la relación entre padres e hijos]. *Computers in Human Behavior, 92*, 314-351. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.042

Chen, L., Ho, S. S. y Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach [Un meta-análisis de los factores que predicen la perpetración y victimización del ciberacoso: desde el enfoque cognitivo social y de efectos mediáticos]. *New Media and Society, 19* (8), 1194-1213. https://doi.org/10.1177/1461444816634037

De la Villa, M. y Fernández, S. (2018). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana, 37* (1), 103-119. http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029

Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompsone, F., Barkoukisf, V., Tsorbatzoudisf, H., Brighig, A., Guarinig, A., Pyżalskih, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire [Validación estructural y solidez transcultural del Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención contra el Ciberacoso]. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065

Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*, 1-11. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882

Elipe, P., de la Oliva, M. y del Rey, R. (2017). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem [Acoso homófobo y ciberacoso: estudio de un problema silenciado]. *Journal of Homosexuality, 65* (5), 672-686. https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809

Elliott, D. C., Kaliski, P., Burrus, J. y Roberts, R. D. (2013). Exploring adolescent resilience through the lens of core self-evaluations [Explorando la resiliencia de los adolescentes a través de la lente de las autoevaluaciones básicas]. En S. Prince y D. Saklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 199-212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_15

Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L. y Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence [La influencia del bullying y el ciberbullying en el ajuste psicológico de víctimas y agresores en la adolescencia]. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16* (2080), 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph16122080

Fínez, M. J. y Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: Estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology, Society and Education, 9* (3), 347-356. https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857

Fumero, A., Marrero, R. J., Voltes, D. y Peñate, W. (2018). Personal and social factors involved in internet addiction among adolescents: A meta-analysis [Factores personales y sociales implicados en la adicción a Internet entre los adolescentes: un meta-análisis]. *Computers in Human Behavior, 86*, 387-400. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.05.005

Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. y Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online [Comportamientos de riesgo en línea entre los adolescentes: Relaciones longitudinales entre el uso problemático de Internet, la perpetración de ciberacoso y el encuentro con extraños en línea]. *Journal of Behavioral Addictions, 5* (1), 100-107. https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.013

Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6* (3), 9-17.

Garmendia, M., Jiménez, E. y Larrañaga, N. (2019). Bullying y ciberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar. **revista española de pedagogía**, *77* (273), 295-312. https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization [Un meta-análisis de los predictores de la perpetración y victimización del ciberacoso]. *Psychology in the Schools, 53* (4), 432-453.

He, D., Shi, M. y Yi, F. (2014). Mediating effects of affect and loneliness on the relationship between core self-evaluation and life satisfaction among two groups of chinese adolescents [Efectos mediadores del afecto y la soledad en la relación entre la autoevaluación básica y la satisfacción vital entre dos grupos de adolescentes chinos]. *Social Indicators Research, 119* (2), 747-756. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0508-3

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach [Introducción a la mediación, la moderación y el análisis de procesos condicionales. Un enfoque basado en la regresión]*. Guilford Press.

Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49* (3), 163-172. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. y Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: development of a measure [La escala de autoevaluaciones básicas: desarrollo de una medida]. *Personnel Psychology, 56* (2), 303-331. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x

Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A. y Scott, B. A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process [El papel de las autoevaluaciones básicas en el proceso de afrontamiento]. *Journal of Applied Psychology, 94* (1), 177-195. https://doi.org/10.1037/a0013214

Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth [El acoso en la era digital: una revisión crítica y un meta-análisis de la investigación sobre el ciberacoso entre los jóvenes]. *Psychological Bulletin, 140* (4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kowalski, R., Limber, S. P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors [Un enfoque evolutivo del ciberacoso: prevalencia y factores de protección]. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 20-32. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009

Larraz, N., Urbon, E. y Antoñanzas, J. L. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and Share Psychology, 1* (4), 171-179. https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247

Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., Ortega-Barón, J., Beranuy, M., Álvarez-Bardón, A. y Tejero, B. (2019). Profiles of problematic internet use and its impact on adolescents' health-related quality of life [Perfiles del uso problemático de Internet y su impacto en la calidad de vida relacionada con la salud de los adolescentes]. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16* (20), 3877. https://doi.org/10.3390/ijerph16203877

Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U. y Mauno, S. (2013). Does personality matter? A review of individual differences in occupational well-being [¿Importa la personalidad? Una revisión de las diferencias individuales en el bienestar laboral]. En A. Bakker (Ed.), *Advances in Positive Organizational Psychology* (pp. 107-143). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2046-410X(2013)0000001008

Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? [¿Están los adolescentes que hacen un uso problemático de las redes sociales más implicados en la agresión y victimización por parte de sus compañeros?] *Frontiers in Psychology, 9* (801), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801

McClelland, G. y Judd, C. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects [Dificultades estadísticas para detectar interacciones y efectos moderadores]. *Psychological Bulletin, 114* (2), 376-390. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.2.376

Mei, S., Yau, Y. H. C., Chai, J., Guo, J. y Potenza, M. N. (2016). Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China [Uso problemático de Internet, bienestar, autoestima y autocontrol: Datos de una encuesta en colegios de China]. *Addictive Behaviors, 61*, 74-79. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.05.009

Meyer, G., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., E. J. Eisman, T. W. Kubiszyn y Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues [Pruebas psicológicas y evaluación psicológica: una revisión de las pruebas y los problemas]. *American Psychologist, 56* (2), 128-165. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyberbullying: Victims, bullies and bully-victims [Factores de riesgo de participación en el ciberacoso: Víctimas, acosadores y acosadores-víctimas]. *Children and Youth Services Review, 34* (1), 63-70. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032

Müller, K. W., Dreier, M., Duven, E., Giralt, S., Beutel, M. E. y Wölfling, K. (2017). Adding clinical validity to the statistical power of large-scale epidemiological surveys on internet addiction in adolescence. A combined approach to investigate psychopathology and development-specific personality traits associated with Internet addiction

[Añadir validez clínica al poder estadístico de las encuestas epidemiológicas a gran escala sobre la adicción a Internet en la adolescencia. Un enfoque combinado para investigar la psicopatología y el desarrollo - rasgos de personalidad específicos asociados a la adicción a Internet.]. *The Journal of Clinical Psychiatry, 78* (3), 244-251.

Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos, P., Serrate, S. y Murciano, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud | *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*. **revista española de pedagogía**, *78* (277), 457-475. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07

Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa, 22* (1), 77-79. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004

Palermiti, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G. y Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study [Ciberacoso y autoestima: Un estudio italiano]. *Computers in Human Behavior, 69*, 136-141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026

Patchin, J. (21 de febrero de 2020). Summary of our cyberbullying research (2007-2019) [Resumen de nuestra investigación sobre el ciberacoso (2007-2019)]. *Cyberbullying Research Center*. https://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research

Pedrero, E. J., Ruiz-Sánchez, J., Rojo, G., Llanero, M., Pedrero-Aguilar, J., Morales-Alonso, S. y Puerta, 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. https://doi.org/10.20882/adicciones.806

Peterson, J. y Densley, J. (2017). Cyberviolence: What do we know and where do we go from here? [Ciberviolencia: ¿Qué sabemos y hacia dónde vamos?] *Aggression and Violent Behavior, 34*, 193-200. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.012

Puerta-Cortés, D. X., Carbonell, X. y Chamarro, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test. *Trastornos Adictivos, 14* (4), 99-104. https://doi.org/10.1016/S1575-0973(12)70052-1

Reina, M. y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, *23* (2), 345-359.

Resett, S. y Gámez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. Are cyberbullies more Machiavellians? [Acoso tradicional y ciberacoso: diferencias en los problemas emocionales y en la personalidad. ¿Son los ciberacosadores más maquiavélicos?] *Journal of Adolescence, 61*, 113-1126. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.013

Rey, L., Extremera, N. y Durán, M. A. (2012). Core self-evaluations, meta-mood experience, and happiness: Tests of direct and moderating effects [Autoevaluaciones básicas, experiencia meta-emocional y felicidad: Pruebas de efectos directos y moderadores]. *Personality and Individual Differences, 53* (3), 207-212. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.009

Rey, L., Extremera, N. y Peláez-Fernández, M. A. (2016). Linking social support to psychological distress in the unemployed: The moderating role of core self-evaluations [La relación entre el apoyo social y el malestar psicológico de los desempleados: el papel moderador de las autoevaluaciones básicas]. *Social Indicators Research, 127*, 435-445. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0958-x

Rial, A., Golpe, S., Isorna, M., Braña, T. y Gómez, P. (2018). Minors and problematic Internet use: Evidence for better prevention [Menores y uso problemático de Internet: pruebas para una mejor prevención]. *Computers in Human Behavior, 87*, 140-145. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.030

Savage, M. W. y Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy [Avanzando hacia una teoría: comprobación de un modelo integrado de perpetración de ciberacoso, agresión, habilidades sociales y autoeficacia en Internet]. *Computers in Human Behavior, 71,* 353-361. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016

Shubnikova, E., Khuziakhmetov, A. y Khanolainen, D. (2017). Internet-addiction of adolescents:

Diagnostic problems and pedagogical prevention in the educational environment [La adicción de los adolescentes a Internet: Problemas de diagnóstico y prevención pedagógica en el ámbito educativo]. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13* (8), 5261-5271. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01001a

Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it [La naturaleza del ciberacoso y lo que podemos hacer al respecto]. *Journal of Research in Special Education Needs, 15* (3), 176-184. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114

Soto, A., de Miguel, N. y Pérez, V. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: una propuesta de intervención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, *39* (2), 120-126. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2867

Tomczyk, Ł., Szyszka, M. y Stoši´c, L. (2020). Problematic Internet use among youths [Uso problemático de Internet entre los jóvenes]. *Education Sciences, 10* (6), 161. https://doi.org/10.3390/educsci10060161

Vila, M. M., Carballo, J. L. y Coloma, A. (2018). Rendimiento académico y cognitivo en el uso problemático de internet. *Adicciones, 30* (2), 101-110. https://doi.org/10.20882/adicciones.844

Wartberg, L. y Lindenberg, K. (2020). Predictors of spontaneous remission of problematic internet use in adolescence: A one-year follow-up study [Predictores de la remisión espontánea del uso problemático de Internet en la adolescencia: un estudio de seguimiento durante un año]. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17* (2), 448. https://doi.org/10.3390/ijerph17020448

Wilmer, H. y Chein, J. M. (2016). Mobile technology habits: Patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity [Hábitos de uso de la tecnología móvil: patrones de asociación entre el uso de dispositivos, la preferencia intertemporal, el control de los impulsos y la sensibilidad a la recompensa]. *Psychonomic Bulletin and Review, 23* (5), 1607-1614. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1011-z

Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K. y Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective [Cambio evolutivo en la responsabilidad social durante la adolescencia: una perspectiva ecológica]. *Developmental Psychology, 52* (1), 130-142. https://doi.org/10.1037/dev0000067

Xiao, J., Li, D., Jia, J., Wang, Y., Sun, W. y Li, D. (2019). The role of stressful life events and the big five personality traits in adolescent trajectories of problematic Internet use [El papel de los acontecimientos vitales estresantes y de los cinco grandes rasgos de personalidad en las trayectorias de uso problemático de Internet en los adolescents]. *Psychology of Addictive Behaviors, 33* (4), 360-370. https://doi.org/10.1037/adb0000466

Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. y Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China [Actividades en línea, prevalencia de la adicción a Internet y factores de riesgo relacionados con la familia y la escuela entre los adolescentes de China]. *Addictive Behaviors Reports, 7*, 14-18. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003

Xinyu, R. (2017). *The influence of peer relationship of college students on internet addiction: The mediating effect of core self-evaluations [La influencia de la relación con los compañeros de los estudiantes universitarios en la adicción a Internet: el efecto mediador de las autoevaluaciones fundamentales]*. China National Knowledge Infrastructure. https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-XLJS201709002.htm

Ye, B., Li, L., Ma, T., Gao, L., Sheen, D., Liu, M., Wang, X. y Yang, Q. (2019). The effect of shyness on life satisfaction among Chinese college students: A moderated mediation model [El efecto de la timidez en la satisfacción vital de los estudiantes universitarios chinos: Un modelo de mediación moderada]. *Current Psychology,* 1-9. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00562-w

Ye, Y. y Lin, L. (2015). Examining relations between locus of control, loneliness, subjective well-being, and preference for online social interaction [Examen de las relaciones entre el locus de control, la soledad, el bienestar subjetivo y la preferencia por la interacción social en línea]. *Psychological Reports, 116* (1), 164-175. https://doi.org/10.2466/07.09.PR0.116k14w3

Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder [Adicción a Internet: la aparición de un nuevo trastorno clínico]. *Cyberpsychology and Behavior, 1* (3), 237-244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Yudes, C., Rey, L. y Extremera, N. (2020). Predictive factors of cyberbullying perpetration amongst Spanish adolescents [Factores predictivos de la perpetración del ciberacoso entre los adolescentes españoles]. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17* (11), 3967. https://doi.org/10.3390/ijerph17113967

Zhang, D., Huebner, E. S. y Tian, L. (2020). Longitudinal associations among neuroticism, depression, and cyberbullying in early adolescents [Asociaciones longitudinales entre el neuroticismo, la depresión y el ciberacoso en adolescentes tempranos]. *Computers in Human Behavior, 112,* 106475. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106475

Zych, I., Farrington, D. y Ttofi, M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses [Factores de protección contra el acoso y el ciberacoso: una revisión sistemática de meta-análisis]. *Aggression and Violent Behavior, 45,* 4-19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

Biografía de los autores

Carolina Yudes es Doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Actualmente, trabaja como Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA). Es miembro del grupo de investigación «Recursos personales positivos, bienestar y salud en contextos aplicados (CTS-1048)» de la UMA. Autora de varias publicaciones científicas sobre acoso y ciberacoso escolar y su relación con recursos personales positivos.

https://orcid.org/0000-0003-4191-7336

Lourdes Rey es Doctora en Psicología y Profesora titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga y Directora del «Máster de Tratamiento Psicológico Infantil y Juvenil» de la UMA. Directora del grupo de investigación CTS-1048. Sus principales líneas de investigación son: los recursos personales positivos en el ámbito de la salud, el bienestar y el ajuste psicológico en diferentes contextos aplicados.

https://orcid.org/0000-0003-1394-1646

Natalio Extremera es Doctor en Psicología y Catedrático del Departamento de Psicología Social de la UMA. Es miembro investigador del grupo CTS-1048, además de investigador principal de diferentes proyectos de I+D sobre la evaluación y el desarrollo de recursos personales positivos. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con habilidades emocionales, recursos personales, bienestar y estrés laboral.

https://orcid.org/0000-0002-8874-7912

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores

Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents

Francisco José RUBIO HERNÁNDEZ. Investigador en formación. UNED (*fjrubiohernandez@gmail.com*).
Dra. María del Carmen JIMÉNEZ FERNÁNDEZ. Catedrática Emérita. UNED (*mjimenez@edu.uned.es*).
Dra. M.ª Paz TRILLO MIRAVALLES. Profesora Contratada Doctora. UNED (*mptrillo@edu.uned.es*).

Resumen:

Los progenitores se preguntan en multitud de ocasiones qué y cómo proceder ante las diferentes situaciones surgidas con sus hijos. A estas cuestiones intentan dar respuesta los programas de educación parental (PEP). Sin embargo, es pertinente llevar a cabo un diagnóstico actualizado de necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores en relación con la crianza y educación de los menores. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos: a) determinar el grado de cumplimiento de los principios de la parentalidad positiva (PPP) en una muestra de padres y madres; b) detectar agrupamientos de progenitores en función de los PPP y las características sociodemográficas; c) identificar sus preferencias formativas y de asistencia a dichas intervenciones. 389 progenitores conformaron la muestra. Se ejecutaron análisis cualitativos de contenidos y cuantitativos descriptivos, así como multivariante de conglomerados; se aplicaron las pruebas U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis, Binomial y Chi-cuadrado. Los resultados mostraron menores puntuaciones en comunicación, control del estrés e implicación; mayores en actividades compartidas, reconocimiento y afecto. Se obtuvieron cuatro clústeres de progenitores (bajo, medio, alto y muy alto seguimiento de los PPP). Expusieron predilección por la modalidad grupal de programa, la asistencia los fines de semana, en horario de tarde y cuando los hijos atraviesan la primera infancia. Algunos de los contenidos formativos señalados estaban relacionados con las emociones, la comunicación, la resolución

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-02-2021.
Cómo citar este artículo: Rubio Hernández, F. J., Jiménez Fernández, M. C., Trillo Miravalles, M. P. (2021). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores | *Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 249-267. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

de conflictos, el manejo de comportamientos, las tecnologías de la información y la comunicación, los valores, las normas, la sexualidad y las drogas. Los sujetos encuestados requieren de intervenciones que tengan en cuenta las prioridades expresadas. Los hallazgos permitirán contrastar si las intervenciones implementadas y evaluadas en el contexto explorado contestan con solvencia a las necesidades detectadas, así como justificar el diseño de otras nuevas si fuese necesario.

Descriptores: educación de los padres, necesidad de formación, crianza del niño, análisis multivariante, análisis cualitativo, planificación de programas.

Abstract:

Parents often ask themselves what to do and how to deal with the different situations that arise with their children. Parent education programmes (PEP) attempt to provide answers to these questions. Nevertheless, it is pertinent to perform an updated assessment of parents' training and socio-educational needs in relation to the upbringing and parenting of children. To this end, the following objectives were set: a) to determine the degree of compliance with the principles of positive parenting (PPP) in a sample of mothers and fathers; b) to detect clusters of parents according to PPP and socio-demographic characteristics; c) to identify their preferences regarding training and attendance at these interventions. The sample consisted of 389 parents. Qualitative content and quantitative descriptive and multivariate cluster analyses were performed and Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Binomial and Chi-square tests were applied. Results showed lower scores for communication, stress management and involvement, and higher scores for shared activities, recognition and affection. Four clusters of parents were obtained (low, medium, high and very high PPP follow-up). They expressed a preference for the group format of the programme, attendance at weekends, in the afternoon and when the children are in early childhood. Some of the training content mentioned was related to emotions, communication, conflict resolution, behaviour management, information and communication technologies, values, norms, sexuality and drugs. Respondents require interventions that take into account the priorities expressed. The findings will allow us to confirm whether the interventions implemented and evaluated in the context explored are a suitable response to the needs detected, and also to justify the design of any new ones, if necessary.

Keywords: parent education, training need, parenting, multivariate analysis, qualitative analysis, programme planning.

1. Introducción

La familia ejerce responsabilidades en el desarrollo integral de sus miembros y ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia, pasando de combinaciones homogéneas a otras más diversas (Golombok, 2016). Los progenitores son parte relevante dentro de estas organizaciones y figuras indispensables en la educación de los menores, por lo que se cuestionan cómo

proceder ante las situaciones surgidas en las interacciones con los mismos (Rubio et al., 2020).

En este sentido, se reconoce la importancia de que los adultos afronten las tareas educativas y socializadoras con los hijos desde el establecimiento de relaciones filio-parentales respetuosas, lo cual ha sido señalado por el enfoque de la parentalidad positiva desde diferentes estudios (Martínez et al., 2021; Rodrigo, 2015; Vázquez et al., 2016) y recomendaciones internacionales (Consejo de Europa, 2006).

De esta forma, el ejercicio de la maternidad y de la paternidad desde esta perspectiva supone asimilar y desarrollar aspectos o principios clave tales como la instauración de vínculos afectivos cálidos, estables y protectores; la disposición de un entorno bien estructurado, trasmitiendo y modelando adecuadamente los valores y las normas; el apoyo y la estimulación del aprendizaje escolar y cotidiano; el reconocimiento de los logros de los niños y adolescentes, escuchando y mostrando interés por sus inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo; la capacitación de los pequeños, favoreciendo sus percepciones como agentes competentes, activos y capaces de tener voz y participar; y una educación libre de violencia (Rodrigo et al., 2010).

A este respecto, los progenitores precisan conocer estrategias para actuar de forma asertiva y consistente para educar, principalmente a la hora de establecer normas y límites; también adquirir habilidades comunicativas y sociales que les permitan expresar adecuadamente sus emociones, utilizando el diálogo y la negociación en las situaciones conflictivas y escuchando de forma activa a sus hijos (Martínez et al., 2007).

Por su parte, Morales et al. (2016) reportaron que los padres y las madres solían utilizar estrategias basadas en las interacciones sociales positivas, instaurar reglas, además de otorgar ganancias sociales a los menores por comportamientos adecuados. Sin embargo, requerían desarrollar prácticas tales como la supervisión parental y disminuir la entrega de ganancias materiales, el castigo corporal y el uso de la disciplina inconsistente.

En el trabajo de Peixoto y Tomás (2017) se evidenció que las madres de mayor edad presentaban niveles más bajos en participación familiar, en los aspectos comunicativos y en el control del estrés. El lugar de residencia también fue determinante, pues los progenitores que vivían en zonas urbanas puntuaron más alto en afecto y en reconocimiento.

Así pues, la investigación ha puesto de manifiesto que algunos progenitores presentan dificultades para atender las demandas de sus hijos, lo cual se expresa con escasas muestras de afecto, limitado tiempo compartido de juego con los hijos y moderado disfrute por parte de los adultos de esos momentos, incapacidad para establecer normas y límites, así como apuros para estimular correctamente la autonomía de los pequeños, oscilando entre estilos muy protectores o exigentes (Limiñana et al., 2018).

Por ende, las cuestiones y preocupaciones planteadas por los progenitores en relación a la crianza y educación de los hijos intentan ser cubiertas por los programas de educación parental (Rodrigo, 2016), que pretenden fortalecer las competencias parentales en torno a los principios de la parentalidad positiva (Suárez et al., 2016).

No obstante, en las intervenciones socioeducativas se debe partir de un diagnóstico de necesidades que permita descubrir, jerarquizar y seleccionar las más relevantes para intentar solventarlas. La detección de estas permitiría la identificación de problemas y justificaría la selección o adaptación de una intervención ya existente, así como el diseño de una nueva si fuera necesario (García, 2012).

Sin embargo, para que los padres acudan a los programas, las instituciones deben apoyar y favorecer su acercamiento y participación. Por este motivo, parece pertinente conocer la etapa evolutiva para la que requieren de mayor ayuda, sus intereses, preocupaciones y necesidades formativas (Chinchilla y Jiménez, 2015), detectando las temáticas de contenido prioritarias en relación con los principios de la parentalidad positiva (Esteban y Firbank, 2019), así como otros que los transciendan y que resulten novedosos y adecuados de abordar en las intervenciones.

Igualmente relevante es saber por qué modalidad de programa optan y tener en cuenta el día y horario favorito de asistencia, pues su disponibilidad de tiempo es exigua por los compromisos laborales y familiares (Márquez et al., 2019).

Por ello, el objetivo general de esta investigación es llevar a cabo un análisis de la realidad en la que se encuentran inmersos los progenitores para conocer algunas de sus necesidades socioeducativas y formativas actuales en relación con la crianza y educación de sus hijos. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos: determinar y describir el grado en que siguen los principios de la parentalidad positiva (PPP); identificar y describir las preferencias de formación-asistencia a programas de educación parental (PEP) y la etapa educativa de los hijos en la que requieren de mayor apoyo; detectar y describir posibles agrupamientos de progenitores atendiendo a los diferentes grados de seguimiento de los PPP y las características sociodemográficas y revelar y describir los contenidos formativos que consideran necesarios abordar actualmente en los PEP.

2. Método

2.1. Diseño

Según Ato et al. (2013), este trabajo quedaría integrado en la investigación cuantitativa de tipo empírico, dentro de la estrategia descriptiva, siguiendo un diseño selectivo no probabilístico transversal, siendo la pretensión describir las respuestas de los encuestados sin manipular las variables de estudio.

2.2. Participantes

La población inicial estaba compuesta por todas las familias con hijos escolarizados en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ES) en la Comunidad Autónoma

de la Región de Murcia (CARM). El tamaño de la población fue de 229 399 familias, según el censo de hogares de la CARM (2021), por lo que el tamaño muestral no fue representativo de la población para un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5 %.

Participaron voluntariamente 389 progenitores mayores de edad pertenecientes a diferentes municipios de las nueve comarcas de la CARM. El 83.7 % eran mujeres, el 16.3 % hombres, con una edad promedio de 39.95 años (40.45 las mujeres, 39.95 los hombres). El 1.5 % tenía menos de 20 años, el 8.8 % entre 20 y 30, el 45.3 % de 31 a 40, el 33.5 % de 41 a 50 y el 10.9 % más de 50 años. El 87.9 % pertenecía a núcleos urbanos, el 88.5 % nacidos en España y el 11.5 % en otros países (Ecuador, Bolivia, Honduras, Colombia, Argentina, Rumanía y Marruecos). Acerca del nivel máximo de estudios, el 35.6 % había finalizado estudios universitarios de grado y el 25.1 % de posgrado, el 20.8 % formación profesional, el 10.6 % bachillerato, el 3.6 % EP, el 3 % ES, el 0.9 % no contaba con estudios y el 0.3 % había cursado otro tipo de formación. Las variables edad, país de procedencia y nivel de estudios mostraron diferencias estadísticamente significativas (p=0.000). Sobre el estado civil, el 60.1 % era casado y el 16.9 % soltero. En relación con la situación laboral, el 63.1 % era trabajador por cuenta ajena y el 16.3 % por cuenta propia. Según el nivel de ingresos de la unidad familiar, el 59.8 % percibía más de 1500 euros al mes y el 15.1 % entre 501 y 1000 euros. Respecto a la cohabitación, el 82.2 % vivía junto a la pareja en el mismo hogar. En cuanto a la duración de la relación de pareja, presentaron una media de 12.42 años. El 45 % de los progenitores tenía dos hijos y el 38.7 % uno.

2.3. Instrumento

El instrumento de recogida de datos e información (IRDI) fue creado a partir de otros previamente validados. Se partió para su diseño de una revisión sistemática, escogiéndose aquellos instrumentos que pudiesen dar respuesta al problema y a los objetivos de investigación: la Escala de Parentalidad Positiva (Suárez et al., 2016) y algunas preguntas de respuesta abierta del Cuestionario de Competencias Parentales Emocionales y Sociales (Martínez et al., 2016). Se seleccionaron aquellos ítems adecuados y relevantes con la intención de que tuviese la menor extensión posible. Se introdujeron preguntas relacionadas con otras variables, redactándose según las indicaciones de Hernández y Mendoza (2018). Se llevó a cabo la validez de contenido cualitativamente mediante el procedimiento de interjueces, participando cuatro docentes universitarios del área de métodos de investigación en educación y tres profesionales con experiencia en educación parental. Se aplicó el instrumento preliminar a una muestra de 58 progenitores para pilotarlo empíricamente. La validez aparente se consideró cualitativamente teniendo en cuenta las respuestas de cuatro participantes con variadas características sociodemográficas en relación con su experiencia cumplimentando el instrumento y con las propuestas de mejora ofrecidas. La fiabilidad y la validez de constructo solo pudieron ser valoradas para la segunda dimensión (Suárez et al., 2016), ya que los ítems del resto no se encontraban

en una escala de medida cuantitativa ni cualitativa ordinal. El alfa de Cronbach arrojó un índice α=0.95, considerado muy confiable (Gil, 2015). Ningún ítem tuvo que ser eliminado, pues todas las correlaciones ítem-total corregidas superaron el valor de 0.20, no incrementándose significativamente la consistencia interna suprimiendo elementos. Se cumplieron las condiciones de aplicación del análisis factorial, tales como el valor del índice de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett (p=0.000) y del indicador de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.954). Se procedió a la extracción de factores mediante el método de componentes principales y el criterio de raíz latente (autovalores>1). Se rotaron los factores mediante el método de rotación ortogonal Varimax. Se estableció que la carga factorial de las variables fuese superior a 0.40 para su retención. La información contenida en las variables se agrupó en cuatro factores (73.83 % de la varianza total explicada). Como resultado de las fases descritas anteriormente se llegó al formato definitivo del instrumento, el cual se digitalizó mediante Google Formularios.

2.4. Variables

Se contemplaron las siguientes dimensiones de variables recogidas en los ítems del IRDI: a) sociodemográficas (12 ítems): sexo, edad, nivel de estudios, país de procedencia, población, estado civil, situación laboral, situación de cohabitación, años de relación de pareja, número de hijos, nivel de ingresos de la unidad familiar; b) principios de la parentalidad positiva (Suárez et al., 2016), conformada por cuatro factores (18 ítems en escala Likert de 5 puntos): implicación familiar, afecto y reconocimiento, comunicación y control del estrés, actividades compartidas; c) preferencias de formación y asistencia a programas de educación parental (4 ítems): modalidad preferida de intervención, día y horario preferido de asistencia, etapa educativa de los hijos que requiere de mayor apoyo; d) necesidades formativas respecto a crianza y educación de los hijos (1 ítem).

2.5. Procedimiento

Se accedió al listado de municipios de las comarcas de la CARM, elaborándose un listado con los 45 que forman parte de la misma: siete rurales y 38 urbanos. Para la selección de la muestra se siguieron dos tipos de muestreos no probabilísticos (Gil, 2015): casual-por accesibilidad (selección de un municipio rural y urbano por comarca) y por bola de nieve (selección de progenitores con hijos escolarizados en centros de EI, EP y ES en los municipios anteriormente elegidos, a los que se les pidió que cumplimentaran el cuestionario y lo compartieran con otros. Previamente se contactó telemáticamente con asociaciones de padres de las localidades seleccionadas, con directoras de centros educativos o con progenitores en particular para que facilitasen acceso a los futuros sujetos invitados). A los aceptantes se les envió el hipervínculo del cuestionario. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la difusión del instrumento entre el 1 de enero y el 15 de marzo de 2020. La investigación siguió la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018)

y los principios éticos en ciencias sociales publicados por la Comisión Europea (2018). Al finalizar la recogida de datos, se procedió a su análisis mediante el paquete estadístico SPSS (versión 25) y el software ATLAS.ti (versión 8).

2.6. Análisis de datos e información

Se procedió a la descripción de los datos a través de distribuciones de frecuencias y porcentajes, tablas y gráficos, medidas de tendencia central y la desviación típica como medida de variabilidad. Se aplicaron diferentes pruebas para el contraste de hipótesis para una sola muestra (Binomial y Chi-cuadrado). Se utilizaron estadísticos de contraste en función de las categorías de las variables de clasificación, concretamente la *U* de Mann-Whitney y la *H* de Kruskal Wallis. Respecto a los análisis de asociación, se empleó el coeficiente Chi-cuadrado (χ^2). Como técnica multivariante, se siguió el proceso de análisis de clúster jerárquico (método de agrupación de Ward) (Gil, 2015). Para todo ello se tuvo en cuenta la naturaleza de las variables, su distribución y se contempló un error tipo I (α=0.05).

Por último, se llevó a cabo un análisis de contenido textual sobre la pregunta de respuesta abierta del cuestionario con el fin de revelar los más frecuentes, siguiendo el proceso general de datos cualitativos con base en categorías y temas (Hernández y Mendoza, 2018). El establecimiento de categorías se conformó de modo deductivo, partiendo de una dimensión general y de categorías emergentes detectadas durante el análisis.

3. Resultados

3.1. Objetivo a: grado de cumplimiento de los principios de parentalidad positiva

En lo referente al grado de seguimiento de los principios de parentalidad positiva (PPP) por parte de los progenitores encuestados, los resultados obtenidos (Tabla 1) han mostrado mayores puntuaciones en el factor «afecto y reconocimiento» (F2) (χ=4.33, DT=0.79) y en el factor «actividades compartidas» (F4) (χ= 4.03, DT=0.89). Las puntuaciones han sido menores en el factor «comunicación y control del estrés» (F3) (χ=3.85, DT=0.73) y en el factor «implicación familiar» (F1) (χ=3.85, DT=0.81).

Además, en el análisis pormenorizado de ítems-variables se detectaron aspectos a mejorar por parte de los progenitores. Así pues, en el F1, la variable con menores puntuaciones fue «distribución de las tareas del hogar» (I11). En cuanto al F2, las variables con valoraciones más bajas fueron «mantenimiento del respeto y el afecto durante las discusiones» (I15) y «celebración de los logros de los hijos» (I16).

Mientras tanto, en relación con el F3, las variables que mostraron señales de necesaria mejora fueron «control del estado emocional al enfadarse con los hijos» (I22), «control de la respiración y el tono de voz cuando los progenitores presienten que se va a gritar a los hijos» (I23) y «corrección de las conductas de los hijos en privado y exposición de otras opciones de comportamiento por parte de los adultos» (I24).

Por otro lado, en el F4, la variable con calificación más tenue fue «comidas y cenas en familia» (I25).

TABLA 1. Resultados obtenidos en la segunda dimensión del instrumento.

Ítems (I)	Me	χ	DT
I10. Sueños/metas compartidas	4	3.88	1.01
I11. Distribución de tareas	4	3.73	1.03
I12. Resolución de problemas	4	3.95	0.88
Total en factor 1: implicación familiar	---	3.85	0.81
I13. Demostración de afecto	5	4.50	0.87
I14. Demostración de confianza	5	4.34	0.89
I15. Mantenimiento del respeto	4	4.03	0.97
I16. Celebración de los logros	5	4.29	0.95
I17. Demostración de satisfacción	5	4.40	0.92
I18. Valoración de los logros	5	4.44	0.90
Total en Factor 2: afecto y reconocimiento	---	4.33	0.79
I19. Escucha activa	5	4.44	0.90
I20. Normas de convivencia	4	4.10	0.95
I21. Expresión de emociones	4	4.07	1.01
I22. Control de emociones	4	3.52	0.81
I23. Control del tono de voz	3	3.31	0.89
I24. Corrección en privado	4	3.71	0.98
Total en factor 3: comunicación y control del estrés	---	3.85	0.73
I25. Comidas familiares	4	3.99	1.04
I26. Actividades extraescolares	4	4.10	1.04
I27. Actividades de ocio	4	4.01	1.03
Total en factor 4: actividades compartidas	---	4.03	0.89

Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de cosas, los análisis indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los factores de los PPP y ciertas características sociodemográficas de los progenitores. Así, se observó que los rangos medios fueron significativamente menos elevados en los cuatro factores en el caso de los varones (sobre todo en el F4, U=4451.5, p=0.000); en el F2 (U=6049, p=0.003), F3 (U=6675.5, p=0.042) y F4 (U=6310.5, p=0.009) cuando vivían solos, así como en todos los factores cuando afirmaron no contar con ningún tipo de estudio (especialmente en el F4, H=29.92, p=0.000). Los rangos promedio fueron más altos en el F4 (H=8.920, p=0.030) cuando tenían un solo hijo; en el F1 (H=10.74, p=0.030), F2 (H=10.93, p=0.027) y F4 (H=22.93, p=0.000) cuando presentaban una edad comprendida entre los 31 y 40 años; en el F2 (H=12.82, p=0.012), F3 (H=12.07, P=0.017) y F4 (H=12.16, p=0.016) cuando comentaron tener unos ingresos mensuales superiores a 1500 euros; en el F2 (H=21.47, p=0.001) y en el F4 (H=12.22, p=0.032) cuando se

dedicaban a las tareas del hogar y en todos los factores (principalmente en el F4, H=26.89, p=0.000) cuando la relación de pareja duraba entre 11 y 20 años.

3.2. Objetivo b: preferencias de formación y asistencia a programas

Respecto a las preferencias de modalidad de programa de educación parental (PMPEP), la mayor parte de progenitores encuestados eligió la grupal (f=155; 46.8 %), seguida de la individual (f=82; 24.8 %) y en línea (f=47; 14.2 %). El 14.2 % (f=47) no mostró interés por participar en un programa.

En cuanto a las preferencias de día de asistencia a programas de educación parental (PDAPEP), la mayor parte de los padres encuestados eligió sábados-domingos (f=173; 52.3 %), seguida de la opción lunes-jueves (f=89; 26.9 %) y viernes (f=69; 20.8 %).

En relación con las preferencias de horario de asistencia a un programa de educación parental (PHAPEP), la opción favorita fue la del horario de tarde (f=144; 43.5 %), a la que siguió la del horario de mañana (f=128; 38.7 %) y la del de noche (f=59; 17.8 %).

Además, las tres variables analizadas (modalidad, día y horario preferido) mostraron diferencias estadísticamente significativas (p=0.000). También se detectaron respecto al sexo y la PHAPEP (U=6032, p=0.015; los hombres preferían las noches y las mujeres las mañanas), la edad y la PMPEP (H=14.98, p=0.005; los progenitores con hasta cincuenta años preferían la modalidad grupal y los que tenían más de 50 afirmaban principalmente que no les interesaba este tipo de formación), la situación laboral y la PHAPEP (H=13.5, p=0.019; los progenitores que desempeñaban tareas en el hogar se inclinaron por los viernes, mientras que los contratados lo hicieron por los sábados-domingos), los años de relación de pareja y la PMPEP (H=11.9, p=0.035; los progenitores sin pareja, o con una relación de 1-30 años de duración, optaron principalmente por la modalidad grupal, mientras que los que tenían una relación de 31 o más de 40 años no les interesaban normalmente este tipo de intervenciones), así como entre el número de hijos y la PHAPEP (H=9.6, p=0.022; los progenitores con 1-3 hijos preferían el horario de tarde, mientras que los que tenían más de tres hijos se decantaron por el de mañana).

3.3. Objetivo c: etapa educativa de los hijos que requiere de mayor apoyo

Sin atender a la edad de sus hijos, los progenitores consideraron que se necesitaba más formación y apoyo desde un programa de educación parental cuando los menores se encontraban en EI (0-6 años) (f=165; 49.8 %), seguida de la opción EP (6-12 años) (f=84; 25.4 %) y ES (12 o más años) (f=82; 24.8 %).

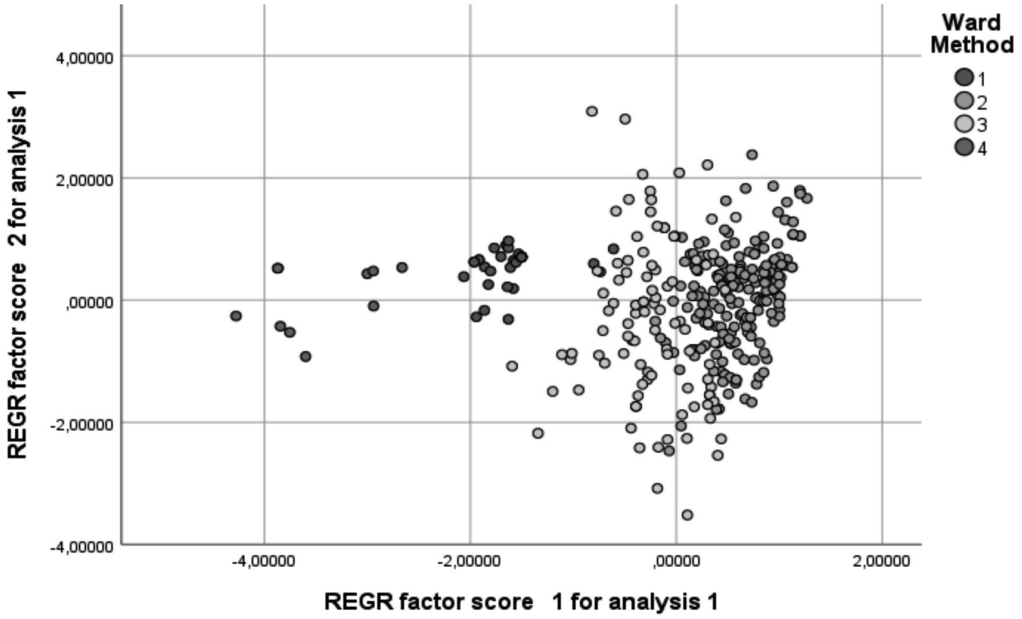
Además, la variable etapa educativa de los hijos en la que los progenitores requieren de mayor apoyo (EEHMA) mostró diferencias estadísticamente significativas (p=0.000). También se encontraron desigualdades en cuanto a la edad y la EEHMA (H=18.56, p=0.001; los progenitores de hasta 50 años seleccionaron principalmente

la opción EI, mientras que los que tenían más de 50 años optaron por la opción ES), los años de relación de pareja y la EEHMA (H=14.1, p=0.015; los progenitores sin pareja o con una relación de 1-20 años escogieron habitualmente la opción EI, mientras que los que tenían una relación de pareja de 21-40 años hicieron lo propio con la alternativa ES) y el número de hijos y la EEHMA (H=13.5, p=0.004; los progenitores con más de tres hijos optaron mayoritariamente por la opción EP).

3.4. Objetivo d: posibles agrupamientos de progenitores

La ejecución del análisis de clúster jerárquico dio como resultado la configuración de cuatro conglomerados (Gráfico 1). En el proceso se incluyeron las 18 variables relacionadas con los PPP y pertenecientes a la segunda dimensión del instrumento. Todas ellas resultaron significativas para la conformación de los conglomerados y se asociaron significativamente con los mismos (Tabla 2).

GRÁFICO 1. Diagrama de dispersión resultante del análisis jerárquico de clúster.



Fuente: Elaboración propia.

Para comparar los resultados obtenidos en cada una de las variables y conglomerados se tuvieron en cuenta dos puntos de corte: uno de naturaleza normativa (media total para cada variable) y otro de naturaleza criterial, establecido en 2.5 puntos (Tabla 2).

TABLA 2. Descripción de los conglomerados.

Ítem	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4	Media total	Diferencias (*H*)	Asociaciones (χ^2)
Factor 1: implicación familiar							
I10. Sueños/metas compartidas	3.06 N	4.37	3.48 N	1.40 NC	3.88	125.22 ***	271.12 ***
I11. Distribución de tareas	3.03 N	4.13	3.45 N	1.50 NC	3.73	82.45 ***	178.70 ***
I12. Resolución de problemas	3.19 N	4.41	3.55 N	1.90 NC	3.95	133.95 ***	305.30 ***
Total en F1	9.28	12.91	10.48	4.8	---	---	---
I13. Demostración de afecto	3.25 N	4.88	4.52	1.60 NC	4.50	164.69 ***	519.64 ***
I14. Demostración de confianza	3.17 N	4.78	4.21 N	1.80 NC	4.34	142.19 ***	385.66 ***
I15. Mantenimiento del respeto	3.22 N	4.45	3.76 N	1.70 NC	4.03	109.10 ***	269.14 ***
I16. Celebración de los logros	2.89 N	4.78	4.18 N	1.40 NC	4.29	170.67 ***	484.78 ***
I17. Demostración de satisfacción	2.89 N	4.88	4.35 N	1.40 NC	4.40	194.33 ***	572.15 ***
I18. Valoración de los logros	2.92 N	4.85	4.52	1.60 NC	4.44	179.91 ***	509.83 ***
Total en F2	18.34	28.62	25.54	9.5	---	---	---
I19. Escucha activa	2.89 N	4.87	4.49	1.70 NC	4.44	184.35 ***	509.23 ***
I20. Normas de convivencia	2.86 N	4.60	3.88 N	1.20 NC	4.10	167.51 ***	499.13 ***
I21. Expresión de emociones	2.78 N	4.65	3.71 N	1.50 NC	4.07	173.03 ***	438.13 ***
I22. Control de emociones	2.86 N	3.89	3.23 N	1.70 NC	3.52	116.24 ***	273.46 ***
I23. Control del tono de voz	2.78 N	3.70	2.97 N	1.30 NC	3.31	101.62 ***	205.29 ***
I24. Corrección en privado	2.75 N	4.01	3.69 N	1.70 NC	3.71	84.90 ***	188.55 ***
Total en F3	16.92	25.72	21.97	9.1	---	---	---
I25. Comidas familiares	2.61 N	4.49	3.81 N	1.50 NC	3.99	140.96 ***	318.05 ***
I26. Actividades extraescolares	2.81 N	4.49	4.06 N	1.80 NC	4.10	117.33 ***	246.80 ***
I27. Actividades de ocio	2.72 N	4.47	3.83 N	1.70 NNC	4.01	132.54 ***	288.81 ***
Total en F4	8.14	13.45	11.7	5	---	---	---
Media total	2.95 N	4.45	3.81 N	1.54 NC	4.01	---	---

Nota: N = no supera punto de corte normativo; C = no supera punto de corte criterial; H = prueba no paramétrica de prueba de hipótesis de Kruskal-Wallis; gl = 3 para todas las variables en la prueba H; χ^2 = Chi-cuadrado de Pearson; gl =12 para todas las variables en la prueba χ^2; * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$, *** = $p < 0.001$.
Fuente: Elaboración propia

Se realizó una prueba de hipótesis donde se cruzaron variables sociodemográficas (no incluidas en la técnica multivariante aplicada) con los clústeres conformados para validar los grupos encontrados. Los resultados mostraron la existencia de asociaciones estadísticamente muy significativas en la composición de los conglomerados y el sexo de los progenitores (χ^2=23.30, gl=3, p=0.000), la edad (χ^2=35.48, gl=12, p=0.000), el nivel de estudios (χ^2=70.09, gl=21, p=0.000), la situación de cohabitación (χ^2=23.30, gl=3, p=0.000), la situación laboral (χ^2=41.45, gl=15, p=0.000) y el nivel de ingresos (χ^2=37.67, gl=12, p=0.000). Por tanto, se puede afirmar que los conglomerados estaban configurados adecuadamente.

El conglomerado 1 (n=36; 10.9 %), denominado de seguimiento medio de los PPP, se caracteriza por contar con progenitores que alcanzan la media de todas las variables en la evaluación criterial pero no en la normativa. Predominantemente formado por mujeres, de entre 31 y 40 años, con estudios de formación profesional y unos ingresos mensuales de más de 1500 euros.

En cuanto al conglomerado 2 (n=187; 56.5 %), denominado de muy alto seguimiento de los PPP, se caracteriza por mostrar las medias más altas en todas las variables, sobrepasando tanto la evaluación criterial como la normativa. Conformado mayoritariamente por mujeres, de entre 31 y 40 años, con estudios universitarios de grado y más de 1500 euros mensuales de ingresos en la unidad familiar.

Por su parte, el conglomerado 3 (n=98; 29.6 %), denominado de alto seguimiento de los PPP, destaca por contar con medias que superan la evaluación criterial y normativa en las variables demostración de afecto, valoración de los logros escolares de los hijos e hijas, así como en escucha activa. El resto de medias de las variables traspasan el umbral de la evaluación criterial pero no el de la normativa. Está compuesto principalmente por mujeres, de entre 41 y 50 años, con estudios universitarios de grado e ingresos mensuales que sobrepasan los 1500 euros.

Respecto al conglomerado 4 (n=10; 3 %), denominado de bajo seguimiento de los PPP, se caracteriza por contar con medias en todas las variables que no superan ni la evaluación normativa ni la criterial. Formado mayoritariamente por hombres, de entre 31 y 40 años, con estudios de bachillerato y con un nivel de ingresos inferior a los del resto de conglomerados.

3.5. Objetivo e: contenidos formativos necesarios de abordar en los programas

Sobre los fragmentos del discurso se han relacionado las principales categorías (CA) y códigos emergidos del análisis de contenidos (Gráfico 2), indicándose con un «número» al participante y con una «P» cuando es un padre o con una «M» cuando es una madre.

En cuanto al mundo emocional (CA1), los progenitores presentan necesidades formativas respecto a las «emociones» (M2, M19, M51, M137) y a su «manejo» (M54), «control» (M128, M152, M202), «regulación» (M92) y «gestión» (M82, M105, M108, M274, M277). Quieren aprender a controlar «los nervios» (M244), «las emociones» cuando corrigen a los hijos

(M202); desean saber «cómo gestionar las emociones negativas y…no trasmitirlas» a la pareja e hijos (M267), sobre todo «cuando te sacan de tus casillas haciendo algo que te molesta mucho o cuando estás muy cansada y la paciencia escasea» (M89). Les gustaría «disponer de las herramientas necesarias para controlar las emociones, reconocerlas…» (M19). Esta categoría se vincula con la CA2 (comunicación) y la CA9 (ámbito de la pareja) y con el F2 y F3.

Por lo que se refiere a la comunicación (CA2), desean mejorarla «con la pareja» (P9, M120) o «expareja» (M272) y «con los hijos» (M120, M153, P51), «sin temor a que se forma una discusión» (M116). Consideran necesario aprender «estrategias de comunicación» (M128), «escuchar» de forma activa (M9) y «asertiva» (M92, M208); también «técnicas para que los hijos…hablen y… mejoremos nuestra capacidad de escucha» (M136) y «a comunicarnos con ellos para que nos lleguen a entender» (M246). Les preocupa cómo escuchar a los hijos y «cómo hablarles de las distintas circunstancia de la vida…que lo entiendan» (M6) y «me cuenten sus cosas» (M10). La CA2 conecta con la CA9 y con el F2 y el F3, concretamente en lo que concierne a la escucha activa y la demostración de confianza. Además, las pautas comunicativas deben ir adaptándose a la etapa evolutiva de los menores (CA6). Esto les permitiría «comprender mejor el comportamiento» (M30), las «actuaciones» (M246), ser capaces de ponerse en el lugar de los pequeños para «ver con claridad cómo se enfrentan día a día a los obstáculos que se les van presentando» (M18). Esto surge, sobre todo, cuando los hijos atraviesan la adolescencia (M246, M257).

Volviendo al ámbito de la pareja (CA9), los progenitores desean «mejorar la relación de pareja» (P11), «trabajar las diferencias en la educación de los hijos» (M98) o «afrontar los conflictos… surgidos a raíz de la maternidad» (M102).

En lo relativo a las habilidades sociales (C3), enlazadas con la CA2, ven conveniente adquirir «estrategias adecuadas para socializar» (M220) y transmitirlas correctamente a los menores, ya que «para dar ejemplo a un hijo, hay que ser un buen ejemplo» (M19). Entre ellas, destacan la «comunicación asertiva» (M189) o «dialogar asertivamente» (M208).

Asimismo, consideran oportuno aprender a hacer frente a las adversidades y dificultades (CA8). Anhelan «saber cómo reaccionar ante los problemas que puedan surgir» (P42), aprender a «manejar problemas típicos» de la niñez y adolescencia (M136), «gestionar las dificultades que van surgiendo» (M162), «resolver adversidades» (M173) o «saber actuar cuando se presentan problemas» (P12). En este sentido, el estrés juega un papel determinante, por lo que es preciso reconocerlo y gestionarlo adecuadamente para «afrontar los cambios en el ámbito familiar» (M175), «vivir más tranquila» (M95), aprendiendo a «canalizar» (M148). De esta forma, la CA8 está relacionada con el F3 y con la CA4 (resolución de conflictos), CA5 (normas, límites y consecuencias) y CA6.

En consecuencia, otro de los temas centrales es el que afecta a la armonía en el hogar, concretamente al aprendizaje de procedimientos y técnicas para la «resolución de conflictos» (CA4) (M7, M50, M111, M112,

M125, M178, M187, P29, P34) para «ayudar a… que resuelvan conflictos por ellos mismos» (M19, M50), saber «gestionar los conflictos…en diferentes edades» (M164), «mejorar la interacción y complicidad» (P28) y ganarse la «confianza» de los hijos (M177, M242). Esta categoría se vincula con el establecimiento de normas, límites y consecuencias (CA5) y con el F1 y F3. Ejemplo de ello es la necesidad de «limitar el uso de las tecnologías» (M35), «establecer horarios y unas pautas para el manejo adecuado y tiempo de uso de la tecnología» (M64), «establecer normas que se cumplan en casa» (M67) y «poner límites adecuados» (P36).

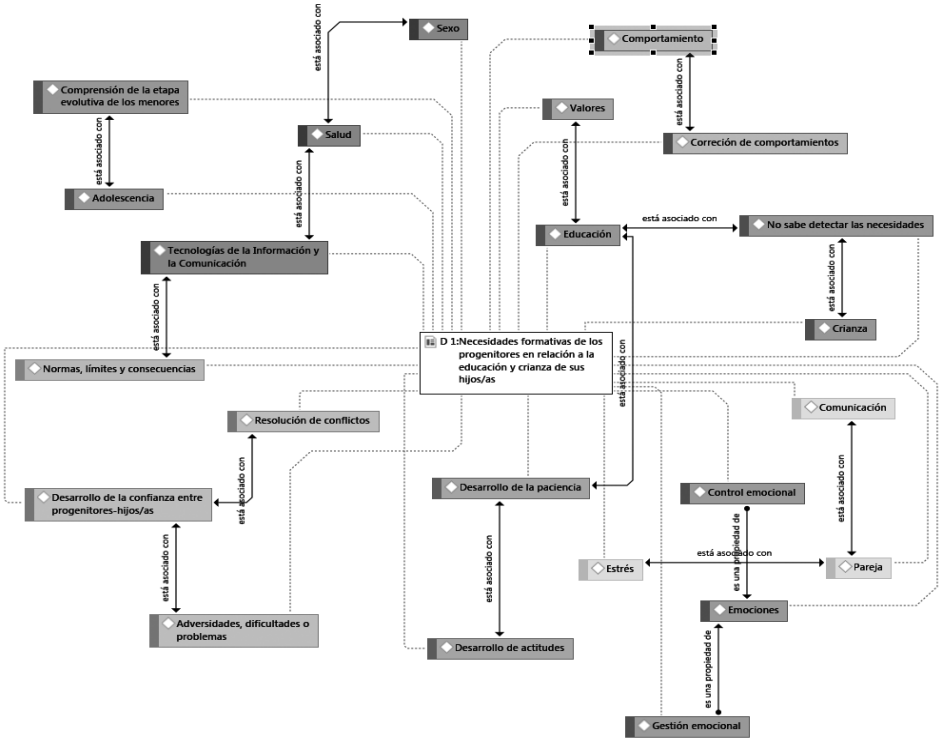
Por otro lado, los padres precisan de formación respecto al comportamiento (CA7) de sus hijos para «manejar ciertas situaciones» (P1), además de «conocer técnicas para afrontar las conductas contrarias a la convivencia» (M163), así como maneras de corrección de comportamientos. En cuanto a esto último, quieren «saber cómo corregirlos» (M238), distintas «formas» de reaccionar ante malos comportamientos (M67, M120), a «reprenderlos sin causarle ningún daño» (M202) o «corregir con amor» (M250). Esto se encuentra enlazado con la CA5 y con el F2 y el F3, específicamente con el mantenimiento del respeto y la enmienda de conductas inadecuadas.

Los valores (CA10) y actitudes (CA11) son muy relevantes. Los progenitores afirman precisar de «educación en valores» (M243) para «transmitir a los hijos cómo ser buenos ciudadanos y profesionales» (P7), «conseguir que sean buenas personas» (M55), «enseñarlos a ser responsables y valorarles sus logros» (M74). «Necesito saber cómo educar en valores» (M197) y «orientación en el fomento de valores» (M194). Además, quieren aprender a «tener más paciencia» (M9, M16, M162), «ser más paciente» (M19) o «a controlar la impaciencia» (M169). Por tanto, lo verbalizado por los adultos estaría en la línea del F4, puesto que mediante las actividades compartidas en familia se favorece el desarrollo de actitudes y valores, y con el F3, concretamente con la valoración de los logros de los menores.

Respecto a las necesidades formativas en el ámbito de la salud (CA12), pretenden lidiar convincentemente con ciertos temas cuando los hijos alcancen «la adolescencia» (M265); la formación en contenidos tales «la drogadicción» (M61), «la sexualidad» (1:68), «cómo dirigirte a un hijo para hablar de sexo» (M245), «cómo fomentar la vida saludable» (M258) o «cómo hacer entender que es hora de apagar el móvil» (M19) son asuntos recurrentes y vinculados a su vez con las categorías CA2, CA5 y CA6.

Sin embargo, a algunos padres les costó detectar necesidades formativas relacionadas con la educación y crianza de sus hijos o lo hicieron de forma general o poco definida. Afirmaron que resultaba «difícil responder» (M33), que había «muchas» (M196) o que les gustaría aprender «cómo criar» (M28, P5) o «cómo educar» (M48, M143, M253) «correctamente» (P24). Estaban interesados en «compartir experiencias» con otros padres y madres (P18), y en que «existieran espacios de reflexión sobre crianza» (M49) donde «escuchar las experiencias de otros, ya que ayudan los testimonios de otras madres…aportan lo que les ha funcionado y lo que no…de ahí salen los temas…» (M65).

GRÁFICO 2. Principales categorías emergidas del análisis de datos cualitativo.



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La población general de padres y madres requiere de apoyo en el desempeño de su rol parental (Rodrigo, 2015), por lo que es oportuno analizar los principios de la parentalidad positiva por su influencia en el bienestar y desarrollo de los hijos (Martínez et al., 2021) y para dar respuesta a recomendaciones internacionales (Consejo de Europa, 2006). Dentro de este marco, se ha llevado un diagnóstico actualizado de necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores de la CARM en relación a la crianza y educación de los menores.

A partir de los hallazgos obtenidos se constatan mayores niveles de afecto, reconocimiento y actividades compartidas, así como menores en comunicación, control del estrés e implicación familiar. Esto es coincidente con Peixoto y Tomás (2017), quienes identificaron que los progenitores con más edad mostraban valores medios más bajos en implicación familiar, en comunicación y en control del estrés. También que a medida que aumentaba el nivel de estudios de los padres lo hacía la implicación familiar. Sin embargo, las autoras no encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a nivel socioeconómico de los adultos.

Asimismo, aunque los padres encuestados hayan informado de niveles moderados de afecto, precisan mantener el respeto y el cariño cuando se dan discusiones con sus

hijos. Estos hallazgos son semejantes a los de Martínez et al. (2007), que concluyeron que los padres precisaban acercarse al conocimiento de las emociones y aprender a gestionar su mundo emocional, lo cual favorecería relaciones interpersonales basadas en comportamientos asertivos (Suárez et al., 2016). No obstante, Limiñana et al. (2018) plasmaron que había un segmento de progenitores cuyas muestras de afecto eran escasas.

En cuanto al reconocimiento, los progenitores parecen ser conscientes de la importancia de celebrar los logros alcanzados por los vástagos, muestran interés por sus preocupaciones y los tienen en cuenta en las decisiones, lo cual es semejante a lo encontrado por Morales et al. (2016).

La estimulación del aprendizaje formal e informal de los menores, la proporción de apoyos, así como la implicación y participación de los progenitores en la educación de sus hijos produce beneficios en los profesores y en los pequeños. Los resultados de esta investigación en cuanto a la implicación familiar son distintos a los de Morales et al. (2016), quienes afirmaron que los adultos no presentaban problemas de involucramiento, pero sí respecto al monitoreo y la supervisión parental.

En cuanto a la estructuración, los progenitores precisan apoyo para establecer normas y consecuencias en los hogares, así como para la distribución de tareas en los mismos. Esto podría contribuir a la prevención de problemas de comportamiento y a la formación de hábitos y valores (Torio et al, 2019). Algo similar se ha expuesto en estudios previos. Por ejemplo, Martínez et al. (2007) manifestaron que los progenitores necesitaban conocer estrategias para actuar de forma asertiva y consistente al educar a sus hijos, principalmente a la hora de establecer normas y límites claros. Por su parte, Limiñana et al. (2018) expusieron la incapacidad de ciertos padres para establecer normas y límites, así como apuros para estimular correctamente la autonomía de los pequeños, oscilando entre estilos parentales dispares. Sin embargo, Morales et al. (2016) no detectaron dificultades de los padres y madres para establecer reglas.

Otro aspecto importante es la educación no violenta. Los progenitores encuestados muestran un control del estrés y unas pautas comunicativas no del todo óptimas, lo cual podría influir en el empleo de comportamientos más coercitivos. Se debe tener en cuenta que la crianza y educación de los hijos puede impactar sobre la salud mental de los progenitores por ser una gran fuente de estrés (Vázquez et al., 2016). Por ende, es importante promover una comunicación afectiva y efectiva a través del diálogo abierto, pues la calidad de las relaciones padres-hijos está muy ligada a la expresión y gestión emocional, así como a las pautas comunicativas (Martínez et al., 2007).

En otro orden de cosas, los progenitores encuestados prefieren mayoritariamente programas de educación parental en modalidad grupal, asistir los fines de semana, en horario de tarde y cuando los hijos atraviesan la primera infancia. En esto coincide To et al. (2019), puesto que

muchos padres y madres trabajan seis días a la semana, presentando dificultades para asistir de lunes a viernes. Por tanto, la inasistencia a los programas no siempre es debida al desinterés, sino a la falta de disponibilidad.

Referente a las limitaciones, la presente investigación ha seguido un procedimiento de muestreo no probabilístico y ha contado con una menor participación de varones, la muestra no es representativa y los resultados se contextualizan a una sola comunidad autónoma. No obstante, la pretensión fue acercarse a las necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores del entorno cercano en relación a la educación y crianza de los hijos.

Por otro lado, sería conveniente abordar una mayor profundización en dicho conocimiento mediante la realización de entrevistas o grupos de discusión con los progenitores o con otros informantes. Esto permitiría la complementariedad metodológica y la triangulación y contrastación de la información.

Las principales implicaciones del presente estudio han sido la detección actualizada de contenidos que los progenitores desean que los programas de educación parental aborden y la identificación de sus preferencias formativas para acudir a los mismos. Por otro lado, el análisis de conglomerados ha permitido clasificar a los progenitores en subgrupos con mayor o menor necesidad de intervención, permitiendo ajustar la intensidad de las intervenciones. Estos aspectos harán posible saber si los programas de educación parental implementados en el contexto diagnosticado responden con solvencia a las necesidades detectadas, así como justificar el diseño de nuevas intervenciones promotoras de una parentalidad positiva.

Referencias bibliográficas

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.29.3.178511

Chinchilla, R. y Jiménez, F. (2015). Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la dirección regional de San José Norte. *Actualidades Investigativas en Educación, 15* (1), 1-25. https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17630

Comisión Europea (2018). *Ethics in Social Science and Humanities [Ética en ciencias sociales y humanidades]*. https://bit.ly/3nZVzFw

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (2021). *Hogares según y estructura y tamaño*. https://bit.ly/3b4dkOp

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*. https://bit.ly/3jqOdaT

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

García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín.

Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED.

Golombok, S. (2016). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia*. Siglo XXI.

Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado (BOE), 294*, de 6 de diciembre, 119788-119857. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Limiñana, A. R., Suriá, R. y Mateo, M. A. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria, 32* (1), 35-40. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004

Márquez, L., Madueño, M. L., Carballo, A. y Castillo, A. (2019). La participación parental en educación básica desde la perspectiva del profesorado. *In Crescendo, 10* (2), 387-407. https://bit.ly/37DFtMa

Martínez, R. A., Iglesias, M. T. y Pérez, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres. *Pedagogía Social, 37* (1), 69-83. https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.04

Martínez, R. A., Pérez, M. H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos).* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://cutt.ly/pt1x8mR

Martínez, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25* (2), 111-117. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001

Morales, S., Martínez, M. J., Martín, R. y Nieto, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual, 24* (2), 341-357. https://bit.ly/3tYFxis

Peixoto, S. y Tomás, A. (2017). Necessidades nos apoios à parentalidade: perceções e práticas dos profissionais de saúde [Necesidades de apoyo a la crianza: percepciones y prácticas de los profesionales de la salud]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 15* (5), 278-282. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2760

Rodrigo, M. J. (Coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva.* Síntesis.

Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación en los programas de parentalidad positiva basados en evidencias en España. *Psychosocial Intervention, 25* (2), 63-68. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, 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. https://bit.ly/3mhZCvf

Rubio, F. J., Trillo, M. P. y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación, 389* (3), 267-295. https://bit.ly/2HtylHl

Suárez, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3* (2), 112-120. https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883

To, S. M., Kwok, C. M., So, Y. Y. y Yan, M. W. (2019). Parent education for migrant mothers of left-behind children in China: A pilot randomized controlled trial [Educación parental para madres migrantes de niños abandonados en China: un ensayo piloto controlado y aleatorizado]. *Family Process, 58* (2), 318-333. https://doi.org/10.1111/famp.12369

Torio, S., Peña, J. V, García, O. e Inda, 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. https://doi.org/10.6018/reifop.389621

Vázquez, N., Molina, M. C. y Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *RE-IRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educación, 9* (2), 30-47. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2923

Biografía de los autores

Francisco José Rubio Hernández es investigador predoctoral UNED-Banco Santander en el Centro de Orientación

y Empleo (COIE). Finalizó el Máster en Innovación e Investigación en Educación (UNED) y el Máster en Formación del Profesorado (Universidad de Murcia). Ha dirigido un centro de reeducación y orientación educativa-familiar (2014-2020) y ha sido Profesor Asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Murcia, en la Universidad Isabel I y en la Universidad Camilo José Cela.

https://orcid.org/0000-0001-7736-912X

María del Carmen Jiménez Fernández es Catedrática Emérita de la UNED, universidad en la que ha sido Directora del Programa de Formación del Profesorado (1988-1989), Directora de Educación Permanente (1989-1995), Decana de la Facultad de Educación (1995-1999), Directora del Grupo de Trabajo responsable de elaborar el Programa de Doctorado en Educación (2011-2013) y Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (2013-2017), entre otros puestos de relevancia.

https://orcid.org/0000-0002-5899-623X

M.ª Paz Trillo Miravalles es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la UNED, Docente del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Doctorado en el área de Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida, y Codirectora en el Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Alta Capacidad. Sus líneas de investigación se centran principalmente en la atención a la diversidad y la educación vial, con un foco específico en los contextos mediados digitalmente.

https://orcid.org/0000-0002-4365-7024

Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis

Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis

Dra. Carolina BONASTRE. Profesora Asociada. Universidad Complutense de Madrid (*cbonastr@ucm.es*).
Dra. Celia CAMILLI. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid (*ccamilli@ucm.es*).
Dra. Desirée GARCÍA-GIL. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid (*desirega@ucm.es*).
Dra. Laura CUERVO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid (*lcuervo@ucm.es*).

Resumen:

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como un modelo capaz de mejorar la calidad educativa, el rendimiento académico y las competencias cívicas y sociales de los estudiantes. Este estudio pretende, a través de un meta-análisis, sintetizar los resultados de investigación publicados hasta la fecha sobre ApS en artículos científicos que han empleado un enfoque mixto de investigación. Los resultados indican que el ApS parece producir mejoras importantes en los estudiantes, principalmente en la adquisición de conocimiento (d=1.07), con un tamaño del efecto igualmente grande en los escasos estudios con grupo control (d=0.89), aunque menor en la actitud hacia el servicio (d=0.45), no encontrándose efectos significativos cuando se comparan estas variables con variables dependientes, como duración del programa, género y tamaño de la muestra. Además, hay una gran heterogeneidad en los modos de evaluación y en los instrumentos de medida. La mayoría de los estudios tienen una calidad metodológica baja, a pesar de que la investigación sobre el tema se va incrementado notablemente. Se concluye que el ApS produce beneficios en los estudiantes que llevan a cabo el servicio, pero para poder apreciar la casuística de los resultados, los diseños de investigación tendrían todavía cierta capacidad de mejora. Se sugiere elaborar protocolos de investigación homogéneos y se aconseja que el

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 21-01-2021.
Cómo citar este artículo: Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis | *Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 269-287. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

ApS con metodología mixta se extienda a las diferentes disciplinas, entre ellas las artísticas, y a todos los niveles educativos.

Descriptores: aprendizaje servicio, métodos mixtos, meta-análisis, educación superior, conocimientos, competencia social.

Abstract:

Service-Learning (SL) aims to improve students' academic knowledge and performance, as well as their civic and social competencies. This study uses the meta-analysis technique to summarise up-to-date research findings on SL in scientific papers that used mixed methods research. The findings indicate that SL leads to significant improvements in students, especially in terms of knowledge acquisition (d=1.07), with a similar effect size for the few studies using a control group (d=0.89), although this effect size is smaller in terms of attitude toward service (d=0.45). There are no significant effects when these variables are compared with dependent variables such as programme duration, gender, or sample size. Moreover, there is high heterogeneity in the evaluation methods and measurement instruments used in the articles. Although research on SL is increasing significantly, the methodological quality of most of the studies reviewed is quite low. It can be concluded that SL is beneficial to the students involved in the service, however, in order to properly appreciate the different scenarios of the findings, more rigorous research designs are required. We would recommend creating uniform research protocols and extending SL using mixed methodology across every discipline, including the arts, and at every level of education.

Keywords: Service-Learning education, mixed methods, meta-analysis, higher education, knowledge, social competency.

1. Introducción

En el contexto educativo actual, que enfatiza la información y la tecnología, se cuestionan las metodologías tradicionales de enseñanza y se sugiere buscar alternativas que consideren la formación académica, el crecimiento personal de los estudiantes y su participación en la comunidad (Dolgon et al., 2017; Hébert y Hauf, 2015). La dimensión social del hecho educativo es importante, pues se lleva a cabo en un entorno social determinado, marcado por características culturales, políticas y económicas propias. Una educación que considere la realidad social debería contemplar objetivos referidos a actuaciones beneficiosas para la comunidad desde un enfoque crítico (Deeley, 2015).

Una de las alternativas emergentes que combina tanto dimensiones individuales como sociales es el Aprendizaje-Servicio (ApS), «método para unir éxito escolar y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás» (Batlle, 2011, p. 51). Esta metodología supone la detección inicial de los problemas en la sociedad, el estudio y planificación de estrategias para mejorarlos y la puesta en marcha de actuaciones, dentro de un continuo

ejercicio reflexivo y crítico de los estudiantes (Lewellyn y Kiser, 2014).

Uno de los fundamentos de esta metodología es el aprendizaje significativo y experiencial que mejora la adquisición de contenidos y activa los procesos cognitivos, al posibilitar una relación directa de los contenidos académicos con la realidad del entorno (Rodríguez-Izquierdo, 2020). El conocimiento en ApS se propicia cuando los estudiantes toman consciencia y control de sus propios aprendizajes y proponen estrategias personales de autoeficacia y automotivación (Ciesielkiewicz y Nocito, 2018). A diferencia de otras metodologías experienciales, el ApS prioriza el aprendizaje sistematizado y el servicio e integra este último en el currículo académico (Zimmerman, 2020). Asimismo, promueve la participación ciudadana y la responsabilidad social (Wang et al., 2019). Además, aporta beneficios a todos los agentes implicados en la educación e incrementa la satisfacción y la cohesión social (Celio et al., 2011).

Por su parte, los métodos mixtos de investigación (MM) son un enfoque creciente que combina metodologías cuantitativas y cualitativas (Frels y Onwuegbuzie, 2013), presentándolas no independientemente, sino como medio para subsanar sus posibles limitaciones y conseguir mayor validez de resultados (Hamui-Sutton, 2013). Así, según Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) es el tipo de estudio en el que un investigador o equipo de investigadores combinan e integran elementos de enfoques cualitativos y cuantitativos (ej. recolección de datos, análisis y técnicas de inferencia) con la finalidad de profundizar en la comprensión y corroboración del fenómeno estudiado. Es esa integración la que caracteriza y diferencia a los MM de los multi-métodos que incluyen el uso de más de un método de recopilación de datos en un estudio o conjunto de estudios relacionados (Hesse-Biber, 2016).

La integración de enfoques de los MM va más allá de la suma de los dos métodos y ayuda a crear un todo nuevo y una comprensión holística del fenómeno estudiado (Johnson et al., 2007). Deriva en una gran variedad de diseños de los cuales los principales y sus variantes son el secuencial-explicativo, secuencial-exploratorio, secuencial-transformativo, concurrente de triangulación, concurrente de nido y concurrente transformativo.

Específicamente, en ApS gran número de estudios han tenido en cuenta el MM para evaluar sus procedimientos y hallazgos de investigación (Cumberland et al., 2019) en diferentes disciplinas, como las ciencias sociales (Shostak et al., 2019), entre otras. Tashakkori y Teddlie (2010) subrayan el reto que supone articular las investigaciones mixtas en el sustento teórico-conceptual e invitan a la comunidad científica a trabajar en la calidad de la complementariedad metodológica cuantitativa-cualitativa de los estudios que empleen este enfoque (Wartenweiler, 2018).

En la práctica educativa se promueve cada vez más este tipo de investigaciones (Schmid et al., 2020) en áreas vinculadas a lo social. Las revisiones sistemáticas y los meta-análisis son las metodologías

más adecuadas, al compendiar «la información científica disponible, incrementar la validez de las conclusiones de estudios individuales e identificar aquellas áreas de incertidumbre en las que [...]» se debe profundizar (Barrera-Algarín et al., 2017, p. 261).

Con todo, son contados los meta-análisis que ha estudiado el ApS, aunque sus efectos son prometedores. White (2001) encontró una relación moderada entre la participación en ApS y el rendimiento académico (d=0.86), el autoconcepto (d=0.51), y el desarrollo social y personal (d=0.58) de estudiantes de secundaria y bachillerato, con efectos igualmente positivos que en la universidad. Conway et al. (2009) dieron un paso más con programas que incluían una reflexión estructurada, un mayor tiempo de duración del servicio y una integración de este en el currículo.

Incidiendo en los factores asociados a la efectividad del ApS, Celio et al. (2011) encontraron diferencias significativas en actitudes hacia uno mismo, escuela y aprendizaje, compromiso cívico, habilidades sociales y rendimiento académico, en estudiantes de diversas etapas educativas. Yoiro y Ye (2012) también encontraron efectos positivos en el desarrollo social (d=0.34), personal (d=0.28) y cognitivo (d=0.52) y efectos moderados según el diseño de investigación, tipo de reflexión y medición o cuando la experiencia del servicio es opcional u obligatoria. Por su parte, Warren (2012) muestra el aumento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (d=0.32) independientemente de los instrumentos empleados para su medición.

En este contexto teórico-metodológico, la presente investigación se justifica porque:

a) El incremento de investigaciones en ApS demuestra su difusión, especialmente en Europa y Latinoamérica (Hayward y Li, 2017).

b) Este crecimiento promueve el uso de revisiones sistemáticas cuantitativas.

c) Son contados los meta-análisis en ApS, siendo los dos últimos, el estudio de Warren y el de Yoiro y Ye del año 2012, hace casi una década.

d) Ninguno de los meta-análisis conocidos en ApS se ha centrado en investigaciones que hayan empleado MM, cuyo valor en la investigación educativa se discute cada vez más (Ponce y Pagan, 2015). La mayor parte de la literatura sobre MM podría considerarse genérica (Creswell y Plano, 2017) por lo que su empleo en el desarrollo de la fundamentación en el contexto de una disciplina particular ayudará a fortalecer los hallazgos encontrados y a la propia investigación mixta.

Por tanto, el objetivo de este trabajo se dirige a sintetizar, principalmente de forma cuantitativa, los resultados de investigación publicados hasta la fecha sobre metodología ApS en estudios que han empleado MM.

2. Método

Se ha realizado un meta-análisis integrando los estudios primarios cuantitativos

que permiten realizar una estimación combinada del tamaño del efecto (Botella y Sánchez-Meca, 2015). También se han analizado cualitativamente variables contextuales y metodológicas.

2.1. Estrategia de búsqueda

La revisión de la literatura relacionada con ApS se llevó a cabo a través de las bases de datos Education Resources Information Center (ERIC), Dialnet, SCOPUS y Web of Science (WoS), porque incluyen un extenso ámbito de revistas de investigación que proporcionan una muestra representativa. Los descriptores utilizados, en inglés y en español, fueron *Mixed Methods Research* y *Service-Learning* en el título, palabras clave o resumen según los requerimientos de cada plataforma.

2.2. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión establecidos para la selección de los estudios primarios fueron:

a) Utilización de MM, en los que se evidenciaran fases de investigación cuantitativa y cualitativa con integración y/o complementariedad de los hallazgos encontrados.

b) Publicados con un sistema de revisión por pares.

c) Con resumen y acceso al texto completo.

d) Idiomas inglés o castellano, sin acotación de temporalización.

e) Centrados en el análisis de ApS en cualquier disciplina, ámbito o contexto.

f) Con proceso de intervención y datos que permitieran comparación pre-post para poder estimar un tamaño del efecto (en adelante TE) estandarizado. Lo recomendable era un diseño aleatorizado con un grupo control, pero inicialmente también se incluyeron estudios que al menos tuvieran una evaluación pre-post de tipo cuantitativo.

g) Con datos cualitativos analizados sistemáticamente a través de estrategias o técnicas propias.

2.3. Proceso de revisión: fases y diagrama de flujo

El proceso de revisión se realizó durante el último trimestre de 2019. El Gráfico 1 resume el proceso de revisión cumpliendo así con los criterios de PRISMA (Hutton et al., 2016).

Se encontraron 261 artículos y de estos, en una primera ronda, se excluyeron 69 por no estar a texto completo. Los 192 se analizaron nuevamente (segunda ronda) pero solo 103 cumplieron con los criterios de inclusión (fiabilidad inter jueces 87,2 %). Las discrepancias se resolvieron entre las cuatro investigadoras, siendo la valoración de los estudios dicotómica y cualitativa.

A continuación, se procedió a realizar la lectura detallada de esos 103 documentos (tercera ronda), lo que conllevó la eliminación de 10 documentos más, porque no tenían relación con ApS. Las contadas discrepancias fueron discutidas entre las investigadoras.

Seguidamente, en una cuarta ronda, se observaron más detenidamente los da-

tos cuantitativos recogidos en los 93 documentos: la intervención tenía que incluir medidas de evaluación pre-post, la medida tenía que ser de tipo cuantitativo y la sección de resultados debía incluir el tamaño muestral, media y desviación típica (DT) para la evaluación pre-post, y en los casos en los que la información disponible fuera parcial debería ser suficiente para obtener el TE de manera fiable. Respecto a la parte cualitativa, los trabajos debían contemplar estrategias o técnicas cualitativas que evidenciaran la identificación de patrones de ideas, conceptos o temas similares.

Solo 23 documentos cumplieron finalmente con los criterios establecidos.

2.4. Sistema de codificación

Aunque inicialmente se planteaba una categorización más detallada, debido al número de artículos encontrados y, especialmente, a su amplia heterogeneidad, los resultados se aglutinaron en dos grandes categorías que miden la efectividad del ApS con relación a:

1) *Conocimiento:* la adquisición de conocimientos de distintas materias o la percepción de mejoras de conocimiento, motivación, autoeficacia, habilidades personales competenciales o mejora de hábitos de conducta.

2) *Desarrollo social*: mejora de la empatía respecto al trato con las personas vinculadas a la experiencia y de la afectación de las necesidades de grupos especiales mediante el desarrollo de competencias cívicas, responsabilidad social, ciudadanía crítica y percepción de la justicia social.

GRÁFICO 1. Diagrama de flujo.

DOCUMENTOS INICIALES=261

RONDAS		EXCLUIDOS
Primera ronda	Documentos obtenidos 261	• 69 no texto completo Total excluidos= 69
Segunda ronda	Documentos obtenidos 192 (fiabilidad interjueces= 87,2%)	• 31 repetidos • 18 en idiomas diferentes a español e inglés • 9 no relacionados con MM • 2 sin resumen • 15 estudios teóricos • 7 no relacionados con ApS • 7 estudios sobre voluntariado Total excluidos= 89
Tercera ronda	Documentos obtenidos 103	• 10 experiencias no vinculadas al ApS Total excluidos= 10
Cuarta ronda	Documentos obtenidos 93	• 18 sin datos cuantitativos o solo descriptivos • 14 no incluyen una evaluación pre-post o el diseño es solo transversal • 9 solo dan datos de proporciones • 7 no se da la DT ni el valor exacto de *p* • 5 los resultados se presentan solamente en gráficas • 5 se da el resultado del test estadístico de comparación pre-post, pero no los datos brutos • 4 el tipo de diseño no permite valorar el TE • 3 sólo se realizan análisis multivariados como regresión lineal o MANOVA • 2 sólo se da el valor de *p* • 2 se evalúa una variable irrelevante para el presente estudio • 1 eliminado por datos repetidos Total excluidos= 70

DOCUMENTOS FINALES=23

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Análisis estadístico

Los resultados de cada estudio se resumieron en tamaños del efecto combinados y ponderados para considerar los diferentes pesos de los estudios según su muestra. Estos son diferencias de medias estandarizadas, en este caso el estimador *d* de Cohen. Para Cohen (1988) $d>0.80$ puede considerarse un efecto grande, entre 0.50 y 0.80 mediano, entre 0.30 y 0.50 pequeño y <0.30 irrelevante. Se ha estimado el valor de *d* para cada estudio individual y un valor promedio para el total de estudio para cada categoría.

Además, se ha obtenido el valor I2, como estimación del porcentaje de heterogeneidad. Dado que los estudios incluidos varían de modo notable en las áreas en las que se centran, el tipo de sujetos, el tipo de actividades y la duración de la acción comunitaria que implican, partimos del supuesto de que este valor va a ser elevado, por lo que se ha buscado explicar esta heterogeneidad mediante análisis de metarregresión con las variables que podrían determinar esa heterogeneidad. Dada la parquedad general de la información disponible solo se pudo incluir como VIs el porcentaje de hombres y mujeres, la duración de la actividad de ApS y el tamaño de las muestras.

Los análisis se realizaron mediante los comandos «metan» y «metareg» del programa Stata, versión 13.1 para Windows.

3. Resultados

3.1. Descripción general de los estudios

Los estudios, identificados con un número para facilitar su lectura (Tabla 1), se han analizado cuantitativa y cualitativamente en función de variables contextuales y metodológicas.

TABLA 1. Resultados descriptivos de los documentos seleccionados.

N.º	Autores	N*	Sexo (% de mujeres)	Edad media (DT)
	Conocimiento			
1	Cumberland et al. (2019)	35	51.42	25
2	Shostak et al. (2019)	18	ND**	ND
3	Knight-McKenna et al. (2019)	9	100	20 (1.2)
5	Howlett et al. (2019)	22	95.5	20-23
7	Schneider-Cline (2018)	46	97	ND
8	Wartenweiler (2018)	16	60	15-16
9	Gerholz et al. (2017)	86	70	24
11	Gomez-Lanier (2016)	14	ND	ND
14	Stevahn et al. (2016)	47	68.1	20-60, aprox.
15	Peralta et al. (2015)	50	68	21.9 (8.3)
22	Cone (2009)	81	91.3	67 % entre 18-21

	Desarrollo social			
3	Knight-McKenna et al. (2019)	9	100	20 (1.2)
4	Brizee et al. (2019) GC	33	81.8	ND
6	Li et al. (2019) GC	40/20	53.3	19.8 (1.01)
8	Wartenweiler (2018)	16	60	15-16
9	Gerholz et al. (2017)	36	70	24
10	Sterk Barret (2016)	272	64	ND
12	Schvaneveldt y Spencer (2016)	68	98.5	19.80 (1.41)
13	Ocal y Altinok (2016) GC	78	43.75	12-14
16	Hwang et al. (2014)	210	ND	18 (0.27)
17	Seider (2012)	362	61.33	ND
18	Seider et al. (2012) GC	359/37	61.3	ND
19	Seider et al. (2011) GC	362/37	67.6	18-21
20	Lowe y Medina (2010)	17	ND	22.1 (4.2)
21	Hirschinger-Blank et al. (2009)	32	62.5	21
23	Simons y Cleary (2005)	59	85	20 (8.03)

GC=con Grupo Control.
N*= la N de cada investigación; en el caso de GC se añade en segundo lugar su N.
N.º= correspondiente a los análisis descriptivos del texto.
ND**= no disponible.
Fuente: Elaboración propia.

Así, resultan llamativos los siguientes aspectos:

Años de publicación: abarcan entre 2005 y 2019, siendo el quinquenio más productivo entre 2015-2019, con un 65.22 % del total, seguido de 2010-2014, con un 21.74 % y 2005-2009 con un 13.04 %.

Objetivos: las investigaciones pretenden conocer el impacto de la experiencia en la adquisición de los estudiantes de conocimientos (1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23), hábitos de conducta (8), actitudes hacia el aprendizaje o al ámbito social (1, 3, 6, 14, 20, 21), competencias cívicas y responsabilidad social (3, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23), ciudadanía crítica (4), espiritualidad (10) y percepción de la justicia social (6, 18, 19).

Contexto: en Educación destacan ambientes escolares cultural y lingüísticamente diversos con intervenciones en atención temprana (3), población aborigen australiana (15) o iniciativas para el uso de tecnologías en la enseñanza de una segunda lengua (5). Se aboga por la justicia social (6, 18), la ciudadanía crítica (4), el desarrollo espiritual (10) y el voluntariado en orfanatos (12). Un único estudio se refiere a cómo las creencias de la familia sobre el servicio influyen en sus hijos (17). En Ciencias de la Salud, el interés se centra en el cuidado de personas mayores (16) y enfermos de Parkinson (1). En Economía, se indaga qué necesitan los beneficiarios del servicio con proyecciones estadísticas (9).

Disciplinas: la mayoría pertenece a Humanidades y Ciencias Sociales: 74.99 % a

educación superior, con experiencias dirigidas mayoritariamente a la justicia social (6, 8, 14, 17, 19, 21) y, en menor medida, un 16.66 % a educación secundaria. También se han distinguido estudios en Ciencias de la Salud y Sociología (12).

Muestra: 66.6 % tiene una muestra igual o menor a 100 participantes y el 33.33 % mayor de 100, con predominio de estudiantes de educación superior (39,1 %). Contados estudios asignan aleatoriamente los sujetos al grupo control (12, 18, 19). En todas las investigaciones el muestreo es incidental, aunque la mayoría no ofrece la edad media de los participantes o solo informa de un rango de edad.

Limitaciones y recomendaciones metodológicas. La limitación más frecuente es el tamaño de la muestra porque es reducida (1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 14, 20, 23), homogénea (1, 2, 5, 6, 12, 19, 23) y, en su mayoría, de disciplinas sensibles a los problemas sociales (36). La asignación de sujetos a los grupos es desigual y sin aleatorización triple ciega (4, 9, 12, 16, 21, 22), lo que dificulta la generalización de resultados (1, 4, 6, 8, 10, 16, 17) y plantea una amenaza a la validez interna (8, 22). Algunos estudios resaltan la falta de evaluación de seguimiento (9), sumado a la imposibilidad de demostrar relaciones causales (17, 20), con estudios piloto e intrasujetos débiles (9, 23) y escasos estudios correlacionales (17) y longitudinales (5, 6, 12), lo que conduce a hallazgos conclusivos pero que podrían ser más exhaustivos (8, 23).

En contraparte, los estudios recomiendan la ampliación y diversidad de la muestra (3, 7, 8, 21). Los diseños longitudinales permitirían evaluar los efectos del programa a largo plazo (6, 8, 12, 14, 16), por lo que se sugieren múltiples proyectos en diferentes semestres y cursos académicos (3, 4, 7, 14, 23). También se propone una evaluación holística (6, 14) con triangulación de participantes (3, 17) y técnicas para un mayor contraste de resultados (1, 3, 21, 23). El análisis sistemático de los datos cualitativos cumplimenta los resultados cuantitativos en ApS (14, 17, 21) porque los relatos biográficos (23) y los diarios narrativos potencian la evaluación de la experiencia (2). El proceso reflexivo permite comprender los cambios en la competencia social en estudiantes con niveles más bajos de autoestima y autoeficacia (12) y la inclusión de grabaciones audiovisuales de las interacciones entre estudiantes y beneficiarios es un recurso de autoevaluación que fortalece los hallazgos encontrados (3).

3.2. Resultado del meta-análisis

Las evaluaciones incluyen una amplia variedad de variables y modos de medirlas, en varios casos no se usan instrumentos estandarizados y validados (2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12). Por ello, se establece una medida total cuantitativa de cada variable en los casos en los que solo se da información de cada ítem del cuestionario (que los ítems pudieran ser combinados en una medida total mediante las fórmulas pertinentes para combinar medias y desviaciones típicas de preguntas concretas evaluando el mismo constructo). De este modo, se ha podido ofrecer información suficiente para estimar un TE estandarizado comparable entre todos los estudios.

TABLA 2. Resultados descriptivos (medias y desviación típica del tamaño del efecto *d*) entre evaluaciones pre-post de intervención con ApS y estudios que incluyeron un grupo control.

Condición	N.º de estudios	N	Media *d* (95 % IC)	Z	*p*	I^2
Comparaciones pre-post						
Conocimiento	11	341	1.069 (0.912,1.226)	13.32	<.001	85.1 %
Desarrollo social	13	1201	0.448 (0.386, 0.511)	14.03	<.001	69.6 %
Grupo Control						
Desarrollo social	5	1093	0.887 (0.684, 1.089)	8.58	<.001	82.4 %

IC: Intervalo de confianza; I2: porcentaje de heterogeneidad, todos estadísticamente significativos (p<.001).
Fuente: Elaboración propia.

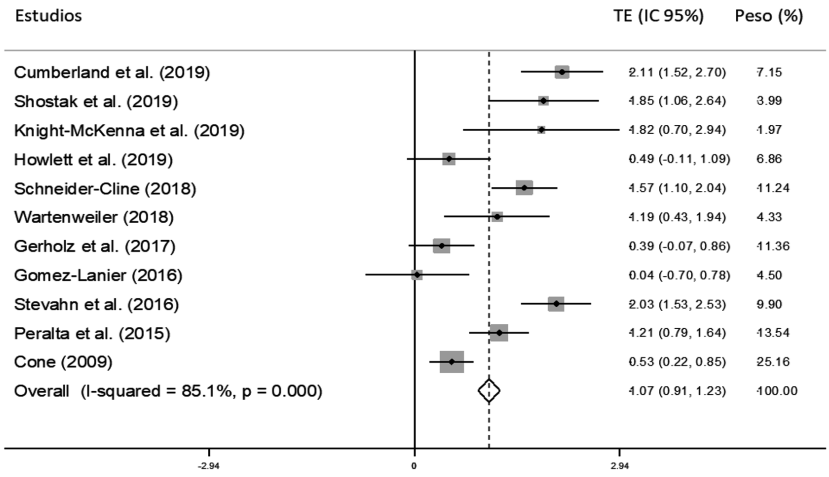
Además, una minoría de los estudios dispone de los datos pertinentes sobre el grupo control (ver Gráfico 4), por lo que se recurrió a recoger los que solo incluían los resultados pre y post de forma separada. Respecto a los cinco estudios con grupo control, centrados en desarrollo social, fueron analizados separadamente, dado que las estimaciones de los efectos no son comparables entre ambos tipos de diseños (experimentales y cuasi-experimentales). Además, solo dos estudios ofrecieron información sobre el efecto de la actividad de ApS en los receptores del servicio en la comunidad (1, 16). Los datos muestran efectos muy reducidos, y la información al respecto es escasa en general.

En la Tabla 1, se presentan los 23 estudios seleccionados con 29 datos recogidos, pues algunos estudios investigan varias variables no combinables, de la misma o de diferente categoría. En la Tabla 2, se muestran los resultados agrupados por categoría con el TE promedio y su intervalo de confianza al 95 %. En la categoría *conocimiento* el efecto fue grande (d=1.07), sin embargo, en la categoría *desarrollo social* fue pequeño (d=0.45). Respecto a los cinco estudios que utilizaron grupo control se encontró un efecto que puede considerarse grande (d=0.89).

En los Gráficos 2-4 se muestra el diagrama de efectos *(forest plot)* de cada una de las tres condiciones recogidas, incluyendo los estudios con grupo control. Las gráficas dan información del TE de cada estudio, con un intervalo de confianza al 95 % y el peso relativo de cada estudio (que va en función del tamaño de su muestra y de la variabilidad inter-sujeto en los resultados). En el caso de los estudios que evalúan *conocimiento* (Gráfico 2) solo uno corta claramente la línea del 0 (la línea vertical continua) en su intervalo de confianza, lo que refuerza la idea de que la intervención con ApS sobre esta condición tuvo un efecto positivo. Esto se puede apreciar en la línea vertical discontinua que marca el promedio de todos los estudios. En dichas gráficas también se observa el sombreado de los efectos en la gráfica que representa el peso de cada estudio y el rombo al final que muestra el

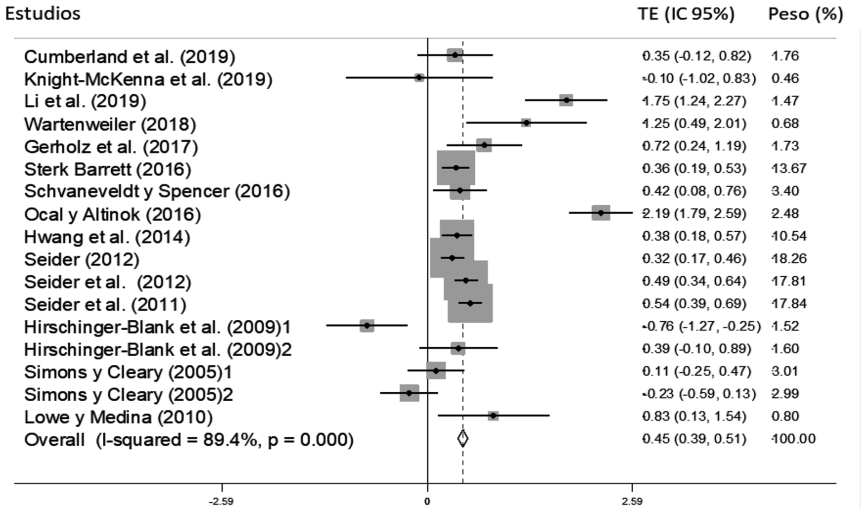
tamaño de la heterogeneidad. En cambio, en el caso de la categoría de *desarrollo social* (Gráfico 3), hasta 4 estudios cortan la línea del efecto 0 e, incluso, 2 ofrecen claramente un resultado negativo. En los estudios con grupo control (Gráfico 4), 4 de los 5 dan un efecto de cambio causado por la actividad ApS claramente positivos.

GRÁFICO 2. Tamaños del efecto para cada estudio con *conocimiento* como VD.



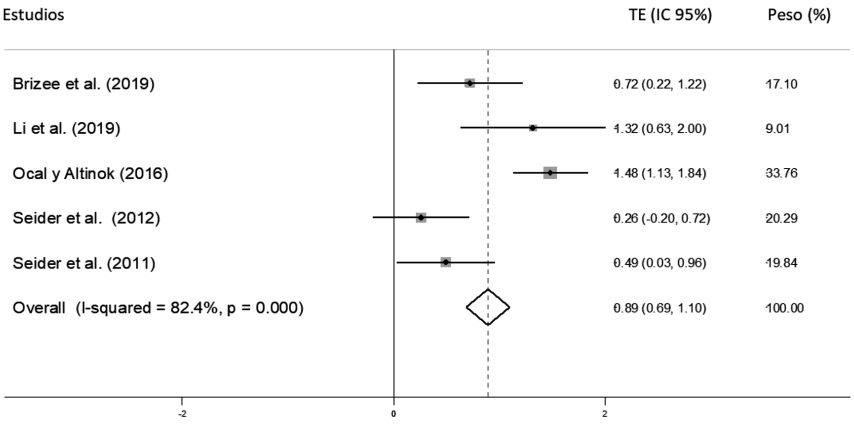
IC: intervalo de confianza. TE: tamaño del efecto. Overall: efecto total. I-squared: porcentaje de heterogeneidad.
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 3. Tamaños del efecto para cada estudio con *desarrollo social* como VD.



IC: intervalo de confianza. TE: tamaño del efecto. Overall: efecto total. I-squared: porcentaje de heterogeneidad. "1,2": indica medidas de constructos diferentes dentro del mismo estudio.
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4. Tamaños del efecto para cada estudio con desarrollo social como VD (estudios con grupo control).



IC: intervalo de confianza. TE: tamaño del efecto. Overall: efecto total. I-squared: porcentaje de heterogeneidad.
Fuente: Elaboración propia.

En los análisis de metarregresión no se encontró ningún efecto estadísticamente significativo para la duración del programa, el género, ni el tamaño de las muestras en ninguna de las comparaciones específicas para cada categoría. Así, respecto a la VD *conocimiento* los coeficientes de la metarregresión fueron: -0.01 para el tamaño de las muestras (p=.670), -0.07 para la duración de la actividad (p=.877) y -0.01 para la distribución por sexo (p=.496). Los valores son similares para la otra VD y para los estudios con grupo control. Dada la heterogeneidad entre los estudios respecto al método de evaluar su VD específica, el tipo de muestra y el tipo de estudiantes y la escasa información que ofrecen muchos de ellos, no fue posible realizar agrupaciones válidas para analizar otros factores que pudieran estar produciendo los altos valores de I2. No se incluyó la edad, porque la mayoría de los estudios plantean esta variable como poco relevante en ApS. Esto podría ser la causa directa de que en muchos estudios se aporte de manera poco específica.

4. Discusión

El ApS se sustenta en dos grandes modelos teóricos que inciden en su medición. El primero, centrado en los efectos de los programas, con diseños cuasi-experimentales que buscan superar sus propias limitaciones metodológicas debido a la naturaleza del servicio (Eyler, 2011) y el segundo, focalizado en la comprensión cualitativa del servicio y sus implicaciones, con lagunas propias de su ontología y epistemología. Tales carencias, explícitas en muchos estudios para la medición del ApS, han llevado a proponer diseños holísticos como los MM, que suponen un reto metodológico mayor debido a la exigencia de la integración entre los enfoques cuantitativos y cualitativos (Bringle et al., 2011). En esta búsqueda metodológica, los resultados de los estudios

analizados confirman que el ApS promueve sus fundamentos, esto es, la mejora de los conocimientos académicos y de las competencias ciudadanas. Al tiempo, se evidencia que, aunque la investigación sobre el tema está incrementándose, existe una enorme heterogeneidad en la aplicación de ApS, sus contextos y evaluación.

En la presente revisión se han tenido en cuenta estudios relevantes que usaran MM, y se ha revisado lo que evalúan, el modo de evaluarlo o el tipo y tamaño de muestra. Cabe destacar que la mayoría de los trabajos que cumplieron con los criterios mínimos para la revisión tienen una calidad metodológica mejorable. Salvo algunas excepciones, se ha observado que no usan instrumentos estandarizados y previamente validados. Además, un 47,8 % de los estudios aportan datos descriptivos de los *ítems*, pero no de las escalas totales. Respecto al tamaño muestral de muchos de los trabajos, este es muy pequeño, pero se ha considerado importante incluirlos para reflejar el estado actual de la investigación sobre ApS desde los MM, su utilidad potencial y las carencias que deberían de afrontar y tratar de resolver investigaciones futuras. Con todo, los estudios cuyo diseño metodológico incluye grupo control ofrecen resultados significativos. Al respecto, Bringle et al. (2011), junto con el consenso de un amplio abanico de autores (Lewellyn y Kiser, 2014; Waterman y Billig, 2003) resaltan que la investigación en ApS debe, entre otros aspectos: controlar o explicar las diferencias entre los grupos que formen parte de la investigación; emplear medidas psicométricamente correctas, con múltiples indicadores que incluyan, además de los autoinformes de los participantes, valoraciones de observadores externos para contrarrestar el sesgo de respuestas esperadas en el ámbito social; analizar sistemáticamente los datos cualitativos que enriquecen a los datos cuantitativos (Selmo, 2015); disponer de varios métodos de investigación haciendo converger los resultados, para aumentar la comprensión, fiabilidad y posibilidades de generalización de los resultados; y usar diseños que sostengan las conclusiones a las que se llegue, de manera que estas no sean arbitrarias.

Los hallazgos coinciden con otros metaanálisis que también encontraron tamaños moderados del efecto en variables relacionadas con conocimiento adquirido y autoeficacia como son rendimiento académico (Celio et al., 2011; White, 2001), desarrollo cognitivo (Yoiro y Ye, 2012) y aprendizaje (Warren, 2012). Al tiempo, las variables asociadas con desarrollo personal y social han obtenido tamaños del efecto mucho menores, información que coincide con otras revisiones cuantitativas previas (Conway et al., 2009).

Además, el elevado porcentaje de estudios realizados en la universidad es un reflejo de las numerosas iniciativas llevadas a cabo recientemente en dicho contexto en las últimas décadas para la construcción de un entorno de aprendizaje socialmente responsable que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. La gestión de esta metodología en educación superior requiere el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, sustentado en razonamientos lógicos y morales, para comprender las conexiones entre los contextos socio-cultural y económico-político (Deeley, 2015). El ApS

promueve procesos cognitivos en los alumnos por el reto que supone resolver situaciones problemáticas y desestructuradas en el servicio, en las que integran diferentes perspectivas y conocimientos adquiridos en el aula, guiados por una continua reflexión crítica (Fitch et al., 2013).

Las disciplinas que han utilizado ApS se centran principalmente en las Ciencias Sociales, especialmente en formación del profesorado de educación superior, siendo menos frecuentes en áreas como Didáctica de las Artes, que tantos beneficios socio-culturales y académicos han demostrado (Chiva-Bartoll et al., 2019). También, debería considerarse esta metodología en otros niveles educativos, como educación primaria y secundaria para involucrar socialmente a la mayor parte posible del alumnado (Dolgon et al., 2017).

Por otra parte, la escasa cantidad de estudios finalmente seleccionados y su alta heterogeneidad explican los elevados valores de I2. Los análisis de metarregresión, en todo caso, indican que ni el tamaño muestral, ni el género, ni la duración del tratamiento tienen un efecto estadísticamente significativo sobre los tamaños del efecto promedio. Además, no ha sido posible establecer categorías sobre el instrumento de evaluación, las áreas de especialización de los estudiantes u otros aspectos que podrían ser relevantes, porque los estudios difieren en esos aspectos. Es razonable pensar que esa puede ser la mejor explicación de la heterogeneidad.

Con un par de excepciones, los estudios seleccionados no ofrecen datos cuantitativos suficientes sobre el efecto del servicio en los receptores, siendo esta una necesidad recurrente que va emergiendo en la literatura (Camilli et al., 2018; Rubio et al., 2015). Se considera que el impacto social de la actividad en sí es de gran importancia y parece relevante estudiar este aspecto con mayor profundidad.

5. Conclusiones

En estudios que han empleado los MM, el ApS evidencia efectos positivos en conocimiento adquirido, percepciones de autoeficacia y habilidades; y moderadamente positivos en actitud social, motivación y empatía de estudiantes, no encontrándose efectos significativos cuando se comparan estas variables con variables dependientes, como duración del programa, género y tamaño de la muestra.

Teniendo en cuenta, sobre todo, las limitaciones en los estudios recogidos, la fuerte heterogeneidad de los mismos en cuanto al enclave geográfico, los aspectos lingüísticoculturales, el tipo de servicio comunitario y la población objeto del mismo, entre otros, consideramos que pueden extraerse aspectos que estimulen la investigación:

a) El ApS parece producir mejoras que, en general, son de un efecto moderado y que pueden ser relevantes. Por ello, sería adecuado extenderlo a un abanico más amplio de disciplinas y niveles educativos.

b) Sería necesario realizar más estudios rigurosos sobre ApS, con instrumentos de medida comunes validados y comparables, para concretar en los resultados los aspectos que se relacionan con la mejora; además de estudios con protocolos homogéneos sobre aspectos del diseño, en especial, con grupos de control y aleatorización.

Por último, cabe señalar que, aunque los MM requieren de un conocimiento profundo de metodologías de investigación, parece que todavía no están lo suficientemente consolidados en ApS. La integración conceptual y metodológica de métodos cuantitativos y cualitativos puede generar investigaciones primarias de calidad que promuevan una práctica basada en la evidencia, siendo necesario continuar con el análisis riguroso de datos para la comprensión global del ApS. Debido a los beneficios académicos y sociales obtenidos en la aplicación de ApS, y al provecho investigador que aportan los resultados del uso de MM (Tashakkori y Teddlie, 2010), consideramos necesario seguir profundizando de manera eficaz en este fecundo campo de trabajo.

Referencias

Barrera-Algarín, E., Malagón-Bernal, J. L. y Sarasola-Sánchez, J. L. (2017). El meta-análisis como elemento de innovación educativa de la práctica basada en la evidencia en trabajo social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21* (3), 259-275.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica, 972,* 49-54.

Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en Ciencias Sociales y de la Salud.* Síntesis.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A. y Williams, M. J. (2011). Quantitative approaches to research on international Service Learning: Design, measurement and theory [Aproximaciones a la investigación cuantitativa: diseño, medición y teoría]. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher y S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 275-290). Stylus Editorial.

Brizee, A., Pascual-Ferrá, P. y Caranante, G. (2019). High-impact civic engagement: outcomes of community-based research in technical writing courses [Implicación cívica de alto impacto: resultados de una investigación basada en la comunidad en cursos de redacción técnica]. *Journal of Technical Writing and Communication, 50* (3), 224-251. https://doi.org/10.1177/0047281619853266

Camilli, C., García, M. y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los resultados de proyectos de Aprendizaje-Servicio? Las evidencias como clave del éxito. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 7-12). Narcea.

Celio, C., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the impact of Service-Learning on students [Meta-análisis del impacto del Aprendizaje-Servicio en estudiantes]. *Journal of Experiential Education, 34* (2), 164-181.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Service learning in musical education: Literature review and recommendations for practice [Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica]. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 16*, 57-74. https://dx.doi.org/10.5209/reciem.62409

Ciesielkiewicz, M. y Nocito, G. (2018). Motivation in service-learning: An improvement over traditional instructional methods [Motivación en Aprendizaje-Servicio: una mejora sobre métodos de instrucción tradicionales]. *Teknokultura, 15* (1), 55-67. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.58258

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [El análisis del poder estadístico para las ciencias de la conducta].* Erlbaum Editorial.

Cone, N. (2009). A bridge to developing efficacious science teachers of all students: Community-based Service-Learning supplemented with explicit discussions and activities about diversity [Un puente para el desarrollo eficaz de profesores de ciencias de todos los estudiantes: aprendizaje-servicio basado en la comunidad complementado con debates y actividades explícitas sobre diversidad]. *Journal of Science Teacher Education*, *20* (4), 365-383. http://dx.doi.org/10.1007/s10972-009-9137-8

Conway, J., Amel, E. y Gerwien, P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes [Enseñanza y aprendizaje en el contexto social: metanálisis de los efectos del Aprendizaje Servicio mediante en los resultados académicos, personales, sociales y de

ciudadanía]. *Teaching of Psychology, 36* (4), 233-245. http://dx.doi.org/10.1080/00986280903172969

Creswell, J. y Plano, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research [Diseño y realización de la investigación de métodos mixtos].* SAGE.

Cumberland, D. M., Sawning, S., Church-Nally, M., Shaw, M. A., Branch, E. y LaFaver, K. (2019). Experiential learning: Transforming theory into practice through the Parkinson's disease buddy program [Aprendizaje experiencial: transformar la teoría en práctica mediante el programa compañeros para la enfermedad de Parkinson]. *Teaching and Learning in Medicine, 31* (4), 453-465. http://dx.doi.org/10.1080/10401334.2019.1580583

Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on Service-Learning in higher education [Perspectivas críticas del Aprendizaje-Servicio en educación superior].* Palgrave MacMillan.

Dolgon, C., Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (Eds.) (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement [Manual de Cambridge de Aprendizaje Servicio y participación comunitaria].* Cambridge University Press.

Eyler, (2011). What international Service Learning research can learn from research on Service Learning [Qué puede aprender la investigación internacional en Aprendizaje Servicio de la investigación sobre el Aprendizaje Sevicio]. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher y S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 225-371). Stylus.

Fitch, P., Steinke, P. y Hudson, T. (2013). Research and theoretical perspectives on cognitive outcomes of Service Learning [Investigación y perspectivas teóricas sobre los resultados cognitivos del Aprendizaje Servicio]. En P. Clayton, R. Bringle y J. Hatcher (Eds.), *Research on Service-Learning. Conceptual frameworks and assessment* (pp. 57-85). Stylus.

Frels, R. y Onwuegbuzie, A. (2013). Administering quantitative instruments with qualitative interviews: A mixed research approach [Administración de instrumentos cuantitativos con entrevistas cualitativas: un enfoque mixto de investigación]. *Journal of Counseling and Development*, *91* (2), 184-194. http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00085.x

Gerholz, K.-H., Liszt, V. y Klingsieck, K. B. (2017). Effects of learning design patterns in service learning courses [Efectos de los patrones de diseño de aprendizaje en los cursos de Aprendizaje Servicio]. *Active Learning in Higher Education, 19* (1), 47-59. http://dx.doi.org/10.1177/1469787417721420

Gómez-Lanier, L. (2016). The effects of an experiential Service-Learning project on residential interior design student's attitudes toward design and community [Efectos de un proyecto de Aprendizaje-Servicio experiencial en las actitudes de los estudiantes de diseño de interiores residenciales hacia el diseño y la comunidad]. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *10* (2), 1-7. http://dx.doi.org/10.20429/ijsotl.2016.100211

Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, *2* (8), 211-216.

Hayward, L. M. y Li, L. (2017). Sustaining and improving an international service-learning partnership: Evaluation of an evidence-based service delivery model [Mantener y mejorar una asociación internacional de Aprendizaje-Servicio: evaluación de un modelo de prestación de servicios basado en pruebas]. *Physiotherapy Theory and Practice*, *33* (6), 475-489. http://dx.doi.org/10.1080/09593985.2017.1318425

Hébert, A. y Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills [Aprendizaje de los estudiantes mediante aprendizaje-servicio: efectos sobre el desarrollo académico, responsabilidad cívica y habilidades interpersonales y prácticas]. *Active Learning in Higher Education, 16* (1), 37-49. https://doi.org/10.1177/1469787415573357

Hesse-Biber, S. N. (2016). Introduction: Navigating a turbulent research landscape: Working the boundaries, tensions, diversity, and contradictions of multimethod and mixed methods inquiry [Introducción: navegando por un paisaje de investigación turbulento: trabajando en los límites, tensiones, diversidad y contradicciones de la indagación con métodos mixtos y multimétodo]. En S. N. Hesse-Biber y B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. XXXIII-LIII). Oxford University Press.

Hirschinger-Blank, N. B., Simons, L. y Kenyon, A. (2009). An evaluation of a Service-Learning model for criminal justice undergraduate students [Evaluación de un modelo de Aprendizaje-Servicio para estudiantes de pregrado en justicia penal]. *Journal*

of Experiential Education, 32 (1), 61-78. http://dx.doi.org/10.1177/105382590903200106

Howlett, K. M., Rao, A., Allred, J. y Beck, D. (2019). An English learner Service-learning project: Preparing education majors using teachnology and the SAMR model [Un proyecto de Aprendizaje-Servicio para estudiantes de inglés: preparación de especialistas en educación usando la tecnología y el modelo SAMR]. *CALL-EJ, 20* (2), 128-149. http://callej.org/journal/20-2/Howlett-Mysore-Allred-Beck2019.pdf

Hutton, B., Catalá-López, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina clínica, 147* (6), 262-266.

Hwang, H.-L., Wang, H.-H., Tuc, C.-T., Chena, S. y Changa, S.-H. (2014). Reciprocity of service learning among students and paired residents in long-term care facilities [Reciprocidad de Aprendizaje Servicio entre estudiantes y residentes emparejados en centros de atención a largo plazo]. *Nurse Education Today, 34* (5), 854-859. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.001

Johnson, R., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research [Hacia una definición de la investigación con métodos mixtos]. *Journal of Mixed Methods Research, 1* (2), 112-133. http://dx.doi.org/10.1177/1558689806298224

Knight-McKenna, M., Hollingsworth H. L. y Ammerman, N. (2019). Fostering partnerships with families: Academic Service-Learning in the little village [Fomento de asociaciones con familias: Aprendizaje-Servicio académico en un pueblo pequeño]. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *40* (2), 57-73. http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2018.1514338

Lewellyn, A. y Kiser, P. (2014). Conceptualizing criticality as a guiding principle for high quality academic service learning [Conceptualización crítica como principio de calidad en el Aprendizaje Servicio académico]. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26* (1), 147-156.

Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J. y Chen, X. (2019). Building a just world: The effects of service-learning on social justice beliefs of Chinese college students [Construyendo un mundo justo: efectos del Aprendizaje-Servicio en las creencias de justicia social de universitarios chinos]. *Educational Psychology, 39* (5), 591-616. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733

Lowe, L. A. y Medina, V. L. (2010). Service-Learning collaborations: A formula for reciprocity [Colaboraciones de Aprendizaje-Servicio: una fórmula para la reciprocidad]. *Families in Society, 91* (2), 127-134. http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.3970

Ocal, A. y Altınok, A. (2016). Developing social sensitivity with Service-Learning [Desarrollo de la sensibilidad social con el Aprendizaje-Servicio]. *Social Indicators Research, 129* (1), 61-75. http://dx.doi.org/10.1007/s11205-015-1091-6

Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. y Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A Service Learning intervention [Conocimientos indígenas, competencia cultural y pedagogía de los profesores de educación física en formación: una intervención de Aprendizaje Servicio]. *Teaching Education, 27* (3), 248-266. http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248

Ponce, O. y Pagán, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession [Investigación de métodos mixtos en educación: captando la complejidad de la profesión]. *International Journal of Educational Excellence*, *1* (1), 111-135.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Service Learning and academic commitment in higher education [Aprendizaje Servicio y compromiso académico en educación superior]. *Revista de Psicodidáctica, 25* (1), 45-51. http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001

Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de Aprendizaje Servicio. *Profesorado, Revista del Currículum y formación del profesorado, 19* (1), 111-126.

Schmid, C. H., White, I. R. y Stijnen, T. (2020). Introduction to systematic reviews and meta-analysis [Introducción a las revisiones sistemáticas y el metanálisis]. En C. H. Schmid, I. R. White y T. Stijnen (Eds.), *Handbook of Meta-Analysis* (pp. 1-18). Taylor and Francis.

Schneider-Cline, W. (2018). Guided vs. open-ended journals: A comparison of two reflective writing models for undergraduate service-learning experiences [Revistas guiadas vs. en abierto: una comparación de dos modelos de escritura reflexiva para

experiencias de Aprendizaje-Servicio de pregrado]. *Journal of Service Learning in Higher Education, 8*. https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/170/63

Schvaneveldt, P. y Spencer, T. (2016). Impact of international humanitarian Service-Learning on emerging adult social competence. A mixed-methods evaluation [Impacto de Aprendizaje-Servicios humanitario internacional sobre las competencias sociales en jóvenes. Una evaluación con métodos mixtos]. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagemen*, *9* (1), 113-131.

Seider, S. C. (2012). The influence of parental support on the community Service Learning experiences of American college students [Influencia del apoyo de los padres en las experiencias de Aprendizaje Servicio de los estudiantes universitarios estadounidenses]. *Citizenship and Social Justice, 7* (3), 217-288. http://dx.doi.org/10.1177/1746197912456340

Seider, S. C., Gillmor, S. y Rabinowicz, S. (2012). Differential outcomes for American college students engaged in community Service-Learning involving youth and adults [Resultados diferenciales para los universitarios estadounidenses que participan en el Aprendizaje-Servicio comunitario que involucra a jóvenes y adultos]. *Journal of Experiential Education, 35* (3), 447-463. https://doi.org/10.1177/105382591203500305

Seider, S. C., Rabinowicz, S. A. y Gillmor, S. (2011). The impact of philosophy and theology Service-Learning experiences upon the public service motivation of participating college students [Impacto de las experiencias de Aprendizaje-Servicio en filosofía y teología sobre la motivación ante el servicio público de los estudiantes universitarios participantes]. *The Journal of Higher Education, 82* (5), 597-628. http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2011.0031

Selmo, L. (2015). The narrative approach in Service-Learning methodology: A case study. [La aproximación narrativa en la metodología Aprendizaje-Servicios: un estudio de caso]. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 3* (1). https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/98/68

Shostak, S., Corral, M., Ward, A. G. y Willet, A. (2019). Integrating community-based research into a senior capstone seminar: Lessons learned from a mixed-methods study [Integración de la investigación basada en la comunidad en un seminario final para personas mayores: lecciones aprendidas de un estudio de métodos mixtos]. *Teaching Sociology*, *47* (3), 191-203. https://doi.org/10.1177/0092055X19841667

Simons, L. y Cleary, B. (2005). Student and community perceptions of the «value added» for service learners [Percepciones de los estudiantes y la comunidad sobre el «valor agregado» para los estudiantes de Aprendizaje-Servicio]. *Journal of Experiential Education, 28* (2), 164-188. http://dx.doi.org/10.1177/105382590502800208

Sterk Barrett, M. C. (2016). Dimensions of spirituality fostered through the PULSE program for Service Learning [Dimensiones de la espiritualidad a través del programa PULSE de Aprendizaje-Servicio]. *Journal of Catholic Education, 20* (1), 114-135. http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001052016

Stevahn, L., Anderson, J. y Hasart, T. (2016). Community-based research (CBR) in the education doctorate: Lessons learned and promising practices [Investigación basada en la comunidad (CBR) para el doctorado en educación: lecciones aprendidas y prácticas prometedoras]. *International Journal of Doctoral Studies, 11,* 441-465. http://dx.doi.org/10.28945/3620

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research [Manual de métodos mixtos en investigación social y conductual].* Sage.

Wang, C., Zhang, X. y Yao, M. (2019). Enhancing Chinese college students´transfer of learning through Servie-Learning [Mejorando la transferencia de aprendizaje de los estudiantes universitarios chinos a través del Aprendizaje-Servicio]. *Studies in Higher Education, 44* (8), 1316-1331. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2018.1435635

Warren, J. (2012). Does Service-Learning increase student learning?: A meta-analysis [¿Aumenta el Aprendizaje-Servicio el aprendizaje de los estudiantes?: un metanálisis]. *Michigan Journal of Community Service Learning, 18* (2), 56-61.

Wartenweiler, T. (2018). Serious play in education for social justice - An exploratory study [Juego serio en educación para la justicia social: un estudio exploratorio]. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7* (1), 61-69. http://dx.doi.org/10.7821/ naer.2018.1.260

Waterman, A. y Billig, S. (2003). Studying service-learning: innovations in education research methodo-

logy [Estudiar el Aprendizaje-Servicio: innovaciones en la metodología de investigación educativa]. Routledge.

White, A. (2001). *A meta-analysis of Service Learning research in middle and high schools [Metanálisis de la investigación sobre el Aprendizaje Servicio en escuelas secundarias y superiores]* [Tesis doctoral inédita]. 67. University of Nebraska.

Yoiro, P. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-Learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning [Metanálisis sobre los efectos del Aprendizaje-Servicio en los resultados sociales, personales y cognitivos del aprendizaje]. *Academy of Management Learning & Education, 11* (1), 9-27. http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0072

Zimmerman, A. S. (Ed.) (2020). *Preparing students for community-engaged scholarship in higher education [Preparación de estudiantes para una educación superior comprometida con la comunidad]*. IGI Global.

Biografía de las autoras

Carolina Bonastre. Doctora en Didáctica y Teoría de la Educación con mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid con una amplia experiencia docente como profesora en conservatorios de la Comunidad de Madrid y profesora de universidad. Las líneas de investigación más relevantes se centran en música y emoción, innovación en metodologías educativas, y los contextos digitales. Participa en distintos proyectos competitivos de investigación nacionales e internacionales.

https://orcid.org/0000-0001-8632-5655

Celia Camilli. Licenciada en Educación Infantil. Doctora en Educación. Profesora contratada doctora (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]). Actualmente docente en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de investigación Pedagogía Adaptativa. Las líneas de investigación se centran en investigación cualitativa, revisiones sistemáticas y métodos mixtos de investigación.

https://orcid.org/0000-0001-7181-0068

Desirée García-Gil. Doctora Europea por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son educación y género, análisis del curriculum histórico y educación virtual en educación superior. Sus resultados de investigación han visto la luz en revistas, como *Music Education Research*, *Música Hodie* o *Historia y Comunicación Social*. Actualmente, es directora de la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (Indexada en SCOPUS).

https://orcid.org/0000-0002-0591-6873

Laura Cuervo. Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Ha publicado en revistas de impacto, como *Anuario Musical* o *Music Education Research*; así como libros y capítulos de libros en editoriales de reconocido prestigio. Forma parte del equipo editorial de la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Sus líneas de investigación se centran en la estimulación musical y el Aprendizaje-Servicio en la educación musical.

https://orcid.org/0000-0001-7577-202X

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones*

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Dr. Juan P. DABDOUB. Ayudante Doctor. Universidad de Navarra (*jdabdoub@unav.es*).

Resumen:

La educación en valores morales es un ámbito que ha generado polémica en los siglos XX y XXI, especialmente por un rechazo social hacia el posible adoctrinamiento de los estudiantes. La metodología de Clarificación de valores de Louis Raths fue una de las propuestas más representativas que intentaron plantear una educación moral libre de adoctrinamiento. Sin profundizar en argumentos filosóficos que ya han sido tratados en numerosas publicaciones, el artículo estudia la historia de este planteamiento, para aprender de los esfuerzos, retos, victorias y fracasos de aquellos que nos han antecedido en la tarea de educar ciudadanos con convicciones morales. El artículo comienza exponiendo los puntos principales del pensamiento del psicólogo Carl Rogers que más influyeron en el origen de esta metodología. Después, se introduce el contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres breves reflexiones sobre la educación moral que, aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo.

Descriptores: Clarificación de valores, valores morales, educación moral, educación del carácter, Carl Rogers, Louis Raths, Howard Kirschenbaum, Estados Unidos.

Abstract:

Education on moral values is an area that has caused controversy in the 20th and 21st

* Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Templeton World Charity Foundation (TWCF ID: 0157).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 02-02-2021.

Cómo citar este artículo: Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones | *Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections*. *Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 289-304. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06

https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

centuries, in particular due to the social rejection of the possible indoctrination of students. Louis Raths' Values Clarification methodology was one of the most representative proposals that attempted to outline a moral education free of indoctrination. Without further examining philosophical arguments that have already been dealt with in numerous publications, this article holistically studies the history of this approach in order to learn from the efforts, challenges, victories, and failures of those who have preceded us in the task of educating citizens with moral convictions. The article begins by presenting the main points of psychologist Carl Rogers' theory that most influenced the origin of this methodology. It then introduces the social context in which the Values Clarification programme arises, a detailed description of its key points, the warm reception it received and, finally, the criticism and assessments that led to its dizzying downfall. To conclude, three brief reflections on moral education are presented, which, although not new, are reinforced by the study undertaken in this article.

Keywords: Values Clarification, moral values, moral education, character education, Carl Rogers, Louis Raths, Howard Kirschenbaum, United States.

1. Introducción

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que los grandes retos y dificultades de la sociedad deben enfrentarse incidiendo en la educación moral de los ciudadanos (Bernal et al., 2015; Damon, 2002; Lickona, 1991; Nucci et al., 2014). Sin embargo, el sentido moral de la educación ha sido excluido en muchos sistemas educativos por diversas razones, entre las que especialmente aparecen: a) una relación mal entendida con el ámbito religioso, que la excluye de la educación pública laica; b) la convicción de que no tiene sentido en una época en la que reina el relativismo moral; c) o concebirla como mero adiestramiento que incapacita el razonamiento ético; entre otras (Dabdoub et al., 2020).

España no es una excepción. Fuentes (2018) realiza un sugerente análisis de la legislación educativa española, que parte desde la LOECE (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares) en 1980 hasta la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013. Su estudio desvela que el tratamiento de lo moral en la legislación española tiene un carácter residual, con denominaciones vagas y escasas que han tendido a desaparecer en el tiempo, dejando en su lugar la noción de valor. Además, considera que la legislación actual guarda cierta correspondencia con las propuestas anglosajonas denominadas *values free* de los años setenta y ochenta, en las que se pretendía impartir una educación moral neutra. Fuentes sugiere que los principios de la legislación educativa española parecen inspirarse en este movimiento, tanto por la primacía concedida al concepto de valor, como por la relevancia otorgada a la autonomía moral.

La principal propuesta *values free* de aquel tiempo fue el movimiento de la Clarificación de valores, cuyos años de éxito y

difusión solo fueron superados por el arrebato con que se hizo desaparecer cualquier elemento que hiciera referencia a esta metodología (Dabdoub, 2019). ¿Qué era tan atractivo en el origen de este planteamiento y tan repulsivo en su declive? ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos? ¿Qué lecciones pueden aprenderse de esta experiencia a la hora de plantear el sentido moral de la educación? Pocos análisis se han hecho sobre la Clarificación de valores en este sentido, a excepción de algunos estudios de marcada índole filosófica (Ellrod, 1992; Lipe, 1995; Medina, 2000; Sanderse, 2012). En este artículo pretendo, sin restar importancia al estudio filosófico, analizar la *experiencia* educativa de la Clarificación de valores, con el objetivo de invitar a hacer reflexiones profundas y prácticas que puedan inspirar los planteamientos educativos y la legislación vigente. Más que detallar la teoría moral de los que promovieron la Clarificación de valores, se trata de comprender mejor el problema que enfrentaban, cómo asumieron el reto, y qué resultados obtuvieron, de modo que nosotros podamos construir algo mejor partiendo de su experiencia.

El artículo comienza con un desarrollo de los puntos del pensamiento de Carl Rogers que más influyeron en el origen de la Clarificación de valores (Ellrod, 1992; Kirschenbaum, 1976; Pascual, 2014). Después se introduce el contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres reflexiones prácticas para la educación moral.

2. La ruptura interior de Rogers

Carl Rogers es considerado uno de los iniciadores de la psicología humanista. Esta corriente se caracteriza por enfocarse en la personalidad como un desarrollo con libertad de decisiones y búsqueda de sentido. Rogers (1964) considera que los valores tradicionales no encajan bien en la nueva cultura mundial, inclinada cada vez más hacia la ciencia empírica y el relativismo moral, y desea encontrar una nueva aproximación a los valores que se ajuste a las necesidades de su tiempo (p. 160).

Este autor centra su discurso en los *valores operativos*, aquellos que no tienen ninguna base cognitiva o conceptual, sino que se manifiestan en el comportamiento mediante la «preferencia del organismo» (1973, p. 77). En paralelo a Rousseau (2011), afirma que el niño cuenta con una prudencia innata, una *sabiduría del cuerpo*. Afirma que los niños saben qué les gusta y, en buena medida, qué les hace bien, como si el mismo organismo comunicara lo que conviene en cada momento. Sin embargo, muchos adultos pierden esta sabiduría innata al verse sometidos a las exigencias, presiones y expectativas de la sociedad. Al crecer, los individuos empiezan a añadir a sus valores operativos las valoraciones que la sociedad comunica o, en algunos casos, impone. Rogers denomina estos valores como «*introjected value patterns*» (patrones de valores introyectados) (1964, p. 162). Se trata de todos aquellos valores que provienen de fuentes como la escuela, las iglesias, el gobierno, los compañeros o los artistas. Estas fuentes dicen algo sobre cómo deberían ser nuestros valores. Ganar dinero, ser inteligente, amar al vecino o

beber Coca-Cola se presentan como deseables; mientras que la desobediencia, los deseos sexuales o el comunismo se presentan como malos o indeseables.

La mayoría de estos *introjected values* provienen de personas o instituciones cercanas al individuo. Sin embargo, la fuente o evaluación de esos valores no reside en él, sino en algo exterior. Muchas veces el criterio para asumir esos valores reside en ser estimado, amado o aceptado por la persona o el colectivo que tiene o propone ese valor. Rogers (1973) afirma que, con frecuencia, se presentan discrepancias entre lo que nuestra propia identidad e integridad nos dice que debemos valorar y lo que otros nos presentan como valores. Es decir, renunciamos a lo que consideramos moral por ganar el afecto o aceptación de los demás (p. 91).

De este modo, nuestra capacidad de valorar va cayendo en desuso, ya que nos servimos de los valores de otros. Con el tiempo, cada vez es más difícil escuchar la voz interior que manifiestan los valores operativos, se pierde la confianza en los propios criterios, y no se encuentra seguridad en la experiencia personal. Incluso se puede presentar el escenario en el que nuestras preferencias, nuestros valores operativos, sean considerados como amenazas si entran en contradicción con otros valores. Estas personas, indica Rogers, terminan abrazándose rígidamente a valoraciones sociales y pierden la flexibilidad natural que brindan las valoraciones operativas ante cada circunstancia.

Al asumir valoraciones de diversas fuentes, no es extraño encontrar personas con valores contradictorios o incompatibles entre sí. Esto genera situaciones de inestabilidad en las que las personas son incapaces de descubrir qué es lo que realmente valoran, qué es lo verdaderamente importante para ellos. Así se genera la *ruptura interior* que Rogers encuentra en el ser humano moderno, que desconfía de su propia experiencia e intuición y pierde contacto con su intimidad.

El objetivo de las sesiones de psicoterapia de Rogers es que las personas desarrollen un proceso de valoración que se fundamente en el propio interior, considerando sus experiencias, sentimientos, pensamientos e intuiciones. Busca que las personas lleguen a conocerse a sí mismas y, partiendo de allí, determinar qué quieren y valoran.

No es nuestro propósito evaluar el pensamiento de Rogers, que, en su momento, tuvo considerable éxito, sino que lo señalamos por la influencia que ejerció en los creadores del movimiento de Clarificación de valores.

3. Contexto social

A finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, muchos educadores de Estados Unidos señalan que las insuficiencias académicas y los problemas de comportamiento de los estudiantes guardan relación con la educación moral de los estudiantes. El relativismo moral de la época y el estilo de vida basado en el lujo y el bienestar propician una actitud de cinismo y desilusión en la juventud. Se detecta en los jóvenes una incapacidad para adquirir sentimientos de autenticidad y compromiso

con valores que pudieran darle sentido a las nuevas opciones que ofrece el mundo moderno (Salls, 2007). Una de las principales preocupaciones de los reformadores de la educación moral de aquel momento fue la incapacidad de los estudiantes para tener y elegir valores (McClellan, 1999). Tal como afirma Rogers, los americanos de aquellos años se encontraban profundamente inseguros ante la *libertad de elección* sobre su orientación vital, viendo como un asunto problemático el discernimiento de valores, metas u objetivos.

En estos momentos surge la necesidad de replantearse la educación moral, pero respetando la autonomía de cada individuo exigida por el ambiente social. Desde mediados del siglo XX, se encuentra en las escuelas un miedo generalizado a *imponer* valores morales o principios. Con tal de no tener problemas con los padres y los directivos de las escuelas, los profesores prefieren evitar este tema en clase. Lickona (1991) recoge este comentario de una profesora jubilada entrevistada en la década de los cincuenta que permite entrever este clima generalizado en las escuelas de Estados Unidos:

> Creo que el profesor de escuela promedio quería continuar enseñando valores. Sin embargo, recuerdo haber tenido discusiones con algunos de mis colegas más jóvenes que decían, «mis valores no son los mismos que los tuyos». Yo solía responder, «bueno, pero ¿qué pensar de valores como la honestidad, amabilidad y responsabilidad?; ¿no podemos enseñarlos?» Pero no daba un paso adelante, había un nuevo ambiente en el que, si enseñábamos cualquier tipo de moralidad, estaríamos «imponiendo nuestros valores» a los niños (p. 8).

Estas circunstancias presentaron un reto realmente paradójico: implementar una educación moral que fuera *moralmente neutra*. En este sentido, se realizó una propuesta que aparentemente cumplía estos requisitos y que tuvo gran acogida durante la década de los setenta: la Clarificación de valores.

4. Clarificación de valores

El programa de Clarificación de valores fue diseñado originalmente por el psicólogo Louis Raths en Estados Unidos a finales de los sesenta y fue un modelo de educación moral que tuvo gran popularidad desde finales de los sesenta hasta finales de la década de los setenta (Sandin, 1992). Su primera y más importante referencia fue el libro *Values and Teaching,* publicado por Louis Raths, Merrill Harmin y Sidney Simon en 1966. Fue la obra que «inició el movimiento pedagógico en torno a la Clarificación de valores» (Pascual, 2014, p. 32).

Esta propuesta surgió con la convicción de que los problemas de aprendizaje y comportamiento que presentaban los estudiantes en las escuelas respondían a una dificultad interna para adquirir valores en las condiciones de la vida moderna, cada vez más compleja. La dificultad principal provenía de las numerosas, diversas, y —en muchas ocasiones— incompatibles valoraciones morales que se encontraban en la familia, en la escuela, en las iglesias, o en los medios de comunicación (Raths et al., 1978).

Raths, Harmin y Simon (1978) identifican las siguientes características o

comportamientos como propios de las personas con dificultades para determinar sus propios valores: personas apáticas, desinteresadas, sin entusiasmo, que permanecen pasivas ante lo que les rodea; se interesan por muchas cosas, pero durante poco tiempo, no perseveran; les cuesta tomar decisiones, no saben qué es lo que quieren; muchos son incoherentes en sus intereses o elecciones; van a la deriva, dejándose llevar, sin ningún plan o meta; son conformistas, buscan la comodidad, se dejan llevar por la opinión dominante; algunos son disidentes por defecto, encontrando su razón de ser en quejarse y llevar la contraria a los demás.

Buena parte de la enseñanza moral tradicional consistía en que los niños adoptaran los valores que se les indicaban. Ante tal variedad de opiniones, es lógico que los niños experimenten cierto desconcierto y ambigüedad que dificulta el compromiso con algún valor. Otra crítica que se hace desde la psicología a este enfoque tradicional es la crisis o ruptura interior que puede surgir cuando solo se presentan los valores que se deben adquirir y no se hace un esfuerzo por interiorizarlos o por desarrollar procesos que permitan verificar individualmente si algo debe ser valorado o no. Medina (2000) expone de modo elocuente cuál era el objetivo que quería conseguir la Clarificación de valores:

> Tener valores sí, pero los que dimanan de una reflexión personal seria y consecuente, sin pretender que las conclusiones subjetivas a las que se lleguen sean necesariamente asumibles por los demás. La finalidad: ayudar a que el alumno supere la crisis de sentido que tienen los valores tradicionales en sus vidas (p. 5).

La novedad de Raths consiste en no imponer ningún valor a los niños, sino ayudar a que ellos encuentren y elijan los valores que quieren adquirir, sin ser coaccionados. Con esto se busca un proceso en el que se fomente la identificación personal con los valores, que los estudiantes los *hagan* suyos y, por tanto, aumente el compromiso y el sentimiento de autenticidad. Su premisa es clara: no es eficaz enseñar un conjunto de valores concretos; en cambio, se debe ayudar a desarrollar la capacidad de hacer valoraciones. La meta es ayudar a cada uno a *descubrir* sus propios valores personales. Para conseguirlo, el proceso debe ser necesariamente autónomo, contando con la colaboración del profesor como mero facilitador (Escámez, 1996). Gordillo (1992) describe del siguiente modo la finalidad que la Clarificación de valores persigue:

> Se trata de una serie de estrategias con las que se pretende ayudar al alumno a clarificar sus sentimientos, sus intereses y sus necesidades, de tal forma que, transformados en valores, consigan que el individuo llegue a ser una persona segura de sí misma, responsable, optimista y capaz de establecer unas relaciones adecuadas con la sociedad (p. 92).

Es importante aclarar el concepto de valor de Raths. Los valores no son meros deseos, intereses, sentimientos o actitudes, sino algo más profundo. Se trata de aquellas convicciones que, integrando la razón y los afectos, muestran cómo una persona decide emplear su vida: «Es característica de la técnica de Clarificación de valores la integración de pensamiento, afectividad y acción; el objetivo es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas»

(Pascual, 2014, p. 32). Parte del método de Raths consiste en que cada individuo pueda verificar qué creencias, actitudes, actividades o sentimientos pueden ser considerados valores. Para ello, establece siete criterios de verificación (Raths et al., 1978, p. 47):

1. *Haberlo elegido libremente*. No hay lugar en esta teoría para valores impuestos externamente.

2. *Haber tenido alternativas*. Debe haber una verdadera elección y no una aparente.

3. *Haberlo elegido después de reflexionar*. Así se excluyen elecciones por impulso o por emociones fuertes de la categoría de valores.

4. *Haberlo apreciado*. Se excluyen del nivel de valores cosas de las que no se está orgulloso o que se prefiere no tener, como cuando se elige el menor de los males.

5. *Haberlo afirmado a otros*. Si afirmar algo produce vergüenza, esto indica que no se valora del todo.

6. *Haberlo incorporado en la conducta*. Si una persona que elige el valor de la democracia y nunca hace algo para poner esa elección en práctica, se puede decir que tiene una actitud o creencia democrática, pero no un valor.

7. *Haberlo repetido*. Haber ido una sola vez a clase de cerámica, por ejemplo, no puede calificar como un valor.

Se trata de un método inductivo en el que, mediante reflexiones concretas, se ayuda a cada estudiante a hacerse una idea de sí mismo, ofreciendo un proceso para descubrir lo que verdaderamente valoran. Los alumnos deben aplicar los siete criterios a todo lo que tiene posibilidad de ser un valor para ellos. Si alguno no se cumple, no debe ser considerado como valor. En cada uno de los siete criterios pueden observarse diferentes contribuciones al objetivo de Raths: 1) animar a los niños a hacer elecciones sin ser coaccionados; 2) buscar y examinar distintas alternativas cuando tienen que hacer una elección; 3) aprender a reflexionar sobre las alternativas, haciéndose cargo de las consecuencias de cada una; 4) animar a los niños a considerar qué es lo que buscan, anhelan o valoran; 5) darles la oportunidad de hacer afirmaciones públicas de sus elecciones, fomentando la coherencia; 6) que esa elección se traduzca en alguna acción concreta; y, por último, 7) integrar esa elección en sus hábitos y patrones de conducta. Según Raths, Harmin y Simon (1978), la metodología de la Clarificación de valores tiene cuatro elementos clave (pp. 4-5):

1. *Un enfoque en la vida:* observar aspectos de la vida que a veces no consideramos para encontrar lo que realmente se valora. Puede tratarse de cuestiones personales, pero también deben incluirse las sociales.

2. *Una aceptación de lo que es:* es importante aceptar los valores que otros pueden tener, sin juzgarlos por ser distintos de los propios. Tampoco se trata de aprobarlos necesariamente. La Clarificación de valores requiere que se acepte a las personas en su totalidad, tal como

son. También hace falta que las personas se acepten a sí mismas. Este proceso consiste en ayudarles a aceptarse tal como son, siendo honestos consigo mismos y con lo demás, sin importar lo confusos o negativos que puedan ser sus pensamientos y sentimientos.

3. *Una invitación a seguir reflexionando:* además de aceptar, es importante hacer una mayor reflexión al respecto. Esto permitirá hacer elecciones más informadas y ser más conscientes de lo que se quiere y anhela.

4. *Un cultivo de los poderes personales:* el mensaje global de esta metodología es que la reflexión sobre los valores permite integrar mejor las elecciones, los deseos y la conducta. De este modo, cada persona tiene mayor capacidad de dirigir su vida en la dirección que realmente quiere.

Es evidente que, al implementar la Clarificación de valores, surgen entre los estudiantes diversos valores, y algunos de ellos pueden mostrarse incompatibles o contrarios entre sí. En esta tesitura, los estudiantes probablemente se cuestionen si da igual qué valores elijan o se pregunten qué valor es mejor y por qué. En este punto, Raths no entra en la cuestión de determinar cuál o cuáles serían los mejores valores. Antes bien, procura que cada uno haga una profunda reflexión comprensiva entre lo que piensa y siente mediante sus siete criterios. Además, insiste en que se debe aceptar a todas las personas (no todos los valores), independientemente de lo *equivocadas* que puedan ser sus valoraciones.

5. La reforma de Kirschenbaum

Un personaje relevante en el desarrollo de la metodología de la Clarificación de valores fue Howard Kirschenbaum, quien recibió con entusiasmo la propuesta de Raths. Este autor hizo una interesante crítica al exponer que el método de Raths podía concebirse más como unos criterios que como unos procesos. Si se acogen como meros *criterios*, estos solo ayudan a verificar si una percepción interior reúne todas las condiciones para ser un valor. En cambio, si se consideran como *procesos*, ellos ayudan a descubrir qué percepciones interiores pueden considerarse como valores. Los criterios ayudan a *verificar*, los procesos a *descubrir*.

Kirschenbaum y Simon (1973) hicieron lo que podría considerarse la primera reforma de la metodología de la Clarificación de valores. En realidad, encontramos los mismos siete pasos que en el método de Raths. Sin embargo, el orden cambia (pp. 23-26):

1. Haberlo apreciado (previamente n. 4).
2. Haberlo afirmado a otros (previamente n. 5).
3. Haber tenido alternativas (previamente n. 2).
4. Haber elegido después de reflexionar (previamente n. 3).
5. Haberlo elegido libremente (previamente n. 1).
6. Haberlo incorporado en la conducta (previamente n. 6).
7. Haberlo repetido (previamente n. 7).

A primera vista, parece haber cambiado poco la metodología respecto a la de Raths; sin embargo, hay dos importantes consideraciones. La primera es que el nuevo orden

inclina a considerar la propuesta más como una serie de procesos que como una verificación. De hecho, Raths los llamaba *Los siete criterios*, y ahora Kirschenbaum y Simon los llaman *Los siete procesos*. En Raths, primero se considera cómo se ha elegido, y luego si lo elegido se valoraba afectivamente. En esta reforma, primero se cuestiona qué es lo que se quiere o anhela, para después proceder a la elección. En los criterios se medita sobre una elección hecha previamente, mientras que en los procesos se medita sobre qué se quiere elegir.

La segunda consideración es el mayor énfasis que se da a la dimensión afectiva en esta nueva versión. Raths también consideraba los anhelos, deseos y preferencias. Sin embargo, el análisis de los sentimientos en relación con los valores toma aquí mayor consideración, no solo por encontrarse al comienzo del proceso, sino también porque se reconoce su necesidad para obrar efectivamente (Kirschenbaum, 1973). Kirschenbaum y Simon (1973) insisten en la necesidad de incluir la dimensión afectiva en la educación moral:

> Necesitamos que la gente encuentre maneras de ayudar a los jóvenes a descubrir qué es importante para ellos, aprender a establecer prioridades y saber en qué están a favor o en contra. Gran parte de nuestra educación nos obliga a negar nuestros sentimientos y a desconfiar de nuestra experiencia interior. La valoración no es solo un proceso cognitivo. La educación tiene que incluir también el ámbito afectivo. El futuro nos deparará muchas sorpresas. A menos que las personas sean capaces de sintonizar con sus propios sentimientos, estarán mal equipadas para tomar las decisiones que el futuro exige (p. 23).

6. Acogida, críticas y réplicas

Esta metodología fue acogida con entusiasmo en los sesenta y los setenta, especialmente en las asignaturas de Ciencias Sociales (McClellan, 1999). Se trataba de una propuesta atractiva para los profesores por tres motivos: 1) aplicarla no requiere una preparación moral; 2) era fácil tener disponible una abundante cantidad de material docente y de apoyo; y 3) el apoyo parcial de subvenciones del Estado (Hunter, 2000). Se convirtió rápidamente en la propuesta de moda de la educación moral de los años setenta, aunque no contaba con revisiones filosóficas y psicológicas suficientes para verificar su eficacia. Según Sanderse (2012), buena parte de su éxito se debe a que esta metodología considera a los niños como personas capaces de razonar lo que vale y lo que no, en lugar de tratarlos como inmaduros e ignorantes, estableciendo con ellos una relación autoritaria.

En este período se escribieron más de cuarenta libros y cientos de artículos sobre Clarificación de valores. Kirschenbaum (2000) comenta que, desde 1968, dio cientos de conferencias y *workshops* sobre el tema, no solo en Estados Unidos, sino en los cinco continentes. Fue coautor de cuatro libros y de numerosos artículos, además de dirigir varios años la *Values Clarification Trainers Network*. La obra de Raths vendió cerca de medio millón de ejemplares y *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies* de Simon llegó a superar sus ventas, convirtiéndose en el *best seller* de moda en la educación moral.

Una crítica que recibió frecuentemente la Clarificación de valores fue que en ella

no cabe hablar de valores buenos o malos. El profesor, lejos de hacer valoraciones morales sobre unos valores u otros, debe fomentar la libertad y autenticidad de cada estudiante para descubrir y adoptar sus valores. En un estudio crítico de este planteamiento, Medina asegura que el profesor «nunca convencerá, ni persuadirá, ni colocará una determinada opción en lugar preeminente. Su labor es fomentar la libre decisión incondicionada del alumno en la formación de su propio y personal código moral» (2000, p. 6). Claro está, fomentando el respeto de los valores que descubran y adopten los demás compañeros, comunidades o culturas. En cierto sentido, todos los valores son igualmente válidos, siempre y cuando no haya valores que interfieran con el derecho individual de valorar lo que cada uno descubra, adopte, quiera o elija. Curiosamente, no se consideraba que la preeminencia otorgada al valor del respeto fuera una imposición.

Harmin y Simon (1967) responden a estas críticas sosteniendo que no es necesario que los profesores guarden silencio sobre sus propios valores. Lo que sí consideran necesario es que se vaya más allá del ejemplo teórico, de la anécdota, de la simple manifestación de la consideración de lo que está bien y lo que está mal, ya que esto no es suficiente para aprender a hacer elecciones cuando dos o más valores entran en conflicto. El método de la Clarificación de valores sugiere que el mejor modo de aprender a elegir valores es *eligiéndolos*, deliberando y asumiendo las consecuencias. Estos autores están convencidos de que la clave para encontrar auténticas convicciones y comprometerse con ellas se encuentra en desarrollar el proceso de valoración mediante la práctica.

Otra crítica afirmaba que la Clarificación de valores conducía al relativismo moral. Los críticos argumentan que este modelo no promueve explícitamente la búsqueda de la verdad moral, ni de algún tipo de consenso. Por tanto, consideran que la verdad moral se niega *implícitamente*. En la práctica, esta educación moral se vacía de contenidos y no se propone un sistema generalizable de normas para la vida en común, ni de *valores* que hagan crecer y ser felices a las personas. Escámez afirma que ni siquiera puede considerarse como educación moral, puesto que rehúye hablar de lo bueno y de lo malo para el ser humano: «no es un planteamiento estrictamente moral; la concepción de los valores morales es relativista y parece no ofrecer una diferenciación entre deseos y preferencias morales» (1996, p. 49). Parece que vale cualquier opinión o preferencia personal, todas válidas, siempre y cuando toleren y no interfieran con las de los demás.

En la línea del relativismo, también se critica el que no se diferencie entre las decisiones morales y las cuestiones opinables de gusto o preferencia. Tanto el método de Raths como el de Kirschenbaum no declaran explícitamente una diferencia categórica entre decisiones como robar o mentir, y vestir de azul o ir al cine el domingo (Ryan, 1989). Aunque se anima a cada alumno a cuestionarse y descubrir que estas decisiones pertenecen a órdenes distintos, hay que considerar la posibilidad de que ocurra precisamente lo contrario.

Por su parte, Kirschenbaum argumenta que esta crítica no es del todo cierta, puesto que tanto su propuesta como la de Raths han incluido valores concretos desde el comienzo. Subraya que tanto él como Raths parten de una reacción a las consecuencias del adoctrinamiento social que se realizó en diversos países y que originó los horrores en la Segunda Guerra Mundial, por lo que para evitar el peligro de imponer violentamente valores absolutos, prefirieron buscar el objetivo de desarrollar un proceso de valoración que mejorara la calidad de vida individual y social (Kirschenbaum et al., 1975); pero, junto a ello, Kirschenbaum (2000) afirma que el modelo de la Clarificación de valores lleva implícita la educación en valores cívicos y morales de gran relevancia, como el respeto, la justicia, la empatía, la honestidad o la integridad. Argumenta que los procesos y estrategias de la Clarificación de valores incluyen estos valores cívicos y morales de modo implícito. Por ejemplo, enseñando a los estudiantes a escuchar a otros con atención, se enseña el valor del respeto. Al invitar a considerar los puntos de vista ajenos, se anima a valorar la justicia y la empatía. Al instar a los estudiantes a cerrar la brecha entre lo que dicen y lo que hacen, se enseñan los valores de honestidad e integridad. Al proponer dilemas morales, se transmite que es importante reflexionar sobre la moralidad. En definitiva, la Clarificación de valores incluye un contexto moral cargado de valores implícitos. Aunque no se enseñaran explícitamente, estos valores formaban parte del currículum oculto.

Por otro lado, Lockwood (1978) afirma que no encuentra en la Clarificación de valores una clara definición de su objetivo: le cuesta identificar qué es exactamente lo que se busca con esta metodología. Esto implica una seria dificultad a la hora de evaluarla. Sanderse comparte esta opinión, considerando que, al no tener claros unos objetivos ni unas etapas o niveles de desarrollo, es difícil contestar a las preguntas que permiten evaluar la educación moral: «¿Qué pasa con un niño cuando se aclaran sus valores? ¿Cómo podemos distinguir entre las personas que han aclarado sus valores en diferentes grados? ¿Qué estrategias se ajustan a cada nivel de desarrollo?» (2012, p. 36). Hay que conceder que, en cierto sentido, sí se especifica su objetivo, que es lograr mayor identificación y compromiso con los valores, cuestión difícil de evaluar. También es cierto que, al no especificar ningún valor, o dar por válido cualquiera, el objetivo parece buscar la identificación y el compromiso con *cualquier cosa*, cuestión ciertamente ambigua. Kohlberg y Simon apoyan esta visión argumentando que, al no tener unos objetivos claros, no se sabe si la Clarificación de valores funciona o no: «Nadie ha evaluado nunca el bien que ha hecho su trabajo porque no tienen ningún criterio de lo que sería una mejora en el desarrollo» (1973, p. 64).

Ellrod hace una crítica profunda desde un punto de vista filosófico. Buena parte del fundamento de la Clarificación de valores consiste en que los estudiantes puedan elegir libremente sus valores, sin verse influenciados por el profesor o por otros elementos externos. Sin embargo, es evidente que los niños llegan a la escuela con ciertos valores previos que no han sido elegidos *libremente* la mayoría de las veces. Luego, ciertos pasos

del modelo, como los de apreciación, serían imposibles de realizar si no se contara con valores previos, ya que precisamente de eso dependen las valoraciones actuales. La crítica es que se intenta llegar a un discernimiento neutro de valores a través de un proceso que requiere de unas valoraciones previas cuya neutralidad no puede garantizarse. Por tanto, se compromete la *neutralidad* de los nuevos valores. Según Ellrod, esta es la principal crítica a la Clarificación de valores desde el punto de vista filosófico: «No está claro qué debe dejarse libre para operar 'naturalmente', una vez que el campo de las propias valoraciones se ha despejado y se han eliminado las inhibiciones, a menos que se invoque una elección existencialista pura e infundada» (1992, p. 17).

Otra crítica es que la Clarificación de valores hereda y contribuye al individualismo de la época, rompiendo el contacto con los demás y con la objetividad. En la educación moral clásica había un énfasis en *nosotros*, en la responsabilidad como comunidad para identificar lo bueno, lo mejor, y alcanzarlo juntos. Por el contrario, la Clarificación de valores parece favorecer que cada uno busque y alcance lo que considere bueno, independientemente de los demás. Salls (2007) sugiere que esta metodología es en parte responsable, junto con otros factores, del individualismo que se encuentra actualmente en muchos adultos y adolescentes que consideran lo moral como algo privado y de carácter relativo.

7. El declive

A finales de los setenta, después de analizar más de diez estudios sobre los resultados de la Clarificación de valores, Lockwood (1978) concluye que no se puede demostrar el impacto de esta metodología en la autoestima, el autoconcepto o la adaptación personal de los alumnos. Tampoco encuentra evidencias de haber tenido un impacto en los valores que se desarrollan. Sin embargo, tal como hemos visto, la metodología se popularizó y se implementó en muchas escuelas americanas, influyendo en la mentalidad de aquellas generaciones y en el cambio social. Kilpatrick (1992) expone esta vision en un libro cuyo título transmite una preocupación apremiante: *Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it (Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto).*

Ante estas críticas y evaluaciones, parece que la Clarificación de valores no consiguió su objetivo. Por el contrario, algunos afirman que empeoró el ambiente social contribuyendo al desconcierto moral de la época. Este modelo de educación moral perdió su popularidad casi con la misma rapidez que la consiguió. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, la Clarificación de valores se había desacreditado. Las ventas de libros declinaron, así como las peticiones de cursos y conferencias. Sobre estos años, Kirschenbaum (2000) afirma que un director de colegio preferiría ser acusado de tener amianto en el techo de las aulas, antes que se pensara que en su escuela se enseñaba Clarificación de valores. Las nuevas tendencias iban en la línea de la educación moral tradicional y la renovada educación del carácter. Consciente de los efectos negativos

de sus esfuerzos, Harmin declara que, al mirar atrás, «habría sido mejor si hubiéramos presentado un cuadro más equilibrado, si hubiéramos hecho hincapié en la importancia de ayudar a los estudiantes tanto a aclarar sus propios valores personales como a adoptar los valores morales de la sociedad» (1988, p. 25).

Después de tres décadas de experiencia, Kirschenbaum (2000) decidió dejar la Clarificación de valores y unirse al movimiento de la educación del carácter. Reconoce que estuvo mucho tiempo tan empeñado en evitar el *autoritarismo moralizante* que se negó a ver los efectos negativos de su propuesta. Era consciente de los graves problemas a los que se enfrentaba la sociedad: confusión generalizada, el declive moral, la desintegración social, etc. En este punto, está convencido de que la solución se encuentra en el planteamiento de la educación del carácter, «para enseñar, modelar y facilitar los rasgos de carácter, las virtudes morales, los valores cívicos y la autodirección responsable de los que depende nuestro futuro común» (p. 18).

Este autor afirma que él y sus colegas tenían intenciones muy nobles. Querían resolver el problema de la apatía y falta de compromiso que encontraban en la sociedad para motivar la conducta moral. Después de mucho tiempo y reflexión, Kirschenbaum (2000) afirma que el gran problema que hizo fracasar la Clarificación de valores fue asumir erróneamente que los estudiantes tenían una *base* moral racional, conocían unos valores tradicionales con los que solo hacía falta identificarse:

> Y así, tardíamente, reconocí la fatal falla de la Clarificación los valores: tomó los valores tradicionales por sentado. Asumió que la gente tenía en su interior suficiente bondad, decencia, comprensión intuitiva del bien y el mal, justicia y equidad, y fuerza de carácter que, dada la oportunidad de identificar sus propios sentimientos más profundos y examinar cuidadosamente las alternativas, en última instancia, tomarían decisiones buenas y responsables (p. 12).

8. Reflexiones finales

A modo de conclusión, presentamos tres breves reflexiones sobre la educación moral. Aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo sobre la Clarificación de valores, y pueden servir a los que practican o dirigen la educación moral actualmente.

8.1. Es mejor plantear una visión moral en las escuelas que no ofrecer ninguna

El clima social de entonces exigía una educación moralmente neutra, que garantizara la libertad moral, sin imponer convicciones ni adoctrinar a los estudiantes. En planteamientos de educación moral tradicionales, el profesor proponía, desde su subjetividad, o desde el *ethos* social común, la visión moral que consideraba más acertada. Esto ciertamente influye en el desarrollo moral del alumno. Pero también es cierto que el estudiante tiene la posibilidad de formarse un criterio distinto al del profesor, incluso uno contrario. En este punto, considero que no dar ningún criterio es menos *liberador* que justificar una propuesta moral, ya que se deja al alumno a la deriva, sin ningún referente. Silenciar todo criterio

no contribuye a salvar su ignorancia y, al no contar con referencia alguna, el educando se hace más vulnerable ante la posible manipulación de personas o instituciones con fines cuestionables. Se deja al estudiante desprovisto de defensas para enfrentar *influencias* que muchas veces buscan sus propios intereses: la política corrupta, el consumismo, la presión de grupo, etc. La apreciación que finalmente obtuvo la Clarificación de valores respalda este argumento.

8.2. No se puede evitar educar moralmente

Hay quienes piensan que las escuelas pueden ser *values free*, es decir, que pueden educar sin incidir en la dimensión moral de los estudiantes. Por el contrario, líderes del movimiento de educación del carácter como Berkowitz (2012) o Lickona (1991) afirman que *no se puede no educar moralmente* (doble negativo intencional). La mera presencia de un adulto influye moralmente en los niños, mucho más si tienen una relación cercana como la de estudiante-profesor. No hay un *interruptor de apagado*: siempre influimos. Algunos lo hacen estratégica e intencionalmente, considerando esta dimensión en su plan educativo; otros prefieren no manifestar abiertamente sus objetivos. Ahora bien, si no se puede evitar influir en el carácter de los estudiantes, conviene planear y dirigir el rumbo. Aunque la Clarificación de valores buscaba una auténtica neutralidad, sus autores coinciden en que era imposible evitar que su metodología y su trato con los estudiantes llevaran implícitos —y exigieran— un elenco de valores morales concretos.

8.3. Se puede llegar a un acuerdo social sobre valores morales

La neutralidad moral de la educación defiende la supuesta necesidad de una educación sin valores para garantizar la libertad. La mentalidad pedagógica dominante de ese tiempo no era capaz de pensar una enseñanza explícita de valores morales ajena al adoctrinamiento y la manipulación. Sin embargo, este trabajo muestra cómo la Clarificación de valores estaba repleta de valores morales implícitos, valores con los que la sociedad estaba de acuerdo y consideraba fundamentales. Esto no es nada raro: numerosos estudios muestran la existencia de un terreno ético común, incluso en sociedades como la nuestra, con tantos valores objeto de discusión. Sabemos que hay conflicto en temas como el aborto, la homosexualidad, la eutanasia o la pena capital. Sin embargo, hay muchos valores compartidos que posibilitan una educación moral pública en una sociedad plural. De hecho, el pluralismo mismo no sería posible si no hubiera un acuerdo en valores como justicia, honestidad, civismo, proceso democrático y respeto por la verdad. No es procedente abandonar *toda* la educación moral por no encontrar un acuerdo común en determinados temas conflictivos. Más aún, la posible solución de esos temas conflictivos reside, en buena parte, en que los ciudadanos integren en sus vidas los valores morales fundamentales, aquellos imprescindibles para dialogar y buscar el bien común.

Referencias bibliográficas

Berkowitz, M. (2012). *You can't teach through a rat and other epiphanies for educators [No se puede enseñar a través de una rata y otras epifanías*

para los educadores]. Character Development Group.

Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, *4* (6), 35-45.

Dabdoub, J. P. (2019). *Educación moral y educación del carácter: estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant.* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Navarra.

Dabdoub, J. P., Naval, C. y Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogia et vita*, *78* (2), 92-109.

Damon, W. (Ed.) (2002). *Bringing in a new era in character education [Entrando en una nueva era en la educación del carácter]*. Hoover Institution Press.

Ellrod, F. (1992). Contemporary philosophies of moral education [Filosofías contemporáneas de la educación moral]. En G. McLean y F. Ellrod (Eds.), *Philosophical Foundations for moral education and character development: Act and agent* (pp. 9-42). Council for Research in Values and Philosophy.

Escámez, J. (1996). Teorías contemporáneas sobre educación moral. En A. Cortina (Ed.), *Un mundo de valores* (pp. 39-50). Generalitat Valenciana.

Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, *35*, 353-371. https://doi.org/10.15581/004.35.353-371

Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. EUNSA.

Harmin, M. (1988). Value clarity, high morality: Let's go for both [Claridad de valores, alta moralidad: vamos a por ambas]. *Educational Leadership*, *45* (8), 24-30.

Harmin, M. y Simon, S. (1967). Values and teaching: A humane process. *Educational Leadership*, *24* (6), 517-525.

Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. Basic Books.

Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny cant tell right from wrong and what we can do about it [Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto]*. Touchstone.

Kirschenbaum, H. (1973). Beyond values clarification [Más allá de la clarificación de valores]. En H. Kirschenbaum y S. B. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 92-110). Winston Press.

Kirschenbaum, H. (1976). Clarifying values clarification: Some theoretical issues and a review of research [Clarificar la clarificación de valores: Algunas cuestiones teóricas y una revisión de la investigación]. *Group & Organization Studies*, *1* (1), 99-116.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey [De la clarificación de valores a la educación del carácter: Un viaje personal]. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, *39* (1), 4-20.

Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L. y Simon, S. (1975). *In defense of values clarification: A position paper*. National Humanistic Education Center.

Kirschenbaum, H. y Simon, S. (1973). Values and the futures movement in education [Los valores y el movimiento de los futuros en la educación]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in value clarification* (pp. 17-30). Winston Press.

Kohlberg, L. y Simon, S. (1973). An exchange of opinion between Kohlberg and Simon [Un intercambio de opiniones entre Kohlberg y Simon]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in values clarification* (pp. 62-64). Winston Press.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility [Educar el carácter: cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad]*. Bantam Books.

Lipe, D. (1995). *A critical analysis of values clarification [Un análisis crítico de la Clarificación de valores]*. Apologetic Press.

Lockwood, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research [Los efectos de los programas de clarificación de valores y desarrollo moral en los sujetos en edad escolar: una revisión crítica de la investigación reciente]. *Review of Educational Research*, *48* (3), 325.

McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present [La educación moral en América: las escuelas y la formación del carácter desde la época colonial hasta el presente]*. Teachers College, Columbia University.

Medina, J. R. (2000). Educación moral: un estudio crítico de la «Clarificación de Valores». *A Parte Rei: Revista de filosofía*, *9* (7), 1-33.

Nucci, L. P., Krettenauer, T. y Narváez, D. (2014). *Handbook of moral and character education [Manual de educación moral y del carácter]*. Routledge.

Pascual, A. (2014). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea Ediciones.

Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom [Valores y enseñanza: trabajar con valores en el aula]*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Rogers, C. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, *68* (2), 160-167.

Rogers, C. (1973). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in Values Clarification* (pp. 75-91). Winston Press.

Rousseau, J.-J. (2011). Emilio o De la educación. En S. Sevilla (Ed.), *Obras Completas*. Gredos.

Ryan, W. (1989). Incoherence and contradiction in the values clarification movement [Incoherencia y contradicción en el movimiento de clarificación de valores]. *McGill Journal of Education*, *24* (2), 173-186.

Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue [La educación del carácter: transformar los valores en virtudes]*. University Press of America.

Sanderse, W. (2012). *Character education: a Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue [La educación del carácter: un enfoque neoaristotélico de la filosofía, la psicología y la educación de la virtud]*. Eburon.

Sandin, R. (1992). *The rehabilitation of virtue: Foundations of moral education [La rehabilitación de la virtud: fundamentos de la educación moral]*. Praeger Publishers.

Biografía del autor:

Juan P. Dabdoub. Ayudante doctor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde defendió su tesis doctoral en 2019. Forma parte del Grupo de Investigación Educación, Ciudadanía y Carácter desde 2015. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la educación del carácter, el liderazgo educativo y el diseño, implementación y evaluación de intervenciones que cultiven la virtud moral y cívica en las comunidades escolares.

https://orcid.org/0000-0003-3750-0685

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

Dra. Silvia SÁNCHEZ-SERRANO. Profesora. Universidad Antonio de Nebrija (*ssanchezse@nebrija.es*).

Resumen:

Diversos estudios ponen de manifiesto que la sociedad occidental está sometida a una anormal velocidad. Paradójicamente, disponemos de numerosas herramientas para gestionar y economizar nuestro tiempo y, sin embargo, cada vez carecemos más de él. Ante este clima de vertiginosidad surgen movimientos que pretenden rebelarse contra la aceleración, como el denominado «movimiento por la lentitud». El ámbito educativo no es ajeno a esta problemática y también desde él surgen iniciativas y propuestas pedagógicas que tratan de combatir este acelerado ritmo desde la escuela, como la denominada «educación lenta». A partir del estudio realizado en Italia sobre la *Pedagogia della Lumaca*, se pretende desarrollar el pensamiento pedagógico de su ideólogo, el maestro Gianfranco Zavalloni, a través de la identificación de los que fueron los referentes para la configuración de su propuesta educativa, conocida en España como la «Pedagogía del Caracol». A su vez, se tratará de desvelar cómo podría ser definida tal propuesta, identificar los principios sobre los que se sustentaría, y enunciar algunas de sus finalidades educativas. Tal estudio se ha llevado a cabo desde una metodología de corte cualitativo, a través de técnicas, como la revisión bibliográfica y documental de las obras del maestro Zavalloni, así como de diversas entrevistas a su entorno personal y profesional. A la luz de los datos obtenidos, cabe afirmar que, más que un enfoque, un modelo pedagógico o una metodología, la Pedagogía del Caracol resulta ser una corriente pedagógica a partir de la cual se puede configurar un método educativo desde una mirada paidocéntrica. La Pedagogía del Caracol, al igual que la educación lenta, tendría entre sus finalidades enmarcar a aquellas pedagogías que valorizan el tiempo en la educación y persiguen dotar a los niños y a las niñas de las habilidades y los valores necesarios para ser dueños y dueñas de su tiempo.

Descriptores: tiempo educativo, métodos pedagógicos, teorías educativas, pedagogías alternativas, modelos de enseñanza.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-12-2020.
Cómo citar este artículo: Sánchez-Serrano, S. (2021). La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud | *Pedagogy of the snail: A rebellion in favour of slowness. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 305-320. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-03
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

Different studies show that western society is living at a frenetic pace. Paradoxically, despite having many tools for managing and saving time, we find that we increasingly have less of it. To challenge this dizzying environment, movements have arisen that seek to rebel against this accelerated pace, such as the so-called 'slow movement'. The educational field is not oblivious to this problem and pedagogical initiatives and approaches have arisen that try to combat said pace at school level, including the so-called 'slow education'. Based on a study carried out in Italy on *Pedagogia della Lumaca*, devised by the teacher, Gianfranco Zavalloni, an attempt is made to develop his pedagogy by identifying those who influenced his educational proposal, known in Spain as *La Pedagogía del Caracol* (Pedagogy of the Snail). Furthermore, this study also aims to reveal how the proposal could be established, identify the principles on which it would be based and to outline some of its educational purposes. The study has been carried out under a qualitative methodology, through techniques such as a bibliographic and documentary review of Zavalloni's works, and several interviews with his closest personal and professional acquaintances. According to the data obtained, it can be said that, more than an approach, a pedagogical model or a methodology, it is a pedagogical trend from which an educational method, from a child-centred perspective, can be established. As with slow education, one of the aims of Pedagogy of the Snail is to offer a framework to those pedagogues who value time in education and who seek to provide their children with the values required to be masters of their own time.

Keywords: educative time, pedagogical methods, educational theories, alternative pedagogy, teaching models.

1. El tiempo de la infancia, de mera energía de trabajo a jardín infranqueable

La concepción del tiempo no es una cuestión homogénea, sino una construcción histórica sujeta a un imaginario social concreto (Ramos, 1992). Es por esto que sus interpretaciones y formas de vivenciarlo son diferentes en cada momento histórico y en cada sociedad. Del mismo modo ocurre con el tiempo (y los tiempos) de la educación. A lo largo de la historia se ha oscilado entre emplear el tiempo de la infancia como mero recurso de energía de trabajo, hasta épocas como la del Romanticismo en la que la infancia y su tiempo llegaron a considerarse un jardín en flor al que nunca más se regresa.

A mitad del siglo XVIII, con la llegada de la Revolución Industrial, el niño era considerado un adulto en miniatura, formando parte del colectivo obrero como un trabajador más. A finales de siglo, junto con el Romanticismo, surge en Europa otra concepción de infancia; la de una etapa caracterizada por la imaginación y la inocencia. Pero, a pesar de esta nueva idea de niñez, fue necesario más de un siglo para que se comenzaran a hacer visibles las consecuencias del trabajo infantil, y no fue hasta finales del siglo XIX cuando se comenzó a

sacar a los niños de las fábricas para escolarizarlos (Ariés, 1987; DeMause, 1991).

En el siglo XXI, caracterizado por el progreso y la innovación, encontramos algunos resquicios —salvando las distancias— de aquella época. Una escolarización regida por horarios estrictos, calendarios prefijados, objetivos a alcanzar y éxitos y fracasos valorados, en última instancia, por entes externos. En definitiva, un sistema de producción en cadena al más puro estilo taylorista en el que el recurso sustraído a la infancia es uno de sus bienes más preciados, el tiempo.

2. La educación lenta como reintegradora de su tiempo a la infancia

La idea de ralentizar los ritmos en la escuela que promulga la educación lenta, además de traer consigo una herencia histórica de otras propuestas metodológicas, viene avalada por diversos estudios (Caride, 2012; Levstik, 2014; Mattozzi, 2002; Pàges y Santisteban, 2008; Pérez, 1993). En estos trabajos se justifica la necesidad de una desaceleración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio de toda comunidad educativa. En relación con el tiempo escolar, encontramos estudios que ponen de manifiesto que la construcción del aprendizaje depende, en gran medida, del modo en que se organiza el tiempo en el centro educativo, así como de la calidad de las interacciones docente-discente durante el mismo (Carnoy 2010; Carroll, 1963; Fisher y Berliner, 1985). Otros estudios exponen que es la utilización de manera adecuada del tiempo en la escuela la que acentúa sus beneficios como recurso educativo (Abadzi, 2007; Scheerens, 2014).

En la última década se observa un crecimiento del número de investigaciones sobre el uso y la gestión del tiempo en la educación basadas, fundamentalmente, en exploraciones de corte cualitativo, en las que llega a cuestionarse la autenticidad de los aprendizajes veloces e incluso se pone en duda su ética (Lewis, 2017). En la misma línea, otros estudios manifiestan la necesidad de un tiempo cualitativo y no tanto cronológico, y exponen los beneficios que, en el ámbito educativo, puede tener «perder el tiempo», basándose en autores tan relevantes como Rousseau (Shuffelton, 2017). Por otra parte, trabajos como el de Burbules (2020), donde también se reconoce la lentitud como virtud, inciden en la relevancia que toma el saber discernir cuál es el grado de lentitud adecuado para cada tarea y/o situación.

Esta visión del tiempo como cualidad y no como cantidad ha transcendido hasta convertirse en uno de los principios de las pedagogías denominadas alternativas, entre ellas la educación lenta.

3. Surgimiento de la educación lenta

Al igual que ocurre con el movimiento por la lentitud, la difusión de la educación lenta resulta amplia, aunque esto se deba más a su carácter contestatario que a su teorización y sistematización científica (Quiroga y Sánchez-Serrano, 2019).

La educación lenta emerge prácticamente de manera simultánea en diversos países y por motivos profundamente similares.

A pesar de esta simultaneidad, cabría situar el origen de la educación lenta en Italia, puesto que sus antecedentes y precursores más significativos se encuentran en este país.

3.1. Italia y *La Pedagogia della Lumaca.* Los orígenes de la educación lenta

En el ámbito educativo, un extenso número de pedagogos como d'Aquino, da Feltre, Don Bosco, las hermanas Agazzi, don Milani o Montessori, han situado a la pedagogía italiana en un lugar sobresaliente en la historia de la educación occidental (Moreu, 2014).

En cuanto al reciente surgimiento de la educación lenta, Italia resulta también determinante. Y no solo por ser el lugar en el que en 1986 se originó el movimiento por la lentitud (Honoré, 2005), sino también porque en las aportaciones pedagógicas del maestro italiano Gianfranco Zavalloni, a través de su *Pedagogia della Lumaca,* se encontraría gran parte del origen de la educación lenta.

En este artículo se expondrán los datos que, a través del trabajo de investigación llevado a cabo, se han considerado más significativos en cuanto a la aparición de la educación lenta. A través del análisis documental y las entrevistas realizadas en Italia a su entorno personal y profesional más próximo, se analizará la figura de Gianfranco Zavalloni (1957-2012) y su propuesta pedagógica, conocida en España como la Pedagogía del Caracol (PdC).

Al estudiar sus rasgos, la educación lenta muestra características comunes con diversas metodologías acontecidas a lo largo de la historia de la educación en Italia. La cotidianeidad que promueve (Ritscher, 2017) se asemeja a la propuesta educativa de las hermanas Agazzi, mientras que el interés por el favorecimiento de la autonomía respetando el ritmo individual se aproxima al de la coetánea de estas, Maria Montessori, que, a su vez, inspira gran parte de su acción pedagógica en Froebel (Bruce, et al., 2018).

De Italia le llegan otras influencias a la educación lenta, como la pedagogía de don Milani en su escuela a tiempo completo de Barbiana o la de Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia, donde tiempo y espacio resultan elementos constitutivos del aprendizaje. Estas propuestas educativas previas, junto con el surgimiento del movimiento *slow* en Italia y la presencia de la singular *Pedagogia della Lumaca,* nos llevan a poder situar el origen de la educación lenta en Italia.

En Italia encontramos a quien por ser, en parte, creador y, en gran medida, implementador, podría considerarse el máximo exponente de la educación lenta, el maestro Gianfranco Zavalloni. Su obra, *La Pedagogía del Caracol* (2008b), resulta la representación más pura de la educación lenta en Italia. En ella, el maestro desarrolla una propuesta didáctica sobre cómo ralentizar el tiempo de la escuela que sirve hoy de inspiración para quienes quieren *hacer educación a otro ritmo.*

4. Gianfranco Zavalloni. Rasgos pedagógicos e identidad docente[1]

A continuación, y con la intención de dar respuesta a uno de los objetivos de

este estudio, nos aproximaremos a la figura de Gianfranco Zavalloni desarrollando los rasgos más significativos de su *pensamiento pedagógico* y tratando de desvelar su *identidad docente* a través de la identificación de sus referentes y el análisis de su obra más representativa, *La Pedagogía del Caracol*.

Zavalloni se graduó en Ciencias Económicas en 1983. A través de uno de sus más admirados maestros, Carlo Doglio, conoció al que sería un gran inspirador de su pensamiento, el también economista Friedrich Schumacher. El maestro italiano compartió ideas con el trascendentalista Henry David Thoureau, así como con el ideólogo de la propuesta sobre la desescolarización de la educación, Ivan Illich, con quien coincidiría en un seminario celebrado en Bolonia en 1998. Es en estas figuras en las que se enraíza la *forma mentis* de Zavalloni y, en consecuencia, su pedagogía.

El movimiento ecologista marcó el pensamiento y la acción de Zavalloni. El maestro estuvo entre los fundadores del *Ecoistituto,* una organización sin fines lucrativos creada en Cesena en 1986. Se trataba de un centro abierto a toda la comunidad educativa, destinado al estudio y la praxis, así como a la celebración de congresos, seminarios y encuentros relacionados con la educación, especialmente aplicada a las tecnologías y a la ecología (Magnolini, 2013).

A lo largo de su trayectoria, Zavalloni destacó el carácter comunitario de las tecnologías de tipo artesanal, relacionándolo con el trabajo en equipo que realizan los campesinos. Así lo recuerda Rabitti:

> Me repetía siempre que el intercambio entre las personas era para él la tecnología más simple y sencilla de la que el ser humano podía y debía aprovecharse, sobre todo en una época como la nuestra en la que la tendencia es separar las individualidades, las experiencias y la memoria (Rabitti, 2013, p. 37) (traducción de la autora)[2].

Por su vinculación al movimiento ecologista, la Teoría del Decrecimiento fue también apoyada por Zavalloni; que llega a considerar su libro, *La Pedagogía del Caracol*, el manual pedagógico para el «decrecimiento feliz»[3]:

> La perspectiva del decrecimiento feliz es exactamente mi perspectiva y pienso que la Pedagogía del Caracol podría resultar el manual pedagógico para el decrecimiento feliz. Considero que es un movimiento muy importante, por lo que espero que tome cada vez más terreno […] probablemente sea un movimiento profético (Tabellini, 2002) (traducción de la autora).

Situándonos en la época actual, en la que el movimiento por la sostenibilidad del planeta parece estar tomando un mayor protagonismo a nivel político y social, y casi tras dos décadas de que Zavalloni expresara estas ideas, podríamos afirmar que el maestro no se equivocaba tachando de proféticos a estos movimientos.

Zavalloni creció rodeado de naturaleza, lo que le hizo apreciar sus ritmos e interesarse por el valor del tiempo.

> La vida en el campo está ligada a un tiempo cíclico, el acto de la siembra, la espera y la cosecha. Un tiempo acompasado por las cuatro estaciones. […] Reflexioné leyendo

> textos dedicados íntegramente a la relación que el hombre tiene con el tiempo. Me ayudaron en esta reflexión Jeremy Rifkin y su obra *Las guerras del tiempo: el conflicto fundamental de la historia humana* (1989) […] y David Le Breton con *Eloge de la marche* (2000), una reflexión sobre la importancia de caminar (Zavalloni, 2008b, p. 36).

El resultado de las reflexiones de Zavalloni se vería reflejado a lo largo de su vida, marcando las líneas de su pensamiento y, posteriormente, las de su pedagogía. El tiempo de Zavalloni se encontraba profundamente ligado a los tiempos de la naturaleza. Bajo sus ritmos aprendió a ser consciente de la necesidad de respetarlos, así como de la importancia de los «tiempos muertos», que también trasladaría a su pedagogía.

> La idea de «perder el tiempo», de esperar pacientemente a que un determinado ciclo se cumpla, es característica del trabajo del campesino, de la tierra y del campo. Además, si nos detenemos a pensar, en el campo no existen pausas que no sean fecundas, el tiempo perdido, es un tiempo biológicamente necesario, que, a menudo, se llena de actividad de preparación para otros acontecimientos cíclicos como pueden ser la cosecha o la siembra (Zavalloni, 2008b, p. 37).

La concepción temporal de Zavalloni era claramente cíclica, asumiendo que la flecha del tiempo era aquella que dominaba la sociedad de consumo a través de la imposición de un tiempo veloz.

> […] la velocidad está ligada a los tiempos lineales, a una producción industrial basada en el usar y tirar, en un modelo de sociedad que consume y no se preocupa por volver a los ciclos naturales, tanto en lo que respecta a los bienes y energías, como a materias primas y personas. Se trata de un «tiempo-flecha» que no tiene espera (Ibíd.).

Las mayores aportaciones de Zavalloni fueron, sin duda, en el ámbito educativo. Quienes tuvieron la ocasión de trabajar con él consideran que era en la escuela donde el maestro desplegaba toda su carisma y creatividad, con un perfil docente centrado en el niño y con el que se adscribía al modelo pedagógico experiencial, naturalista o romántico, que cuenta entre sus representantes con Rousseau, Illich o Neill.

Al igual que su pensamiento, la formación pedagógica del maestro bebió de diversas fuentes. Si bien la PdC se presenta como una nueva forma de entender la educación, esta se sirve de fuentes anteriores y recoge elementos de otras con las que comparte principios. Nos referimos, fundamentalmente, a las pedagogías centradas en el respeto a los ritmos de desarrollo y aprendizaje y, en general, a todas aquellas que plantean una gestión distinta del tiempo dentro del proceso educativo. En este sentido, podríamos mencionar a Lorenzo Milani, uno de los inspiradores de la renovación pedagógica en Italia y una importante referencia también para Zavalloni, aunque la pedagogía implementada por el párroco fuera más rígida que la del maestro de Cesena.

Asimismo, podríamos referirnos a Maria Montessori como otro de los referentes para Zavalloni, por ejemplo, en sus objetivos sobre la educación para la paz (Britton, 2000) o en la realización de algunas actividades

como la del silencio y que, al igual que la pedagoga italiana, Zavalloni llevaba a cabo al menos una vez a la semana (Michelini, 2017b). Ambos también compartían criterios en la rigurosidad al elegir la calidad de los materiales, aunque a la hora de trabajar con ellos, la doctora era más estructurada y metódica. Además, Montessori dedicaba una gran parte de la jornada al trabajo individual para el desarrollo de ciertas destrezas (Montessori, 1913). Este aspecto distanciaba su pedagogía de la de Zavalloni, que abogaba por el trabajo en grupo. En este sentido, según afirma Ivana Lombardini[4], el maestro se aproxima más a otros pedagogos italianos con menos transcendencia internacional, como Alberto Manzi, quien trabajaba con el huerto didáctico o el dibujo[5].

Podemos ver reflejos de la pedagogía de Reggio Emilia, por ejemplo, en la tendencia de Zavalloni a documentar, así como la relevancia que adquieren tiempo y espacio en el acontecimiento educativo. Aunque entre las escuelas reggianas y la PdC existen marcadas diferencias, como la titularidad, siendo la propuesta de Malaguzzi de carácter privado.

El uso del entorno natural como uno de los elementos protagonistas del proceso educativo también nos lleva a relacionar la PdC con la Pedagogía Waldorf, aunque el modelo creado por Steiner responde a una estructura fija del proceso enseñanza-aprendizaje, que lo aleja de la propuesta zavalloniana.

Pero las influencias de la PdC no se encuentran solo en figuras del ámbito educativo. También resultan fuentes de inspiración para su ideólogo arquitectos como Frank Lloyd Wright (Zavalloni, 2008b), precursor de la bioarquitectura e impulsor de la Prairie School[6]. En palabras de Rabitti: «Nuestros proyectos, desde los talleres para la infancia hasta los para adultos, se basaban en una continuidad constante entre arquitectura, arte y pedagogía» (Rabitti, 2013, p. 34) (traducción de la autora).

Al indagar en los antecedentes e influencias de la PdC, encontramos que los modelos educativos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a los tiempos y ritmos de aprendizaje de la infancia y no a la inversa, sirven como fuentes de inspiración para Gianfranco Zavalloni.

5. La Pedagogía del Caracol

En el año 2002, Zavalloni asiste a un curso de formación en Bari promovido por el *Gruppo Educhiamoci alla Pace* (GEP)[7]. Algunas de las actividades desarrolladas en aquel encuentro fueron dibujar, escribir con tinta y plumilla, construir con las manos, hablar la lengua local, jugar, caminar, descansar… A través de estas y otras propuestas, se reflexionó sobre la idea de «ralentizar la escuela» y, a partir de ella, surgió la propuesta pedagógica a la que el maestro llamaría, metafóricamente, *Pedagogia della Lumaca* [Pedagogía del Caracol].

Tras varios años recogiendo datos y documentando, Zavalloni, animado por su compañera de vida, la también maestra Stefania Fenizi, se decidió a plasmar sus ideas y su experiencia docente en un libro:

Una tarde estábamos en nuestra casa en una colina en Cesena, yo estaba tumbada en una hamaca, no estaba haciendo nada (aparentemente) […] me dijo: «¿qué estás haciendo?», le respondí: «nada» / «¿eres capaz de no hacer nada?» / «sí» / ¿y cómo llamas tú a esto de no hacer nada? / «yo lo llamo ocio creativo, Gianfranco». Después le regalé el libro Ozio, lentezza e nostalgia[8]*. A partir de ahí surgió en él la necesidad de plasmar en un libro sus pensamientos*[9]*.*

La escena descrita por Fenizi nos recuerda al pensamiento lento al que alude Claxton (1999), sin objetivo definido, que no busca un hallazgo y viene asociado a los tiempos de ocio.

Las reflexiones de Zavalloni acerca del tiempo y la educación se vieron incluidas en *La Pedagogía del Caracol* (2008b) y concretadas en lo que el maestro denominó «Estrategias didácticas de ralentización». Un total de nueve pautas para afrontar, desde la escuela, el vertiginoso ritmo de la sociedad occidental: 1) dedicar tiempo a hablar; 2) volver a la pluma y al tintero; 3) pasear, caminar y desplazarse a pie; 4) dibujar en vez de fotocopiar; 5) mirar las nubes en el cielo y mirar por la ventana; 6) escribir cartas y postales; 7) aprender a silbar; 8) cultivar un huerto (Zavalloni, 2008b).

Las estrategias ofrecidas por Zavalloni, aun pudiendo resultar un tanto naífs, encarnan los principios de una pedagogía que cambió buena parte de la escena educativa italiana de la última década (Guerra y Zuccoli, 2017; Michelini, 2017b). La indagación en ellas, junto con el estudio de la PdC y el resto de las obras escritas por Zavalloni, así como las referidas a su figura y el análisis de los testimonios obtenidos en las entrevistas, nos ha permitido alcanzar el segundo objetivo propuesto para este estudio: identificar los principios sobre los que se sustentaría la PdC. Estos principios, a los que denominamos *Principios Fundamentales de la Pedagogía del Caracol*, se concretarían en siete: 0) tiempo educativo unitario; 1) hacer con las manos; 2) ecología y territorialidad; 3) documentar; 4) tecnologías apropiadas; 5) adecuación de material y espacio; 6) identidad y formación docente. Dichos principios no se presentan aquí como normativos e inamovibles, sino más bien como puntos clave y de partida para la PdC.

0. *Tiempo educativo unitario*

La PdC contempla el tiempo como un elemento fundamental en el proceso educativo, siendo una de las cuestiones principales el modo en el que este se distribuye en la escuela. Zavalloni propone que la jornada escolar no supere las 24 horas semanales y considera que para que el aprendizaje a lo largo de esta sea significativo, las horas deben equilibrarse entre actividades que impliquen *placer, compromiso y competencias*.

Para llevar a cabo tal gestión temporal, Zavalloni divide la jornada en tres partes iguales: 1) tiempo de juego —*placer*—; 2) tiempo para la trasmisión/adquisición de los componentes culturales de la simbolización y la comunicación como leer, escribir o contar —*compromiso*—; 3) tiempo para el trabajo manual y para aprender a vivir en el mundo responsablemente —*competencias*—.

La estructura de la jornada escolar propuesta por el maestro italiano puede resultar, en un principio, rígida, pero la PdC consiste precisamente en que, dentro de esas tres franjas, no existan subdivisiones en horarios, ni parcelación del saber en asignaturas. Es, precisamente, en este aspecto donde radica la esencia del tiempo unitario.

Sin duda, esta visión del tiempo en la escuela de Zavalloni, resulta una clara evocación al tiempo cualitativo, al Kairos griego[10]. En palabras de la profesora Michelini[11]:

> *Gianfranco se basaba, fundamentalmente, en la idea de que, para que surja el aprendizaje en el niño, este necesita de tiempos distendidos y, a su vez, sentir que se respeta su ritmo de aprendizaje*[12].

Respecto al tiempo en términos cuantitativos, la profesora destaca de Zavalloni:

> *También resulta esencial en la Pedagogía del Caracol el cuestionarse cuánto tiempo necesita el niño para aprender y cuánto le permitimos nosotros. Es una función matemática, basada en el Model of School Learning*[13]*, pero, en mi opinión, Zavalloni supera a Carroll. Gianfranco dice: «seremos protagonistas de nuestra vida cuando seamos dueños de nuestro tiempo»*[12].

A partir de las ideas de Zavalloni, Michelini plantea la necesidad de una reflexión por parte de toda la comunidad escolar acerca del tiempo educativo desde el punto de vista pedagógico, didáctico y organizativo, para elegir qué escuela pretende ser, es decir, en qué idea de tiempo pretende formar a las generaciones jóvenes (Michelini, 2017b).

1. *Hacer con las manos*

Desde la visión zavalloniana, la mano es el instrumento más potente que posee el ser humano para alcanzar su plena autonomía. Zavalloni ve en ella dos elementos clave: su uso instrumental y la escritura.

Según Zavalloni (2008b), la infancia está dejando de usar las manos y actividades tan favorecedoras de la motricidad, como lanzar una peonza, jugar a los bolos o usar un tirachinas han caído en desuso, sobre todo, con la llegada de las nuevas tecnologías. Cada una de las actividades enumeradas requieren de horas de dedicación hasta su dominio, sin precipitación y disfrutando del proceso. El trabajo manual, como artesanal que es, requiere de tiempos dilatados.

Zavalloni considera la escritura a mano como uno de los modos más adecuados para estimular y estructurar el pensamiento y a su vez, una acción que implica un ejercicio de motricidad fina indispensable para la expresión y la comunicación. La escritura a mano, por tanto, favorece el desarrollo armónico de la persona. El proceso mental que requiere el uso de la mano es diferente al de otras destrezas y, en consecuencia, el aprendizaje que esta genera. Un aprendizaje que requiere de un tiempo distendido, de una elaboración-(re)elaboración y de un saber orientado a lo creativo.

Este principio resulta uno de los más controvertidos en la escena educativa actual, pues se opone frontalmente a la tendencia de promover «el más» y «el antes»

como sinónimo de mejor, tal y como se viene haciendo, según el impulsor de la educación lenta en Inglaterra, Maurice Holt, desde la *fast education* (Holt, 2002). Con este término, Holt se referiría al carácter mercantilista que adoptó el sistema educativo inglés con la Ley de Reforma Educativa de 1988.

2. *Ecología y territorialidad*

A partir de acciones concretas y pequeños gestos en la escuela, como eliminar las fotocopias, cultivar el huerto, reciclar materiales o consumir productos naturales y de kilómetro 0 la PdC pretende generar una cultura, tanto a nivel individual como grupal, comprometida con la ecología y el territorio. Para Zavalloni —en lo que se refiere a la proximidad al entorno natural— la escuela debería tener la mentalidad del campesino y, a su vez, estar actualizada a los temas ecológicos de hoy[14].

Zavalloni (2008b) se muestra crítico ante la organización de viajes y excursiones a cientos de kilómetros sin que el alumnado haya conocido el río más próximo a su casa y considera imposible sentirse europeo si no se conocen los territorios más cercanos ni se está enraizado a la propia tierra. La propuesta zavalloniana plantea una «educación de proximidad» que trate de aprovechar los recursos más cercanos y de conocer el entorno próximo a través de propuestas didácticas como excusiones a pie o en bicicleta, que hagan que el propio camino sea ya una experiencia educativa en sí misma. En la PdC resulta fundamental conocer lo próximo para sentir después la globalidad.

3. *Documentar*

Documentar vs. evaluar. Evaluar resultados académicos bajo términos como «resultado», «evaluación», «estándares académicos», responde a un sistema económico y mercantilista y no tanto escolar. Sin embargo, a través de la documentación se puede construir el corpus de la trayectoria individual y del propio grupo a partir de la observación y el registro de información (Zavalloni, 2008b). Para el maestro italiano, documentar es la verdadera forma de evaluar. En palabras de Magnolini:

> Otra cosa que he aprendido de Gianfranco es a documentarlo todo […] él lo llamaba «pedagogía inductiva». Gianfranco iba siempre con una cámara fotográfica en el bolsillo […] y un cuaderno para escribir y dibujar. Creo que tenía este amor por la memoria no por hacer ver a los demás lo bueno que era, sino para tener la posibilidad de reflexionar y para poder compartir y difundir sus aprendizajes (Magnolini, 2013, p. 18).

Documentar en la escuela era una necesidad pedagógica para Zavalloni. Para el maestro podían formar parte de los recursos para la documentación —a la que él llamaba *«la traccia»* [«la huella»]—, el diario de campo, las producciones diarias o los proyectos llevados a cabo en el centro.

4. *Tecnologías apropiadas*

Zavalloni llama a considerar una tecnología como apropiada si: 1) a nivel social, mejora la condición de las personas; 2) a nivel económico, usa inteligentemente los recursos de la tierra; 3) a nivel ecológico,

respeta el equilibrio de la naturaleza; y 4) a nivel político, descentraliza el poder del gobierno y lo reparte entre la gente. En definitiva, para Zavalloni una tecnología es apropiada cuando resuelve más problemas de los que provoca (Rabitti, 2013).

Zavalloni reflejaba algunas de sus preocupaciones en una carta destinada a su amigo, el también maestro y figura fundamental en la renovación pedagógica italiana de siglo xx, Mario Lodi. Zavalloni destacaba en la misiva la importancia de la adecuación de los tiempos de enseñanza-aprendizaje, así como la prioridad de unos aprendizajes sobre otros.

> No estoy en contra de las tecnologías, pero creo que para cada propuesta hay un tiempo: si no enseñamos a un niño a montar en bicicleta, será difícil que de adulto aprenda a montar siguiendo todo el proceso como lo haría de pequeño. Si no se enseña a un niño cómo se usa una navaja para tallar, ese niño aprenderá a usar bien el ordenador, pero no sabrá usar las manos para otras cosas y no desarrollará la psicomotricidad que se deriva del hecho de utilizar ciertas herramientas (Zavalloni, 2009a) (traducción de la autora).

Las nuevas tecnologías son herramientas consideradas por Zavalloni tan válidas como las tradicionales, incluidas las más ancestrales, por lo que considera deben estar presentes en la vida diaria, pero nunca en detrimento de otras. La propuesta de la PdC no supone, por tanto, dar la espalda a las TIC. Lo que Zavalloni propone es elegir las tecnologías apropiadas a cada situación y aplicarlas siempre en beneficio humano y/o medioambiental. Una perspectiva que nos recuerda poderosamente a la heideggeriana (Heidegger, 2002).

5. *Adecuación de material y espacio*

Seleccionar material y mobiliario con base en criterios de calidad frente a los económicos es, junto con que estos sean ergonómicos y de producción local, otro de los rasgos que definen la PdC. La propuesta zavalloniana emplea materiales naturales, principalmente de madera, y evita el plástico y el metal. Un entorno de aprendizaje en el que el niño puede usar sus manos para poder experimentar, manipular, crear, construir, usar la sierra de mano para trabajar la madera, colores acrílicos para pintar... todo de buena calidad (Zavalloni, 2008b). Rabitti (2013) también destaca el convencimiento de Zavalloni acerca del valor educativo de los artefactos creados a partir de los materiales que ofrece la propia naturaleza (arena, troncos, piedras, semillas, tierra…).

Según Zavalloni (1996), una escuela lenta debe estar diseñada hasta el mínimo detalle, también en lo que se refiere al aspecto estético, al que el maestro italiano le daba una importancia sustancial, tanto en los espacios interiores como exteriores, recurriendo, en algunos casos, a arquitectos u otros especialistas en el diseño y acondicionamiento de espacios y, sobre todo, a los mayores especialistas para Zavalloni (siguiendo la propuesta de Mario Lodi), los niños y las niñas que habitan los espacios educativos.

6. *Identidad y formación docente*

Enseñantes por misión. Zavalloni propone esta figura docente basándose

en la idea de don Milani o Morin, y en la suya propia sobre la escuela y su misión social. El autor huye de la figura del maestro omnipotente, permanente evaluador y tasador, y aboga por aquel que forma redes para potenciar sus capacidades y las del grupo, y que a la vez cumple con sus funciones sin relegar en los demás (Zavalloni, 2008b).

Espesor cultural y contaminación. Dos son los conceptos que destacan en los discursos analizados, al hablar de la visión de la formación docente que propone Zavalloni. El primero, tiene que ver con la formación misma y el nivel de esta que posee el docente *(espesor cultural)*; el segundo, con la vía por la que debe llegar al profesorado tal formación *(contaminación),* en oposición a la imposición. Cuando la formación llega a través de los iguales y como fruto de experiencias y resultados observables, esta se transfiere más significativamente. Según Ferrari[15], Zavalloni consideraba fundamental que el educador gozara de suficiente espesor cultural, así como que los cambios en la escuela, para que fueran efectivos, debían realizarse mediante contaminación[16].

Para finalizar lo que hemos pretendido sea una articulación de la PdC en principios a partir del estudio de la figura de su creador y de la propia propuesta, cabe destacar la coherencia hallada entre el pensamiento y la praxis del maestro Zavalloni, que circula entre una filosofía práctica de la educación y la visión política del autor.

6. Metodología, enfoque, modelo, corriente...

Una vez estudiado el pensamiento pedagógico del ideólogo de la Pedagogía del Caracol e identificados los principios fundamentales sobre los que esta se sustentaría, se pretende en este epígrafe, y a modo de conclusión, clarificar dónde quedaría enmarcada la PdC dentro de los diferentes términos empleados para referirse a las prácticas pedagógicas que se vienen implementando, así como algunas de las críticas recibidas desde el ámbito educativo.

Zavalloni no define la PdC como un método, ni tampoco lo hacen las personas que trabajaron para su configuración y que actualmente la promueven. Para Papetti[17] la cuestión se presenta nítida:

> *Su obra no es un método, sino que recoge de aquí y de allí, […] es lo que pretendía que se hiciera con su libro: que cada uno cogiera lo que le interesara, no que se siguiera como un manual de instrucciones, […] No es como la escuela montessoriana o steineriana que tienen un método específico[18].*

Michelini (2017b) también se refiere a las pautas que Zavalloni presenta en su obra como lecciones que no deben interpretarse de manera reductiva, sino como opciones coherentes y necesarias para la idea de escuela que propone Zavalloni.

Por su parte, Sandra Villa[20] tampoco considera la PdC como una metodología propiamente dicha, sino más bien una forma de llegar a crear un método desde una mirada educativa paidocéntrica:

> *Considero que es un enfoque a partir del cual pueden surgir metodologías […] se trata de una visión, de una mirada hacia el niño concibiéndolo en su estado natural y centrada en sus necesidades […]*[20].

La visión de la docente Silvia Marconi[21] también coincide con la idea de no considerar a la PdC como una metodología. Marconi señala que la PdC aporta unas claves y, desde ellas, cada docente puede desarrollar su propia acción educativa[22].

Por tanto, y partir de los testimonios recogidos y la revisión de las obras de Zavalloni, así como de otras que hacen alusión a su figura y tras las visitas y estancias en diferentes centros educativos, cabe afirmar que la PdC se configuraría más como una corriente pedagógica desde la que poder configurar un método educativo que a un enfoque, un modelo pedagógico o una metodología.

Esta *mirada educativa* no es vana, pues puede articularse en torno a siete principios fundamentales que resultan, más que prescriptivos, de referencia y que basan sus fundamentos en diversos postulados y paradigmas educativos previos. Así, desde los fundamentos de la PdC podría acogerse a aquellas pedagogías que valorizan el tiempo en la educación y persiguen dotar a los niños y a las niñas de los valores necesarios para ser dueños y dueñas de su tiempo.

Tanto la PdC como la propia educación lenta no están exentas de crítica dentro del escenario educativo. Tal vez, una de las oposiciones más contundentes les viene de Oriente. En Japón, un país con un sistema educativo caracterizado por constreñidos horarios y rigurosas evaluaciones, desde diferentes instituciones se ha llegado a afirmar que, con la implantación en el año 2002 del programa piloto de educación lenta, surgió la «generación lenta» (Euronews, 2015), un calificativo, sin duda, incompatible con los requerimientos del modelo educativo nipón.

El ejemplo de Japón nos sirve para mostrar que, del mismo modo que la educación lenta puede no ser válida para todos los niños y niñas, sucede en las culturas en las que, como la japonesa, la velocidad y la rapidez se equiparan al éxito. En este sentido, la cultura occidental posee unos valores similares, aunque el hecho de que estos se hayan instaurado más recientemente permitiría la posibilidad de repensar la idea de tiempo en la educación.

Notas

[1] El contenido de las siguientes páginas ha sido desarrollado a partir de las entrevistas realizadas durante las dos estancias de investigación en Italia entre los meses de abril y julio del año 2017 y 2018 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma en Venecia (IUSVE) y en Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica «Sacro Cuore» de Milán, respectivamente.

[2] La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

[3] El *Movimento per la Decrescita Felice* (MDF) surge en Italia en el año 2000 siguiendo los postulados del Decrecimiento. La iniciativa, impulsada por Maurizio

Pallante (una de las referencias en el pensamiento de Gianfranco Zavalloni), pretende desmitificar el desarrollo sin otro objetivo que el del propio desarrollo.

[4] Compañera de claustro de Zavalloni. Maestra de Educación Infantil y fundadora de la editorial Fulmino.

[5] Lombardini, entrevista, 20 de junio de 2017.

[6] «The Prairie School». Estilo arquitectónico surgido en Inglaterra en el siglo XIX basado en la construcción artesanal como reacción a la producción en masa.

[7] http://www.gruppoeduchiamociallapace.it/

[8] *Ozio lentezza e nostalgia. Decalogo mediterraneo per una vita più conviviale.* Libro publicado en 2002 por Christoph Baker, consultor de organizaciones humanitarias y ambientales y autor de ensayos críticos con el desarrollo y el consumo masivo.

[9] Fenizi, entrevista, 20 de junio de 2017.

[10] Kairós es hijo de Zeus, quien, al terminar con la tiranía de Kronos, se convierte en dueño y señor del orden cósmico. Aparece emparentado con el tiempo, pero también con la suerte, la fortuna y la oportunidad.

[11] Profesora Titular en la Universidad de Urbino. Sus líneas de investigación giran en torno a la Formación del Profesorado, la pedagogía crítica y las TIC. Especialista en el tiempo en la Pedagogía del Caracol y amiga de Gianfranco Zavalloni.

[12] Michelini, entrevista, 22 de junio de 2017.

[13] Carroll (1963) combinó en su modelo de aprendizaje escolar los siguientes cinco elementos, considerando el tiempo como un factor clave en el aprendizaje: 1) aptitud de los estudiantes; 2) capacidad de comprender; 3) perseverancia —entendida como cantidad de tiempo que los estudiantes están dispuestos a dedicar—; 4) oportunidad —tiempo disponible para aprender— y 5) calidad de la instrucción. Estos cinco elementos contribuyen al tiempo necesario para aprender o al tiempo empleado en el aprendizaje. Carroll afirmó que el grado de aprendizaje se puede describir como una proporción entre (a) tiempo necesario para aprender y (b) tiempo realmente empleado en aprender.

[14] Papetti, entrevista, 20 de junio de 2017.

[15] Compañera de trabajo de Gianfranco. Pedagoga y directora del centro de Sogliano Rubicone en el curso 94/95, donde Gianfranco fue profesor de Educación Infantil.

[16] Ferrari, entrevista, 20 de junio de 2017.

[17] Considerado en la actualidad uno de los más importantes *giocattolai* [fabricante de juguetes artesanales]. A través del juego y el juguete Roberto Papetti trabaja la educación ambiental, la educación para la paz y la educación artística. Imparte charlas, conferencias, cursos de capacitación docente y talleres, en los que construye juguetes con sus propias manos para demostrar y difundir la importancia de la actividad lúdica en la infancia. Papetti defiende la reconquista de la calle como espacio de juego y la recuperación de los tiempos de juego y de los instrumentos tradicionales.

[18] Papetti, entrevista, 20 de junio de 2017.

[19] Directora del Liceo «G. Cesare · M. Valgimigli» (Rimini). Exdirectora del Istituto Comprensivo «Gianfranco Zavalloni» (2007·2016). Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria. Asesora pedagógica para la construcción de una nueva escuela en Rimini inspirada en la Pedagogía del Caracol.

[20] Villa, entrevista, 4 de mayo de 2018.

[21] Maestra de primaria en el Istituto Comprensivo «Gianfranco Zavalloni» y miembro del «Grupo Zav», una organización creada en 2006 con el objetivo de reforzar el pensamiento de Gianfranco Zavalloni.

[22] Marconi, entrevista, 4 de mayo de 2018.

Referencias bibliográficas

Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences [Absentismo y más allá: pérdida de tiempo de enseñanza y consecuencias].* The World Bank. Independent Evaluation Group.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Taurus.

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender: el método Montessori*. Paidós.

Bruce, T., Elfer, P., Powell, S. y Werth, L. (2018). *The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: Re-articulating research and policy [El manual internacional de Routledge sobre Froebel y la enseñanza en la primera infancia: la rearticulación de la investigación y la normative].* Routledge.

Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue [La lentitud como virtud]. *Journal of Philosophy of Education*, *54* (5), 1443-1452. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495

Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor, 188* (754), 301-313. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004

Carnoy, M. (2010). *La ventaja Académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Fondo de Cultura Económica.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning [Un modelo de aprendizaje escolar]. *Teachers College Record*, *64* (8), 723-733.

Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga: por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Urano.

DeMause, Ll. (1991). *Historia de la infancia*. Alianza.

Euronews (12 de junio de 2015). *Luces y sombras de la educación lenta*. Euronews. https://bit.ly/3kSGuEb

Fisher, Ch. y Berliner, D. (1985). *Perspectives on Instructional Time [Perspectivas sobre el tiempo de enseñanza]*. Longman.

Guerra, M. y Zuccoli, F. (2017). Le cose dei maestri [Las cosas de los maestros]. En S. Annicchiarico (Ed.), *Giro Giro Tondo. Design for Children* (pp. 360-363). Electa. https://bit.ly/3iM1Hhs

Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. El Serbal.

Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement [Es hora de iniciar el movimiento de la escuela lenta]. *Phi Delta Kappan, 84* (4), 264-271. https://doi.org/10.1177/003172170208400404

Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. RBA.

Levstik, L. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? [¿Qué pueden aportar la historia y las ciencias sociales a la educación cívica?] En P. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.

Lewis, T. E. (2017). Study time: Heidegger and the temporality of education [Tiempo de estudio: Heidegger y la temporalidad de la educación]. *Journal of Philosophy of Education*, *51* (1), 230-247. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12208

Magnolini, A. (2013). Le mani per scoprire il mondo [Las manos para descubrir el mundo]. En S. Fenizi, C. Cavalli y D. Amadori (Coord.), *Disegnare la vita. I modi di Gianfranco Zavalloni* (pp. 10-23). Fulmino.

Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti [La exposición del profesor. La formación del pensamiento temporal en los adolescentes]. En E. Perillo (Ed.), *La storia. Istruzione per luso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Tecnodid.

Michelini, M. C. (2017b). La libertà del tempo. En *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 28-31). Centro Alberto Manzi.

Montessori, M. (1913). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei Bambini [El método de la pedagogía científica aplicado en los Hogares de Niños]*. Loescher.

Moreu, A. (2014). La recepción española de la pedagogía positivista italiana. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 117-137). FahrenHouse.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Educo.

Pérez, P. (1993). El tiempo antropológico. En P. Fermoso (Coord.), *El tiempo educativo y escolar: studio interdisciplinar* (pp. 71-72). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

Quiroga, P. y Sánchez-Serrano, S. (2019). La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 34*, 121-147. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.232

Rabitti, A. (2013). Costruire con la semplicità. Tecnologia, natura è società [Construir con sencillez. Tecnología, naturaleza y sociedad]. En S. Fenizi, C. Cavalli y D. Amadori (Coord.), *Disegnare la vita. I modi di Gianfranco Zavalloni* (pp. 29-38). Fulmino.

Ramos, R. (1992). *Tiempo y sociedad*. CIS.

Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.

Scheerens, J. (Ed.) (2014). *Effectiveness of time investments in education. Insights from a review and meta-analysis [Eficacia de las inversiones de tiempo en educación. Conclusiones de una revisión y un meta-análisis].* Springer.

Shuffelton, A. (2017). Jean-Jacques Rousseau, the mechanised clock and children's time [Jean-Jacques Rousseau, el reloj mecanizado y el tiempo de los niños]. *Journal of Philosophy of Education, 51* (4), 837-849. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12246

Tabellini, F. (22 de mayo de 2012). Intervista a Gianfranco Zavalloni [Entrevista a Gianfranco Zavallonni]. *Decrescita felice social network*. http://www.decrescita.com/news/intervista-a-gianfranco-zavalloni/

Zavalloni, G. (1996). *La scuola ecológica [La escuela ecológica].* Macro.

Zavalloni, G. (2008b). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Graô.

Zavalloni, G. (2009a). Carta de Gianfranco Zavalloni a Mario Lodi. Consultada en el archivo familiar, Cesena, 2017.

Biografía de la autora

Silvia Sánchez-Serrano. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigadora FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (UCM) e investigadora visitante en universidades de Europa y Latinoamérica. Actualmente ejerce como Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad Antonio de Nebrija. Es miembro del Grupo de Investigación consolidado UCM «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Sus publicaciones y líneas de investigación actuales se centran en la educación cívica, el tiempo educativo y las pedagogías alternativas y sus efectos sobre el desarrollo integral de la infancia.

https://orcid.org/0000-0001-5406-9132

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado*

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables

Rut SÁNCHEZ-RIVERO. Personal docente e investigador contratado no doctor. Universidad de León (*rsanr@unileon.es*).
Dr. Rui A. ALVES. Associate Professor. Universidad de Oporto (*ralves@fpce.up.pt*).
Dra. Teresa LIMPO. Assistant Professor. Universidad de Oporto (*tlimpo@fpce.up.pt*).
Dra. Raquel FIDALGO. Profesora Titular de Universidad. Universidad de León (*rfidr@unileon.es*).

Resumen:

Se analiza el uso que el profesorado de educación obligatoria afirma hacer en su enseñanza de la escritura de prácticas instruccionales efectivas, derivadas de una revisión de meta-análisis en el ámbito de la instrucción en escritura. Se consideraron las diferencias en el uso de estas prácticas a lo largo de la educación obligatoria y la influencia que tienen variables del docente, como su eficacia, sus actitudes y su preparación. Participaron 515 docentes de Lengua Castellana y Literatura de diferentes colegios e institutos de enseñanza secundaria de Castilla y León. Se aplicó de forma *on-line* un cuestionario sobre la frecuencia de uso de prácticas instruccionales cuya eficacia ha sido contrastada a nivel científico, derivadas de una exhaustiva revisión de estudios de meta-análisis de la instrucción en escritura. Se tomaron adicionalmente medidas sobre las creencias de eficacia personal y general del profesorado, las actitudes hacia la escritura y su enseñanza y el nivel de preparación percibido por los docentes para la enseñanza de la escritura. Los resultados muestran un uso infrecuente de dichas prácticas instruccionales, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria muestran niveles de eficacia personal y de

* Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2015-67484-P (MINECO/FEDER), proyecto de investigación concedido a la cuarta autora, y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU15/03017), beca pre-doctoral concedida a la primera autora.
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-11-2020.
Cómo citar este artículo: Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T. y Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado | *Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 321-340. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

preparación para la enseñanza de la escritura significativamente menores que el profesorado de Educación Primaria. El nivel de eficacia personal, el nivel de preparación para la enseñanza de la escritura y las actitudes hacia la escritura y su enseñanza influyen en el uso que los docentes afirman hacer de estas prácticas instruccionales.

Descriptores: enseñanza de la escritura, profesorado, educación primaria, educación secundaria obligatoria, prácticas efectivas, auto-eficacia docente, actitudes hacia la escritura, preparación percibida.

Abstract:

In this article, we analyse the reported use of evidence-based practices for the teaching of writing by teachers in compulsory education. These practices were taken from a review of meta-analysis studies in the field of writing instruction. This study accounts for differences throughout compulsory education in the use of these instructional practices. We also analyse the effects of teachers' variables such as personal efficacy, general efficacy, attitudes and, preparation, on the instructional practices they use. Five-hundred and fifteen teachers of Spanish language and literature from different primary and high schools in Castilla y León participated in the study. Participants completed an online questionnaire about how often they use evidence-based practices taken from an exhaustive review of meta-analyses in the field of writing instruction. In addition, we took measures of teachers' personal and general efficacy, their attitudes towards writing and the teaching of writing, and their level of preparation to teach writing. The results show that teachers make little use of this type of instructional practice, especially in high school. High school teachers reported significantly lower levels of personal efficacy and preparation for the teaching of writing than teachers in primary grades. Teachers' personal efficacy level, their preparation for the teaching of writing, and their attitudes towards writing and its teaching influence their use of these instructional practices.

Keywords: teaching of writing, teacher, primary education, high school, evidence-based practices, teacher efficacy, attitudes towards writing, level of preparation.

1. Introducción

La competencia lingüística es reconocida como una competencia clave para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Unión Europea, 2006). Dentro de la competencia lingüística se incluye la competencia escrita, cuyo dominio es fundamental en la sociedad actual para el desarrollo de la persona en diversos ámbitos de la vida (Graham et al., 2015; Graham y Perin, 2007). Concretamente, en el ámbito educativo, la escritura constituye una herramienta básica tanto en el aprendizaje de otras materias como para mostrar el conocimiento adquirido por el alumnado en la evaluación de su aprendizaje (Graham et al., 2015). Conscientes de ello, existe una preocupación creciente a nivel internacional por el elevado número de estudiantes que no alcanzan una adecuada competencia escrita al final de su escolarización (Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education

Statistics, 2012; Office for Standards in Education, 2005). En nuestro país, los últimos informes emitidos por el Ministerio de Educación muestran un bajo rendimiento del alumnado en escritura tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, 2010, 2011). El bajo rendimiento mostrado por el alumnado en competencia escrita lleva al planteamiento de interrogantes en torno a cómo es la enseñanza de la escritura en la escuela o en qué medida su enseñanza se ajusta a prácticas instruccionales de efectividad contrastada científicamente; línea de investigación en torno a la cual se plantea el presente estudio. Si bien existen diferentes estudios, a nivel internacional, centrados en la enseñanza de la escritura en Primaria (Brindle et al., 2016; Coker et al., 2016; Cutler y Graham, 2008; Gilbert y Graham, 2010, en Estados Unidos; De Smedt et al., 2016, en Bélgica; Rietdijk et al., 2018, en Holanda; Dockrell et al., 2015, en Reino Unido; Pacheco et al., 2009, en España), o en Secundaria (Graham et al., 2014; Kiuhara et al., 2009, en Estados Unidos), desde nuestro conocimiento, no existen estudios similares implementados en España, abarcando la Educación Primaria y la Secundaria, que hayan analizado en qué medida los profesores indican utilizar, para la enseñanza de la escritura, prácticas instruccionales cuya efectividad se haya corroborado en estudios de meta-análisis. Dicho análisis contribuiría a poder descartar que el bajo rendimiento o las dificultades en el aprendizaje de la escritura sean la consecuencia de una instrucción inadecuada, en línea con el enfoque preventivo ligado al modelo de respuesta a la intervención, vigente hoy en día (Arrimada et al., 2018).

1.1. Revisión de meta-análisis de la instrucción en escritura

Los meta-análisis son claves a la hora de determinar la eficacia de una práctica instruccional. Estos proporcionan una estimación sobre la magnitud de la efectividad de diferentes prácticas instruccionales, evaluadas en diversos estudios, en base a una métrica común comparable: el tamaño del efecto (Lipsey y Wilson, 2001).

Una revisión de la literatura científica en torno a los meta-análisis publicados en el ámbito instruccional de la escritura en los últimos años permitió identificar un total de cinco meta-análisis publicados desde el año 2007 (ver Graham y Harris, 2018; Graham et al., 2015; Graham et al., 2012; Graham y Perin, 2007; Koster et al., 2015) (Ver Anexo I). En dicha búsqueda se consideraron los meta-análisis centrados en la instrucción en escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje, excluyéndose aquellos focalizados en la escritura como herramienta de aprendizaje. Asimismo, se excluyeron los meta-análisis sobre la intervención en escritura en alumnado con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento en escritura.

Una vez seleccionados los meta-análisis objeto de estudio, se identificaron las prácticas instruccionales efectivas derivadas de los mismos, las cuales se estructuraron en base a las dos categorías establecidas por Graham y Harris (2018) en su reciente meta-análisis de los meta-análisis, diferenciando entre *prácticas relacionadas con la enseñanza de diferentes habilidades o dimensiones de la escritura*, y *prácticas relacionadas con diferentes apoyos o andamiajes para su instrucción*. Para cada una de ellas se analizaron los

cursos en los que se había corroborado su efectividad y el tamaño del efecto medio obtenido en los diferentes meta-análisis (Anexo I). A partir de dicha revisión, se identificaron prácticas instruccionales muy efectivas para la mejora de la competencia escrita en ambas etapas educativas (Primaria y Secundaria), mostrando un tamaño del efecto igual o superior a 0.7, tales como: la *instrucción explícita de estrategias de planificación y revisión*, la *instrucción en vocabulario relacionado con diferentes tipologías textuales*, proporcionar *feedback al alumnado acerca de sus textos* y el *establecimiento de objetivos previo a la escritura del texto*. Asimismo, se observa que la mayoría de las prácticas efectivas avaladas en la Educación Primaria también se han avalado en Educación Secundaria, a excepción de la *instrucción en habilidades de transcripción* y la *instrucción en creatividad*. Respecto a la *instrucción en gramática*, aunque los resultados indican que no resulta efectiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado, cabe señalar que esta práctica ha constituido la instrucción de control frente a otros enfoques instruccionales, motivo por el cual se optó por su inclusión en el análisis. Finalmente, respecto al *enfoque de procesos*, si bien se incluyó en el análisis, los resultados acerca de su efectividad no son concluyentes dado que los tamaños del efecto obtenidos en los diferentes meta-análisis analizados oscilan desde valores negativos de -0.05 hasta valores medios de 0.48.

1.2. Variables del profesorado que influyen en la enseñanza de la escritura

Al analizar la enseñanza de la escritura, diferentes investigaciones han abordado la influencia que diferentes variables del profesorado pueden jugar en dicha práctica instruccional.

Una de dichas variables es la eficacia del docente en la enseñanza de la escritura. Esta se ha operacionalizado de acuerdo con Graham y colaboradores (2001) en dos dimensiones: la eficacia personal, referida a la confianza del docente sobre sus propios conocimientos y habilidades para la instrucción, y la eficacia general referida a la capacidad de manejar dichos conocimientos para afrontar limitaciones derivadas de factores contextuales. Los resultados de estudios previos muestran que el nivel de eficacia personal del profesorado se relaciona con el reporte de un mayor uso de prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura avaladas en estudios de meta-análisis (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010). Sin embargo, no se ha obtenido esta relación con el nivel de eficacia general. Es necesario tener en cuenta que dichas conclusiones derivan de estudios desarrollados en Estados Unidos con docentes de 3.º a 6.º de Primaria. En España, solo el estudio de Pacheco et al. (2009), desarrollado con una muestra de 137 profesores de Infantil y Primaria, mostró que el nivel de eficacia del profesorado, tanto personal como general, determina el tipo de actividades relacionadas con la escritura que implementan en el aula, y las habilidades de la escritura que se trabajan. Sin embargo, no hay datos sobre cómo esta variable influye en el reporte que el profesorado hace de prácticas instruccionales de eficacia contrastada en estudios de meta-análisis a lo largo de la educación obligatoria.

Otra de las variables moduladoras es la actitud hacia la escritura y su enseñanza,

referida al grado de importancia que otorga el docente a la enseñanza de la escritura y a la habilidad de escribir (Brindle et al., 2016). Los resultados de estudios previos muestran que una actitud positiva se relaciona con un mayor uso de prácticas instruccionales en escritura de eficacia contrastada en estudios de meta-análisis. No obstante, nuevamente, esta conclusión deriva de un único estudio y de ámbito internacional, desarrollado en Estados Unidos con docentes de 3.º y 4.º de Primaria (Brindle et al., 2016).

Respecto a la relación entre el nivel de preparación percibido por el profesorado para la enseñanza de la escritura y el uso que reporta de prácticas instruccionales efectivas, las conclusiones de estudios previos realizados en Estados Unidos son contradictorias. Así, estudios previos han mostrado que aquellos profesores que se sienten más preparados para enseñar a escribir emplean con mayor frecuencia prácticas efectivas avaladas en meta-análisis tanto en los cursos de 3.º a 6.º de Primaria como en los primeros cursos de Secundaria (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014). Sin embargo, también existen evidencias empíricas sobre la ausencia de relación en profesorado de los últimos cursos de Secundaria (Kiuhara et al., 2009).

2. Presente estudio

El presente estudio tiene tres objetivos. En primer lugar, analizar la frecuencia con la que el profesorado de Primaria y de ESO de Castilla y León indica utilizar prácticas instruccionales cuya eficacia para la enseñanza de la escritura se ha corroborado en estudios de meta-análisis, analizando las posibles diferencias en función de tres niveles educativos: 1.º a 3.º de Primaria, 4.º a 6.º de Primaria y 1.º a 4.º de ESO. En segundo lugar, analizar los niveles mostrados por el profesorado en relación a su eficacia, actitudes y nivel de preparación para la enseñanza de la escritura y sus diferencias en función de los tres niveles educativos recogidos anteriormente. Por último, analizar la influencia que dichas variables del profesorado tienen en el uso que estos indican hacer de estas prácticas instruccionales, analizando si dicha influencia se mantiene en los diferentes niveles educativos estudiados.

En este estudio, desde nuestro conocimiento, se aborda por primera vez en nuestro país el análisis del uso que el profesorado indica hacer de prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura, derivadas de una revisión empírica de los meta-análisis en el ámbito de la escritura. A su vez, se abarca una muestra amplia y representativa que contempla toda la escolarización obligatoria (Primaria y ESO), diferenciándose tres niveles que permiten una comparación con otros contextos educativos internacionales al diferenciar entre Elementary (correspondería a 1.º-3.º de Primaria) y Upper Primary (correspondería a 4.º-6.º de Primaria) y Middle and High School (correspondería a la ESO). Asimismo, la amplitud de la muestra permite analizar, por primera vez, si la influencia que las variables del docente analizadas tienen en el uso que indican hacer de prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura se mantiene a lo largo de los diferentes niveles educativos analizados, lo que permitirá ofrecer cierta luz a las lagunas de conocimiento existentes en la literatura científica.

3. Método

En el estudio que se presenta se siguió una metodología de encuesta mediante la administración de un cuestionario a profesorado español de la educación obligatoria que impartía la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en centros educativos de Castilla y León. Para la administración del cuestionario se utilizó un muestreo intencional contactando, vía telefónica, con la dirección de todos los centros educativos de Castilla y León que impartieran las etapas educativas de Primaria y/o ESO. Para ello, se utilizó un listado de los centros docentes de dicha Comunidad facilitado por el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (http://www.educa.jcyl.es/es). Mediante dicha llamada telefónica se solicitó a la dirección de los centros educativos su colaboración en la difusión y reenvío, a todo su profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Primaria y/o ESO, de un correo electrónico que incluía información relevante del estudio, el enlace de acceso a la encuesta y las instrucciones para cumplimentarla, para que aquellos que quisieran voluntariamente participar en el estudio realizaran la encuesta.

3.1. Participantes

515 docentes de Lengua Castellana y Literatura de Primaria y de la ESO de las nueve provincias de Castilla y León participaron en el estudio. En la Tabla 1 se muestra su distribución en función del nivel educativo, el género, la titulación académica, la titularidad del centro y la provincia donde ejercían su docencia, los años de experiencia docente y el número de estudiantes en su grupo-clase.

3.2. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *on-line* a través de Google Forms que incluyó cuatro secciones[1]:

— Sección 1. Información sociodemográfica.

En esta sección se recogieron los datos descriptivos de la muestra incluidos en la Tabla 1. Además, se incluyeron 2 ítems acerca del nivel de preparación para la enseñanza de la escritura obtenido durante su formación universitaria, o con posterioridad mediante cursos de especialización, utilizándose la escala de respuesta: ninguna (1), mínima (2), adecuada (3) y alta (4).

— Sección 2. Prácticas de enseñanza de la escritura del profesorado.

Se evaluó la frecuencia con la que el profesorado indicaba utilizar, para la enseñanza de la escritura, 20 prácticas instruccionales efectivas, derivadas de la revisión de estudios de meta-análisis desarrollados en el ámbito instruccional de la escritura (ver Anexo I).

De los 20 ítems, 11 se relacionaban con la enseñanza de diferentes dimensiones de la escritura y 9 se centraron en diferentes apoyos para su instrucción (Ver Tabla 2). La escala de respuesta fue: nunca (1), varias veces al año (2), una vez al mes (3), varias veces al mes (4), una vez a la semana (5), varias veces a la semana (6) o diariamente (7). Se obtuvo un Alpha de Cronbach de .93 lo que indica una alta fiabilidad del cuestionario utilizado.

TABLA 1. Distribución de la muestra en función del nivel educativo.

Variable	Nivel educativo							
	1.º-3.º Primaria (n = 167; 32.4 %)		4.º-6.º Primaria (n = 209; 40.6 %)		1.º-4.º ESO (n = 139; 27 %)		TOTAL (N = 515)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Género								
Masculino	17	10.2	56	26.8	46	33.1	119	23.1
Femenino	150	89.8	153	73.2	93	66.9	396	76.9
Titulación								
Diplomatura	121	72.5	134	64.1	7	5.0	262	50.9
Licenciatura	38	22.8	63	30.1	117	84.2	218	42.3
Máster	6	3.6	6	2.9	8	5.8	20	3.9
Doctorado	1	0.6	3	1.4	5	3.6	9	1.7
No respondieron	1	0.6	3	1.4	2	1.4	6	1.2
Titularidad de centro								
Público	140	83.8	173	82.8	93	66.9	406	78.8
Privado-Concertado	27	16.2	36	17.2	46	33.1	109	21.2
Provincia								
Ávila	23	13.8	16	7.7	20	14.4	59	11.5
Burgos	18	10.8	23	11.0	20	14.4	61	11.8
León	35	21.0	33	15.8	19	13.7	87	16.9
Palencia	13	7.8	13	6.2	13	9.4	39	7.6
Salamanca	21	12.6	22	10.5	16	11.5	59	11.5
Segovia	6	3.6	25	12.0	15	10.8	46	8.9
Soria	8	4.8	10	4.8	8	5.8	26	5.0
Valladolid	36	21.6	46	22.0	13	9.4	95	18.4
Zamora	7	4.2	21	10.0	15	10.8	43	8.3
Años experiencia docente								
M	18.83		20.53		17.43		19.14	
SD	9.41		9.98		10.09		9.89	
Número de estudiantes en grupo-clase								
M	16.13		17.53		22.76		18.46	
SD	7.47		7.06		7.47		7.76	

Fuente: Elaboración propia.

— Sección 3. Eficacia del profesorado en la enseñanza de la escritura.

Se utilizó la versión en castellano del cuestionario Teacher Efficacy Scale for Writing desarrollado por el equipo de investigación del Dr. Steve Graham en el año 2001. Consta de 15 ítems: 10 relacionados con la eficacia personal (ej. «si el alumnado mejora su escritura, generalmente es porque he encontrado mejores formas de adaptar el método de enseñanza a cada alumno/a») y 5 relacionados con la eficacia general (ej. «el tiempo que se dedica a la escritura en mi clase influye menos que el entorno familiar en el rendimiento escritor del alumnado»). La escala de respuesta fue: muy en desacuerdo (1), moderadamente en desacuerdo (2), ligeramente en desacuerdo (3), ligeramente de acuerdo (4), moderadamente de acuerdo (5) o muy de acuerdo (6).

El cuestionario original Teacher Efficacy Scale for Writing (Graham et al., 2001) mostró un Alpha de Cronbach de .84 para la dimensión de eficacia personal y de .69 para la dimensión de eficacia general, mientras que la versión validada en castellano mostró un Alpha de Cronbach de .77 y de .73 respectivamente. Los valores obtenidos en este estudio fueron de .77 para la eficacia personal y de .75 para la eficacia general, lo que indica una fiabilidad adecuada.

— Sección 4. Actitud del profesorado hacia la escritura y su enseñanza.

Se utilizó una traducción del cuestionario de Brindle et al. (2016). Consta de 7 ítems (ej. «soy un buen escritor», «me gusta enseñar a escribir»), teniendo como escala de respuesta: muy en desacuerdo (1), moderadamente en desacuerdo (2), ligeramente en desacuerdo (3), ligeramente de acuerdo (4), moderadamente de acuerdo (5) o muy de acuerdo (6).

Los análisis realizados por Brindle et al. (2016) mostraron un único factor con un Alpha de Cronbach de .87, valor muy similar al obtenido en este estudio (.83), indicando una fiabilidad adecuada del instrumento utilizado.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos del estudio se realizó durante el segundo trimestre del curso escolar 2017-2018. Para ello, se contactó telefónicamente con los/as directores/as de todos los centros educativos de Castilla y León que impartían las etapas educativas de Primaria y/o ESO, para explicarles el propósito del estudio y solicitar su consentimiento de participación. Aquellos centros que aceptaron participar, recibieron un correo electrónico explicativo del estudio, el enlace de acceso a la encuesta y las instrucciones para cumplimentarla. La dirección de los centros reenvió el correo electrónico a todo su profesorado de Lengua Castellana y Literatura, para que aquellos que quisieran voluntariamente participar en el estudio realizaran la encuesta. Un mes después de haber contactado con todos los centros educativos, se envió un correo electrónico recordatorio en el que se incluía de nuevo el enlace de acceso a la encuesta, las instrucciones para cumplimentarla y la fecha límite para poder cumplimentarla. El link correspondiente a la encuesta *on-line* estuvo activo entre los meses de enero y abril.

3.4. Análisis estadísticos

Para analizar las diferencias entre niveles educativos en la frecuencia de uso de las prácticas para la enseñanza de la escritura y en las variables del docente analizadas, se realizaron análisis ANOVA de un factor tomando tres grupos de comparación: de 1.º a 3.º de Primaria, de 4.º a 6.º de Primaria y de 1.º a 4.º de ESO. Para controlar el error tipo I se utilizó la técnica Bonferroni y se consideró la existencia de diferencias estadísticamente significativas cuando el valor *p* era menor a .0025 en el caso de las prácticas instruccionales ($p = .05/20$) y cuando el valor *p* era menor a .013 en el caso de las variables del docente ($p = .05/4$). En los casos donde se obtuvieron diferencias significativas, se realizaron análisis post-hoc mediante la técnica Tukey HSD con la corrección de Bonferroni considerándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas

cuando el valor *p* era menor a .017 tanto en el caso de las prácticas instruccionales (p = .05/3) como en las variables del docente (p = .05/3). Los ítems planteados en la encuesta no eran de respuesta obligatoria, por lo que no todos los participantes contestaron todos ellos. Así, los análisis ANOVA se realizaron en base a las respuestas obtenidas y por ello, se especifica el número de casos (n) en cada una de las prácticas instruccionales y de las variables del docente analizadas.

Para determinar la influencia de las variables del docente analizadas en su práctica instruccional, se realizaron análisis de regresión múltiple tomando como variables predictoras el nivel educativo, el nivel de eficacia personal, de eficacia general, las actitudes y el nivel de preparación hacia la enseñanza de la escritura. Previo al análisis, se eliminaron aquellos participantes que no contestaron a alguno de los ítems, quedando una submuestra final de N = 436. En una primera fase del análisis, se introdujo en el modelo el nivel educativo y las cuatro variables moduladoras del docente (modelo 1). Para ello, la variable nivel educativo se transformó en una variable *dummy* tomando como nivel educativo de referencia 1.º a 3.º de Primaria. En una segunda fase, se introdujo en el modelo la interacción entre el nivel educativo y las variables moduladoras del docente (modelo 2). Las variables introducidas en este modelo fueron centradas en la media.

4. Resultados

Se muestran en primer lugar, los resultados relativos a la frecuencia de uso que los docentes indican hacer de prácticas instruccionales avaladas en estudios de meta-análisis para la enseñanza de la escritura y las diferencias en función del nivel educativo. En segundo lugar, se muestran los resultados de las variables moduladoras analizadas y sus diferencias en función del nivel educativo. Finalmente, se analiza la influencia de dichas variables moduladoras sobre el uso de las prácticas instruccionales.

4.1. Uso de las prácticas instruccionales efectivas en la enseñanza de la escritura

Como muestra la Tabla 2, independientemente del nivel educativo, el uso que el profesorado indica hacer de estas prácticas instruccionales no es muy frecuente. Ninguna de las prácticas analizadas se emplea diariamente. Las más utilizadas, con una frecuencia de entre varias veces a la semana y una vez a la semana, son aquellas relacionadas con la enseñanza de la ortografía y la gramática. El resto de prácticas analizadas se emplean entre una vez a la semana y una vez al mes, excepto la enseñanza de la escritura a través de las nuevas tecnologías y el enfoque de procesos que se emplean entre varias veces al año y una vez al mes.

En función del nivel educativo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en 13 de las 20 prácticas instruccionales analizadas.

Los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO indicó instruir con menor frecuencia que todo el profesorado de Primaria en las siguientes dimensiones de la escritura: las habilidades

revista española de pedagogía
año 79, n.º 279, mayo-agosto 2021, 321-340

TABLA 2. Descriptivos sobre el uso de prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura y diferencias en función del nivel educativo.

Práctica	TOTAL		1.º-3.º PRIMARIA		4.º-6.º PRIMARIA		1.º-4.º ESO		F	Eta parcial al cuadrado
Dimensiones	**N**	**M (SD)**	**n**	**M (SD)**	**n**	**M (SD)**	**n**	**M (SD)**		
Ortografía	509	5.57 (1.40)	164	5.95 (1.24)	207	5.66 (1.28)	138	4.99 (1.57)	19.57	.07***
Gramática	510	5.18 (1.41)	165	5.14 (1.55)	207	5.28 (1.34)	138	5.09 (1.34)	.84	.003
Estrategias planificación	506	4.79 (1.59)	165	4.87 (1.61)	206	5.05 (1.46)	135	4.29 (1.64)	10.16	.04***
Estrategias revisión	505	4.71 (1.76)	164	4.91 (1.87)	205	4.93 (1.62)	136	4.14 (1.74)	10.04	.04***
Vocabulario sobre diferentes tipologías textuales	505	4.70 (1.72)	163	4.86 (1.85)	207	4.85 (1.63)	135	4.27 (1.64)	5.82	.023
Estructuras textuales de diferentes tipologías	504	4.23 (1.52)	161	4.13 (1.66)	207	4.33 (1.41)	136	4.14 (1.74)	.80	.003
Fomento creatividad previo a escritura de textos	508	4.22 (1.77)	162	4.63 (1.74)	207	4.29 (1.67)	139	3.63 (1.80)	12.74	.05***
Caligrafía	504	4.00 (2.36)	163	5.33 (1.98)	204	3.91 (2.29)	137	2.56 (1.99)	64.21	.20***
Observación/emulación modelos textuales	507	3.84 (1.54)	163	3.57 (1.64)	207	3.83 (1.41)	137	4.18 (1.57)	5.98	.023
Combinación de frases	503	3.45 (1.97)	158	3.20 (2.02)	207	3.70 (1.94)	138	3.35 (1.93)	3.20	.013
Mecanografía	508	1.80 (1.39)	164	1.79 (1.33)	205	2.17 (1.63)	139	1.27 (0.82)	18.36	.07***
Apoyos										
Proporcionar mayor tiempo de escritura	510	4.66 (1.53)	163	5.06 (1.51)	208	4.77 (1.44)	139	4.04 (1.50)	18.53	.07***
Establecimiento objetivos previo a escritura textos	507	4.60 (1.78)	161	4.89 (1.86)	208	4.72 (1.69)	138	4.10 (1.72)	8.18	.03***
Proporcionar *feedback* (pares/adulto)	503	4.37 (1.83)	162	4.74 (1.92)	207	4.47 (1.69)	134	3.75 (1.76)	11.76	.05***
Práctica colaborativa	505	3.97 (1.67)	161	4.10 (1.65)	207	4.27 (1.60)	137	3.37 (1.65)	13.12	.05***
Búsqueda/organización de contenidos previo a escritura de textos	503	3.74 (1.54)	162	3.59 (1.61)	203	4.04 (1.53)	138	3.45 (1.39)	7.32	.03**
Experiencias sensoriales/situaciones imaginarias previas a escritura de textos	504	3.74 (1.71)	163	4.24 (1.69)	204	3.79 (1.66)	137	3.08 (1.60)	18.40	.07***
Auto-evaluación con criterios específicos	505	3.04 (1.73)	164	2.98 (1.90)	205	3.27 (1.66)	136	2.74 (1.56)	4.03	.016
Enfoque de procesos	509	2.81 (1.33)	162	2.71 (1.44)	208	3.04 (1.29)	139	2.58 (1.20)	5.81	.022
Enseñanza de la escritura mediante TICs	508	2.76 (1.63)	162	2.52 (1.60)	208	3.22 (1.65)	138	2.34 (1.46)	15.56	.06***

* ≤ .0025 ** ≤ .001 *** ≤ .0001
Fuente: Elaboración propia.

de transcripción (ortografía, $p < .001$, $d \geq .48$; caligrafía, $p < .001$, $d \geq .62$; y mecanografía, $p \leq .003$, $d \geq .46$), las estrategias de planificación ($p \leq .004$, $d \geq .36$) y de revisión ($p < .001$, $d \geq .43$) y el fomento de la creatividad del alumnado ($p \leq .002$, $d \geq .38$).

Asimismo, el profesorado de la ESO indicó emplear con menor frecuencia que el de Primaria los siguientes apoyos para la enseñanza de la escritura: el trabajo colaborativo en la escritura de textos ($p < .001$, $d \geq .44$), proporcionar al alumnado mayor tiempo de escritura ($p < .001$, $d \geq .50$), establecer objetivos de escritura previos a la composición del texto ($p \leq .004$, $d \geq .37$), proporcionar *feedback* al alumnado acerca de sus textos ($p \leq .001$, $d \geq .42$) y realizar actividades relacionadas con experiencias sensoriales o situaciones imaginarias previas a la escritura del texto ($p < .001$, $d \geq .44$). Respecto a la realización de actividades de búsqueda y organización de contenidos previas a la escritura de textos ($p \leq .014$, $d \geq .29$) y a la enseñanza de la escritura a través de las tecnologías ($p < .001$, $d \geq .43$), los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO y el de 1.º a 3.º de Primaria indicó emplear este tipo de prácticas con menor frecuencia que el de 4.º a 6.º de Primaria.

4.2. Variables del profesorado moduladoras de la enseñanza de la escritura

Como muestra la Tabla 3, independientemente del nivel educativo, el profesorado analizado muestra, en relación a la enseñanza de la escritura, un nivel de eficacia personal moderado, un nivel de eficacia general bajo, buenas actitudes y un nivel mínimo de preparación para la enseñanza de la escritura.

En función del nivel educativo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de eficacia personal y en el nivel de preparación.

TABLA 3. Descriptivos sobre las variables del docente y diferencias en función del nivel educativo.

	TOTAL		1.º-3.º PRIMARIA		4.º-6.º PRIMARIA		1.º-4.º ESO		F	Eta parcial al cuadrado
Variable	N	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)		
Eficacia personal	507	4.58 (0.59)	164	4.61 (0.60)	207	4.64 (0.53)	136	4.43 (0.63)	5.83	.02*
Eficacia general	507	2.61 (0.84)	165	2.62 (0.82)	206	2.64 (0.85)	136	2.56 (0.84)	.39	.002
Actitudes	506	5.01 (0.74)	164	5.10 (0.66)	207	4.96 (0.79)	135	5.0 (0.73)	1.63	.006
Preparación	515	2.43 (0.62)	167	2.51 (0.57)	209	2.51 (0.56)	139	2.20 (0.72)	12.83	.05***

* ≤ .013 ** ≤ .001 *** ≤ .0001
Fuente: Elaboración propia.

Los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO indicó un nivel de eficacia personal menor que el de 4.º a 6.º de Primaria (p = .003, d = .37), no habiéndose encontrado esas diferencias respecto al profesorado de 1.º a 3.º de Primaria (p = .022).

Asimismo, el profesorado de la ESO indicó menor nivel de preparación que todo el profesorado de Primaria ($p < .001$, $d \geq .47$).

4.3. Influencia de las variables del docente en el uso de las prácticas instruccionales efectivas

Los resultados del análisis de regresión (Tabla 4) mostraron que colectivamente, las variables del docente analizadas explican el 12 % de la varianza en el uso que los docentes indicaron hacer de las prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura. Sin embargo, solo el nivel de eficacia personal, las actitudes, el nivel de preparación y el nivel educativo de la ESO contribuyen significativamente en el uso de dichas prácticas, siendo la contribución del nivel educativo de la ESO negativa. La interacción entre el nivel educativo y las variables del docente analizadas no supuso un incremento de la varianza predicha (modelo 2), indicando que la influencia de dichas variables se mantiene en todos los niveles educativos analizados.

TABLA 4. Análisis de regresión tomando como variable predicha las prácticas instruccionales.

Modelos	B	Beta	SE	t	p
Modelo 1					
*** 4.º-6.º Primaria**	0.056	.026	0.112	0.496	.620
*** ESO**	-0.423	-.176	0.125	-3.375	.001
Eficacia personal	0.183	.100	0.090	2.040	.042
Eficacia general	0.053	.041	0.059	0.900	.369
Actitudes	0.247	.170	0.071	3.481	.001
Preparación	0.330	.188	0.084	3.929	< .001
Modelo 2					
4.º-6.º Primaria					
ESO	0.071	.033	0.115	0.622	.535
Eficacia personal	-0.421	-.175	0.129	-3.271	.001
Eficacia general	0.202	.110	0.147	1.376	.170
Actitudes	0.107	.081	0.109	0.977	.329
Preparación	0.139	.096	0.138	1.002	.317
4.º-6.º Primaria x eficacia personal	0.408	.233	0.167	2.448	.015
4º-6º Primaria x eficacia general	-0.209	-.068	0.219	-0.954	.341
4º-6º Primaria x actitudes	-0.089	-.044	0.144	-0.619	.536
4º-6º Primaria x preparación	0.212	.101	0.176	1.209	.227
ESO x Eficacia personal	-0.069	-.024	0.215	-0.323	.747
ESO x Eficacia general	0.127	.039	0.222	0.574	.566
ESO x Actitudes	-0.095	-.038	0.156	-0.606	.545
ESO x Preparación	0.081	.029	0.196	0.413	.680
	-0.144	-.051	0.220	-0.652	.515

* La variable nivel educativo se transformó en una variable *dummy* tomando como nivel de referencia 1.º-3.º de Primaria.
Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 1. Revisión de estudios de meta-análisis del ámbito instruccional de la escritura.

Práctica \ Estudio	Graham y Harris, 2018		Graham et al., 2015		Graham et al., 2012		Graham y Perin, 2007		Koster et al., 2015	
Dimensiones	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES
Instrucción en estrategias de planificación y en estrategias de revisión	2.º-10.º	1.26	2.º-8.º	1.00	2.º-6.º	1.02	4.º-10.º	0.70	4.º-6.º	0.96
Instrucción en vocabulario sobre diferentes tipologías textuales	3.º-8.º	0.78	3.º-8.º	0.78						
Fomento de la creatividad previo a la escritura de textos	3.º-6.º	0.76			3.º-6.º	0.70				
Instrucción en habilidades de transcripción: caligrafía, ortografía y mecanografía	1.º-3.º	0.55	1.º-3.º	0.55	1.º-3.º	0.55				
Instrucción en combinación de frases	4.º-9.º	0.50	4.º-7.º	0.56			4.º-11.º	0.50		
Instrucción en estructuras textuales de diferentes tipologías	2.º-10.º	0.44	2.º-6.º	0.41	2.º-6.º	0.59	4.º-10.º	---	4.º-6.º	0.76
Observación/emulación de modelos textuales ejemplares	3.º-12.º	0.30	3.º-8.º	0.40			4.º-12.º	0.25		
Instrucción en gramática	3.º-11.º	-0.17			3.º-6.º	-0.41	4.º-11.º	-0.34	4.º-6.º	-0.37
Apoyos										
Establecimiento de objetivos previo a la escritura textos	4.º-8.º	0.80	4.º-8.º	0.80	4.º-6.º	0.76	4.º-8.º	0.70	4.º-6.º	2.03
Proporcionar *feedback* al alumnado acerca de sus textos (adulto/compañero)	2.º-6.º/ 2.º-9.º	0.87/ 0.77			2.º-6.º 2.º-6.º	0.80/ 0.37	5.º-12.º	---	4.º-6.º	0.88
Práctica colaborativa en torno a la escritura de textos	2.º-12.º	0.74	2.º-8.º	0.66	2.º-6.º	0.89	4.º-12.º	0.75	4.º-6.º	0.59
Auto-evaluación de textos a partir de criterios específicos	2.º-12.º	0.51							4.º-6.º	0.43
Actividades de búsqueda/organización de contenidos previo a la escritura de textos	2.º-9.º	0.48	2.º-6.º	0.54	2.º-6.º	0.54	4.º-9.º	0.32	4.º-6.º	0.13
Enseñanza de la escritura a través de TICs	1.º-12.º	0.44	1.º-8.º	0.47	1.º-6.º	0.47	4.º-12.º	0.55		
Actividades relacionadas con experiencias sensoriales / situaciones imaginarias previas a escritura de textos	3.º-12.º	0.37					7.º-12.º	0.32		
Proporcionar al alumnado mayor tiempo de escritura	2.º-8.º	0.24	2.º-8.º	0.24	2.º-6.º	0.30	4.º-8.º	---		
Enfoque de procesos	1.º-6.º 6.º-12.º	0.48 0.25	1.º-8.º	0.37			4.º-6.º 7.º-12.º	0.27 -0.05	4.º-6.º	-0.25

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio cabe extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, en nuestro país, el profesorado de la educación obligatoria indica hacer un escaso uso de prácticas instruccionales avaladas en estudios de meta-análisis para la enseñanza de la escritura; resultado coherente con lo reflejado en estudios previos en contextos internacionales (ver Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014; Kiuhara et al., 2009). A su vez, comparativamente por etapa educativa, es en la ESO donde parece hacerse un uso significativamente menor de este tipo de prácticas instruccionales de la escritura por parte del profesorado. Este hecho podría reflejar un cambio en la conceptualización de la escritura por parte del profesorado, que pasa de ser considerada objeto de aprendizaje en la Educación Primaria, a herramienta de aprendizaje en la Secundaria (Fidalgo et al., 2014); a pesar de que informes oficiales han puesto de manifiesto el alto número de estudiantes que aún no han alcanzado una adecuada competencia escrita en la secundaria (Ministerio de Educación, 2011). En definitiva, si bien el conocimiento científico ha proporcionado una sólida base científica en torno a prácticas instruccionales eficaces para la mejora de la competencia escrita del alumnado de las diferentes etapas educativas, tal como se ha corroborado en la revisión de meta-análisis realizada en el presente estudio, los resultados obtenidos parecen sugerir una escasa transferencia de dicho conocimiento científico al ámbito educativo. Una posible solución a esta laguna en la transferencia podría ir unida al fomento de programas de desarrollo profesional del profesorado en torno a la instrucción en escritura, que favorezcan no solo un mayor conocimiento de estas prácticas instruccionales (Koster et al., 2017), sino que también permitan al profesorado alcanzar un dominio de las mismas que posibilite su aplicación práctica y su ajuste a las necesidades y características específicas de su grupo clase de forma autónoma e independiente; aspecto clave para su transferencia al contexto escolar (Finlayson y McCrudden, 2020).

Por otro lado, de todas las prácticas instruccionales analizadas, de forma general, aquellas que el profesorado indica utilizar con mayor frecuencia son las relacionadas con el dominio de los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura; en coherencia con lo señalado en estudios previos en otros contextos educativos (Cutler y Graham, 2008; De Smedt et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010). Este hecho puede repercutir negativamente en la competencia escrita del alumnado en nuestro país puesto que las evidencias a nivel científico señalan que el alcanzar un dominio de la competencia escrita requiere no solo la automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo, sino también el logro de un dominio autorregulado de los procesos de alto nivel cognitivo, como la planificación y la revisión textual (Berninger y Winn, 2006; Salvador Mata y García Guzmán, 2009). El mayor énfasis proporcionado por el profesorado en la enseñanza de la escritura a los procesos de bajo nivel cognitivo podría explicar los límites en el conocimiento metacognitivo del alumnado en nuestro país, principalmente ligado a los

procesos mecánicos de la escritura (García y Fidalgo, 2003), o el escaso e ineficaz uso que el alumnado hace de estrategias cognitivas y de autorregulación en su proceso de escritura (López et al., 2019; Fidalgo et al., 2014). Por todo ello, parece clave la necesidad de que el profesorado proporcione un mayor énfasis en la enseñanza de la escritura en los procesos de alto nivel cognitivo implicados en la composición textual, tanto en la Educación Primaria como en la ESO. En este sentido, de todos los enfoques instruccionales centrados en la mejora de la composición textual del alumnado es la instrucción estratégica y autorregulada el enfoque instruccional que se ha corroborado en los diferentes meta-análisis como el más eficaz para la mejora de la competencia escrita del alumnado de las diferentes etapas educativas (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2015), incluso en los cursos iniciales de la Primaria en los que aún no se ha logrado una automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo (Arrimada et al., 2019). Además, existen revisiones empíricas que demuestran la eficacia de este enfoque instruccional en el rendimiento escritor del alumnado incluso cuando la instrucción es implementada por el profesor, si bien, en este caso, es necesario proporcionarle formación previa y apoyo externo antes y durante su implementación (Finlayson y McCrudden, 2020); de ahí la importancia de fomentar la aplicación de programas de desarrollo profesional del profesorado.

Por otra parte, en relación al análisis de las variables moduladoras del profesorado cabe dar las siguientes conclusiones. En primer lugar, en línea con estudios previos, la dimensión de eficacia personal y las actitudes hacia la escritura y su enseñanza se relacionan positivamente con las prácticas instruccionales efectivas para la enseñanza de la escritura (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014); corroborándose también dicha relación en la etapa de secundaria. Por su parte, el nivel de preparación para la enseñanza de la escritura percibido por el profesorado influye en su práctica instruccional en todos los niveles educativos analizados, lo que contribuye a clarificar la influencia de esta variable a lo largo de la primaria y también de la secundaria. Asimismo, el análisis comparativo entre ambas etapas educativas realizado en este estudio ha permitido corroborar que es el profesorado de la ESO el que muestra menores niveles de eficacia personal y de preparación para la enseñanza de la escritura frente al profesorado de la Educación Primaria.

Conscientes del importante papel que ejercen dichas variables del profesorado en el uso de prácticas instruccionales efectivas para la enseñanza de la escritura a lo largo de toda la educación obligatoria, y por ende, en el rendimiento escritor del alumnado, es necesaria su consideración tanto en el análisis de la práctica docente para la enseñanza de la escritura como en el futuro diseño de programas de desarrollo profesional del profesorado. Así, si el profesorado muestra un nivel de eficacia personal alto, mayor será la probabilidad de que implemente este tipo de prácticas instruccionales de forma ordinaria en su grupo-aula puesto que las creencias de auto-eficacia determinan el rendimiento, esfuerzo y persistencia de la persona ante

la tarea (Zimmerman, 2000). Lo mismo sucede en relación a las actitudes hacia la escritura y su enseñanza ya que, si el profesorado considera importante la habilidad de escribir y, por tanto, su enseñanza, cabe esperar que este considere y aplique nuevas prácticas efectivas para enseñar al alumnado y favorecer su rendimiento escritor (Brindle et al., 2016). En este sentido, el nivel moderado de eficacia personal unido a la actitud positiva que muestra el profesorado de nuestro país hacia la escritura y su enseñanza favorecería, por su parte, la inclusión de estas prácticas instruccionales en su práctica ordinaria, con el consiguiente efecto positivo en el rendimiento escritor del alumnado que cabría esperar. Pero, además de una buena predisposición y un alto nivel de eficacia para la enseñanza de la escritura, es necesario que el profesorado cuente con un amplio conocimiento y formación en relación al uso e implementación de estas prácticas instruccionales (Graham y Harris, 2018). En este sentido, el mínimo nivel de preparación indicado por el profesorado en este estudio resulta preocupante.

Por todo ello, se señala la necesidad de incluir formación pedagógica en torno a la implementación de este tipo de prácticas instruccionales empíricamente validadas, no solo, como se ha sugerido, en los programas de formación permanente del profesorado de desarrollo profesional, sino también en los planes de estudios universitarios, con especial atención a la secundaria; lo que contribuiría a cubrir parcialmente alguna de las lagunas en la formación pedagógica en las diferentes didácticas detectadas precisamente en el Máster de Secundaria (Jover, 2015; Martín Vegas, 2015; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015).

Por último, antes de finalizar cabe hacer algunas consideraciones a tener en cuenta en el presente estudio. Una primera consideración está relacionada con el hecho de que la muestra del estudio se circunscriba a una única comunidad autónoma de España, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Sin embargo, ello parece poco probable por varios motivos. Los resultados obtenidos en nuestro país se ajustan a lo señalado en estudios previos desarrollados internacionalmente. Además, en España, a nivel legislativo, se marcan unas enseñanzas mínimas respecto a objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de obligado cumplimiento para cada etapa educativa en todas las comunidades autónomas (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en Educación Primaria; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Asimismo, un análisis exploratorio realizado de las medidas legislativas de diferentes comunidades autónomas por las que se concreta el currículum general, sugirió que no existe un tratamiento diferenciado del mismo por comunidad. Una segunda consideración a tener en cuenta en el presente estudio deriva del tipo de muestreo realizado. El hecho de que la muestra final del estudio resultara de la decisión voluntaria del profesorado de participar en el mismo podría vincularse a limitaciones sobre la representatividad de la misma, interpretándose que el profesorado participante podría

tratarse de aquellos profesores con una alta motivación hacia la enseñanza de la escritura. Sin embargo, los resultados ofrecidos en este sentido en relación a su autoeficacia docente o sus actitudes hacia la escritura parecen no abalar dicha explicación. Otro aspecto a considerar del presente estudio está vinculado a la propia naturaleza del diseño de encuesta implementado y el haber analizado, no la propia práctica del profesorado en la enseñanza de la escritura, sino lo que manifiestan que hacen en su práctica. Si bien este estudio supone un primer paso en el análisis de la enseñanza de la escritura en nuestro país, se plantea como línea de investigación a seguir la realización de estudios observacionales complementarios que permitan ir más allá de la frecuencia de uso para analizar cómo el profesorado implementa dichas prácticas instruccionales considerando, a su vez, la influencia del contexto social en el que se desarrolla la enseñanza, así como las interacciones y dinámicas que se producen en el aula.

Notas

[1] En el cuestionario se incluyó una quinta sección acerca de las Orientaciones Teóricas del Docente en la enseñanza de la escritura utilizando el cuestionario Writing Orientation Scale desarrollado por Graham et al. (2002). Sin embargo, los valores de Alpha de Cronbach obtenidos fueron muy bajos (Alpha < .60). Se realizaron análisis factoriales, pero los resultados obtenidos no se ajustaban a la estructura original de la escala, por lo que se consideró que la escala no funcionó en nuestra muestra y se decidió finalmente eliminar estos datos del análisis.

Referencias bibliográficas

Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach [Apoyo a los escritores de primer curso que no logran aprender: evaluación múltiple de caso de una propuesta de Respuesta a la Intervención]. *Reading and Writing, 31*(4), 865-891. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9817-x

Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers [Efectos de la enseñanza de estrategias de planificación a escritores de primer curso]. *British Journal of Educational Psychology, 89* (4),670-688. https://doi.org/10.1111/bjep.12251

Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution [Implicaciones de los avances en la investigación del cerebro y la tecnología para el desarrollo de la escritura, la enseñanza de la escritura y la evolución educativa]. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). Guilford Press.

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R. y Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher`s classroom practices in writing: A national survey [Prácticas de escritura en el aula de maestros de tercer y cuarto grado: una encuesta nacional]. *Reading and Writing, 29* (5), 929-954. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x

Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A. y Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study [Prácticas de escritura en el aula de los profesores de tercero y cuarto grado: una encuesta nacional]. *Reading and Writing, 29* (5), 793-832. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6

Cutler, L. y Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey [Enseñanza de la escritura en primaria: una encuesta nacional]. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 907-919. https://doi.org/10.1037/a0012656

De Smedt, F., Van Keer, H. y Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children`s writing performance [Relación entre el alumno, el profesor y el nivel de la clase con el rendimiento en escritura de los niños flamencos de la última etapa de la escuela primaria]. *Reading and*

Writing, 29 (5), 833-868. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z

Dockrell, J. E., Marshall, C. R. y Wyse, D. (2015). Teachers' reported practices for teaching writing in England [Métodos de enseñanza de la escritura indicados por los profesores en Inglaterra]. *Reading and Writing, 29* (3), 409-434. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9

Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O. y Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties [Comparación entre los patrones de lectoescritura y el rendimiento de los alumnos con y sin dificultades para la lectura]. *Psicothema, 26* (4), 442-448. https://doi.org/10.7334/psicothema2014.23

Fidalgo, R., Torrance, M. y García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade sixth students [Los efectos a largo plazo de la enseñanza de la escritura centrada en la estrategia para los estudiantes de sexto curso]. *Contemporary Educational Psychology, 33* (4), 672-693. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001

Finlayson, K. y McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review [Enseñanza de la escritura implementada por el profesor para alumnos de primaria: una revisión de la literatura]. *Reading y Writing Quarterly, 36* (1), 1-18. https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278

García, J.-N. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema, 15* (1), 41-48. http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/8135

Gilbert, J. y Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey [Enseñar a escribir a los alumnos de primaria de 4.º a 6.º curso: una encuesta nacional]. *The Elementary School Journal*, *110* (4), 494-518. https://doi.org/10.1086/651193

Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. y Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey [Enseñar a escribir a los alumnos de secundaria: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, *27* (6), 1015-1042. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7

Graham, S. y Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis [Prácticas de escritura basadas en la evidencia: un meta-análisis de los meta-análisis existentes]. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Brill Editions.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. y MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers [La eficacia de los profesores en la escritura: una validación de constructo con profesores de primaria]. *Scientific Studies of Reading*, *5* (2), 177-202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. y Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey [Orientaciones teóricas de los profesores de primaria sobre la enseñanza de la escritura: validación del constructo y encuesta a nivel nacional]. *Contemporary Educational Psychology*, *27* (2), 147-166. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085

Graham, S., Harris, K. R. y Santagelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis [Prácticas de escritura basadas en la investigación y el núcleo común: meta-análisis y meta-síntesis]. *The Elementary School Journal*, *115* (4), 498-522. https://doi.org/10.1086/681964

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades [Un meta-análisis de la enseñanza de la escritura para los alumnos de primaria]. *Journal of Educational Psychology*, *104* (4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students [Un meta-análisis de la enseñanza de la escritura para estudiantes adolescentes]. *Journal of Educational Psychology*, *99* (3), 445-476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Jover, G. (2015). Presentación: la formación del profesorado de educación secundaria. Revisión

y propuestas de futuro. **revista española de pedagogía**, *73* (261), 219-223.

Kiuhara, S. A., Graham, S. y Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey [La enseñanza de la escritura a los estudiantes de secundaria: una encuesta nacional]. *Journal of Educational Psychology, 101* (1), 136-160. https://doi.org/10.1037/a0013097

Koster, M., Bouwer, R. y van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students [Desarrollo profesional de los profesores en la aplicación de un programa de intervención en la escritura centrado en estrategias para estudiantes de primaria]. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 1-20. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.002

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 [Enseñar a los niños a escribir: un meta-análisis de la investigación sobre la intervención en la escritura]. *Journal of Writing Research*, *7* (2), 249-274. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2

Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., de Klijn, W. y Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en special basisonderwijs 2 [Segunda evaluación de las habilidades de escritura en la educación primaria y especial]*. Instituto Central para el Desarrollo de Pruebas en Amberes. https://bit.ly/2On0Rxv

Lipsey, M. W. y Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications.

López, P., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students [La distribución temporal de los procesos de escritura y su contribución a la calidad textual al final de Educación Primaria]. *Psicothema, 31* (3), 311-318. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326

Martin Vegas, R. A. (2015). La didáctica de la lengua y la literatura españolas en el máster en formación del profesorado de educación secundaria. Revisión y renovación. **revista española de pedagogía**, *73* (261), 365-379. https://bit.ly/2N8Xh9M

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico de 2009. Educación primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. https://bit.ly/3aVce7u

Ministerio de Educación (2011). *Evaluación general de diagnóstico de 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. https://bit.ly/36YXfZh

National Center for Education Statistics (2012). *The nation`s report card: writing 2011 [Las notas de la nación: la escritura en 2011]*. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/

Office for Standards in Education (2005). *The national literacy and numeracy strategies and the primary curriculum [Las estrategias nacionales de alfabetización y cálculo y el plan de estudios de primaria]*. https://dera.ioe.ac.uk//5266/

Pacheco, D. I., García, J.-N. y Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology, 2* (1), 5-23. https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.1

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *52*, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 3*, de 3 de enero de 2015, páginas 169 a 546. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105

Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills [La enseñanza de la escritura en la educación primaria: la práctica en el aula, el tiempo, las creencias y las competencias de los profesores]. *Journal of Educational Psychology, 110* (5), 640-663. https://doi.org/10.1037/edu0000237

Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria. **revista española de pedagogía**, *67* (242), 61-76. https://bit.ly/3a366ed

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. **revista española de pedagogía**, *73* (261), 263-281. https://bit.ly/3rJB5lJ

Torrance, M., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? [¿Necesitan los escritores de sexto curso estrategias de procedimiento?]. *British Journal of Educational Psychology, 85* (1), 91-112. https://doi.org/10.1111/bjep.12065

Unión Europea (18 de diciembre de 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 , sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* https://bit.ly/370hGoC

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective [Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social]. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Biografía de los autores

Rut Sánchez-Rivero es Licenciada en Psicopedagogía con un Máster en Orientación Educativa por la Universidad de León. Actualmente tiene un contrato pre-doctoral de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en la Facultad de Educación de la Universidad de León, en el que desarrolla diversas tareas investigadoras y docentes. Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación e intervención en el área de la lectura y la escritura.

https://orcid.org/0000-0003-2988-4607

Rui A. Alves es Associate Professor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos cognitivos y afectivos en la escritura mediante técnicas *on-line,* como HandSpy, creado por su equipo de investigación, y en el estudio evolutivo e intervención de la alfabetización y los trastornos del aprendizaje.

http://orcid.org/0000-0002-1657-8945

Teresa Limpo es Assisstant Professor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos cognitivos y motivacionales involucrados en la escritura y en el desarrollo de intervenciones de escritura basadas en evidencia y de programas de desarrollo profesional para capacitar a los maestros en el uso de estas prácticas.

http://orcid.org/0000-0002-9903-7289

Raquel Fidalgo es doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Actualmente, es Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de León. Su principal línea de investigación se centra en el estudio de la composición escrita desde una perspectiva psicológica y un enfoque educativo centrado en la optimización de su adquisición y la prevención de dificultades en su aprendizaje.

https://orcid.org/0000-0002-5940-286X

Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis

Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model

Dra. Cristina GARCÍA MAGRO. Profesora Visitante Doctor. Universidad Rey Juan Carlos (*cristina.garcia.magro@urjc.es*).
Dra. María Luz MARTÍN PEÑA. Profesora Titular. Universidad Rey Juan Carlos (*luz.martin@urjc.es*).

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es proponer un modelo conceptual que relacione la influencia de un contexto gamificado sobre los aspectos relacionados con la autorregulación en el aprendizaje. Si bien la literatura sobre el tópico *aprendizaje autorregulado* es extensa, el entorno ha sido poco explorado e inexistentes los trabajos que consideren la gamificación como herramienta eficaz para generar un contexto de enseñanza-aprendizaje favorable para estimular la autorregulación. La unión de las dos líneas de investigación estudiadas hasta el momento de forma aislada puede incentivar a la comunidad docente a orientar sus esfuerzos hacia el diseño de sistemas gamificados dentro del aula para instruir y fomentar la autorregulación. El modelo propuesto presenta las variables clave que considerar, con una justificación teórica sólida para las proposiciones planteadas.

Descriptores: aprendizaje autorregulado, gamificación, ambiente educacional, método de aprendizaje.

Abstract:

The aim of this paper is to propose a conceptual model that links the influence of a gamified context to aspects relating to self-regulation in learning. Although extensive literature has been written on the subject of *self-regulated learning*, there has been little exploration of the environment and works that consider gamification as an effective tool for creating a favourable teaching-learning context to stimulate self-regulation are non-existent. The

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-12-2020.
Cómo citar este artículo: García Magro, C. y Martín Peña, M. L. (2021). Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis | *Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model. Revista Española de Pedagogía, 79* (279), 341-361. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-02
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

combination of these two lines, which until now have been studied in isolation, might encourage the teaching community to direct its efforts towards the design of gamified systems within the classroom to instruct and encourage self-regulation. The proposed model presents the key variables to consider, along with a solid theoretical justification for the proposals made.

Keywords: self-regulated learning, gamification, educational environment, learning method.

1. Introducción

En los últimos años la literatura académica evidencia la preocupación de los docentes por adaptar su labor a los requerimientos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior, a través de la implantación de metodologías educativas activas que permitan involucrar a los estudiantes y orientarles, en definitiva, hacia un aprendizaje autorregulado (Rosário et al., 2007; Martín-Peña et al., 2011; Fernández et al., 2013).

En Educación Superior el aprendizaje autorregulado ha despertado un interés especial, atribuido fundamentalmente porque un aprendiz que aprende a regular su aprendizaje, desarrolla la capacidad de planificar procesos, es capaz de detectar anomalías en el desempeño, corregirlas, autoevaluar los resultados (Daniela et al., 2017) y aplicar sus conocimientos a los nuevos contextos (Díaz Mujica et al., 2017).

Zimmerman y Schunk (1989), considerados pioneros en el concepto de aprendizaje autorregulado, establecen que se trata de un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje. Su aportación se centra en aspectos disposicionales, cognitivos y metacognitivos (Zambrano y Villalobos, 2013). Sin embargo, estudios posteriores refuerzan la idea de integrar variables motivacionales a las tradicionales cognitivas para tener una visión completa del proceso de aprendizaje, argumentando que los procesos cognitivos tienden a partir de estudiantes motivados (Pintrich y García, 1993; Torrano y González, 2004). De ahí la importancia que ha adquirido el componente motivacional en todo lo relacionado con el aprendizaje autorregulado.

Estudios más recientes en este campo, postulan la importancia de considerar el contexto como componente adicional al cognitivo y motivacional para explicar los procesos de aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000), argumentando, en este caso, que el contexto influye en la implicación activa de los estudiantes (Montero y de Dios, 2004) y en su motivación (Pintrich, 2000). Se comparte, de este modo, el argumento defendido por García Bacete y Doménech Betoret (1997, p. 33) en cuanto a que «la motivación de los estudiantes depende de cómo se presente la situación de aprendizaje».

Si bien la literatura académica evidencia el incremento de trabajos en el campo

de la autorregulación en educación superior, especialmente encaminados a estudiar los procesos que intervienen en este fenómeno, la relación existente entre ellos y su influencia en el rendimiento académico (Torrano et al., 2017), la influencia del contexto en el aprendizaje autorregulado ha sido poco explorado, a pesar del gap que han manifestado los expertos en cuanto a trabajos que evidencien contextos de enseñanza/aprendizaje que logren ser eficaces en la orientación del estudiante hacia la construcción de su propio conocimiento (Valle Arias et al., 2010).

Atendiendo a lo anterior, la gamificación, entendida como el empleo de elementos de juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), puede ser una estrategia didáctica eficaz para conseguir ese contexto activo, positivo y participativo que se demanda, gracias al impacto en el área motivacional (Oliva, 2016), cognitiva (Domínguez et al., 2013) y de comportamiento (Werbach y Hunter, 2012).

Se considera, por tanto, que la gamificación puede orientar a los estudiantes hacia la autorregulación de su aprendizaje, teniendo en cuenta que una de las características de este tipo de aprendizaje es que logren alcanzar un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los lleve a implicarse y persistir en las tareas académicas (Valle Arias et al., 2010).

Aunque la literatura sobre gamificación en docencia es extensa, no se han encontrado trabajos que propongan esta herramienta como metodología, capaz de generar el contexto motivador necesario para que los estudiantes puedan desarrollar características propias de la autorregulación. Surge en este sentido la siguiente cuestión: ¿la implantación de un sistema gamificado puede generar un contexto de enseñanza-aprendizaje favorable para incentivar este tipo de aprendizaje? Dar respuesta a este interrogante forma parte del objetivo del presente estudio.

De este modo, el objetivo del presente trabajo es proponer un modelo conceptual de análisis que justifique la idoneidad de considerar la gamificación como variable contextual para incentivar el proceso de autorregulación académica. Se contribuye con una propuesta que pone de manifiesto, por un lado, las sinergias que ofrece la unión de dos líneas de investigación, hasta el momento estudiadas de forma aislada, y por otro, considerar las variables que inciden en la autorregulación (cognitiva, motivacional y comportamental) como dependientes de la variable contexto.

Adicionalmente, el planteamiento desarrollado en este trabajo puede ayudar a la comunidad docente a contemplar el desafío de crear ambientes gamificados dentro del aula como alternativa eficaz para impulsar la autorregulación. Se convierte, por tanto, en un reto para los docentes crear un ambiente activo, positivo y participativo (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martín, 2012) que permita a los estudiantes descubrir la mejor manera de aprender, bajo la idea compartida con García Bacete y Doménech Betoret (1997, p. 34) en cuanto a que: «no se debe motivar a los estudiantes, sino crear el contexto adecuado que provoque su motivación».

El trabajo queda estructurado del siguiente modo: en primer lugar, se recogen los fundamentos teóricos que justifican la importancia del componente contextual en la autorregulación y el potencial de la gamificación como herramienta susceptible para ser tenida en cuenta en los métodos de instrucción. En base a la revisión de la literatura, se propone un modelo conceptual de análisis que muestra las relaciones existentes entre un contexto gamificado y las áreas cognitivas, motivacionales y comportamentales implicadas en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Se finaliza con las conclusiones y futuras líneas de investigación.

2. Aprendizaje autorregulado. Importancia del componente contextual

La autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes definen sus objetivos de aprendizaje tratando de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos, de cara a alcanzar esos objetivos (Valle Arias et al., 2010; Rosário et al., 2012).

De este modo, se puede afirmar, en términos generales, que un aprendiz reúne las características básicas de autorregulación cuando: participa activamente en su proceso de aprendizaje (Núñez Pérez et al., 2006a); es capaz de controlarlo (Núñez Pérez et al., 2006b); está motivado para hacerlo (Pintrich, 2004) y muestra actitudes y creencias adaptativas que lo llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas (Valle Arias et al., 2010).

Se trata de que el estudiante se convierta en un actor clave en su proceso de aprendizaje (Cabero, 2013) y para ello es imprescindible saber, poder y querer hacerlo. El saber viene condicionado por la instrucción; el poder por las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para alcanzar los objetivos, esto es, el componente cognitivo; y el querer hacerlo está relacionado con el componente motivacional, es decir, tener la disposición, intención y motivación suficientes (Valle Arias et al., 1997).

La preocupación de investigadores cognitivos por estudiar la motivación académica marca un cambio importante en las concepciones de aprendizaje y pensamiento autorregulado (Zulma Lanz, 2006). Del mismo modo que el contexto en el que tiene lugar la actividad, las características de la tarea, la estructura de trabajo en la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos (Montero y de Dios, 2004) juegan un papel crucial en este tipo de aprendizaje.

Se pone de manifiesto, por tanto, que a pesar de que la consideración cognitiva ha sido la variable más estudiada en los procesos de aprendizaje autorregulado (Suárez y Fernández, 2011), el enfoque actual tiende a demostrar la importancia de atender no solo los aspectos cognitivos, sino también los componentes motivacionales (Lamas Rojas, 2008) y de contexto (Pintrich, 2004).

En las dos últimas décadas se han propuesto diferentes teorías y modelos que han intentado identificar y describir los procesos

que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, reconociendo las aportaciones de Pintrich y Zimmerman como las más influyentes (Torrano et al., 2017).

Especialmente el modelo conceptual propuesto por Pintrich (2000) sigue siendo la base de referencia sobre la que se sostiene gran parte del fundamento teórico posterior, al ser el primero en considerar al componente contextual como un área implicada en la autorregulación (Torrano y González, 2004).

Pintrich (2000) identifica cuatro fases por las que atraviesa un aprendiz en el desarrollo de la autorregulación (planificación, auto-observación, control/regulación y evaluación), poniendo de manifiesto qué acciones desarrolla el aprendiz en cada una de ellas en función del componente o área implicada en el aprendizaje autorregulado, esto es, en el área cognitiva, motivacional, comportamental y contextual.

De este modo, en el área cognitiva los procesos implicados son el establecimiento de metas, el conocimiento metacognitivo, auto-observación de la cognición y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas; el área motivacional asume el concepto de autoeficacia, valor de la tarea, interés personal, emociones y la auto-observación de la motivación; el área comportamental comprende actividades relacionadas con la planificación del tiempo y el esfuerzo y la auto-observación del mismo; y el componente contextual está formado por la percepción del estudiante en cuanto a la tarea, contexto, evaluación y el proceso de auto-observación.

En definitiva, este modelo ofrece un marco de análisis en el que poder estudiar los distintos procesos implicados en la autorregulación (Torrano y González, 2004), explicar las relaciones que se establecen entre dichos componentes y relacionarlos directamente con el aprendizaje (Torrano et al., 2017).

Atendiendo al componente contextual, el contexto de aprendizaje es uno de los elementos considerados por la bibliografía especializada como fundamentales en la generación de conocimiento (Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2008), máxime cuando el comportamiento y toma de decisiones de los estudiantes se basa en el entorno que les rodea (Winne, 2004). Por ello, a pesar de no haber sido contemplado en las primeras aproximaciones sobre autorregulación, existe un consenso generalizado sobre la importancia de este componente en la consideración autorreguladora.

En la última década se pueden encontrar trabajos en torno al estudio de la influencia del contexto en algún aspecto relacionado con la autorregulación, como la autonomía, competencia percibida y actitud hacia una materia (Gascón et al., 2010); sobre cómo influye el entorno semipresencial en la motivación y uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (González-Gascón y Palacios, 2011); o cómo influye el contexto de aprendizaje que generan un grupo de docentes en la motivación, estrategias y promoción de la personalización (Daura, 2013).

En relación al trabajo desarrollado por Daura (2013), resulta interesante mencionar

los resultados de su investigación, al concluir que la mayor parte de las acciones que pusieron en práctica los docentes desplegaron ciertas estrategias de manera espontánea y en ningún caso de forma intencionada, lo cual pone de manifiesto la importancia de que el proceso de autorregulación sea un acto deliberado que requiere manipular el entorno y adaptarlo a las necesidades que se demandan en este tipo de aprendizajes.

En este sentido, Ley y Young (2001, p. 94) sugieren una serie de principios que los docentes pueden tomar como referencia para fomentar el aprendizaje autorregulado a través de la instrucción, tales como:

1. Guiar a los alumnos en la preparación y estructuración de ambientes de aprendizaje efectivos.

2. Organizar la instrucción y las actividades para facilitar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

3. Establecer metas de aprendizaje y generar *feedback* para ofrecer a los estudiantes oportunidades en su desarrollo cognitivo.

4. Proporcionar a los estudiantes información sobre su evaluación de manera continuada y darles ocasión de autoevaluar su aprendizaje.

Las recomendaciones de estos autores representan un desafío para la comunidad educativa en la búsqueda de metodologías que permitan acercar a los discentes a la regulación de su aprendizaje, al tiempo que ofrecen unas indicaciones gratamente interesantes para todos aquellos preocupados en profundizar en esta línea de investigación.

Sin embargo, dado el interés del presente estudio, se considera oportuno incidir en el primer principio relacionado con el ambiente de aprendizaje, tratando de conocer qué características debe reunir un entorno de aprendizaje que sea favorable para lograr que los estudiantes lo regulen.

Resulta relevante tomar como referencia lo establecido por Bransford et al. (2000), al sugerir cuatro perspectivas para diseñar entornos de aprendizaje eficaces:

- *Centrados en el estudiante:* deben ayudarles a realizar las conexiones oportunas entre sus conocimientos previos y sus tareas académicas actuales.

- *Centrados en el conocimiento:* no es suficiente enseñar habilidades generales de resolución de problemas y pensamiento; la capacidad de pensar y resolver problemas requiere un conocimiento bien organizado y eso solo es accesible en contextos apropiados.

- *Centrados en la evaluación:* se hace necesario dotar al estudiante de valoraciones que reflejen el aprendizaje y el logro de objetivos definidos en los distintos ambientes.

- *Centrados en la comunidad:* implica el grado en que se promueve un sentido de comunidad. Se trata de propiciar la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docente.

Adicionalmente, resulta interesante poner de manifiesto el consenso generalizado en la literatura académica en cuanto a que la autorregulación no es una competencia innata al estudiante (Zambrano y Villalobos, 2013), lo que significa que se puede enseñar y fomentar a cualquier nivel.

Ya a principios de siglo Pintrich (2000) insistía en la necesidad de enseñar a los estudiantes a autorregularse. Es por ello que ha surgido el interés por saber cómo se puede potenciar la capacidad de autorregulación a través de la instrucción (Zambrano y Villalobos, 2013).

Siguiendo la clasificación recogida por Torrano et al. (2017), los métodos de enseñanza aplicados en las últimas décadas para incentivar la autorregulación, han sufrido la misma evolución que el concepto en sí mismo, pasando de una instrucción enfocada a lo puramente cognitivo con la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje y modelado, a considerar también los aspectos motivacionales y de contexto con la práctica guiada y autónoma, la auto-observación y práctica autorreflexiva, siendo estos últimos considerados como los métodos de enseñanza actuales.

Ahora bien, cualquiera de estos métodos requiere una intervención deliberada en el contexto de aprendizaje. Por ello, se considera que la gamificación puede ser una alternativa metodológica atractiva y eficaz para incidir en los procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales, al generar un contexto orientado en el estudiante, conocimiento, evaluación y sentido de comunidad, tal y como apuntaban Bransford et al. (2000).

3. La gamificación como variable contextual: justificación e idoneidad

La gamificación en docencia emerge como «un proceso que tiene por objeto implicar a la gente, motivarla a la acción, promover su aprendizaje y resolver problemas» (Kapp, 2012, p. 219). Se presenta como una innovación pedagógica que puede aumentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje (Prieto, 2020), a través del empleo de estrategias características de los juegos (Oliva, 2016), aprovechando el contexto motivador que ofrecen los mismos para atraer al alumno y lograr que este se involucre activamente en el proceso de aprendizaje (González González y Mora Carreño, 2015; Rubio, 2014).

A pesar de que el fenómeno gamificación no tiene su origen en el ámbito educativo, es en educación donde ha despertado mayor interés (Seaborn y Fels, 2015; Silva et al., 2019), gracias al impacto sobre el aprendizaje (Li et al., 2012; Burkey et al., 2013; Dicheva et al., 2015; Seaborn y Fels, 2015), el comportamiento (Werbach y Hunter, 2012) y la motivación (Oliva, 2016; Díaz, 2017; Navarro, 2017; Melo-Solarte y Díaz, 2018; Suelves et al., 2018; Zatarain, 2018, entre otros).

Para el caso concreto de educación superior, ha sido notable el incremento de trabajos académicos que muestran el desarrollo y aplicación de técnicas de gamificación dentro y fuera del aula (Cortizo Pérez et al., 2010; Domínguez et al., 2013; Caponetto et al., 2014; Moreira y González,

2015; Ocampo, 2016; Oliva, 2016; Baldeón et al., 2017; Fernández-Zamora y Arias-Aranda, 2017; Rodríguez, 2018), interesados fundamentalmente en estudiar el impacto sobre el rendimiento académico y la motivación.

Sin embargo, se constata la ausencia de trabajos que propongan la gamificación como herramienta eficaz para impulsar la autorregulación, a pesar de su reconocido impacto en lo cognitivo (Baldeón et al., 2017), motivacional (Oliva, 2016) y comportamental (Werbach y Hunter, 2012).

Es sabido que la gamificación, correctamente implantada, provoca cambios en el comportamiento de los usuarios (Werbach y Hunter, 2012), gracias a los beneficios implícitos que tienen los juegos.

Los juegos ofrecen la posibilidad de que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas (Navarro, 2017), mejore su capacidad de resolver problemas (Higgins et al., 2003), fomente el aprendizaje en el dominio motivacional y social (Baldeón et al., 2017; Domínguez et al., 2013), e incremente la concentración, el esfuerzo, la comprensión, análisis, planificación y consecución de resultados de aprendizaje fijados (Arnold, 2014; López, 2014).

Ahora bien, a pesar de que la esencia de cualquier sistema gamificado está en el empleo de elementos característicos de los juegos, no es un juego, y sus fines no deben ser de entretenimiento (Seaborn y Fels, 2015).

Excede del interés de estudio dar cuenta de cada uno de los pasos a seguir para elaborar un sistema gamificado, sin embargo, se considera importante poner de manifiesto que el proceso de creación implica un análisis detallado, riguroso y perfectamente cohesionado de todas y cada una de las etapas que lo conforman (García et al., 2019).

La gamificación emplea reglas, retos, puntos o recompensas, entre otros, que aprovechan los deseos innatos de estatus y logro de todo individuo, promoviendo la participación activa del alumnado, mientras fomenta un cambio positivo en su comportamiento (Prieto, 2020).

De este modo, siguiendo a Oliva (2016), las ventajas que ofrece la gamificación a los estudiantes pueden resumirse del siguiente modo:

- Busca premiar y reconocer el empeño académico (gracias a las recompensas).
- Les ayuda a identificar fácilmente sus avances y progresos (gracias a la tabla de clasificación).
- Les ayuda a mejorar su desempeño (gracias a los retos).
- Les orienta en la comprensión de contenidos más complejos (gracias al *feedback* permanente).

En definitiva, se trata de interiorizar que para que un estudiante se sienta motivado para aprender, es necesario que perciba la utilidad y eso está estrechamente relacionado con el ambiente de aprendizaje (García Bacete y Domènech Betoret, 1997).

4. Propuesta de un modelo de análisis

Con base en lo recogido en párrafos precedentes, la intención del modelo de análisis que se propone en este trabajo se centra en la relación e incidencia de un entorno gamificado sobre lo cognitivo, motivacional y comportamental y, en definitiva, sobre el aprendizaje autorregulado.

Las variables asociadas al contexto gamificado y aprendizaje autorregulado se han definido con base en el fundamento teórico existente, con el objetivo de facilitar a la comunidad docente el contraste del modelo propuesto en futuras investigaciones.

De esta forma, para el constructo «contexto gamificado» se han determinado tres variables:

1. *Características de la tarea*. Se ha seguido el planteamiento definido por Vermunt (1996) en cuanto a los tipos de actividades de aprendizaje. Por interés del presente estudio se ha decidido tomar en consideración tan solo dos: actividades de procesamiento cognitivo y actividades de procesamiento afectivo.

2. *Elementos* más influyentes en sistemas gamificados en base a lo establecido por la revisión bibliográfica llevada a cabo por Seaborn y Fels (2015), entre los que se incluyen: puntos, recompensas, *feedback* y tabla de clasificación.

3. *Clima de aprendizaje*. En función del grado de autonomía que alcanzan los estudiantes, siguiendo a Matos-Fernández (2009), bajo el Cuestionario de Clima de Aprendizaje desarrollado por Williams y Deci (1996).

Con respecto al constructo «aprendizaje autorregulado», se han considerado cuatro variables: el componente cognitivo, el componente motivacional y el componente comportamental dictaminado por Pintrich (2000), por ser reconocido en la literatura modelo a seguir para explicar el proceso de autorregulación (Torrano et al., 2017).

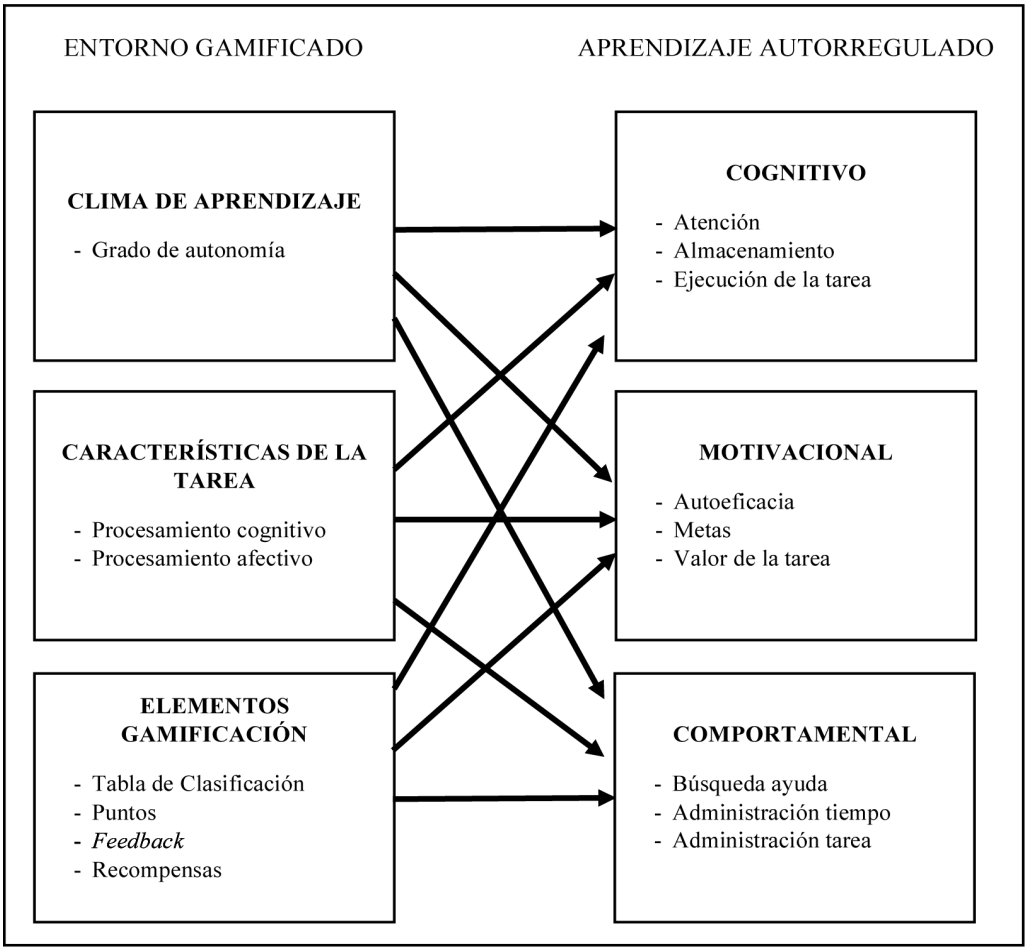
Sin embargo, para determinar las dimensiones asociadas a cada una de las variables, se ha seguido y adaptado la propuesta establecida por Paz (2018) en base al planteamiento desarrollado por Lindner et al. (1996), gracias a su reconocida validez para medir el grado de autorregulación de los estudiantes. De este modo, queda estructurado del siguiente modo:

1. *Cognitivo*. Hace referencia al proceso automático o habitual:
   - La atención.
   - El almacenamiento y recuperación de datos.
   - La ejecución de la tarea.

2. *Motivacional*. Consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales:
   - Atribuciones.
   - Orientación hacia la meta.
   - Valor de la tarea.

3. *Comportamentales*. Relacionada con aspectos de la conducta:
   - Búsqueda de ayuda.
   - Administración del tiempo.
   - Administración de tareas.

GRÁFICO 1. Modelo conceptual.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 1 presenta la propuesta del modelo teórico que relaciona el entorno gamificado con el aprendizaje autorregulado.

La autonomía forma parte de una de las necesidades básicas recogidas en la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (2002), centrada en estudiar «el grado en que las personas llevan a cabo sus acciones con un sentido de autonomía» (Matos-Fernández, 2009, p. 168). Se refiere a la práctica de proporcionar a los estudiantes un cierto grado de libertad y flexibilidad en el aprendizaje, brindándoles la oportunidad de decidir cómo quieren aprender (Chaudhuri, 2020).

La Teoría de la Autodeterminación postula que el entorno condiciona la conducta, por ello, si se genera un clima de aprendizaje propicio para impulsar la autonomía, los estudiantes tenderán a tomar sus propias decisiones en la resolución de problemas (Ossa Cornejo y Aedo Saravia, 2014), contribuyendo de este modo a desarrollar aspectos relacionados con la cognición.

Teniendo en cuenta que la gamificación somete al estudiante a continuos desafíos, donde la toma de decisiones y la resolución de problemas van implícitas al propio desarrollo del juego, se establece la siguiente proposición:

P1a: El clima de aprendizaje que provoca la gamificación influye positivamente en el componente cognitivo.

Cuando los profesores generan un entorno de aprendizaje a través de actividades gratificantes para los estudiantes, les presentan retos por alcanzar y, simultáneamente, se ofrecen en un contexto que apoya la autonomía en ellos, será muy probable que se desarrolle una fuerza motivacional capaz de conseguir logros en el propio aprendizaje (Maldonado et al., 2017).

Por ello, se establece:

P1b: El clima de aprendizaje que provoca la gamificación influye positivamente en el componente motivacional.

La posibilidad de mejorar la autonomía con que se manejan los estudiantes, permitiría que estos adquirieran mayor responsabilidad en la construcción del aprendizaje, encontraran significado a los conceptos y procedimientos y aumentaran su confianza en las capacidades propias (González y Escudero, 2007). Sin embargo, se hace imprescindible la figura del docente y la predisposición del conjunto de estudiantes.

Un concepto primordial en cualquier mecanismo de juego es la «bi-direccionalidad de la interacción y de la relación», donde el proceso debe ser una interacción entre pares y entre estos y el docente (Parente, 2016). Por ello, uno de los pilares fundamentales de la gamificación es la continua retroalimentación.

Por tanto, bajo la consideración de que un sistema gamificado genera el ambiente propicio para que el estudiante identifique sus necesidades, tome la iniciativa de buscar ayuda y administre mejor el tiempo para seguir avanzando en el juego, se establece:

P1c: El clima de aprendizaje que provoca la gamificación influye positivamente en el componente comportamental.

Una de las partes importantes para garantizar la calidad de los aprendizajes viene determinada por las tareas que los estudiantes ejecutan (Garello y Rinaudo, 2012).

Las actividades de procesamiento cognitivo son aquellas destinadas a que los estudiantes procesen los contenidos de aprendizaje relacionando conceptos, seleccionando puntos clave o buscando aplicaciones prácticas. Las actividades de procesamiento afectivo, sin embargo, están dirigidas a hacer frente a los sentimientos que surgen durante el aprendizaje y conducen a un estado emocional determinado (Garello y Rinaudo, 2012).

Se puede afirmar, por tanto, que las tareas gamificadas son actividades de procesamiento cognitivo y afectivo en la medida que la utilización de estrategias de juego en ambientes de enseñanza-aprendizaje facilita, por un lado, la útil comprensión de los contenidos abordados dentro del aula al convertirse en una acción más divertida

y entretenida (Oliva, 2016) y por otro, la generación de un contexto motivador adecuado para que los estudiantes alcancen emociones positivas.

En relación con esto último, Pintrich y García (1991) ya establecían que cuando los estudiantes valoraban positivamente las tareas a realizar, estos tendían a involucrarse más en su proceso de aprendizaje, incentivando la utilización de estrategias cognitivas de manera más frecuente.

El sistema gamificado, por tanto, debe plantearse para que los estudiantes puedan observar en todo momento sus avances y retrocesos, detectando de este modo sus fortalezas y debilidades. En este sentido, la presencia de retroalimentación continua es imprescindible, ya que a medida que los aprendices supervisan la realización de sus tareas, se genera un *feedback* interno inherente al propio proceso instructivo (Lamas Rojas, 2008).

Adicionalmente, se espera que las tareas gamificadas ayuden a los estudiantes a persistir en la ejecución de las mismas, habilidad fundamental para conseguir la autorregulación (Pintrich y García, 1993), impactando directamente en su área cognitiva.

Por todo lo anterior, se establece:

P2a: Las características de las tareas en un sistema gamificado influyen positivamente en el componente cognitivo.

Por otro lado, se considera que, si se ludifica la tarea a realizar y se incita a los estudiantes a participar de forma más activa a través de recompensas, se conseguirá que las características de la tarea incidan de forma satisfactoria en el componente motivacional.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el sistema de recompensas debe ser diseñado de tal forma que estimule la motivación intrínseca de los estudiantes, de lo contrario, se puede poner en riesgo la autoeficacia, las metas o el valor de la tarea.

Ryan y Deci, referentes en motivación intrínseca y extrínseca, definen motivación intrínseca como «la realización de una actividad por la satisfacción inherente a la misma más que por alguna consecuencia externa» (Ryan y Deci, 2000, p. 56) (traducción de las autoras)[1], mientras que la motivación extrínseca es «la realización de una actividad con el fin de lograr un resultado separable» (Ryan y Deci, 2000, p. 60) (traducción de las autoras).

Orbegoso (2016) establece que la motivación intrínseca es aquella que realmente consigue despertar un cambio y progreso real en el comportamiento de las personas. Pone de manifiesto que «surge de los incentivos que yacen en la tarea misma, en su dificultad, en el desafío o estímulo que representa para el sujeto emprender esa acción y buscar concluirla satisfactoriamente» (Orbegoso, 2016, p. 77). En definitiva, es la tendencia espontánea de los individuos a explorar enfoques novedosos para aprender y participar en una actividad que se percibe como interesante (Chaudhuri, 2020).

No cabe duda de que estimular la motivación intrínseca de los estudiantes debe

ser el fin último de todo docente (Romo y Montes, 2018, p. 47), por ello, cuando se diseña una práctica gamificada, los elementos seleccionados deben responder a este fin, y por supuesto, el sistema de recompensas también.

Se deben generar, por tanto, recompensas intrínsecas, que incentiven las ganas de aprender y seguir participando. Esto significa que tienen que estar asociadas al propio desarrollo del juego y no a un estímulo externo como puede ser una mejora en la calificación de la asignatura. Así, por ejemplo, una recompensa intrínseca puede ser la obtención de información privilegiada que favorezca el avance en el juego o la obtención de puntos extra que ayuden a pasar de nivel.

También es importante tener en cuenta que, cuando se diseñan actividades gamificadas, hay que lograr un equilibrio entre los conocimientos adquiridos y el nivel de dificultad de las tareas, del mismo modo que se deben establecer bajas penalizaciones ante retos no superados. Se podría generar un sentimiento de fracaso y derrota en los estudiantes que afectara negativamente a los componentes de la autorregulación, especialmente al motivacional (Domínguez et al., 2013).

Bajo la consideración de que las tareas gamificadas incrementan el valor de tarea, favorecen las creencias de autoeficacia, y el propio sistema incita al estudiante a marcarse metas de aprendizaje, se establece:

P2b: Las características de las tareas en un sistema gamificado influyen positivamente en el componente motivacional.

Ahora bien, la reacción emocional que provoca la participación en un juego también está muy relacionada con el *feedback* y la interacción constante que se produce en el proceso de jugar (Simó y Domènech-Casal, 2018).

Por ello es tan importante en actividades gamificacadas la presencia del elemento *retroalimentación*. Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se despoja del carácter punitivo cuando alguien se equivoca y el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje (Ardila-Muñoz, 2019), y se orienta a los estudiantes en el uso de herramientas con las que administrar correctamente el tiempo, la tarea y la búsqueda de ayuda se estará más cerca de impactar también en el componente comportamental.

Por ello, se establece:

P2c: Las características de las tareas en un sistema gamificado influyen positivamente en el componente comportamental.

El razonamiento del diseño de los juegos en experiencias gamificadas es posiblemente el elemento más relevante (Domínguez García y Mora Merchán, 2014). Un sistema gamificado debe contener retos, *feedback*, incentivos, puntos y tablas de clasificación agrupados en lo que se denominan dinámicas, mecánicas y elementos de juegos, que permiten a los usuarios tener conocimiento constante sobre la forma en la que están haciendo las cosas.

Así, con un sistema de recompensas, se otorga un reconocimiento inmediato en forma de puntos, premios, etc., cuando

completan la tarea, esperando que el estudiante experimente una reacción emocional cuando supera las dificultades (Domínguez et al., 2013) y muestre incentivos para desarrollar la cognición y modificar el comportamiento en caso necesario.

De esta forma, se fomenta el esfuerzo y la colaboración mientras se les recompensa por la superación de retos (Badilla y Núñez, 2018), impactando directamente en la atención, almacenamiento y ejecución de la tarea.

Por ello, se establece:

P3a: Los elementos de juego propios de entornos gamificados influyen positivamente en el componente cognitivo.

Tal y como ha quedado recogido a lo largo de todo el trabajo, la utilización de cualquier elemento característico de los juegos impacta directamente en el área motivacional. Así, las recompensas por puntos alcanzados, el *feedback* continuado, el desafío de enfrentarse a un reto o la presencia de una tabla de clasificación donde los estudiantes conocen en todo momento el estado de su candidatura, incentivándoles a avanzar y subir de posición, se convierten en elementos motivacionales sin precedentes.

Las nuevas generaciones necesitan el reconocimiento y apoyo de sus docentes, relaciones menos formales y un entorno de aprendizaje cálido y distendido donde sientan seguridad para expresar sus dudas o sentimientos (Chaudhuri, 2020), y la gamificación es una herramienta idónea para conseguirlo.

Por ello, se establece:

P3b: Los elementos de juego propios de entornos gamificados influyen positivamente en el componente motivacional.

Es imprescindible que los elementos seleccionados para gamificar fomenten en el usuario el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y crítico-reflexivo; habilidades de análisis y síntesis; habilidades de planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad; habilidades de regular la atención y concentración y habilidades de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y su contenido (Klimenko y Alvares, 2009) y, en definitiva, les haga reflexionar sobre la necesidad de buscar ayuda y orientar la gestión del tiempo y la tarea.

De este modo, bajo la consideración de que la gamificación permite orientar los cambios en el comportamiento de los usuarios hacia los deseos de su creador (Werbach y Hunter, 2012), se establece:

P3c: Los elementos de juego propios de entornos gamificados influyen positivamente en el componente comportamental.

5. Conclusiones

La implantación del sistema europeo de educación superior ha incentivado el interés por seguir trabajando en la línea de investigación sobre aprendizaje autorregulado, gracias a la capacidad de dominio, regulación y control que adquieren los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, sobre la adquisición de la actual competencia aprender a aprender.

La pedagogía ha evolucionado de un modelo de texto y estilo de conferencia, a uno colaborativo entre docentes y estudiantes (Chaudhuri, 2020), donde la competencia aprender a aprender se ha posicionado como clave en el nuevo sistema educativo y donde el aprendizaje autorregulado se fundamenta en la formulación de la misma (Gargallo López et al., 2020).

La literatura académica sobre aprendizaje autorregulado evidencia las carencias autorreguladoras de los estudiantes universitarios y los expertos en la materia reclaman la necesidad de impulsar este tipo de aprendizaje a través de la instrucción (Zambrano y Villalobos, 2013).

Se demanda un método de enseñanza eficaz y atractivo que logre captar la atención de los estudiantes, les implique de forma activa y les ayude a comprender los beneficios asociados para su desarrollo profesional. Para ello, se deben orientar los esfuerzos didácticos hacia el despertar de la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que está demostrado que el individuo intrínsecamente motivado asume los problemas como retos personales sin anhelo o esperanza de una recompensa externa (Orbegoso, 2016).

Adicionalmente, existe unanimidad sobre la influencia de la motivación, cognición y comportamiento sobre el desempeño humano cuando trabajan al unísono (Benavidez y Flores, 2019). Ahora bien, a pesar de que el área emocional es la piedra angular del logro cognitivo (Treviño, 2020) y comportamental, para motivar a los estudiantes, es imprescindible generar el contexto motivador adecuado (García Bacete y Domènch Betoret, 1977).

Por ello, se ha considerado que un entorno gamificado reúne las condiciones ambientales óptimas para favorecer la motivación, cognición y comportamiento de los estudiantes gracias al interés que despierta el empleo de dinámicas de juego en entornos educativos (Navarro, 2017).

Cabe destacar que hasta el momento no ha sido una herramienta contemplada por los expertos para el estudio de la autorregulación del aprendizaje.

Por otro lado, el fundamento teórico en torno al tópico autorregulación, considera el entorno como una parte implicada en el proceso de autorregulación (Pintrich, 2004; Torrano et al., 2017). Sin embargo, en el presente trabajo, se defiende que el contexto es independiente de ese proceso, dando lugar a la propuesta de un modelo conceptual de análisis que justifica la influencia positiva de un contexto gamificado sobre la autorregulación académica.

El modelo teórico planteado es resultado de una revisión bibliográfica sólida que ha permitido identificar las variables adecuadas y las proposiciones pertinentes para poder contrastarlo en futuras investigaciones.

El razonamiento lógico que se ha seguido, en base a lo establecido por la revisión de la literatura, es el siguiente: si la cognición y el comportamiento dependen de la motivación y la motivación

depende del contexto de aprendizaje, el punto de partida para garantizar el éxito en la autorregulación ha de estar en considerar el contexto como variable independiente. Se pretende poner en valor, por tanto, si la cognición, motivación y comportamiento son más fáciles de regular cuando el ambiente es atractivo, positivo y creativo.

En definitiva, se contribuye con una propuesta que incide en diferentes aspectos:

- Se justifican las sinergias asociadas a la unión de dos líneas de investigación estudiadas, hasta el momento, de forma aislada: gamificación y aprendizaje autorregulado.

- Se pone énfasis en el componente contextual ofreciendo una nueva perspectiva sobre aprendizaje autorregulado al considerar el contexto como variable independiente y no como un proceso implicado internamente, como se venía haciendo hasta ahora.

- Se propone un modelo de análisis válido para ser adaptado a cualquier titulación, asignatura o nivel educativo.

- Se facilita a la comunidad docente un modelo conceptual avalado con rigor teórico, prácticamente preparado para ser utilizado como base de estudio empírico.

Como línea futura de trabajo, se pretende contrastar el modelo con la puesta en práctica de un sistema gamificado en diferentes asignaturas.

Nota

[1] La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias

Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12* (24), 71-84.

Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, *33* (3), 15-38.

Arnold, B. J. (2014). Gamification in education [Gamificación en educación]. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, *21* (1), 32-39.

Badilla, D. C. y Núñez, M. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, *28*, 269-291.

Baldeón, J., Rodríguez, I., Puig, A. y López-Sánchez, M. (2017). Evaluación y rediseño de una experiencia de gamificación en el aula basada en estilos de aprendizaje y tipos de jugador. En R. Contreras y J. L. Eguia (Eds.), *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 95-111).

Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wímb Lu, 14* (1), 25-53.

Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School [Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia y escuela].* National Academy Press.

Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? [¿Hasta qué punto

hemos avanzado en la integración de la teoría y la práctica en autorregulación?]. *Educational Psychology Review*, *18* (3), 199-210.

Burkey, D. D., Anastasio, D. D. y Suresh, A. (23-26 de junio de 2013). *Improving Student Attitudes Toward the Capstone Laboratory Course Using Gamification [Mejorando las actitudes de los estudiantes hacia el curso de laboratorio capstone mediante la gamificación]* [Presentación de trabajo]. 120.ª Conferencia y Exposición Anual de la American Society for Engineering Education, Atlanta, Georgia, EE. UU.

Cabero, J. A. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14* (2), 133-156.

Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review [Gamificación y educación: una revision de la literature]. En C. Busch (Ed.), *European Conference on Games Based Learning. Vol. 1* (pp. 50-57). Academic Conferences International Limited.

Chaudhuri, J. D. (2020). Stimulating intrinsic motivation in millennial students: a new generation, a new approach [Estimulando la motivación intrínseca en los estudiantes millennial: una nueva generación, un nuevo enfoque]. *Anatomical Sciences Education*, *13* (2), 250-271.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I. y Pérez Martín, J. (11-12 de julio de 2010). *Gamificación y Docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos* [Presentación de trabajo]. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria de la Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón, España. http://hdl.handle.net/11268/1750

Daniela, B., Pérez, M. V., Bustos, C. y Núñez, J. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *2* (44), 77-91.

Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores, 16* (1), 109-125

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective [Descripción general de la teoría de la autodeterminación: una perspectiva dialéctica organísmica]. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification» [De los elementos del diseño del juego a la diversión: definiendo la gamificación]. En *MindTrek'11: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A. y Núñez Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, *39* (157), 87-104.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study [Gamificación en educación: un estudio de mapeo sistemático]. *Journal of Educational Technology & Society*, *18* (3), 75-88.

Domínguez García, R. y Mora Merchán, J. A. (2014). Proyecto Ludus: impacto de una metodología gamificada en los procesos de autorregulación de estudiantes de educación superior. En *IV Jornadas de Innovación Docente. Abriendo caminos para la mejora educativa.* Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. http://hdl.handle.net/11441/59123

Domínguez, A., Sáenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. y Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes [Gamificando experiencias de aprendizaje: implicaciones prácticas y resultados]. *Computers & Education*, *63*, 380-392.

Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *29* (3), 865-875.

Fernández-Zamora, J. C. y Arias-Aranda, D. (2017). Implementation of a gamification platform in a master degree (master in economics) [Implementación de una plataforma de gamificación en un máster (máster en economía)]. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, *8*, 181-190.

García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reme, 1* (3), 1-18.

García Magro, C., Martín Peña, M. L. y Díaz Garrido, E. (2019). Protocol: Gamify a Subject without Advanced Technology [Protocolo: gamificar una asignatura sin tecnología avanzada]. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, *10* (2), 20-35.

Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10* (3), 415-440.

Gargallo López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez Rodríguez, M. Á. y Moreno Navarro, S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico | *The learning to learn competence: An assessment of a theoretical model*. **revista española de pedagogía**, *78* (276), 187-211. https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05

González Gascón, E. y Aljaro Palacios, M. (2011). La influencia de la motivación académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en un entorno semipresencial. En M.ª T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/19885

González Gascón, E., De Juan, M. D., Parra Azor, J. F., Sarabia Sánchez, F. J. y Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, *28* (1), 171-194.

González González, C. S. y Mora Carreño, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, *8* (1), 29-40.

González, S. y Escudero, C. (2007). En busca de la autonomía a través de las actividades de cognición y de metacognición en ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *6* (2), 310-330.

Higgins, E. T., Grant, H. y Shah, J. (2003). 13 self-regulation and quality of life: emotional and non-emotional life experiences [13 autorregulación y calidad de vida: experiencias de vida emocionales y no-emocionales]. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 244-266). Russell Sage Foundation.

Kapp, K. M. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement [Juegos, participación y búsqueda de la participación del alumno]. *T+D*, *66* (6), 64-68.

Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, *12* (2), 11-28.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, *14* (14), 15-20.

Ley, K. y Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation [Principios instrumentales para la autorregulación]. *Educational Technology Research and Development*, *49* (2), 93-103.

Li, W., Grossman, T. y Fitzmaurice, G. (2012). GamiCAD: a gamified tutorial system for first time Autocad users [GamiCAD: un tutorial de sistemas gamificados para usuarios principiantes]. En *Proceedings of the 25th annual ACM symposium on User interface software and technology (UIST '12)* (pp. 103-112). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2380116.2380131

Lindner, R. W., Harris, B. R. y Gordon, W. I. (8-12 de abril de 1996). *The design and development of the «self-regulated learning inventory»: A status report [Diseño y desarrollo del «inventario de aprendizaje autorregulado»: informe de situación]* [Presentación de póster]. Encuentro Annual de la American Educational Research Association, Nueva York, EE. UU.

López, E. S. (2014). El uso de los juegos y simuladores de negocio en un entorno docente. *Oikonomics: Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, *1*, 86-92.

Maldonado Maldonado, E., Pacheco Rios, R. y Zamarripa Rivera, J. (2017). Validación mexicana del cuestionario de clima de aprendizaje adaptado a la educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *32*, 115-118.

Martín, M. G. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *16* (1), 203-221.

Martín-Peña, M. L., Díaz-Garrido, E., Gutiérrez, B., Del Barrio, L. (2011). Estudio comparativo de cambios metodológicos y percepción del alumno en la materia de Dirección de producción y operaciones para la adquisición de competencias en el proceso de adaptación al EEES. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, *4* (2), 126-144.

Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, *12*, 167-185.

Melo-Solarte, D. S. y Díaz, P. A. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. *Información Tecnológica*, *29* (3), 237-248.

Montero, I. y de Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *2* (3),189-196.

Navarro, G. M. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *33* (83), 252-277.

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, *27* (3), 139-146.

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, *18* (3), 353-358.

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión,16* (44), 108-118.

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação, 2* (1), 75-93.

Ossa Cornejo, C. y Aedo Saravia, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, *8* (1), 79-88.

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. Contreras Espinosa y J. Gómez (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-21). InCom-UAB.

Paz, P. M. L. (2018). Estrategias de aprendizaje y motivación que caracterizan el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la escuela profesional de sociología–UNA PUNO. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, *7* (4), 759-773.

Peñalosa Castro, E. y Castañeda Figueiras, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13* (36), 249-281.

Pintor Díaz, P. (2017). Gamificando con Kahoot en evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *3* (2), 112-117.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning [El papel de la orientación a objetivos en el aprendizaje autorregulado]. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students [Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios]. *Educational psychology review*, *16* (4), 385-407.

Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom [Orientación de objetivos y autorregulación del estudiante en el aula universitaria]. En M. Maehr y P. R. Printrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, *7* (pp. 371-402). JAI Press.

Pintrich, P. R. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning [Diferencias intraindividuales

en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje autorregulado]. *German Journal of Educational Psichology*, *7* (3), 99-107.

Prieto, J. M. A. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *32* (1), 73-99.

Reyna Treviño, C. A. (2020). La autorregulación emocional y cognitiva a favor del aprendizaje. *Educando para Educar*, *20* (38), 109-120.

Rodrigues da Silva, R. J., Gouveia Rodrigues, R. y Pereira Leal, C. T. (2019). Gamification in management education: A systematic literature review [Gamificación y gestión educativa: una revision sistemática de la literatura]. *BAR-Brazilian Administration Review*, *16* (2). https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2019180103

Rodríguez, C. A. C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *63*, 29-41.

Romo, M. G. A. y Montes, J. F. C. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Directorio*, *8* (31), 41.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Tuero Herrero, E. y Valle Arias, A. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema, 24* (2), 289-295.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., Solano Pizarro, P. y Valle Arias, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema, 19* (3), 422-427.

Rubio, E. P. (2014). Juegos como elemento docente en un entorno TIC. *Revista Aequitas: Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, *4*, 407-416.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: definiciones clásicas y nuevas direcciones]. C*ontemporary Educational Psychology*, *25* (1), 54-67.

Samaniego Ocampo, R. D. L. (2016). Aplicación de juegos digitales en educación superior. *Revista San Gregorio*, *11*, 82-91.

Seaborn, K. y Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey [Gamificación en teoría y acción: una encuesta]. *International Journal of Human-Computer Studies*, *74*, 14-31.

Simó, V. L. y Domènech-Casal, J. (2018). Juegos y gamificación en las clases de ciencia: ¿una oportunidad para hacer mejor clase o para hacer mejor ciencia? *Revista Eletrônica Ludus Scientiae, 2* (1), 34-44.

Suárez, J. M. R. y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *27* (2), 369-380.

Suelves, D. M., Esteve, M. I. V., Chacón, J. P. y Marí, M. L. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 8-17). Adaya Press.

Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, *39* (156), 160-173.

Torrano, F. y González, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions [Aprendizaje autorregulado: corrientes y futuras direcciones]. *Electronic Journal of Research in Educationa Psychology, 2* (1), 1-34.

Valenzuela-Zambrano, B. y Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, *16* (1), 66-79.

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Barca Lozano, A. y Núñez Pérez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. **revista española de pedagogía**, *55* (206), 137-164.

Valle Arias, A., Sánchez Rodríguez, S. M., Núñez Pérez, J. C., González Cabanach, R., González García, J. A. y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, *44* (1), 86-97.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis [Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias de aprendizaje: un análisis fenomenográfico]. *Higher education*, *31* (1), 25-50.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business [Para ganar: cómo el pensamiento basado en juegos puede revolucionar su negocio]*. Wharton Digital Press.

Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory [Internacionalización de valores bio-psicosociales por estudiantes de medicina: una prueba de la teoría de la autodeterminación]. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70* (4), 767-779.

Winne, P. H. (2004). Students' calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments [Evaluación de los procesos de aprendizaje y conocimiento de los estudiantes: implicaciones para el diseño de entornos de aprendizaje a través de software potentes]. *International Journal of Educational Research*, *41* (6), 466-488.

Zatarain, R. C. (2018). Reconocimiento afectivo y gamificación aplicados al aprendizaje de Lógica algorítmica y programación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20* (3), 115-125.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-Regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Teoría, investigación y práctica]*. Sringer-Verlag.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *32* (2), 121-132.

Biografía de los autores

Cristina García Magro. Obtuvo su doctorado en Administración y Logística para los Sistemas de Seguridad y Defensa en la Universidad Rey Juan Carlos. Profesora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. Sus principales líneas de investigación son la servitización, diseño de servicios y gamificación. Autora de diversas publicaciones en revistas indexadas.

https://orcid.org/0000-0002-4034-6546

María Luz Martín Peña. Obtuvo su doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales (Premio Extraordinario de Tesis Doctoral) en la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de Organización de Empresas en la Universidad Rey Juan Carlos. Sus principales líneas de investigación son la servitización, la estrategia de operaciones y la gestión ambiental en la empresa. Ha desarrollado activamente y publicado sobre innovación educativa. Autora de numerosas publicaciones en revistas indexadas y libros académicos.

https://orcid.org/0000-0002-6700-6293

Reseñas bibliográficas

Bellamy, F-X. (2020).
Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo
(Enrique Alonso-Sainz).

Camps Bansell, J. (2021).
Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza
(Jordi Claret Terradas).

De Marzio, D. M. (Ed.) (2021).
David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work That Teachers Do.
[David Hansen y la llamada a la enseñanza. La renovación de la labor de los profesores]
(María G. Amilburu).

Bohlin, K. (2020).
Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral
en las aulas de secundaria
(Verónica Fernández Espinosa).

Reseñas bibliográficas

Bellamy, F-X. (2020).
Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo.
Encuentro. 205 pp.

Cuando uno se sitúa frente al último libro del pensador y político francés, François-Xavier Bellamy, lo primero que llama la atención es su portada. La fotografía de una gárgola de la catedral de Notre Dame, quieta, inmóvil, en posición observante, de espera; preside la fachada del manuscrito. Es esta imagen una perfecta alegoría de lo que el lector se podrá encontrar en las páginas siguientes.

Bellamy nos invita a reflexionar y a volver la vista hacia aquello que nos rodea. En un tiempo donde no existe el propio tiempo, donde el cambio, la velocidad y la innovación son tónicas generales de la vida cotidiana y del pensamiento colectivo, ¿merece la pena parar y permanecer? ¿merece la pena no subordinarse a la velocidad que el mundo nos invita a llevar? ¿es necesario sumarse al frenético ritmo de vida y pensamiento actual? Preguntas que buscan respuesta a través de una profunda y crítica mirada al pensamiento colectivo del siglo XXI.

«Uno de los trazos característicos de este momento de la historia humana es la afirmación del cambio como norma fundamental» (p. 46). Todo está en constante movimiento, no nos permitimos parar, lo que supone, según el autor, una pérdida absoluta de objetivos finales inmóviles y, por tanto, de rumbo. Cuando antes el progreso buscaba alcanzar un estado final de mayor perfección, ahora la innovación ha convertido el cambio en un fin en sí mismo: «lo que nos mueve es la pasión por el movimiento y nada más, ya que no necesitamos saber hacia dónde nos conduce. […] No corremos por la liebre: corremos por correr» (p. 57). Así es, todo se ha convertido en moda pasajera, y la moda en el principio moral de toda una sociedad que busca la constante complacencia de sus deseos.

Un buen ejemplo de ello podría ser la justicia como medio para el progreso de la sociedad. Esta ha sufrido una metamorfosis, buscando el *adaptarse a la sociedad*

y sus deseos antes del ideal intangible de construir una sociedad mejor, lo que lleva a legislar para satisfacer antes de para progresar. Sin embargo, la justicia es de por sí externa al tiempo, ajena al movimiento, eterna. Se pueden desear cambios que conduzcan a una sociedad más justa y mejor, pero para que el progreso real sea posible, es necesario que se acepte «ese punto fijo al que nos dirigimos, incluso aunque no lo conozcamos perfectamente» (p. 123). Si no existe un punto final aceptado de forma colectiva que avale ese cambio que hemos aceptado, no puede haber justicia real y, por tanto, no podremos mejorar, pues todo deseo termina caducando o satisfaciéndose y transformándose en otro.

En realidad, lo que hoy en día buscamos es la ruptura total con aquello que aparentemente coacciona nuestra libertad de hacer y deshacer a nuestro antojo. La historia moderna nos enseña cómo el ser humano tiende a la perfección y desarrollo de la técnica únicamente para deshacer las restricciones naturales que afectan a la libertad de la persona y que se interponen entre los deseos y la satisfacción. Un ejemplo muy claro puede ser la conquista lunar: «¿para qué queremos ir a la Luna, sino porque no soportamos que algo nos quede lejos?» (p. 146); o la obsesión por la inmediatez que nos conduce a querer romper los límites impuestos por el espacio y el tiempo, «no se trata solo de permitirnos ir a cualquier parte, sino de reducir al mínimo el tiempo necesario para el viaje. No se trata de entregar el objeto que queremos consumir sino de entregarlo de inmediato» (p. 147). Ninguna resistencia se puede interponer entre nosotros y el objeto de deseo.

Esta obsesión con el cambio y ruptura de límites no solo se realiza en aquello externo a nosotros, sino que el mismo intento por romper las trabas de la propia vida y la condición de ser humano también están sometidas a esta corriente. El transhumanismo y posthumanismo tiene este deseo implícito en su filosofía. Si somos libres, por ejemplo, nada me puede impedir tener un hijo con tales características o concebir una criatura sin necesidad de juntarme con otra persona de sexo opuesto, si el deseo de tener un hijo existe, debe poder ser satisfecho. Pero estos supuestos muros que queremos derribar y que presuponen un defecto de la vida, son en realidad aquello que la define en el sentido más fuerte. Querer acabar con la muerte misma, el mayor de los límites impuesto al ser humano, no es, como afirman los transhumanistas y posthumanistas *la muerte de la muerte*, sino la muerte de la vida misma. La persona debe tener un fin al que dirigirse. La vida, tiene una dirección, no es infinita, y es ese movimiento, ese límite infranqueable, ese objetivo final, el que le aporta sentido: «si nos convertimos en absolutamente móviles, estaremos absolutamente muertos» (p. 152).

Retomando la idea de progreso, esta también se ha desvirtuado mucho en los últimos tiempos, «el progresismo ha destruido la idea de progreso al describir el cambio como necesario por principio» (p. 126). El progreso supone algo mayor que un simple cambio, supone una mejo-

ra real orientada a un fin concreto, «no puede haber verdadero progreso más que si hay algo permanente a lo que aproximarnos» (p. 122). Realmente existen hoy en día muchas innovaciones, grandes avances en campos como la ciencia o la tecnología, pero ello no significa progresar. En muchos casos, la innovación mejora la técnica, pero no nos elimina los conflictos, solo los desplaza. Nunca en la historia habíamos podido movernos tanto y tan rápido, pero tampoco nunca en la historia habíamos dedicado tanto tiempo a desplazarnos. Las grandes innovaciones no nos han hecho siempre progresar, muchas solo han desplazado el problema.

Un ejemplo de esta falsa idea de progreso puede ser la política, que ha cedido terreno a esto, poniendo en todo discurso la palabra *transformación* como bandera. Todo aquel que llega al poder claudica una supuesta transformación de la sociedad, un cambio, un supuesto progreso en aras de la evolución; algo muy equivocado en realidad. Hay un riesgo muy alto de acabar, por culpa de este afán de cambio, con ese orden que ha sido constituido y madurado lentamente, «que es irremplazable en su complejidad, su flexibilidad y su riqueza» (p. 101). Es tan frenética la velocidad que hemos alcanzado, que no hay posibilidad de transmisión de aquello que hemos heredado y que es inmóvil. Únicamente tenemos la mirada puesta en el futuro, en un horizonte circular que no tiene fin y que impide mirar al pasado. El progresismo ha olvidado que los bienes esenciales son los que requieren más tiempo, y que todo no puede estar sujeto al deseo de inmediatez. Por ello, Bellamy exhorta a recuperar el sentido mismo del progreso y de la política, cuyo objetivo debe ser reconocer y transmitir aquello que merece la pena en vez de transformarlo todo acríticamente, progresar realmente en vez de cambiar por cambiar.

Pese a todo, el autor no reniega de la necesidad de movimiento, al contrario, la idea de permanecer inmóviles completamente es tan absurda como la de moverse por completo. Lo que no se debe realizar es el movimiento por el movimiento, se debe aceptar la parte inmóvil, permanente que le da un sentido a la vida y nos hace avanzar hacia una dirección concreta. El movimiento no debería estar mal, siempre y cuando tenga un sentido, pero correr por el simple hecho de correr nos hace perder la razón, la esencia misma de la persona. Hemos desechado completamente aquello intrínseco que no podemos cuantificar ni controlar, olvidándosenos que «nuestro trabajo, como nuestras vivas, llega a su cumplimiento en la forma de gratitud [...], lo más esencial a nuestras vidas es y siempre será lo que no se pueda contabilizar» (p. 177), es decir, lo que no se debe mover de nosotros. Si perdemos por completo el sentido de nuestras vidas, si olvidamos la parte inmóvil que marca la dirección, perderemos la vida misma.

En suma, posiblemente Bellamy tenga razón y tengamos que permanecer. Lo que a lo mejor no está tan claro es cómo hacerlo, qué decisiones o medidas deberíamos tomar política y colectivamente para

poner el freno a este movimiento y encauzarlo a un fin. O cómo podemos trasladar este planteamiento al ámbito educativo, con el que se encuentra intrínsecamente relacionado, pero cuyo desarrollo supondría también ir, en muchos casos, a contracorriente.

Claro está que no podemos vivir ni educar en un movimiento perpetuo, que debemos aprender a esperar, a evaluar, a pensar, a permanecer y a volver la vista atrás para reconocer en el pasado aquello que nos hará mejorar en el futuro. Quizá deberíamos ser, en parte, como esa gárgola de Nôtre Dame, que quieta, paciente, observante cumple su fin y permanece sin variar su esencia, porque sabe que no tiene sentido cambiar si eso no la lleva a progresar y cumplir así mejor su función.

Enrique Alonso-Sainz ■

Camps Bansell, J. (2021).

Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza.
Aula Magna/McGraw-Hill.
163 pp.

Es compartido por muchos el reconocimiento de la existencia de una *vocación* a la enseñanza. El libro que nos ocupa pretende profundizar en la vocación educativa, así como resaltar otros aspectos, como el amor pedagógico y la intuición para ponernos en relación con el aspecto vocacional. Al mismo tiempo, el autor reconoce su interés en abordar estos aspectos, en buena parte intangibles, frente a cierto tecnicismo educativo que solo considera relevante aquello científicamente probado.

El libro ha optado por las notas a pie de página, lo que permite una lectura a dos niveles en función del grado de profundidad con que se quiera leer. Sin duda, hay un esfuerzo notable por proporcionar tanto justificación bibliográfica de las afirmaciones que se hacen como fuentes para ampliar los aspectos que van apareciendo.

Según el autor, algunos educadores experimentaron la *vocación* tempranamente y otros de manera inesperada, a lo largo de los años. Muchas personas se refieren y la definen como *«su lugar en el mundo»*, su sentido de identidad, plenitud o realización personal, forma de servicio a los demás. En definitiva, la concreción de su *razón de ser*. Es este *a priori* intangible —la vocación a la enseñanza— el que dota a la persona y la capacita para dar respuesta a una nueva dimensión. Esa disposición interior le permite llegar a lo más profundo de sus alumnos, a hacerse cargo de su realidad y necesidades; a llevarlos a su óptimo desarrollo personal. Todo ello de una manera intuitiva, permitiendo responder de manera inmediata y acertada.

En este contexto aparece una clase de *afecto*, a veces desatendido: el amor pedagógico. El autor, de manera metafórica, asemeja el amor pedagógico al «motor» y la intuición al «movimiento». Ese motor lleva a *hacerse cargo* de la realidad y a responder con acierto en cada situación educativa.

Tenemos entre manos un ensayo, un libro para la reflexión que explora esos

aspectos inmateriales de interés en torno a la vocación a la enseñanza. A través del análisis del autor, se pretende dar unidad y lógica a temas muy diversos, entreverando su personal punto de vista. En el marco de una visión humanística y cualitativa de la docencia, el libro resultará pieza útil para maestros noveles, estudiantes de educación o para aquellas personas interesadas en reflexionar y hallar bibliografía específica.

El estudio se acompasa con la visión pedagógica de Max Van Manen, que se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida en educación, llevándonos al *núcleo* de la relación entre personas (maestro-alumno). Su aproximación nos acerca al estudio de las dimensiones inmateriales inherentes a la experiencia pedagógica cotidiana. Ello, como bien se expone, difícilmente se alcanza mediante los habituales enfoques de investigación.

La obra se organiza en seis capítulos: tras una breve introducción, el autor nos brinda una justificación extensa de su obra. En el segundo capítulo se enlaza la vocación a la educación con el amor pedagógico y la intuición educativa. El capítulo tercero habla sobre la vocación a la enseñanza seguido de un apartado en el que se relacionan los conceptos anteriores. El capítulo quinto trata sobre la educación desde una perspectiva personalista y el sexto describe el clima escolar que puede florecer en un entorno escolar vocacional. Termina el libro con un breve capítulo de conclusiones.

En cuanto a bibliografía se refiere, se analiza el conocimiento de autores, muchos de ellos actuales, que han teorizado e investigado y se referencia cuidadosamente el origen de textos e ideas. Se distinguen también los pensamientos, reflexiones y experiencias del propio autor y se trabaja con textos obtenidos de las reflexiones de maestros y maestras que se emplean para profundizar en el significado que aguarda detrás de la diversidad de situaciones educativas.

Este libro no tiene una metodología concreta, puesto que no se trata de una investigación. Más bien desea adentrarse en un tema de interés y transmitir una visión argumentada y concisa. Tampoco tiene carácter definitivo, pues pretende señalar un punto inicial para el pensamiento y estudio, así como el descubrimiento de bibliografía específica para ahondar ciertos aspectos. De manera inductiva, se aspira a un mayor conocimiento de los aspectos esenciales, escuchando a los que están en primera línea: los docentes.

La obra concluye que los aspectos desarrollados, junto con las habilidades didácticas, generarán profesionales íntegros en una de las profesiones más complejas y cruciales.

Estos intangibles contribuirán a crear una atmósfera cálida, agradable, segura, de confianza, que, a través de una exigencia amable, dará paso a un conocimiento mutuo profundo. Se exponen —por ejemplo— las manifestaciones del amor pedagógico a partir de la responsabilidad amorosa del maestro.

Corazón educador; transporte y puerta de conocimientos y relaciones. Amor pedagógico; enseñanza humana y eficaz que harmoniza el tecnicismo excesivo, permitiendo una entrada respetuosa y delicada en el interior del alumno.

Quienes optan por basar la educación solo en evidencias científicas con toda probabilidad no serán capaces de comprender muchas situaciones humanas en el aula; quizás dejando desatendidas algunas necesidades concretas de los alumnos. El maestro vocacional, porque ama a sus alumnos, encontrará más fácilmente acierto en sus decisiones. Gozará de una mayor capacidad reflexiva e intuitiva que le dispondrá a ayudar a sus alumnos.

Vocación a la enseñanza, amor pedagógico e intuición educativa; elementos que *espiritualizan* (humanizan) la escuela, otorgándole asimismo un *cariz poético* a la vida y profesión docente.

Jordi Claret Terradas ■

De Marzio, D. M. (Ed.) (2021).

David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work That Teachers Do. [David Hansen y la llamada a la enseñanza. La renovación de la labor de los profesores]. Teachers College Press. 148 pp.

Se cumplen 25 años desde que David T. Hansen publicara *The Call to Teach*, una obra que ha tenido gran impacto en la formación y el desarrollo profesional de muchos docentes —de modo particular en el nivel de Enseñanza Media— tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo.

Darryl M. De Marzio, Catedrático de Fundamentos de la Educación en la Universidad de Scranton, es el editor del volumen que ahora comentamos, donde se reúnen once trabajos de reconocidos profesores universitarios de ocho países. En ellos se glosa la teoría y las prácticas educativas inspiradas en el pensamiento de D. T. Hansen: en particular, el ya citado *The Call to Teach* (1995) y una obra más reciente, *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed* (2001). Cierra el volumen un breve pero sustancioso epílogo del propio David T. Hansen.

De Marzio leyó por primera vez *The Call to Teach* mientras hacía su tesis doctoral bajo la dirección de D. T. Hansen en la Columbia University y, desde entonces, los dos han mantenido una fluida colaboración académica. El resto de los autores que firman los capítulos de este volumen han tratado personalmente a Hansen —como alumnos, colegas o en congresos internacionales— y todos manifiestan su reconocimiento por el trabajo realizado por Hansen en el campo de la educación —tanto en el ámbito de la Filosofía de la Educación como en el desarrollo de prácticas educativas innovadoras—. En algunos casos, además, hacen público su agradecimiento por gozar de su amistad y haberse beneficiado de la discreta y amable influencia que Hansen ha ejercido en sus vidas a nivel profesional y personal. En el fondo, el libro puede considerarse como una continuación del diálogo iniciado por Hansen con los docentes en *The Call to*

Teach. Se trata de una reflexión polifónica acerca del significado de la enseñanza cuando se contempla desde la perspectiva de la «vocación» del docente.

Algunos capítulos del libro tienen un carácter más filosófico, como los de Shelley Sherman, emérita de Lake Forest College, y Hansjörg Hohr de la Universidad de Oslo-Tronheim, que desarrolla y glosa el pensamiento de Hansen. Otros autores contrastan y relacionan sus obras con las de reconocidos filósofos y educadores. Así, Ruth Heilbronn, del Instituto de Educación de UCL, señala la convergencia de Hansen con la Filosofía de la Educación de J. Dewey a través de las nociones de hábito, crecimiento, situación, conocimiento moral y democracia entendida como una forma de vida compartida; Anna Pagès, de la Universidad Ramon Llul de Barcelona, explicita una Filosofía de la Voz, latente en la obra de Hansen, en relación con la hermenéutica de Gadamer y Agamben. Por su parte, Pádraig Hogan, emérito de la Universidad de Maynooth (Irlanda) e Indrani Bhattacharjee, de la Azim Premji University (India), analizan las conexiones de los planteamientos de Hansen con la formulación del concepto de «tradición» propia de Gadamer y MacIntyre, y el pensamiento de Rabindranath Tagore, respectivamente.

Otros trabajos, de tono más existencial, relatan episodios personales, retazos de vida académica compartida, de amistad y transformación humana y profesional vividos junto a Hansen, que están narrados con la frescura y cercanía de quienes los han vivido como protagonistas. Así, Caroline Heller, de la Lesly University, describe cómo favoreció el «encuentro» entre Hansen y W. G. Sebald y la importancia que este descubrimiento tuvo para su trabajo posterior; y Cati Bell comparte un precioso testimonio sobre la benéfica influencia de Hansen en su vida profesional y personal, a raíz de su implicación en el Proyecto *«The Moral Life of Schools»*.

En el primer capítulo del volumen, «The Language of Vocation and the Prospect for Teacher Renewal: An Introductory Essay», De Marzio esboza de manera clara y concisa el núcleo de las tesis que Hansen presenta en *The Call to Teach*, así como la oportunidad de recordarlas en este volumen. Nuestro tiempo puede describirse como una época en la que el lenguaje mercantilista y performativo ha inundado las instituciones educativas, pretendiendo equipararlas a empresas cuyos únicos objetivos se orientan a optimizar los «resultados» en términos de empleabilidad y beneficios económicos. Por el contrario, Hansen invita a los profesores a experimentar su trabajo desde la óptica de la vocación; por eso, el pensamiento de Hansen y el presente volumen son más oportunos que nunca.

Con la invitación de Hansen —y De Marzio en consonancia con él— a considerar la profesión docente en términos de vocación, animan a los profesores —y a quienes se están formando para serlo en el futuro— a compartir un modo peculiar de entender su trabajo: dedicarse a la enseñanza significa entregarse a una profesión que tiene *un elevado valor social* y proporciona a quien la ejerce una *experien-*

cia satisfactoria de plenitud personal. Los profesores «vocacionales» hacen lo que les gusta —aquello para lo que han nacido y se han preparado— y, al hacerlo, son felices y prestan un servicio indispensable e insustituible a la sociedad. Hansen no se limita a *invitar* a los profesores a que se sumen a este modo de ver la docencia, sino que presenta y ofrece las herramientas intelectuales y morales para que quienes lo deseen puedan llegar a realizar así su labor docente.

Por eso, la lectura de este volumen de trabajos editados por De Marzio es también una invitación a releer —o leer por primera vez, si es el caso— las obras de Hansen[1]. Una lectura muy recomendable y gratificante tanto para quienes ya se dedican a la enseñanza como para quienes se preparan para ejercerla; y, sin duda, para los profesores universitarios que tenemos encomendada su formación académica y profesional.

Nota

[1] Hay traducción al español: Hansen, D. T. (2001). *Llamados a enseñar.* Idea Books; Hansen, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza.* Idea Books.

María G. Amilburu ■

Bohlin, K. (2020).

Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria.

Editorial Didaskalos. 286 pp.

El presente libro, dirigido principalmente a profesores de secundaria y bachillerato, nos abre al ámbito de la educación del carácter, utilizando la literatura como medio para ayudarnos en esta tarea. Su valor estriba, sobre todo, en ayudar a colocar unas bases para desarrollar una pedagogía de los relatos dentro del aula. La autora nos presenta en el libro dos partes claramente diferenciadas que ayudan a esta pedagogía. Por un lado, una parte teórica donde expone la importancia y la necesidad de la educación del carácter, y, por otra, una parte más práctica, donde nos expone su experiencia en este ámbito a través de cuatro relatos de lengua inglesa utilizados por ella en clase.

En la primera parte, la autora, con un lenguaje ágil y descriptivo, va desgranando paso a paso cómo podemos despertar el deseo y desarrollar la imaginación moral en nuestros jóvenes gracias a la literatura y a los grandes relatos que la misma literatura nos descubre y cómo estos se convierten en instrumentos que nos ayudan a ver cómo podemos llegar a construir una vida que sea verdaderamente plena. Esta parte consta de tres capítulos. En el primero, Bohlin explica qué es y cómo se entiende la educación del carácter, describiéndola como una pedagogía principalmente del deseo y de la imaginación. De este modo, busca tratar temas que están siendo retomados nuevamente en el ámbito educativo, como el de la educación en carácter y virtudes, el sufrimiento, la importancia de las relaciones y la reflexión, siendo todos ellos elementos que ayudan a educar el deseo y medios que capacitan a la persona para poder adquirir una vida moral.

En el segundo capítulo, nuestra autora desciende a lo concreto de los relatos, mostrando que estos nos ayudan a educar, sobre todo, la imaginación moral. Es aquí donde la literatura obtiene un papel privilegiado dentro del ámbito educativo, ya que la imaginación ayuda a conformar el deseo. Bohlin hace ver que las narraciones son una especie de experimentos morales que llevamos a cabo en nuestro interior, ya que, a través de las mismas, podemos identificarnos con los personajes. Es en esta identificación que podemos desear algo o rechazarlo, elegirlo o no. Es en este punto donde la autora subraya que se puede ayudar a los jóvenes a crecer en una educación moral, ya que los relatos nos ayudan a elegir, junto con los personajes, para después hacerlo así en nuestras propias vidas. Por último, en el tercer capítulo, se pone de manifiesto otra parte importante de los relatos. Estos nos presentan, normalmente, una historia con una trama completa, lo cual nos permite identificar, con mayor claridad, lo que ella llama inflexiones morales. Estas vienen a ser las elecciones que han provocado que los personajes cambien sus objetivos o trayectorias morales. También, dentro de los relatos, encontramos unos puntos de desafío, que son los momentos en que el personaje ve en crisis su proyecto o su concepción de la vida, y tiene que cambiar o ajustar más su vida moral en vistas al fin elegido.

La segunda parte está compuesta por el análisis de cuatro diversas obras literarias, a través de las cuales la autora busca despertar la imaginación moral de los estudiantes, conduciéndoles a una reflexión ética sobre las motivaciones, aspiraciones y elecciones de sus protagonistas. Se tiene, en primer lugar, a Elizabeth Bennet, personaje principal del libro *Orgullo y prejuicio* de Jane Austen, la cual descubrirá a lo largo de la narración lo engañada que se tenía a sí misma y cuál es el camino que debe seguir para poder construir una vida de verdad. En segundo lugar, tenemos a Janie Crawford, la mujer protagonista del libro *Sus ojos miraban a Dios* de Zora Neale Hurston. Es una obra menos conocida, pero posee una gran finura en el tratamiento de la vida de esta mujer que se va encontrando, poco a poco y a través de muchas dificultades, con el papel que el amor tiene en su vida. En tercer lugar, tenemos a Sidney Carton, el hombre redimido en la obra *Historia de dos ciudades* de Charles Dickens, con el que descubrimos las claves para poder salir de los vicios y la mediocridad. Por último, como contrapunto, Jay Gatsby, el héroe del libro *El gran Gatsby* de Francis Scott Fitzgerald, que mostrará el camino que lleva a la perdición, y en donde queda cegado por sueños que no tocan la realidad. Este último, personaje que se nos presenta como un contraejemplo, es también de gran ayuda al mostrarnos a dónde nos pueden llevar nuestras elecciones y decisiones.

El enfoque utilizado por la autora puede aplicarse a otras obras literarias que se utilicen en el plan de estudios.

Karen Bohlin nos comparte, de este modo, su experiencia en el ámbito educativo, ~~al ha~~ dedicado gran parte de su vida, educando alumnos de secundaria

a través de la literatura, y nos hace ver cómo el enfoque utilizado por ella puede aplicarse a otras obras literarias del plan de estudios. Es, por todo ello, una obra que aporta a los profesores una luz nueva para trabajar la literatura en clase y ayudar a que los alumnos lleguen también a gustar más de la lectura.

Verónica Fernández Espinosa ■

Informaciones

Convocatoria de originales para un número monográfico de la **revista española de pedagogía** sobre el tema: «La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI»

Simposio Internacional de Filosofía de la Educación: «Identidad y buen carácter»

19th Conference New Directions in the Humanities: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology

VIII Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. Buenas prácticas y retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia»

Instrucciones para los autores

Informaciones

Convocatoria de originales para un número monográfico de la revista española de pedagogía sobre el tema: «La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI»

La evolución acelerada del contexto social y económico ha incrementado, como nunca antes, las expectativas de los países con respecto a sus sistemas de educación y formación. Gobiernos, organismos multilaterales, organizaciones empresariales, *think-tanks* y fundaciones —tanto del sector educativo como del entramado social— así como académicos de diferentes especialidades, han destacado la importancia decisiva de los retos asociados a la mejora de la calidad de la educación, al desarrollo de la personalidad de los jóvenes en las nuevas circunstancias y a la colaboración solidaria en la tarea de preparar a los individuos y a la sociedad para un horizonte marcado por la globalización y la revolución tecnológica.

La reflexión y los análisis han alcanzado, asimismo, a las duras consecuencias que la pandemia del COVID-19 tendrá sobre las sociedades y las economías de todo el mundo, cuyos efectos se dejarán sentir, con una intensidad desigual alrededor del globo, en el corto, en el medio y en el largo plazo.

Adentrados ya en el siglo XXI e inmersos, de lleno, en el contexto de la pandemia, España ha puesto en marcha una reforma educativa mediante la publicación 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 (LOMLOE).

Como es obvio, las reformas legales sobre educación, en un sistema democrático, han de estar orientadas a replantear las políticas, de forma que el sistema educativo responda a las necesidades de los tiempos. Por ello, está previsto que el poder legislativo acuda a numerosas instancias sociales para configurar las reformas más pertinentes. Por su parte, los académicos y quienes se dedican a la reflexión sobre la educación, en un ejercicio de responsabilidad social, deberían tener la oportunidad de contribuir a esa tarea mediante el análisis de las bases de las reformas educativas, estudiándolas a

la luz de las finalidades de la educación, de los desafíos del momento y de las evidencias disponibles. Este es el objetivo del presente número monográfico que, desde un espíritu constructivo, comporta, de hecho, un ejercicio de transferencia social del trabajo académico en torno a la LOMLOE.

Sobre la base de las abundantes aproximaciones diagnósticas efectuadas a lo largo de la última década —tanto desde la investigación educativa como desde los informes institucionales— y validadas por un alto nivel de consenso internacional, se han identificado un conjunto de desafíos de la educación española en el siglo XXI que puedan servir de base para estructurar el presente número monográfico de la **revista española de pedagogía**.

Los temas que proponemos para este número monográfico no pretenden agotar, en modo alguno, los ámbitos de interés de las reformas educativas en España, sino que facilitan una visión significativa, una perspectiva de análisis con pretensión normativa —de *lo que debería ser*—, con respecto a la cual confrontar *lo que es* en los planteamientos de la reciente reforma de la educación española, estando abiertos a otras perspectivas que recibamos de nuestros lectores. Ese conjunto de temas se formula a continuación:

1. Las finalidades básicas de la educación y el tratamiento de las cuestiones controvertidas en la acción educativa.

2. La mejora de los resultados escolares como preocupación principal del sistema educativo.

3. La selección y formación del profesorado del siglo XXI.

4. La dirección escolar y la ampliación de la autonomía de los centros educativos, con sistemas de rendición de cuentas.

5. La actualización del currículo para responder a los retos del futuro, en una perspectiva internacional.

6. Nuevas orientaciones para la formación profesional reglada, en sintonía con el dinamismo del sistema productivo.

7. La calidad de la gobernanza del sistema educativo.

8. La financiación del sistema educativo, según criterios de eficacia, eficiencia y equidad en el uso de los recursos.

9. Las políticas para el fomento de la igualdad real de oportunidades.

10. La calidad regulatoria de los marcos normativos.

En todo caso, en los originales con que se desee participar en este monográfico, se habrán de exponer los fundamentos y las características del desafío elegido, y analizar la medida en que, en su caso, está recogido en la ley, así como la pertinencia del modo en que es tratado en el texto legal.

El plazo para el envío de originales está abierto hasta el próximo 15 de septiembre de 2021. El Editor invitado del monográfico es el Prof. D. Francisco López Rupérez. Los trabajos que deseen acudir a esta convocatoria

deberán realizarse siguiendo las Instrucciones para los autores, que pueden obtenerse en el link https://revistadepedagogia.org/normas-editores/, y se enviarán a la dirección de e-mail: director.rep@unir.net.

Francisco López Rupérez es Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Instituto. A lo largo de su vida profesional ha combinado la reflexión con la acción en materia de política educativa. Autor de más de una docena de libros y un centenar de publicaciones en revistas especializadas españolas y extranjeras, ha sido Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura, Secretario General de Educación y Formación Profesional de dicho Ministerio, y Presidente del Consejo Escolar del Estado. Ha desempeñado el puesto de Consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE y ante la UNESCO, con sede en París. Es Premio Nacional de Innovación e Investigación Educativa y está en posesión de la Gran Cruz de la Orden civil de Alfonso X el Sabio. En la actualidad, es Director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela y Director del Máster «Políticas y Gobernanza de los Sistemas Educativos» de dicha Universidad.

Simposio Internacional de Filosofía de la Educación: «Identidad y buen carácter»

En uno de los más importantes capítulos de Don Quijote de la Mancha (cap. VI de la II parte) hay unas palabras que nos pueden servir de introducción a este Seminario Internacional de Filosofía de la Educación:

> Yo tengo más armas que letras, y nací, según me inclino a las armas, debajo de la influencia del planeta Marte; así, que casi me es forzoso seguir por su camino, y por él tengo de ir a pesar de todo el mundo, y será en balde cansaros en persuadirme a que no quiera yo lo que los cielos quieren, la fortuna ordena y la razón pide, y, sobre todo, mi voluntad desea; pues con saber, como sé, los innumerables trabajos que son anejos a la andante caballería, sé también los infinitos bienes que se alcanzan con ella; y sé que la senda de la virtud es muy estrecha, y el camino del vicio, ancho y espacioso; y sé que sus fines y paraderos son diferentes.

Este texto nos plantea dos consideraciones. La primera es una reflexión sobre el complejo problema de la identidad. Realmente, ¿quién era Don Quijote? ¿Era el Caballero de la Triste Figura, el Caballero de los Leones o Alonso Quijano? La lectura de El Quijote y el testamento final de Alonso Quijano, el Bueno, nos puede llevar a la conclusión de que la identidad es algo recibido y que la vida ha de consistir en actualizar y ser leal a lo que somos potencialmente cuando nacemos. Pero, evidentemente, eso nos llevaría a olvidar que, en un momento determinado, Alonso Quijano decide dejar a un lado esos vínculos e iniciar una serie de aventuras, por las que será mundialmente conocido, aunque al final de su vida decide retomar esos vínculos primigenios.

Cuando Ortega señalaba que la vida se nos ha dado, pero no se nos ha dado hecha, expresaba una verdad compleja. En efecto, hay muchas cosas que se nos han dado;

nadie puede elegir a sus padres, tampoco los padres pueden elegir quiénes y cómo van a ser sus hijos. Pero, al mismo tiempo, nos sentimos responsables de nuestra propia vida, que podemos encauzar de modos diversos, e incluso cambiar importantes recorridos vitales como Alonso Quijano, que fue primero Alonso, Quijote después y murió como Alonso de nuevo. Reagan tenía más de 50 años cuando decide abandonar el mundo del espectáculo y la televisión para dedicarse a la política e inicia una actividad pública que le lleva a ser Gobernador de California y, con 69 años, presidente de los Estados Unidos. Hablar de identidad, por lo tanto, es muy amplio, pues significa una reflexión sobre lo que puede ser cambiado de lo que hemos recibido y sobre los criterios para un uso razonable de nuestra libertad.

La segunda consideración se refiere a que, en sus diversas figuras, don Quijote siempre fue de apacible condición y de agradable trato. Esto nos conduce a reflexionar sobre lo que llamamos buen carácter. En efecto, la serenidad y la amabilidad son modos de ser de las personas que saltan a la vista y muestran lo que en general afirmamos como persona con un buen carácter. El buen carácter así entendido muestra a una persona madura que vive su vida con sentido de plenitud y capacidad estable para emprender acciones virtuosas, entre las que sobresale el buen hacer para con los demás.

Este es el planteamiento general del Simposio Internacional de Filosofía de la Educación, que admite perspectivas muy variadas sobre los asuntos expuestos. Tendrá lugar en Madrid, los días 3 y 4 de septiembre de 2021.

Intervendrán más de quince ponentes invitados, de tres países distintos. Los conferenciantes principales son: Hanan Alexander, Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad de Haifa (Israel), de cuya Facultad de Educación ha sido Decano, y Christopher Higgins, Profesor de Boston College, que ha publicado un libro muy conocido sobre la ética de la enseñanza, junto con otros trabajos acerca de la educación del carácter.

Para más información: https://filosofiadelaeducacion.org/

19th Conference New Directions in the Humanities: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology

Del 30 de junio al 2 de julio de 2021, tendrá lugar en Madrid, de manera presencial y online, la decimonovena conferencia «New Directions in the Humanities: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology».

El conocimiento proporcionado por las Humanidades y su inserción en una Educación por Competencias clave debe jugar un papel fundamental para promover una ciudadanía reflexiva y concienciada ante los nuevos retos de nuestras sociedades globalizadas y cambiantes. Los entornos de vulnerabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA) que definen el mundo del siglo XXI requieren de un tipo de conocimiento holístico que nos aproxime a una visión global del mundo, en todas sus dimensiones, incluyendo el cono-

cimiento básico que aportan los diferentes campos de conocimiento como la historia, el arte, la filosofía o la literatura. Cada vez resulta más necesaria una visión crítica y veraz que contrarreste elementos como la infoxicación o las *fake news* derivada de la ausencia, en muchos casos, de una formación que atienda a las temáticas que trata este congreso.

La decimonovena conferencia «New directions in the Humanities» se centrará, precisamente, en el papel del pensamiento crítico y las denominadas «habilidades blandas» que provienen del ámbito de las humanidades y cuya aportación es fundamental para situar lo tecnológico en un contexto auténticamente humano que, por tanto, vele por los intereses de nuestras sociedades y el futuro de la humanidad. Durante estas jornadas se tratará igualmente la transferencia de conocimiento a marcos educativos como fórmula inherente al enriquecimiento de las sociedades democráticas y responsables. Igualmente se valorará en este congreso el impacto de la revolución 4.0 a la hora de fomentar el pensamiento crítico y el papel de las habilidades transversales tratadas desde la óptica del pensamiento humanístico y su traslación a la esfera educativa.

El congreso contará con la participación de ponentes plenarios de referencia e invitados a mesas redondas, como José Manuel Pingarrón (Secretario General de Universidades), Brian Cahill (EuroScience), Beñat Bilbao (European Comission, DG Research and Innovation), Gonzalo Jover (Decano de la Facultad de Educación-Universidad Complutense), Eugenio Luján (Decano de la Facultad de Filología-Universidad Complutense), Paloma Bel (Directora de CompluEmprende), Mónica Cantón (Ex-CEO Design For Change Global Inc.) o Ainara Zubillaga (Directora de Educación y Formación, Fundación COTEC).

El congreso, para finalizar, forma parte de las actividades científicas desarrolladas por la organización New Directions in the Humanities, una de las redes internacionales más importantes para el debate y promoción de elementos de innovación y transferencia en el mundo de las humanidades y ciencias sociales. Cada año celebra su congreso en una sede diferente, siendo este año la Universidad Complutense de Madrid la que acoge este evento, con la asistencia ya confirmada de profesores de prestigio internacional.

Áreas temáticas: pensamiento crítico; habilidades blandas y tecnología; comunicación y lingüística; estudios culturales críticos; humanidades literarias; estudios cívicos, políticos y comunitarios, pasado y presente en la educación humanística.

Para más información: https://thehumanities.com/2021-conference

VIII Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. Buenas prácticas y retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia»

El congreso, iniciativa del grupo «Familia, Educación y Escuela Inclusiva» (TRI-

VIUM), se realiza en el marco del proyecto de I+D Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Tendrá lugar en Barcelona los días 8 y 9 de julio de 2021.

Esta edición tiene como objetivo reunir a expertos en educación, filósofos de la educación, psicólogos, académicos literarios, historiadores del arte y académicos del teatro para explorar el pensamiento sobre la experiencia y la práctica de la educación. Se aceptan tanto estudios teóricos como empíricos. Tendrá lugar en la Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona.

Entre las áreas principales se encuentran: filosofía y teoría de la educación, literatura y alfabetización, psicología y educación, investigación y relatos de experiencias educativas.

En cuanto a los ponentes plenarios confirmados, destacan los nombres de Anna Forés, pedagoga y escritora, de la Universidad de Barcelona; Jorge Barudy, neuropsiquiatra, psiquiatra infantil, terapeuta familiar y profesor invitado de varias universidades españolas y chilenas; y Francisco Esteban, profesor agregado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Los artículos presentados en el congreso, previa decisión de un comité científico, se publicarán en editoriales y revistas de alto nivel.

Para más información: https://blogs.uao.es/congreso-palabra/

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (https://revistadepedagogia.org) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en español, si este es el idioma materno del primer autor. En caso contrario, los artículos se reciben en inglés. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, quienes deben traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos. Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido editados en una traducción española, o los que solo están publicados en inglés, tienen un trato especial. Concretamente, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa. Ello permitirá que, al traducir ese artículo para la versión inglesa de la revista, el traductor no retraduzca al inglés unas citas inglesas traducidas al español. Por su parte, un artículo de una revista inglesa o un párrafo de un libro en inglés, nunca editado en español, se cita con el texto en su idioma original y se deja su traducción para que la realice el traductor, sin perjuicio de que, en ciertas circunstancias, el autor considere oportuno ofrecer su propia traducción.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* 7.ª Edición, 2020, (www.apastyle.org), de donde aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse estrictamente por los autores.

1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y usando la fuente Times New Roman.

2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en re-

donda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8 (minúsculas y sin negrita). Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación, se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract* y *Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0.5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, indicando el nombre de todos los autores de cada artículo, hasta un máximo de veinte, sangrando la segunda línea, y se escribirán del siguiente modo:

- **Libros:**

  Genise, N., Crocamo L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

- **Artículos de revista:**

  Siegel, H. (2002). Philosophy of Education and the Deweyan Legacy [La filosofía de la educación y el legado de Dewey]. *Educational Theory, 52* (3), 273-280. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00273.x

- **Capítulo dentro de un libro colectivo:**

  Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

- **Referencias de una página web**

  Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions

  U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world populatíon dock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo].* U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de https://www.census.gov/popclock/

No es necesario indicar la ubicación geográfica de la editorial. Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. Solo se indicará la fecha de recuperación de una publicación online en caso de que el contenido esté diseñado para cambiar con el tiempo y la página no esté archivada. En el caso de que el número de autores sea superior a veinte, se pondrán los primeros die-

cinueve autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura… Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las Referencias bibliográficas.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma (p. ej. 8.1).

8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Los gráficos y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de ser siempre de alta calidad (300 ppp).

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco.

Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

El artículo concluirá con el listado de las Referencias bibliográficas de todos los trabajos citados. Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (por ejemplo, revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: https://beallslist.net/

Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual, universidad donde se obtuvo su superior grado académico, así como un teléfono de contacto para la Redacción de la revista, que no se hará público.

C.2. Además de artículos de investigación, la revista española de pedagogía desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica recensiones de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las recensiones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro recensionado. Irán encabezadas por los datos del libro, según el siguiente modo: Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán a la dirección de email: director.rep@unir.net. Se mandarán dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la página web de la revista.

Debido al alto número de trabajos que llegan a la revista, únicamente se podrán enviar artículos en los siguientes períodos de tiempo: a) 10 - 30 de enero; b) 1 - 30 de abril; c) 10 de junio - 10 de julio; d) 1 - 30 de octubre.

Para los números monográficos, convocados públicamente, podrán establecerse plazos especiales. Durante el resto del año no se podrán enviar artículos, de modo que no se responderá a quienes los manden. La recepción de recensiones, noticias, etc., estará permanentemente abierta.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Los autores recibirán una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email director.rep@unir.net de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, los autores recibirán los resultados de la primera evaluación. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro

meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Si la evaluación es positiva, conviene tener en cuenta que habitualmente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, desde la publicación de su artículo, ni en ese plazo se volverán a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico. Si la evaluación fuera negativa, recordemos que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino a artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar. Al email ya señalado, director.rep@unir.net, mandará un archivo en Word, editable, con el texto final.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán tres ejemplares del número. Los autores de las recensiones de libros recibirán dos ejemplares del número. Además, recibirán un pdf con su artículo en inglés y en español. Dicho pdf estará en embargo durante un año, desde la publicación del número, pero se podrá enviar privadamente a los autores citados en el trabajo, colegas, etc. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico, de acuerdo con las distintas posibilidades mientras el artículo está embargado o cuando ya pasó un año de su publicación, momento de incluirlo en repositorios, etc.

E. Difusión de los trabajos publicados

La revista tiene diversas iniciativas para difundir los trabajos publicados. Concretamente:

1) La revista española de pedagogía cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

   - https://www.facebook.com/revistadepedagogia
   - https://twitter.com/REPedagogia
   - https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia

2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (http://cuedespyd.hypotheses.org/), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios diversos, ORCID, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

4) Los artículos que están en su período de embargo pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión mayo, 2021)

1943
2021
revista española
de pedagogía
rep78