Revista Española de Pedagogía
año 82, n.º 288, mayo-agosto 2024
Spanish Journal of Pedagogy
year 82, n. 288, May-August 2024

Sumario*

*Table of Contents***

Estudios
Studies

Mark Bray y Alexandre Ventura
Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas
Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw **193**

Ignacio González-López, M.ª Amor Martín-Fernández y Paloma del Moral-Martín
La escala de los dominios de creatividad de Kaufman: validación en un contexto universitario español
The Kaufman domains of creativity scale: Validation in a Spanish university context **221**

Joel-Manuel Prieto-Andreu y Pablo Moreno-Ger
Jugar correctamente: validación empírica de la escala Gamertype para el aprendizaje basado en juegos en la educación superior
Playing it right: Empirical validation of the Gamertype scale for game-based learning in higher education **243**

María-Teresa Muedra-Peris, Manuel Monfort-Pañego, Ángela Gómez-López y Eva Morón-Olivares
CoDiLe: un instrumento para evaluar el conocimiento disciplinar de lengua española de los maestros en formación
CoDiLe: An instrument for evaluating the Spanish-language disciplinary knowledge of pre-service teachers **271**

Leidy-Tatiana Porras-Cruz y Rafael-Enrique Buitrago-Bonilla
El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia
Emotional management in teachers, an analysis from experience **291**

Fabiola Sáez-Delgado, Javier Mella-Norambuena, Marcela Bizama y Joan Gatica
Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado
Self-regulation of learning in Chilean primary school students: Validation of an instrument and differences by sex and grade **311**

Begoña de la Iglesia, Dolors Forteza y Laura Duma
El feedback entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática
Peer feedback in teacher professional development: A systematic review **335**

Carmen A. Barriga, Cristina Rodríguez, Roberto A. Ferreira y Marcos H. Cardenas-Mancilla
Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos
Formation of teacher expectations: Previous student performance and teacher characteristics as explanatory factors **359**

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

Laura Camas-Garrido
Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead
Cultivating democracy through children's play: An approach from the North American pragmatism of Addams, Dewey and Mead **377**

María-José Mayorga-Fernández, Inmaculada Martínez-García y Fabián Núñez-Avilés
La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades
Continuing training of non-university teachers: An analysis of impressions, preferences, and needs **395**

Ángela Morales, Marta Martínez-Rodríguez, Miren Pérez-Eizaguirre e Isabel Montaraz
La Mención en Educación Musical en los Grados de Maestro/a en España: presencia y enfoque
The Mention in Music Education in primary and early-childhood education degrees in Spain: Presence and approach **417**

Reseñas bibliográficas

Bernal-Guerrero, A. (Coord.) (2022). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo* (Jesús Conde). **Urpí, C. (Ed.) (2022).** *Creatividad y bienestar* (Alicia Encío Avello). **Fuentes, J. L., Fernández-Salinero, C. y Ahedo, J. (Coords.) (2022).** *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (Marta Ambite). **447**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **459**

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

Estudios

Mark Bray y Alexandre Ventura

Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas

Ignacio González-López, M.ª Amor Martín-Fernández y Paloma del Moral-Martín

La escala de los dominios de creatividad de Kaufman: validación en un contexto universitario español

Joel-Manuel Prieto-Andreu y Pablo Moreno-Ger

Jugar correctamente: validación empírica de la escala Gamertype para el aprendizaje basado en juegos en la educación superior

María-Teresa Muedra-Peris, Manuel Monfort-Pañego, Ángela Gómez-López y Eva Morón-Olivares

CoDiLe: un instrumento para evaluar el conocimiento disciplinar de lengua española de los maestros en formación

Leidy-Tatiana Porras-Cruz y Rafael-Enrique Buitrago-Bonilla

El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia

Fabiola Sáez-Delgado, Javier Mella-Norambuena, Marcela Bizama y Joan Gatica

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado

Begoña de la Iglesia, Dolors Forteza y Laura Duma

El feedback entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática

Carmen A. Barriga, Cristina Rodríguez, Roberto A. Ferreira y Marcos H. Cardenas-Mancilla

Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos

Laura Camas-Garrido

Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead

María-José Mayorga-Fernández, Inmaculada Martínez-García y Fabián Núñez-Avilés

La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades

Ángela Morales, Marta Martínez-Rodríguez, Miren Pérez-Eizaguirre e Isabel Montaraz

La Mención en Educación Musical en los Grados de Maestro/a en España: presencia y enfoque

Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas

Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw

Dr. Mark BRAY. Catedrático. University of Hong Kong (*mbray@hku.hk*).
Dr. Alexandre VENTURA. Catedrático. University of Aveiro, Portugal (*alexandre.ventura@ua.pt*).

Resumen:

La educación en la sombra es una metáfora ampliamente utilizada para describir las clases de apoyo privadas, es decir, la enseñanza de materias académicas fuera del horario escolar mediante el pago de una tarifa. Y se emplea porque las clases de apoyo imitan, en gran medida, la educación escolar. Así, cuando los planes de estudio cambian en los colegios, también lo hacen en la educación en la sombra, del mismo modo que esta aumenta cuando crece la educación escolar. Con especial preeminencia en sus inicios en Asia Oriental (aunque con raíces profundas en otros lugares), la educación en la sombra se ha extendido por todo el planeta. El fenómeno se ha estudiado en África, Asia, Europa, Oriente Medio y Norteamérica, pero ha recibido poca atención en Latinoamérica. Este artículo ofrece un resumen del fenómeno en la región a partir de los datos disponibles y resalta la necesidad de investigación adicional. Presenta los factores contextuales y las claves de la demanda a nivel global y en Latinoamérica antes de centrarse en la escala, la naturaleza y los proveedores de educación en la sombra. Por último, la imagen formada permite examinar el impacto social y educativo, así como las implicaciones de las políticas.

Palabras clave: Latinoamérica, clases de apoyo privadas, regulaciones, educación en la sombra, desigualdades sociales, enseñanza suplementaria.

Abstract:

Shadow education is a widely used metaphor for private supplementary tutoring, i.e. instruction in academic subjects on a fee-charging basis outside school hours. The metaphor is used because much tutoring mimics schooling. Thus, as the curriculum changes in the schools, so it changes in the shadows; and as schooling grows, so does the shadow. Initially with particular prominence in East Asia,

Fecha de recepción del original: 17-02-2024.
Fecha de aprobación: 15-03-2024.
Cómo citar este artículo: Bray, M., y Ventura, A. (2024). Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas [Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 193-220. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059

albeit with deep roots elsewhere, shadow education has expanded worldwide. The phenomenon has been mapped in Africa, Asia, Europe, the Middle East and North America, but has received modest attention in Latin America. This article provides an overview of the phenomenon in the region using available data and stressing the need for further research. It presents global as well as Latin American contextual factors and drivers of demand before turning to data on the scale, nature and suppliers of shadow education. The assembled picture then permits commentary on educational and social impact, and on policy implications.

Keywords: Latin America, private tutoring, regulations, shadow education, social inequalities, supplementary education.

1. Introducción

En las últimas décadas, hemos presenciado el crecimiento global del sistema de educación en la sombra, basado en clases de apoyo privadas. La sombra como metáfora es muy utilizada en la literatura académica, al menos en el idioma inglés,[1] ya que gran parte de las clases de apoyo imitan la educación escolar regular. Así, cuando los planes de estudios cambian en los colegios, también lo hacen en la educación en la sombra, del mismo modo que esta crece cuando aumenta la educación escolar. La metáfora no es perfecta, ya que la imitación es imprecisa. Así, aunque gran parte de las clases de apoyo cumplen una función compensatoria y ayudan a los alumnos a seguir al día con los planes de estudios escolares, otras tienen un fin de enriquecimiento y van más allá de dichos planes. No obstante, la metáfora es sugerente y se adecua al propósito de este artículo.

Con un papel destacado inicialmente en Asia Oriental (Zhang y Yamato, 2018), aunque con raíces profundas en países como Egipto, Grecia y Mauricio (Bray, 2009), la educación en la sombra se ha documentado ampliamente en África, Asia, Europa, Oriente Medio y Norteamérica (Aurini *et al*., 2013; Bray, 2021a, 2021b, 2023a; Bray y Hajar, 2023; Joshi, 2020; Runte-Geidel, 2015; Ventura *et al*., 2006). En Latinoamérica, no se ha examinado en la misma medida, razón por la cual este artículo trata de dar más visibilidad al fenómeno en esta región.

Al rememorar el proceso de preparación del primer estudio global de la educación en la sombra (Bray, 1999), el primer autor de este artículo lo describió como «armar un rompecabezas en el que falta la mayoría de las piezas» (Bray, 2010, p. 3). Desde entonces, investigadores de todo el mundo han aportado muchos más fragmentos del puzle, lo que ha permitido componer una imagen más completa. Dado que Latinoamérica sigue siendo la región donde la educación en la sombra está menos documentada, dentro de las limitaciones de una publicación en una revista, este artículo ensambla las piezas del rompecabezas que pueden identificarse. En un hipotético ideal, este artículo presentaría información detallada de los 19 países de la región.[2]

Esto no es posible debido a la escasez de datos. Aun así, se puede construir algún tipo de imagen que permita realizar un análisis comparativo en y entre regiones mundiales para, a continuación, ayudar a esclarecer el fenómeno en Latinoamérica.

El artículo comienza con las definiciones, los métodos y el marco conceptual. Luego pasa a examinar la escala y la naturaleza de la educación en la sombra en la región, tal como revelan los documentos en una variedad de idiomas.[3] A continuación, se centra en los proveedores de educación en la sombra, incluyendo no solo empresas comerciales, sino también proveedores informales de distintos tipos y profesores que ofrecen clases de apoyo en paralelo a sus obligaciones principales. Tras este análisis, el artículo examina el impacto social y educativo de la educación en la sombra en la región, así como las implicaciones de las políticas. El apartado final resume y destaca algunos campos específicos que requieren una investigación más profunda.

2. Definiciones, métodos y marco conceptual

2.1. Definiciones

Para los fines de este artículo y en consonancia con la literatura general (Hajar y Karakus, 2022), la educación en la sombra se define como clases de apoyo de materias académicas fuera del horario escolar mediante el pago de una tarifa. Como han señalado Bray *et al*. (2015, pp. 4-6), no se trata de una definición perfecta. En primer lugar, depende de cómo se entienda lo académico en comparación con lo no académico. Así, la música y la religión, por ejemplo, pueden ser asignaturas evaluables o extracurriculares para un desarrollo personal más completo y, en ocasiones, los límites son imprecisos. Además, aunque el pago de una tarifa implica normalmente un pago económico, la remuneración se efectúa a veces en forma de servicios, bienes y relaciones recíprocas. También puede surgir cierta confusión por el concepto *clases de apoyo*, que muchas personas entienden como clases individuales o quizá en pequeños grupos, pero que, en este artículo, incluyen también clases enteras, en ocasiones con cientos de alumnos. Además, estas clases de apoyo pueden impartirse de manera presencial o en línea (Ventura, 2008; Ventura y Jang, 2010). No obstante, pese a las posibles ambigüedades, la definición es adecuada para los fines de este artículo.

La siguiente cuestión hace referencia a las terminologías en Latinoamérica. En portugués (empleado en Brasil), los términos principales para el fenómeno son *cursinhos*, *explicações*, *ensino suplementar* y *reforço escolar*, mientras que, en español (empleado en el resto de la región), son *clases particulares, refuerzo escolar*, *apoyo escolar* y *enseñanza suplementaria*. De nuevo, estos vocablos son algo imprecisos, ya que la enseñanza suplementaria no es necesariamente privada. De hecho, algunos países, como Argentina y Brasil, tienen un gran volumen de clases de apoyo públicas, aunque una vez más con límites imprecisos debido a la existencia de trabajo remunerado y trabajo voluntario no remunerado (véase, por ejemplo, Nasif *et al*., 2017; Zago, 2008; Zibetti *et al*., 2012). La imprecisión léxica, por tanto, exige proceder con cuidado y es otro motivo por el que el tema se ha mantenido difuso y oculto.

Por último, aunque la educación existe también en la enseñanza preprimaria y postsecundaria, este artículo solo examina el fenómeno en primaria y secundaria, dado que en estos niveles es más evidente y centrarse en ellos permite acometer un examen más profundo.

2.2. Métodos

El punto de partida para este artículo fue la identificación de obras en la literatura sobre la educación en la sombra en Latinoamérica a través de bases de datos bibliográficas y búsquedas en Google en español, portugués e inglés. Este proceso proporcionó un núcleo de 62 artículos y capítulos, a partir del cual se realizó un seguimiento de las obras en las referencias de esas publicaciones. Los autores utilizaron sus redes personales para ampliar la colección, incluyendo tesis y materiales no publicados; finalmente, reunieron unas 110 obras. A continuación, empezaron a armar el rompecabezas y emplearon su conocimiento de la literatura global para el análisis temático. El primer autor de este artículo lleva más de 25 años investigando el tema y su experiencia latinoamericana incluye interacciones con colegas, especialmente en México y Brasil, en relación con las versiones española y portuguesa de uno de sus libros (Bray, 2009). También ha participado en numerosos debates paralelos bajo el auspicio de la UNESCO en Argentina y Chile. El segundo autor lleva casi el mismo tiempo investigando el tema, con un foco de atención particular en Brasil, junto a Portugal, Canadá, Corea y otros países. Tras redactar una primera versión del artículo, los autores solicitaron comentarios externos a través de sus redes académicas y profesionales[4] y, en este proceso, se aseguraron distintas aportaciones y triangulaciones.

Como apunte metodológico final, Brasil suministró el mayor número de publicaciones. Con 203 millones de habitantes, este país alberga más de un tercio de la población latinoamericana. Este hecho tiene implicaciones no solo en el número de alumnos que reciben educación en la sombra, sino también en la cifra de investigadores que la estudian. Al mismo tiempo, los autores han quedado impactados por la inexistencia de literatura identificada incluso en países como Venezuela (población de 28.8 millones), Guatemala (18.1 millones) y Bolivia (12.8 millones). Este patrón refleja la ausencia de investigación más que la ausencia del fenómeno.[5] Subraya la escasez de piezas del rompecabezas y la necesidad de dedicar más atención al tema.

2.3. Marco conceptual

Por una cuestión de extensión, este artículo debe limitarse a presentar un resumen en lugar de profundizar en las diversas áreas de los planes de estudio, la economía, la pedagogía, la sociología, etc. En este sentido, sigue los marcos propuestos en resúmenes anteriores (p. ej., Bray, 2021a, 2023a; Bray y Hajar, 2023; Joshi, 2020; Silova, 2010). El marco conceptual se presenta, en su mayoría, a gran escala, mientras que las implicaciones de las políticas identificadas aluden a gobiernos más que a empresarios, familias, profesores de colegios o profesores particulares.

Entre los componentes de este análisis se encuentran las claves de la demanda de educación en la sombra. Un factor fundamental en todo el mundo es la competencia social (Aurini *et al*., 2013; Entrich y Lauterbach, 2021). La educación, incluidas las

clases de apoyo privadas, se reconoce como un instrumento esencial para favorecer el ascenso social de las clases bajas y permitir a aquellos que ya se encuentran en los estratos superiores mantener su estatus. La competencia se ve intensificada por la movilidad geográfica dentro del mercado laboral y por la globalización, que añade mano de obra internacional a la nacional y subnacional.

Estos patrones están modulados por la naturaleza de las desigualdades sociales. Los investigadores han encontrado correlaciones entre la educación en la sombra y las sociedades con grandes desigualdades, y entre la educación en la sombra y los sistemas escolares que cuentan con pruebas estandarizadas de alto riesgo (Byun *et al*., 2018; Entrich, 2021). En todos los sistemas, la educación en la sombra es un instrumento dirigido a, por una parte, evitar quedarse rezagado y, por otra, asegurar la diferenciación de la masa y seguir avanzando. No obstante, aparte del sector privado, existen diversas iniciativas de los gobiernos y de la sociedad civil para aumentar las oportunidades para los más desfavorecidos. Un ejemplo es el Plan de Mejora Institucional en Argentina, que fomenta las clases de apoyo para reforzar las trayectorias académicas de los alumnos (Dirié *et al*., 2015; Landau, 2016). Otro ejemplo es la iniciativa Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile, que potencia las habilidades lingüísticas de los alumnos de enseñanza primaria. El diseño se enfocó de forma específica en alumnos que habían quedado rezagados durante las interrupciones causadas por la Covid-19.[6]

La renta per cápita es otra variable contextual importante. Los países con renta baja tienen, en general, sistemas educativos con recursos insuficientes (véase, p. ej., Bray, 2021b). Por ello, algunas familias acuden a la educación en la sombra para compensar las deficiencias del sistema escolar público, mientras que otras matriculan a sus hijos en colegios privados. Sin embargo, este último grupo de familias aún puede invertir en educación en la sombra, es decir, recurrir a la enseñanza privada junto a más enseñanza privada. De este modo, las familias adineradas ofrecen a sus hijos tres catalizadores para el éxito: un sólido capital cultural, escolarización privada y clases de apoyo privadas.

La inversión gubernamental inadecuada en el sistema escolar también modela la educación en la sombra a través de otro canal. Los profesores con bajos salarios suelen ver las clases de apoyo como una vía directa para complementar sus ingresos y, a su vez, la oferta de clases de apoyo crea demanda. En algunos contextos, los profesores ofrecen clases de apoyo a sus propios alumnos y están tentados de recortar contenido de sus clases regulares a fin de aumentar la demanda para sus clases privadas (Dawson, 2009; Jayachandran, 2014). Incluso si los profesores no imparten clases de apoyo a sus propios alumnos, pueden dedicar más esfuerzo a su trabajo privado que a las clases regulares, por las que, de todas maneras, reciben una remuneración. A medida que aumentan los índices de matriculación en las clases de apoyo, la educación en la sombra se va normalizando, de modo que los profesores asumen que todos o la mayoría de los alumnos necesitados reciben clases de apoyo.

Tras estas observaciones generales, la siguiente cuestión hace referencia a las características de los contextos latinoamericanos. En muchos aspectos, los sistemas educativos latinoamericanos se asemejan a los de otras partes del mundo, con una división en cursos, semestres/vacaciones, áreas de primaria/secundaria, clases estructuradas por horarios, exámenes y otras características comunes. De hecho, el sistema está tan estandarizado en todo el globo que se da por sentado sin más comentarios. Al mismo tiempo, los contextos culturales y políticos de Latinoamérica la distinguen de otros continentes tanto en la educación escolar como en la educación en la sombra.

Un punto de partida útil es el resumen presentado por Rivas (2022, p. 1). Acerca de la década de 1990, señalaba:

> Muchos países latinoamericanos aún estaban recuperándose de los efectos de las dictaduras militares. La salud de las democracias todavía era débil [...] Los países latinoamericanos [...] [también] recibieron la atención de varias agencias internacionales que intentaron implementar reformas neoliberales en el campo educativo y en otros bienes públicos. Este contexto contribuyó a un panorama relativamente homogéneo en las reformas educativas latinoamericanas.

No obstante, las primeras décadas del siglo XXI, añadía Rivas (p. 1), trajeron consigo planes más intensos y, en ocasiones, contradictorios:

> Los gobiernos de diferentes ideologías dieron pasos similares hacia la rendición de cuentas estandarizada y, al mismo tiempo, siguieron diversas estrategias de promoción de la justicia educativa [...] Los planes se volvieron más complejos, y las trayectorias de las políticas sufrieron varias reconfiguraciones a medida que los gobiernos cambiaban (en algunos casos radicalmente).

Así, aunque la región no tiene países en el extremo inferior de la escala de la renta, presenta diferencias significativas, aparte de similitudes. Además, muchos de estos países tienen unas disparidades de renta enormes. En Latinoamérica, el 10 % de las personas más ricas acapara el 55 % de la renta nacional, en comparación con el 36 % en Europa (Chancel *et al*., 2022a, p. 30). De acuerdo con las fichas de países del *Informe sobre la desigualdad global* de 2022 (Chancel *et al*., 2022b, pp. 3-29), las desigualdades son particularmente evidentes en Argentina, Brasil, Chile y México. Sus sociedades tienen sistemas escolares que reflejan y mantienen esa heterogeneidad. En muchos casos, estos patrones han surgido por defecto y no por políticas gubernamentales deliberadas, pero los procesos asociados con las ideologías neoliberales han permitido la expansión de la educación en la sombra y de los colegios privados (Domenech y Mora-Ninci, 2009).

Los índices de matriculación educativa también resultan pertinentes. Entre los 19 países latinoamericanos, parte de la enseñanza preprimaria y toda la enseñanza primaria son oficialmente obligatorias y el primer ciclo de la enseñanza secundaria es oficialmente obligatorio en 18 de ellos (D'Alessandre, 2015, pp. 13-16).[7] Además, en 12 de los 19 países, incluso el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es oficialmente obligatorio.[8] Sin embargo, existen

diferencias evidentes en la aplicación de las políticas. En algunas partes de Centroamérica, por ejemplo, a mediados de la década de 2010, la mitad de los niños y las niñas hasta los 17 años de edad no estaban matriculados en la enseñanza secundaria (D'Alessandre, 2015, p. 16). Con posterioridad, toda la región sufrió restricciones económicas y luego, como el resto del mundo, la pandemia de Covid-19 (OCDE, 2020). La UNESCO (2020, p. 16) señaló que en los años previos a 2020, el crecimiento económico en la región fue prácticamente nulo; ello marcaba un período de estancamiento que contrastaba con el fuerte crecimiento en la primera parte del siglo. Así, en 2020, Latinoamérica y el Caribe experimentaron su peor recesión económica desde 1900, con una caída del 6,8 % en el Producto Interior Bruto (UNESCO, 2020, p. 16). De nuevo, estos factores económicos contribuyen a los patrones de la educación en la sombra junto con otros ámbitos.

En cuanto a los salarios de los profesores, Rivas (2022, p. 25) identificó variaciones importantes en la región, pero también un punto común: se produjeron aumentos salariales durante períodos de crecimiento económico. Chile destacó especialmente en este aspecto, con un aumento general del 200 % en el período 1990-2009 en contraste con la media del 70 % en el resto del mercado laboral. Sin embargo, añadía Rivas (2002), la mejora no fue suficiente para otorgar prestigio a la profesión en la mayoría de los países, debido sobre todo a las cuestiones sociales que los profesores supuestamente debían abordar. Además, pueden encontrarse diferencias regionales considerables dentro de los países, como Pinto puso de manifiesto (2021, p. 285) en el caso de Brasil.

Por último, los factores relativos a los horarios extraescolares para la educación en la sombra están modelados por la duración y el uso de los horarios escolares. En Camboya, por ejemplo, un motivo importante para los altos índices de educación en la sombra es que muchos colegios operan en un sistema de doble turno donde cada turno tiene una duración restringida; e incluso los colegios con un solo turno tienen horarios relativamente cortos (Le y Edwards, 2022). Esta característica implica no solo que los alumnos pueden desear apoyo adicional para compensar la enseñanza limitada durante el horario escolar, sino que tienen tiempo para recibirlo incluso entre semana. Rivas (2022, p. 24) informó de que todos los países revisados en su libro (es decir, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) ampliaron las jornadas escolares oficiales durante las dos primeras décadas de este siglo, aunque Chile fue el único que logró prácticamente la universalización de las ocho horas para la jornada escolar.

3. La escala y la naturaleza de la educación en la sombra

En contraste con el sistema escolar, del que hay múltiples facetas bien documentadas en términos estadísticos en todo el mundo (véase, p. ej., UNESCO Institute for Statistics, 2020), muy pocas autoridades educativas recopilan con regularidad datos detallados sobre la educación en la sombra. Así, las estadísticas de las Tablas 1 y 2 son solo instantáneas con diversas bases metodológicas, cobertura y fiabilidad. No obstante, ayudan a componer

una imagen, aunque se subraya de nuevo la necesidad de más y mejor investigación.

La Tabla 1 presenta los datos de las encuestas nacionales de 2012 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) gestionado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).[9] Se preguntó a alumnos de 15 años si recibían clases de apoyo en dos categorías. La primera correspondía al trabajo con un profesor personal, remunerado o no, y la segunda a clases extraescolares organizadas por una empresa comercial y pagadas por los padres. Algunos alumnos pueden haber estado en ambas categorías, mientras que la posibilidad de las clases de apoyo sin remuneración en la primera categoría difumina la imagen para este artículo. No obstante, las estadísticas son esclarecedoras. En el extremo superior de los índices de matriculación están Argentina y Colombia, y en el extremo inferior, Chile. Los altos índices de matriculación en Argentina resultan especialmente llamativos en un sistema que destaca por la fácil transición del sistema escolar a la educación superior, con el mayor índice de matriculación en la región a ese nivel.[10] En contraste, la imagen colombiana se ajusta mejor al modelo hallado en países con pruebas estandarizadas de alto impacto al final de la secundaria.[11] En cuanto a la intensidad de estudio en las clases organizadas por empresas comerciales, la cifra peruana de 5.8 horas por semana es más del doble que las cifras argentinas y chilenas de 2.7 horas por semana. La mayoría de los índices de matriculación notificados en Latinoamérica se encontraban por encima de la media mundial, aunque las estadísticas sobre la intensidad eran más dispares.

TABLA 1. Educación en la sombra recibida por alumnos de 15 años en países seleccionados de Latinoamérica.

	Trabajo con un profesor personal (remunerado o no)		Clases extraescolares organizadas por una empresa comercial y pagadas por los padres	
	Índice de matriculación (%)	**Intensidad (horas por semana)**	**Índice de matriculación (%)**	**Intensidad (horas por semana)**
Argentina	57.1	2.5	45.3	2.7
Chile	29.2	2.4	16.1	2.7
Colombia	51.8	2.4	47.3	3.3
Costa Rica	46.5	2.5	30.4	2.6
México	33.8	3.3	24.5	3.0
Perú	40.4	3.2	36.5	5.8
Uruguay	39.0	3.0	33.0	3.6
Media mundial (63 países)	34.8	2.8	28.1	3.4

Fuente: PISA [2012, como se cita en Entrich (2021)].

Las estadísticas de la Tabla 1 tienen valor añadido, ya que se recopilaron con un criterio común en los siete países. La Tabla 2 complementa a la anterior con datos de otros estudios que se centran en un rango de grupos etarios y con distintas muestras y métodos. Los datos chilenos resaltan la importancia de las clases de apoyo de matemáticas en comparación con las de ciencias. En toda la región y fuera de ella, las clases de apoyo de idiomas (en especial de inglés) tienen también una fuerte demanda, ya que, al igual que las matemáticas, los idiomas respaldan el aprendizaje en otras materias (véase, p. ej., Ventura y Gomes, 2023). El estudio argentino (Cámara y Gertel, 2016, p. 139) también halló diversidad entre materias, con índices de matriculación en educación en la sombra del 92.4 % en alumnado que posteriormente se matriculó en Medicina, lo que contrasta con el 39.2 % en Ciencias Económicas, el 30.9 % en Odontología y el 17.5 % en Derecho. Cabe señalar, asimismo, que los costes para los alumnos de Medicina fueron tres veces mayores que para los alumnos de Ciencias Económicas, en parte debido a la mayor duración de los cursos, pero también a unas tarifas mensuales más elevadas.

TABLA 2. Otros indicadores de educación en la sombra en países seleccionados de Latinoamérica.

Argentina	A partir de una muestra de 360 alumnos universitarios de primer año admitidos en cuatro facultades de una universidad nacional en 2013, Cámara y Gertel (2016) hallaron que el 36.4 % había usado clases de apoyo privadas impartidas por particulares o por empresas privadas para preparar los exámenes de acceso a la universidad.
Brasil	Mariuci *et al*. (2012, p. 89) encuestaron a alumnos de los cuatro primeros cursos de educación secundaria en el sur de Brasil. De ellos, el 28 % estaba recibiendo clases de apoyo privadas y el 38 % las había recibido cuando estaba en primaria. Galvão (2022, p. 55) analizó datos nacionales de 2014 de 5,4 millones de candidatos para el examen nacional de educación secundaria (*Exame Nacional do Ensino Médio*, ENEM), a los que se les pidió cumplimentar un cuestionario sobre apoyo suplementario y otros temas. Halló que el 19 % de los alumnos había recibido apoyo antes del examen vestibular (examen de selectividad) en alguna fase de sus trayectorias escolares; el 17 %, en idiomas extranjeros; el 62 %, en informática, y el 34.2 %, en otras materias. Es probable que algunos alumnos entraran en varias categorías.[12] Castro (2013, pp. 123-124) estudió los patrones en Porto Alegre. Entre la muestra de enseñanza primaria, el 27 % de los alumnos en colegios privados, el 23 % de los alumnos en colegios estatales y el 11 % de los alumnos en colegios municipales estaban recibiendo clases de apoyo privadas. En el último año de la enseñanza secundaria, los índices de matriculación fueron del 36 % en colegios privados, del 17 % en colegios estatales y del 11 % en colegios municipales. Datafolha (2022), tras encuestar a 1323 padres/tutores legales de 1863 alumnos en tres regiones en 2022, informó de que el 24 % de los alumnos recibían clases de apoyo. Para el 46 % de ellos, las clases de apoyo eran remuneradas y para el 54 % eran gratuitas. Las clases de apoyo han aumentado desde la época anterior a la pandemia.

Chile	De los alumnos de octavo curso encuestados por el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 2019, el 23 % estaba recibiendo clases de apoyo en matemáticas, y el 9 %, en ciencias.[13]
Colombia	Gómez *et al*. (2020) estudiaron el impacto de los cursos de preparación en el rendimiento en el examen final nacional de la educación escolar en 2012. Aportaron la siguiente información (p. 46) sobre las ubicaciones de estos cursos: el 45 % en los colegios de los alumnos, impartidos por profesores del colegio; el 26 % en sus colegios, impartidos por personal externo; el 9 % en instituciones especializadas, el 1 % en universidades y el 18 % en más de una categoría.
Cuba	En respuesta a una consulta de la UNESCO en 2021,[14] el Gobierno cubano informó de un «aumento significativo de clases complementarias y actividades privadas». La respuesta incluía un enlace a un informe de una agencia de noticias (Univision, 2016). Ese informe comenzaba señalando que «Cuba afirma que su sistema escolar, público y gratuito, es uno de los grandes logros de su revolución, una fuerza que promueve la igualdad social y que prácticamente terminó con el analfabetismo en toda la isla». A continuación, añadía que «en contra de todas las expectativas, el emergente sector empresarial ha creado discretamente algo que semeja en gran medida un sistema de educación privada, en el que miles de niños se han matriculado en docenas de cursos que siguen después del colegio o los fines de semana». Otro informe (Alfonso, 2013) destacó el *boom* de las clases de apoyo privadas en los meses posteriores a la publicación de un reglamento del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que las permitía.
México	Chang (2016), tras encuestar a 40 alumnos de séptimo curso en un colegio, halló que el 45 % (en especial alumnas femeninas) recibía clases de apoyo. El director de una importante empresa de clases de apoyo, CONAMAT, informó de que unos 2 millones de alumnos habían asistido a sus cursos a lo largo de tres décadas (Uribe, 2023). Los datos de los cuestionarios contextuales de CENEVAL (2012) entregados con un examen para obtener un diploma de enseñanza secundaria indicaron que 7 de cada 10 examinados se habían matriculado en clases de apoyo privadas.

En cuanto a la estructura, aunque algunas clases de apoyo son individuales, otros formatos incluyen grupos reducidos y clases grandes. Ventura y Gomes (2013, p. 140) destacaron la demanda de clases de apoyo en Brasil, tanto de alumnos con bajo rendimiento que podrían tener que repetir curso si no mejoraban como de alumnos con alto rendimiento que buscaban diferenciarse en momentos clave durante la educación secundaria (véase también Galvão, 2020). Muchos profesores particulares trabajaron con alumnos individuales en entornos informales como porches, patios traseros y comedores, pero otros impartieron clases formales con más de 40 alumnos en distintos turnos. De hecho, Tófoli (2002), en referencia también a Brasil, mencionó algunas clases de apoyo con más de 100 alumnos que eran populares porque los profesores tenían estilos más joviales, aunque sin perder la seriedad.

Las clases de apoyo en línea también se han vuelto cada vez más comunes, impulsadas por los cierres de colegios y el distanciamiento social durante la pandemia de Covid-19 que irrumpió en 2020.

Un análisis de 2018 informó de que solo el 23 % de los hogares rurales tenía conexión a internet, en comparación con el 67 % de los hogares urbanos (ECLAC, 2020, p. 3). En cambio, las cifras de 2022 sugerían que, con un acceso global del 78 %, Latinoamérica había superado incluso a China en esta área (Castellanos, 2023).

También es necesario reconocer los solapamientos y las interrelaciones con las clases de apoyo públicas gratuitas y subvencionadas. Chile, por ejemplo, ha contado con un programa patrocinado por una organización no gubernamental (ONG) en colaboración con el Gobierno, en el que alumnos universitarios ofrecían clases de apoyo a alumnos de primaria de manera voluntaria (Cabezas *et al*., 2021). Los receptores de las clases de apoyo debían pagar una tarifa y el apoyo se brindaba durante el horario escolar. A un nivel superior, la política del Gobierno argentino ha enfatizado la fácil transición del colegio a la universidad, pero algunas universidades reconocen que los alumnos que acceden a sus programas tienen una preparación inadecuada y, por tanto, organizan clases de apoyo gratuitas tanto antes de que los alumnos ingresen formalmente en las universidades como en paralelo a los programas formales a medida que avanza el curso académico (Nasif *et al*., 2017). Algunos alumnos eligen estos programas gratuitos, mientras que otros asisten a programas de pago (o a ninguno de ellos, o a ambos). Con una orientación ligeramente diferente, muchos alumnos en Brasil asisten a unas clases de apoyo llamadas *cursinhos populares*, diseñadas como un servicio social para alumnos de estratos socioeconómicos bajos que, de lo contrario, tendrían una mayor desventaja todavía (Zago, 2008; Kato, 2015; Lopes, 2015; Groppo *et al*., 2019). Los cursos los imparten voluntarios, en su mayoría estudiantes, y son casi o totalmente gratuitos.

4. Proveedores de educación en la sombra

En este apartado, se consideran tres categorías principales de proveedores de educación en la sombra. En primer lugar, empresas que operan a nivel local, nacional o internacional. En segundo lugar, profesores particulares informales que trabajan a jornada parcial o completa. Y, en tercer lugar, profesores oficiales que ofrecen clases de apoyo privadas para obtener ingresos adicionales.

4.1. Empresas comerciales

Para ilustrar esta diversidad en la oferta, Costa *et al*. (2012) proporcionaron ejemplos específicos de cinco empresas de clases de apoyo en Brasilia, capital de Brasil. La Tabla 3 resume las características de estas empresas, organizadas de la siguiente manera:

- El centro B1 comenzó como una iniciativa comunitaria que, más tarde, se volvió comercial y siguió concediendo becas en función de los méritos y ayudando a familias de renta baja. Tenía un modelo de franquicia, aunque todos sus centros se hallaban en Brasilia. Ofrecía apoyo en todas las materias de educación secundaria. La asistencia media de los alumnos era de cuatro horas

semanales y el centro operaba de 7:40 a. m. a 11:00 p. m.

– El centro B2 estaba asociado con un colegio específico y competía con otros centros por la matriculación de los alumnos. Los servicios incluían planes de estudios predefinidos y cursos más flexibles, así como orientación psicopedagógica para diversos niveles; el pago se gestionaba a través del colegio. La mayoría de los alumnos buscaban este apoyo inmediatamente antes de sus exámenes, con una demanda particular en matemáticas y física. El personal del centro estaba compuesto por profesores del colegio y operaba de 8:00 a. m. a 9:00 p. m. Se publicitaba en el colegio mediante anuncios orales al comienzo del año académico, mediante pósteres en el campus y en la página de Facebook oficial.

– El centro B3 era una franquicia de una empresa internacional y seguía los procedimientos de la matriz. Abría todos los días laborables, excepto el miércoles desde las 8:00 a. m. hasta el mediodía y desde las 3:00 p. m. hasta las 6:00 p. m., y ofrecía cursos de portugués y matemáticas a alumnos de todos los niveles, incluida la educación superior. Este centro había abierto recientemente, por lo que solo contaba con 34 alumnos matriculados. Recibían unas dos horas de clase a la semana para cada materia. El equipo del centro estaba formado por dos personas más el director. La publicidad se basaba en el boca a boca y en el reparto de folletos.

– El centro B4 comenzó como una pequeña empresa familiar que se había convertido en franquicia, con 317 alumnos en la región de Brasilia. Abría todos los días excepto el domingo, por la mañana y por la tarde entre semana y durante todo el día los sábados. Un total de nueve empleados ofrecían clases de apoyo individuales y grupales a alumnos de primaria y secundaria, que normalmente pasaban unas cuatro horas semanales en el centro. El mayor índice de matriculación era en matemáticas, seguido de portugués, física, química y biología. La captación de alumnos se basaba principalmente en el boca a boca.

– El centro B5 había sido anteriormente una franquicia de una multinacional, pero actualmente tenía su propia dirección y operaba todos los días entre semana de 8:00 a. m. a 7:00 p. m. Sus tres empleados ofrecían apoyo para todos los niveles y en todas las materias hasta la educación secundaria, además de matemáticas para la educación superior. Los 33 a 45 alumnos que asistían al centro todo el año pasaban entre dos y tres horas a la semana en cada modalidad de apoyo. La mayoría recibía ayuda en matemáticas, así como en portugués, en especial los de quinto y sexto curso. El centro publicitaba sus servicios hablando con profesores y repartiendo folletos.

TABLA 3. Características de cinco centros de clases de apoyo en Brasilia.

Centro	Número de alumnos	Niveles de enseñanza	Número de profesores	Franquicia
B1	5000	*Pré-PAS*, concursos [exámenes de ingreso para profesiones *ensino médio* [educación secundaria], todas las materias	90 en todos los centros	Sí / 7 centros regionales
B2	280	Primaria, secundaria, *pré-vestibular* [preuniversitaria]	43	No / Solo 1 centro
B3	34	Todos los niveles	3	Sí / Internacional
B4	317	Primaria y secundaria	9	No
B5	35-45	Todos los niveles en educación no superior, y matemáticas en educación superior	3	1 centro (ya en franquicia)

Nota: PAS = Programa de Avaliação Seriada (programa de evaluación seriada). Se trata de un sistema de ingreso utilizado por algunas instituciones de educación superior brasileñas. Implica realizar evaluaciones durante tres años de educación secundaria que contribuyen a la nota final de los solicitantes. Las calificaciones se utilizan para seleccionar a los candidatos para los cursos de grado.
Fuente: Costa *et al*. (2012), p. 5.

La diversidad de estos centros es llamativa, y no cabe duda de que podría haberse identificado una mayor diversidad.[15] Los investigadores (Costa *et al*., 2012) también destacaron la diversidad en los grupos etarios atendidos. Para los centros B1 y B2, la demanda era mayor en el tercer curso de la educación secundaria para preparar el examen de ingreso a la universidad (vestibular). No obstante, el director del centro B3 declaró que la mayor demanda era de niños/as hasta los ocho años de edad, mientras que los clientes del centro B4 iban desde la educación primaria inicial hasta el noveno curso, con una mayor demanda en los cursos cuarto a sexto, octavo y noveno. Un patrón similar se identificó en el Centro B5, cuyo director criticó las carencias en los niveles de alfabetización en los colegios públicos de primaria, y se centraba especialmente en la alfabetización de los alumnos de quinto y sexto curso.

En un contexto diferente, Cámara y Gertel (2016, p. 139) señalaron que, entre los alumnos argentinos encuestados que se habían preparado para ingresar en la universidad, tres de cada cuatro habían seguido cursos ofertados por empresas comerciales. La mayoría de los alumnos (79 %) indicó que las estrategias pedagógicas de las empresas incluían una mezcla de clases teóricas y prácticas para aumentar

la confianza en los exámenes. Algunos entrevistados habían recibido clases de apoyo individuales, pero el 59 % había recibido apoyo grupal.

En relación con las clases de apoyo individuales, algunas empresas actúan como intermediarias en lugar de como proveedores directos. En Colombia, por ejemplo, una empresa llamada Tutores en Casa permite a los clientes encontrar profesores particulares en su barrio, que ofrecen apoyo en todo el rango de edad desde primaria hasta el nivel universitario.[16] En Chile, existe una empresa homóloga denominada Superprof.[17] Estos son ejemplos de canales en internet para la promoción de empresas y particulares que ofrecen clases de apoyo. Los clientes potenciales pueden realizar un análisis comparativo de las estructuras de precios, la frecuencia de las sesiones, los formatos educativos, la apariencia estética del profesorado (la mayoría de las páginas web muestran fotografías de los docentes) y otras características pertinentes. Desde la perspectiva de las empresas y los particulares que ofrecen clases de apoyo, esta modalidad brinda un acceso exponencial a su mercado potencial, lo que aumenta de forma exponencial sus posibilidades comerciales.[18]

En cuanto a los operadores internacionales de clases de apoyo, uno de los más conocidos es Kumon. La empresa se fundó en Japón en 1958 y, en 1974, abrió un centro en los Estados Unidos (Ukai, 1994). En la actualidad, opera a través de franquicias en 60 países, incluidas 11 en Latinoamérica (Kumon, s. f.).[19] El plan de estudios original se centraba solo en las matemáticas, pero, en los países latinoamericanos, incluye inglés y, en muchos centros, español o portugués. Una empresa similar es Wizard, fundada en Brasil en 1987 y que ahora opera en 14 países, entre los que se encuentran Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Otras empresas internacionales destacadas en la región incluyen Sylvan Learning, Tutor Doctor, Mathnasium, ALOHA Mental Arithmetic y C2 Education.

Las referencias anteriores conciernen principalmente a las clases de apoyo presenciales. Como se ha mencionado, en los últimos años, las clases de apoyo por internet han crecido de manera significativa y logran no solo llegar a lugares distantes dentro del país, sino también atravesar las fronteras nacionales. Las próximas investigaciones incluirán, sin duda, un examen de este fenómeno en Latinoamérica junto a estudios en otras regiones, como los de Wisniewski *et al*. (2020).

4.2. Proveedores informales de clases de apoyo

Entre los proveedores informales hay varias subcategorías. En el extremo más joven del espectro de edad, están los estudiantes universitarios que buscan ganar algo de dinero extra; en el extremo de más edad, están las personas jubiladas que quieren seguir siendo útiles a la sociedad y asegurarse ingresos adicionales. Entre ellas dos se encuentra el resto de los trabajadores informales, algunos de los cuales eligen las clases de apoyo porque no han encontrado otro empleo.

Nascimento (2007) examinó la naturaleza de las operaciones informales en Río de Janeiro (Brasil). Comenzó por los anuncios que los profesores particulares (los allí llamados

explicadores) colocaban cerca de las puertas de sus viviendas. Los profesores que entrevistó apoyaban a alumnos de colegios tanto públicos como privados y comentaron las diferencias en la calidad de la enseñanza y las implicaciones para las clases de apoyo. Los alumnos de colegios privados buscaban profesores particulares para que los ayudaran con los deberes difíciles cuando sus padres carecían de tiempo o capacidad para ello. Los profesores percibieron de modo generalizado que los colegios privados estaban mejor organizados en términos de calendario escolar, fechas de exámenes, plazos de entrega de tareas, libros de texto y ejercicios. En cambio, los alumnos de colegios públicos buscaban compensar las deficiencias del sistema escolar (Nascimento, 2007, pp. 97-98).

Gomes *et al*. (2010b) emplearon una versión adaptada del cuestionario elaborado por Costa *et al*. (2008) para estudiar una muestra de 358 alumnos de entre 14 y 20 años en Brasilia, Distrito Federal de Brasil. Así, hallaron que más de un tercio de los encuestados habían recibido clases de apoyo remuneradas fuera de sus colegios. Señalaron que las clases de refuerzo académico eran utilizadas preferentemente por alumnos de educación secundaria para reforzar su bagaje académico más que para abordar problemas derivados del fracaso académico. Estos investigadores brasileños también observaron que la participación en las clases de refuerzo era más común entre alumnos de colegios privados que de colegios públicos.

En el contexto argentino, Cámara y Gertel (2016, p. 136) señalaron que los profesores individuales habían sido desplazados de manera progresiva por empresas, aunque aún seguían siendo populares en los niveles educativos inferiores. Sería conveniente explorar más a fondo las dinámicas del mercado en la región, junto con otras cuestiones sobre las cualificaciones y la eficacia de los profesores informales en comparación con sus homólogos pertenecientes a empresas.

4.3. Profesores oficiales como profesores particulares

La oferta de clases de apoyo por parte de profesores oficiales es especialmente común en zonas de renta baja de Asia y África, aunque también resulta evidente en muchos países de renta media e incluso de renta alta en Europa, Oriente Medio y otros lugares (Bray, 2021b; Bray y Hajar, 2023; Duong y Silova, 2021). Algunas fuentes anecdóticas también informan de este fenómeno en Latinoamérica, pero ha recibido aún menos atención que otro tipo de servicios de naturaleza similar. En el caso de Brasil, Ventura y Gomes (2013) destacaron que, en los colegios privados, mantienen a los profesores sin contratos formales, de manera ilegal, y esto crea condiciones laborales precarias. En algunos casos, añadieron los investigadores, «los profesores particulares son completamente invisibles, ya que se mantienen en la sombra y solo pueden localizarse preguntando a personas del barrio» (p. 140). Quizá por estos motivos, la investigación brasileña de Mariuci *et al*. (2012) ni siquiera consideró a los profesores oficiales como una categoría de proveedores de clases de apoyo. La decisión (deliberada o por defecto) de omitir la categoría mantiene la naturaleza oculta de este fenómeno, que necesita mayor atención no solo por sus implicaciones sociales, sino también por sus posibles repercusiones en el sistema escolar.

Hay un estudio que sí mencionó a los profesores oficiales que trabajan como profesores particulares en Chile y que contenía algunas alusiones intrigantes. Lasekan *et al*. (2019, p. 58) analizaron sitios web para profesores particulares de inglés y hallaron que, cuantos más años de experiencia docente tenían, más bajas eran las tarifas cobradas por las clases. Los investigadores supusieron que muchos de estos docentes particulares eran profesores de colegio a tiempo completo que buscaban complementar sus ingresos. Así, sugirieron que aquellos con más experiencia en el sistema convencional conseguirían mayores ingresos de sus colegios y tendrían menos necesidad de obtener una retribución sustancial de las clases de apoyo. De nuevo, este patrón merece investigación adicional, tanto en Chile como en otros lugares.

5. Impacto social y educativo

La investigación sobre el impacto educativo de las clases de apoyo ha obtenido resultados diversos e inconsistentes (Bray, 2023b, pp. 735-738). Puede que las familias que invierten en clases de apoyo piensen que existe una gran probabilidad de mejorar las notas de sus hijos o que, al menos, merecen la pena como una póliza de seguro cuando la mayoría de los compañeros parece estar invirtiendo en ellas. En la práctica, sin embargo, esto depende en gran medida de la calidad y del formato de las clases de apoyo, así como de las capacidades y las motivaciones de los alumnos. Además, las clases de apoyo pueden competir con el sistema escolar en el sentido de agotar a los alumnos e, incluso, hacer que se aburran en clase si ya han aprendido con anterioridad lo que les están enseñando.

En la literatura mundial, hay un estudio chino de Guo *et al*. (2020) que analiza datos de una encuesta representativa a nivel nacional a alumnos de octavo curso. En conjunto, los investigadores hallaron que las clases de apoyo de matemáticas y chino mejoraron el rendimiento de los alumnos en los exámenes, aunque solo de forma modesta (p. 338). Las clases de apoyo, añadían, lograron este impacto más por potenciar la capacidad de resolver exámenes o por ayudar a atesorar conocimientos específicos de la materia que por mejorar las capacidades cognitivas generales. Los efectos fueron mayores en alumnos con bajo rendimiento, niñas y alumnos con padres más acaudalados y con mejor educación.

En contraposición, Guill *et al*. (2020) llevaron a cabo un estudio en Alemania en el que utilizaron un conjunto de datos nacional de alumnos que habían comenzado el noveno curso y que alcanzaron el decimoprimero dos años después. Los datos sobre las clases de apoyo se cotejaron con datos de los logros académicos en matemáticas y alemán. Los análisis «no revelaron efectos globales de las clases de apoyo privadas ni efectos de su calidad educativa en las notas de los alumnos» (Guill *et al*., 2020, p. 282), aunque la satisfacción de estos con su escolarización mejoró por la dimensión de apoyo de esas clases.

En relación con Latinoamérica, cabe destacar un estudio colombiano de Gómez *et al*. (2020). Los investigadores se centraron en la contribución de las clases de apoyo al rendimiento en el examen de final de secundaria Saber 11 a partir de los datos de 424589 alumnos que habían cumplimentado un cuestionario antes de realizar la prueba. El 45 % de los alumnos habían recibido

formación preparatoria para el examen en sus propios colegios (en muchos casos de forma gratuita, pero puede que también de forma remunerada), el 26 % habían recibido formación en sus colegios por parte de personal externo (probablemente de forma remunerada), el 9 % la habían recibido (de forma remunerada) en instituciones de clases de apoyo privadas, el 1 % la había recibido de personal universitario (de forma gratuita o remunerada) y el 18 % correspondía a varias categorías (Gómez *et al*., 2020, p. 46).

El conjunto de datos colombiano permitió analizar múltiples variables, que incluían el género, la renta familiar, la ubicación, la duración de las clases de apoyo y la categoría de la institución que ofreció el apoyo. Los autores concluyeron que las clases de apoyo sí marcaron una diferencia, en especial las ofertadas por institutos especializados. El impacto fue mayor en los varones y en los alumnos de colegios privados y de estratos socioeconómicos más altos. No obstante, añadían Gómez *et al*. (2020), los efectos generales fueron modestos y matricularse en una actividad preparatoria es «probablemente insuficiente para destacar si el alumno no tiene un buen bagaje educativo» (p. 69). En otras palabras, el efecto dependía en gran medida de la capacidad de los alumnos para hacer uso del apoyo recibido, con una influencia significativa del aprendizaje previo. Los investigadores destacaron la multitud de variables y concluyeron que, en general, las clases de apoyo exacerbaron las oportunidades ya de por sí desiguales para acceder a la educación superior.[20]

Como complemento a la investigación colombiana, hay una evaluación del impacto en alumnos de cuarto curso de 85 colegios del programa chileno mencionado con anterioridad en el que una ONG, en colaboración con el Gobierno, organizó clases de apoyo de estudiantes universitarios para alumnos de primaria (Cabezas *et al*., 2021). Se concluyó que el programa tuvo cierto impacto en las calificaciones de idiomas y matemáticas, así como en la reducción sostenida de las tasas de abandono seis años después.

Otro estudio utilizó un conjunto de datos para el examen de ingreso a la principal universidad del nordeste de Brasil (Guimarães y Sampaio, 2015). El conjunto de datos incluía características personales e itinerarios educativos y permitió a los investigadores evaluar los efectos de las clases de apoyo públicas y privadas. Mostraron su precaución por los posibles efectos de variables no observadas, pero declararon (p. 50) que ambas formas de clases de apoyo aumentaron de forma significativa las calificaciones de los alumnos. Los investigadores subrayaron la importancia de este hallazgo para las clases de apoyo públicas que trataban de compensar las ventajas de las familias acaudaladas. No obstante, también hallaron que el efecto de las clases de apoyo privadas había sido el doble que el de las de apoyo públicas.

En conexión con este punto, pueden señalarse índices diferenciales de educación en la sombra entre colegios públicos y privados. Así, Gomes *et al*. (2010a, p. 63) mostraron unos índices de matriculación en educación en la sombra del 51.9 % en un colegio privado de secundaria brasileño, mientras que esa cifra se reducía al 22 % en un colegio público homólogo. Este hallazgo también fue reflejado por Mariuci *et al*. (2012,

p. 89), con una brecha aún mayor: 86.3 % frente a 13.7 % en los colegios que investigaron. Castro (2013) y Galvão (2022) también destacaron las fuerzas de reproducción social mediante el uso de la educación en la sombra.

Por último, Llanos (2022) presentó algunos datos sobre gastos de los hogares en México. De acuerdo con ellos, las familias más pobres invirtieron el 10 % de sus gastos educativos en educación suplementaria, o enseñanza adicional; las más ricas, casi el 25 %. La media nacional fue del 13 %.

6. Implicaciones de las políticas

Los gobiernos de todo el mundo han empezado a prestar más atención a la educación en la sombra, pero con diferencias notables en cuanto a la seriedad con la que la incorporan en sus planes políticos. Como aspecto positivo, señalan que las clases de apoyo privadas amplían el aprendizaje y, por tanto, el capital humano para un mayor desarrollo económico y social. También ofrecen empleo para profesores particulares y personal de apoyo y, si los profesores oficiales obtienen ingresos adicionales a través de las clases de apoyo, pueden estar más dispuestos a seguir en la profesión docente. No obstante, como se ha mencionado, la educación en la sombra puede exacerbar las desigualdades sociales y afectar al sistema escolar.

En un extremo dentro del área de las políticas está China, donde la atención gubernamental a la educación en la sombra se amplió por etapas durante la década de 2010 y culminó con una política de 2021 dirigida a abolir el sector de las clases de apoyo (Zhang, 2023, p. 61). Lo que impulsó esta supresión fue la preocupación por la carga de estudio para los alumnos que recibían clases de apoyo además de los deberes estipulados en el colegio. También la inquietud por la capitalización del sector educativo y un deseo de conservar el estatus dominante del sistema escolar. En el otro extremo del área de las políticas están las actitudes de tolerancia, evidentes en países como Angola (Chionga, 2018, p. 86) y Yemen (Bray y Hajar, 2023, p. 62). Las empresas de clases de apoyo pueden regularse como otros negocios, pero, más allá de eso, las autoridades han prestado poca atención a cuestiones como el tamaño de las clases, los planes de estudio, los precios o las cualificaciones de los profesores.

En Latinoamérica, el enfoque de tolerancia parece ser el dominante. Ese enfoque se ha comentado, por ejemplo, en Argentina (Cámara y Gertel, 2016, p. 135) y Chile (Lasekan *et al*., 2019, p. 49), y resulta evidente por la ausencia de reglamentos identificada en otros siete países.[21] Venezuela, en cambio, se encuentra entre los países que sí tienen cierta regulación. Ya en 1998, los reglamentos para las instituciones del sector privado incluían a aquellas que ofrecen servicios suplementarios así como de escolarización (Venezuela, 1998, artículos 21-22) y se exigían autorizaciones en cuestiones como financiación, instalaciones y credenciales. Los gobiernos de otros países harían bien en prestar más atención a la regulación (sobre todo para reducir la probabilidad de que la educación en la sombra se convierta en un problema grave) y en darle preferencia en lugar de postergarla hasta que sea demasiado tarde (Zhang, 2023). Por ejemplo, Lasekan *et al*. (2019, p. 47) han

destacado un contexto específico en el que la regulación es deseable. Se centraron en el *marketing* en línea en Chile que realizaban profesores particulares de inglés, con especial atención en las cualificaciones, los precios y los años de experiencia. Los investigadores resaltaron la posibilidad de que los profesores particulares presentaran información fraudulenta, lo que podría tener ramificaciones más amplias en la (des)confianza en el comercio electrónico.

Los patrones en Cuba también son dignos de atención. Como se señaló en el informe de Univision (2016) mencionado en la Tabla 2, el Gobierno cubano está orgulloso del sistema público y permite los colegios privados solamente para los hijos de diplomáticos y empresarios extranjeros. Sin embargo, algunos profesores han ofrecido clases de apoyo de manera encubierta en paralelo a sus obligaciones públicas. Asimismo, la disposición reglamentaria de 2013 abrió las puertas a las clases de apoyo privadas legales. Como señalaron Alfonso (2013) y Univision (2016), esta fue una dimensión inesperada del reglamento de 2013, que se introdujo principalmente para las clases de idiomas, cuidado infantil, música, aeróbic, etc. Univision describió la expansión del sector privado como un hecho «en contra de todas las expectativas» y que, además, es especialmente significativo en una sociedad con un férreo control del Estado.

En toda la región, otro campo que merece mayor atención es el que concierne a los límites entre las clases de apoyo gratuitas y de pago ofertadas no solo por los gobiernos, sino también por particulares y organismos comunitarios. Esto guarda una relación especial con los *cursinhos populares* en Brasil Groppo et al., 2019; Kato, 2015; Lopes, 2015; Zago, 2008). Y también con los patrones en Argentina mencionados por Cámara y Gertel (2016), y existentes sin duda en otros países. Para examinar la educación en la sombra tal como se ha definido en este artículo, se necesita tener claro, en primer lugar, qué formas de apoyo son gratuitas y cuáles de pago, y, en segundo lugar, la escala de las tarifas en la segunda categoría.

7. Conclusiones

En este artículo, se ha descrito el estado de la educación en la sombra en Latinoamérica a partir del ensamblaje de varios fragmentos del rompecabezas. La imagen retratada es incompleta porque aún faltan muchas piezas. Incluso en otras regiones del mundo hace falta más investigación para obtener fotografías razonablemente completas, y Latinoamérica destaca por la escasa investigación dedicada al tema. Esta desatención queda ilustrada en su ausencia en la obra de dos volúmenes (44 capítulos, 1225 páginas) editada por Jornitz y Parreira (2021) *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]*; tampoco aparece en los estudios regionales de Ornelas (2019) y de UNESCO *et al*. (2022). No obstante, como muestra este artículo, la educación en la sombra tiene repercusiones en los sistemas escolares e implicaciones sociales, económicas y políticas aún más amplias.

Como se ha señalado anteriormente, Latinoamérica comparte muchas características educativas, sociales y económicas con otras regiones del mundo, pero también tiene sus particularidades distintivas. Los

índices de matriculación escolar son relativamente altos y en 12 de los 19 países el segundo ciclo de la educación secundaria es obligatorio. En un contexto más amplio, Rivas (2022) destacó las reformas neoliberales introducidas en toda la región durante la década de 1990, que contribuyeron a un panorama relativamente homogéneo. El siglo actual, sin embargo, ha traído consigo varios planes de reforma caracterizados en muchos países por vaivenes políticos que han producido cambios de liderazgo y fluctuaciones económicas. Al mismo tiempo, dentro de los países individuales, se evidencia una gran diversidad. La de Brasil es especialmente notable y se distingue de otros países en la región no solo por el uso del portugués como idioma oficial, sino también por la magnitud de las desigualdades sociales.

La investigación posterior podría examinar con más detalle las correlaciones entre la educación en la sombra y diversos factores contextuales. Un punto de partida podría ser la naturaleza de los exámenes públicos y en qué medida tienen repercusiones importantes, por ejemplo, para ingresar en la universidad. Brasil, Chile, Colombia y México se encuentran entre los países con pruebas estandarizadas de algo impacto que ponen presión en los alumnos, en el caso brasileño mediante cargas adicionales dentro de los ciclos de educación primaria y secundaria. Como se ha señalado con anterioridad, Argentina tiene un sistema de acceso a la educación superior mucho más relajado. El análisis de las estadísticas de PISA en la Tabla 1 las describió como esclarecedoras, pero también son enigmáticas en tanto que sitúan a Argentina en el extremo superior y a Chile en el inferior. Surge la cuestión de si las estadísticas pueden tomarse al pie de la letra en vista de los problemas metodológicos en este campo. En cualquier caso, las cifras, ciertamente, merecen un seguimiento para discernir con mayor claridad los factores que influyen en la oferta y la demanda.[22]

Otras dimensiones para la investigación posterior incluyen los salarios de los profesores, que han revelado grandes diferencias en la región y dentro de algunos países individuales. En los seis países estudiados por Rivas (2022), los salarios mejoraron de manera significativa durante períodos de crecimiento económico, aunque no siempre se pudieron mantener. En varios países, las políticas reformistas vincularon los ingresos de los colegios e, incluso, de sus profesores al rendimiento académico de los alumnos. La investigación podría analizar no solo en qué medida los salarios altos o bajos influyeron en la inclinación de los profesores a ofrecer clases de apoyo privadas, sino también si los colegios y los profesores utilizaron las clases de apoyo como un mecanismo para mejorar el rendimiento de sus colegios a fin de obtener más fondos gubernamentales.

Una cuestión similar podría aplicarse a las políticas sobre la duración de las jornadas escolares. Aunque esta variable se mencionó más arriba, no se ha encontrado ningún estudio latinoamericano sobre las implicaciones para la educación en la sombra de alargar o mantener la duración actual. La investigación podría explorar no solo el número de horas para cada nivel, sino también cómo se emplearon esas horas. En otros entornos, los alumnos han priorizado las clases de apoyo externas sobre el sistema escolar

(llegan, incluso, a faltar a clase porque lo perciben como una pérdida de tiempo), ya que los profesores externos tenían habilidades pedagógicas más atractivas y demostraban un conocimiento especializado de las estrategias para los exámenes externos (véase, p. ej., Bhorkar y Bray, 2018; Moreno, 2022).

En el futuro, la investigación también podría considerar la naturaleza y el papel de las empresas de clases de apoyo, diferenciando por ejemplo entre empresas pequeñas con un enfoque local, las que operan a nivel nacional directamente o a través de franquicias y las que operan a nivel internacional. Sus modalidades incluyen clases presenciales y en línea, y algunas dedican mucho esfuerzo a la formación de su personal para ofrecer calidad educativa. Entre los aspectos que merecen seguimiento, podrían incluirse los contrastes mencionados por Costa *et al*. (2012), quienes, tras comparar una muestra de empresas de clases de apoyo en Lisboa (Portugal) y Brasilia (Brasil), señalaron que, mientras las primeras normalmente trataban de apoyar y complementar el sistema escolar, algunas de las segundas trataban de convertirse en alternativas al sistema escolar. No obstante, junto a ellas, había iniciativas comunitarias de varios tipos, algunas gestionadas por ONG que ofrecían *cursinhos populares* para alumnos socialmente desfavorecidos. Estas observaciones ponen de manifiesto que el sector en la sombra posee una gran diversidad y debe compararse con la relativa homogeneidad del sector escolar.

De cara al futuro, es probable que la educación en la sombra aumente en la región. El crecimiento ha sido una característica global, incluso en los países nórdicos, que, durante mucho tiempo, han suscitado respeto por la calidad de sus sistemas educativos (Christensen y Zhang, 2021). El factor fundamental es la competencia social y lo que Silva y Assis (2019) denominaron «externalización del apoyo doméstico» y «transición de la meritocracia a la parentocracia» (pp. 474-476). Estos elementos subrayan la importancia de obtener más piezas del rompecabezas para formar un conjunto de imágenes a nivel subnacional, nacional y regional. También para ayudar a elaborar políticas apropiadas no solo para los gobiernos, sino también para empresarios, familias, alumnos, profesores de colegios y profesores particulares. Y, para alcanzar una mayor compresión, será valioso analizar el conjunto de imágenes tanto fuera como dentro de Latinoamérica.

Notas

[1] El término no tiene una traducción evidente en algunos idiomas, como el español y el portugués, y parte de la literatura en esos idiomas mantiene el vocabulario inglés. Por ejemplo, Runte-Geidel (2013, p. 257) hizo referencia a la relación simbiótica «entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *shadow education*». En cambio, el término sí tiene una traducción directa en otros idiomas, como el chino.

[2] Estos países son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

[3] En la mayoría de los países de la región, el idioma oficial dominante es el español. Sin embargo, en Brasil, el idioma oficial es el portugués. El artículo también se basa, en gran medida, en la literatura en inglés, en especial para las observaciones globales y comparativas y, en algunos casos, también en referencia a países latinoamericanos.

[4] Estas incluyeron personal experto en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Venezuela, y en toda la región a través del Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO.

[5] Las búsquedas en internet identificaron rápidamente anuncios de profesores particulares en estos países. Por

ejemplo, aquí se incluyen tres anuncios de Caracas, Venezuela: https://www.apprentus.com/es/lecciones-privadas/caracas/apoyo-escolar/apoyo-escolar/refuerzo-escolar-tutorias-atencion-psicope?from_landing_page=true, https://www.tusclases.com.ve/profesores/caracas/ y https://servicios.mercadolibre.com.ve/cursos-clases-academicos/clases-particulares-a-domicilio-de.

[6] https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/tutorias/

[7] La excepción es Nicaragua.

[8] Las excepciones son Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

[9] PISA repitió las encuestas en 2015, 2018 y 2022, pero las preguntas en esas ediciones eran menos útiles desde la perspectiva de este artículo.

[10] En 2012, Argentina tuvo un índice de matriculación en educación superior al 80 %, en contraste con el 55 % en la región (Cámara y Gertel, 2016, p. 136).

[11] Para consultar una actualización del modelo colombiano con nuevas pruebas de la eficacia de los programas de preparación de exámenes estandarizados, véase Posso et al. (2023).

[12] Aunque la mayor parte de este apoyo fue probablemente remunerado, otra parte puede haber sido gratuito.

[13] Es posible que algunas de estas clases de apoyo fueran gratuitas, pero puede asumirse que la mayoría eran remuneradas. Fuente: Base de datos TIMSS y PIRLS, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu.

[14] https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/cuba/~actores-no-estatales-en-la-educacion

[15] Por ejemplo, Sulz y Nogueira (2023) destacaron la diversidad en las operaciones de tres centros de clases de apoyo en la ciudad brasileña de Belo Horizonte.

[16] https://www.tutoresencasa.com/, visitado el 17 de enero de 2024.

[17] https://www.superprof.cl/, visitado el 17 de enero de 2024.

[18] Como ejemplos adicionales, véase, p. ej., Apprentus en Bolivia (https://www.apprentus.com/), Educa+Brasil en Brasil (https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-online/curso/tutoria-e-reforco-escolar) y Preply en Colombia (https://preply.com/en/Medellin/spanish-tutors)

[19] Los países latinoamericanos donde Kumon opera actualmente son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Panamá, Perú y Uruguay.

[20] Al mismo tiempo, se lanzó el programa SaberEs en Medellín en 2016. Se trataba de un programa financiado por el Gobierno e implementado mediante el sector privado sin coste para los alumnos. Asistía a estudiantes de estratos socioeconómicos bajos que debían hacer el examen Saber 11. La evaluación indicó que se había logrado una reducción del 23 % en la brecha de rendimiento socioeconómica (Posso et al., 2023).

[21] Estos países, como indicaron los responsables correspondientes en respuesta a un cuestionario de la UNESCO, son Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá y Uruguay. El cuestionario se elaboró para una base de datos con el fin de respaldar el Informe de seguimiento de la educación en el mundo sobre actores no estatales en la educación de la UNESCO (véase https://education-profiles.org/themes/~non-state-actors-in-education#).

[22] Entre las variables que deben considerarse en dicha investigación estaría la cantidad de apoyo gratuito en los colegios públicos para los alumnos que quedan rezagados en comparación con sus compañeros o desean alcanzar cotas más altas. La imagen argentina quizá podría explicarse parcialmente por la poca prestación de dicha asistencia en los colegios convencionales.

Referencias bibliográficas

Alfonso, P. (2013, 30 de diciembre). Private education booms in Cuba [Auge de la educación privada en Cuba]. *Martí News*. https://www.martinews.com/a/private-education-booms-in-cuba/30535.html

Aurini, J., Davies, S., y Dierkes, J. (Eds.) (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education [Salir de las sombras: el crecimiento mundial de la educación complementaria]*. Emerald.

Bhorkar, S., y Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation [La expansión y las funciones de las clases particulares en la India: de la complementación a la suplantación]. *International Journal of Educational Development*, *62*, 148-156. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.03.003

Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners [El sistema educativo en la sombra: las clases particulares y sus implicaciones para los planificadores]*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205.locale=es

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? [Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas]*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106 [Versión en español publicada por CIDE en 2013].

Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions [Investigar la educación en la sombra: retos y orientaciones metodológicas]. *Asia Pacific Education Review*, *11* (1), 3-13. https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6

Bray, M. (2021a). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications [La educación en la sombra en Europa: prevalencia creciente, fuerzas subyacentes e implicaciones políticas]. *ECNU Review of Education*, *4* (3), 442-475. https://doi.org/10.1177/2096531119890142

Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications [Educación en la sombra en África: las clases particulares complementarias y sus implicaciones políticas]*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/

Bray, M. (2023a). Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring [La educación en la sombra en Asia y el Pacífico: características e implicaciones de las clases particulares complementarias]. En W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, y A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific [Manual internacional sobre el desarrollo de la educación en Asia-Pacífico]* (pp. 159-181). Springer.

Bray, M. (2023b). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research [Comprendiendo las clases particulares complementarias: metáforas, variedades y agendas para la investigación sobre educación en la sombra]. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, *46* (4), 728-773. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792

Bray, M., y Hajar, A. (2023). *Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications [Educación en la sombra en Oriente Medio: las clases particulares complementarias y sus implicaciones políticas]*. Routledge.

Bray, M., Kwo, O., y Jokić, B. (2015). Introduction [Introducción]. En M. Bray, O. Kwo, y B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse contexts [La investigación de las clases particulares complementarias: lecciones metodológicas de diversos contextos]* (pp. 3-19). Springer; Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Byun, S., Chung, H. J., y Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences [Patrones globales del uso de la educación en la sombra: influencias de los estudiantes, las familias y los países]. *Research in the Sociology of Education*, *20*, 71-105. https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004

Cabezas, V., Cuesta, J. I., y Gallego, F. A. (2021). *Does short-term school tutoring have medium-term effects? Experimental evidence from Chile [¿Tiene la tutoría escolar a corto plazo efectos a medio plazo? Datos experimentales de Chile]*. Documento de Trabajo 565. Instituto do Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/493.pdf

Cámara, F., y Gertel, H. R. (2016). The shadow education market of a mass higher education institution in Argentina [El mercado educativo en la sombra de una institución de enseñanza superior masiva en Argentina]. En M. F. Astiz, y M. Akiba (Eds.), *The global and the local: Diverse perspectives in comparative education [Lo global y lo local: diversas perspectivas en educación comparada]* (pp. 133-153). Sense.

Castro, N. S. E. de (2013). *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação? [La investigación sobre la preparación para el acceso a la enseñanza superior: ¿educación en la sombra o sombra en la educación?]*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3776

Castellanos, D. S. (2023, September 1). LatAm está más conectada que China y estos países gastan más horas en internet [LatAm is more connected than China and these countries spend more hours on the internet]. *Bloomberg Línea*. https://www.bloomberglinea.com/2023/09/01/latam-esta-mas-conectada-que-china-y-estos-paises-gastan-mas-horas-en-internet/

CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2012). *Analysis of context questionnaires [Análisis de los cuestionarios de contexto]* [documento inédito].

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., y Zucman, G. (Coords.) (2021a). *World inequality report 2022 [Informe sobre la desigualdad en el mundo]*. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., y Zucman, G. (Coords.) (2021b). *World inequality report 2022: Country sheets [Informe sobre la desigualdad en el mundo 2022: fichas por países]*. World Inequality Lab.

Chang, R. O. (2016). *Relación entre el desempeño académico y las horas de estudio invertidas en un colegio de bachilleres* [Tesis Doctoral]. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. http://hdl.handle.net/11285/629801

Chionga, N. C. B. (2018). *As explicações: seu impacto sobre o (in) sucesso escolar e o alargamento da classe média [Explicaciones: su impacto en el (in)éxito escolar y la ampliación de la clase media]* [Trabajo Fin de Máster]. University of Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57791

Christensen, S., y Zhang, W. (2021). Shadow education in the Nordic countries: An emerging phenomenon in comparative perspective [La educación en la sombra en los países nórdicos: un fenómeno emergente en perspectiva comparada]. *ECNU Review of Education*, *4* (3). https://doi.org/10.1177/20965311211037925

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., y Ventura, A. (2008). *Xplica: investigaçõo sobre o mercado das explicações [Xplica: investigación sobre el mercado de la tutoría]*. Universidade de Aveiro.

Costa, J. A., Gouveia, A., y Rodrigues, C. (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa [Empresas de tutoría escolar y rendimiento de los alumnos: Brasilia y Lisboa en un análisis comparativo]*. https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab27.pdf

D'Alessandre, V. (2015). Young people in relation to extended compulsory education [Los jóvenes en relación con la ampliación de la enseñanza obligatoria]. En N. López, R. Opertti, y C. Vargas (Eds.), *Youth and changing realities: Rethinking secondary education in Latin America [Jóvenes y realidades cambiantes: Repensar la educación secundaria en América Latina]* (pp. 12-36). UNESCO.

Datafolha. (2022). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias [La educación desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias]*. Itaú Social, Lemann Foundation, Inter-American Development Bank, Rede Conhecimento Social.

Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia [Los trucos del maestro: educación en la sombra y corrupción en Camboya]. En S. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective [Comprar el camino al cielo: educación y corrupción en perspectiva internacional]* (pp. 51-74). Sense.

Dirié, C., Fernández, B., y Landau, M. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf

Domenech, E., y Mora-Ninci, C. (2009). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America [Discurso y política del Banco Mundial sobre educación y diversidad cultural para América Latina]. En D. Hill, y R. Kumar (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences [Neoliberalismo global y educación y sus consecuencias]* (pp. 151-170). Routledge.

Duong, B. H., y Silova, I. (2021). Portraits of teachers in neoliberal times: Projections and reflections generated by shadow education research [Retratos de profesores en tiempos neoliberales: proyecciones y reflexiones generadas por la investigación educativa en la sombra]. *Globalisation, Societies and Education*, *19* (5), 696-710. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878013

ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). (2020). *Universalizing access to digital technologies to address the consequences of Covid-19 [Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para hacer frente a las consecuencias de Covid-19]*. ECLAC. https://doi.org/10.18356/9789210054713

Entrich, S. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies [Educación en la sombra y desigualdad social en el mundo: explicación de las diferencias socioeconómicas en el acceso a la educación en la sombra en 63 sociedades]. *International Journal of Comparative Sociology*, *61* (6), 441-475. https://doi.org/10.1177/0020715220987861

Entrich, S. R., y Lauterbach, W. (2021). Fearful future: Worldwide shadow education epidemic and the reproduction of inequality outside public schooling [Educación en la sombra: nuevas áreas de estudio sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo]. En Y. C. Kim, y J. H. Jung (Eds.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students [Teorizar la educación en la som-*

bra y el éxito académico en Asia Oriental: comprender el significado, el valor y el uso que hacen los estudiantes de Asia Oriental de la educación en la sombra] (pp. 234-255). Routledge.

Galvão, F. V. (2020). Ensino suplementar no contexto Brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM [La enseñanza complementaria en el contexto brasileño: un análisis a partir de los datos de la ENEM]. *Educação & Sociedade*, *41*, 1-18. https://doi.org/10.1590/ES.232022

Galvão, F. V. (2022). *Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro [Un análisis de las prácticas de enseñanza complementaria en el contexto brasileño]* [Tesis Doctoral]. University of São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-17052022-135747

Gomes, C. A., Mariano, F., de Oliveira, A., Barbosa, A., de Sousa, J. H. B., y Friedrich, N. (2010a). Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais [Refuerzo escolar: gasto y desigualdades sociales]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *91* (227), 55-74. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000100004&lng=es&nrm=iso

Gomes, C. A., Vargas, A. R., Paiva, G. S., Rodrigues, G., Pereira, L. S. C., y Viana R. R. (2010b). Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal [El sistema educativo en la sombra: fragmentos de Brasil y Portugal]. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52* (6), 1-14. https://rieoei.org/RIE/article/view/1768/4452

Gómez, S. C., Bernal, G. L., y Herrera, P. (2020). Test preparation and students' performance: The case of the Colombian high school exit exam [La preparación y el desempeño: el caso de las pruebas de Estado en Colombia]. *Cuadernos de Economía*, *39* (79), 31-72. https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v39n79.77106

Groppo, L. A., De Oliveira, A. R. G., y De Oliveira, F. M. (2019). Popular pre-college courses taught by university students: Political-pedagogical practices and teacher training [Cursillo popular por estudiantes de la universidad: prácticas político-pedagógicas y formación docente]. *Revista Brasileira de Educação*, *24*, 1-24. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031

Guill, K., Lüdtke, O., y Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study [Evaluación de la calidad educativa de las clases particulares y sus efectos en los resultados de los alumnos: análisis del estudio del Panel Educativo Nacional Alemán]. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 282-300. https://doi.org/10.1111/bjep.12281

Guimarães, J., y Sampaio, B. (2015). Family background and students' achievement on a university entrance exam in Brazil [Antecedentes familiares y rendimiento de los estudiantes en un examen de acceso a la universidad en Brasil]. *Education Economics*, *21* (1), 38-59. https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545528

Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S., y Pei, C. (2020). Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey [¿Mejoran las clases particulares el aprendizaje de los alumnos en China? Datos de la Encuesta del Panel de Educación de China]. *Asia and Pacific Policy Studies*, *7* (3), 322-343. https://doi.org/10.1002/app5.310

Hajar, A., y Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future [Una cartografía bibliométrica de la investigación en educación en la sombra: logros, limitaciones y future]. *Asia Pacific Education Review*, *23*, 341-359. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-022-09759-4

Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries [Incentivos para enseñar mal: la tutoría extraescolar en los países en desarrollo]. *Journal of Development Economics*, *108*, 190-205. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008

Jornitz, S., y Parreira, M. (Eds.) (2021). *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]*. Springer.

Joshi, P. (2020). Private schooling and tutoring at scale in South Asia [Escolarización y tutoría privadas a gran escala en Asia Meridional]. En P. M. Sarangapani, y R. Pappu (Eds.), *Handbook of education systems in South Asia [Manual de sistemas educativos en Asia Meridional]* (pp.1127-1146). Springer.

Kato, D. S. (2015). O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes [El papel de los cursos populares en el acceso y el cambio de perspectivas de sus participantes]. *Cadernos CIMEAC*, *1* (1), 5-24. https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430

Kumon. (s. f.). *Spreading globally [Difusión mundial]*. Recuperado el 14 de enero de 2024 de https://kumongroup.com/eng/world/index.html?ID=eng

Landau, M. (2016). *Las tutorías en la educación secundaria: Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales*. Dirección Nacional de

Información y Estadística Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/11-landau-tutorias-secundaria-politicas-provinciales-issn.pdf

Lasekan, O., Moraga, A., y Galvez, A. (2019). Online marketing by private English tutors in Chile: A content analysis of a tutor listing website [*Marketing* online de profesores particulares de inglés en Chile: Un análisis de contenido de un sitio web de listas de tutores]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18* (12), 46-62. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.4

Le, H. M., y Edwards, D. B. (2022). When teachers become the external actor: Private tutoring and endogenous privatisation in Cambodia [Cuando los profesores se convierten en el actor externo: las clases particulares y la privatización endógena en Camboya]. En C. Lubienski, M. Yemini, y C. Maxwell (Eds.), *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally [El auge de los agentes externos en la educación: El desplazamiento de las fronteras a escala mundial y local]* (pp. 31-49). Policy Press.

Llanos, A. (2022). *Gasto educativo: desigual e inequitativo*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, Mexico. https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf

Lopes, L. (2015). *Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss [Cursos populares e ideología liberal: un estudio de caso de la escuela preuniversitaria Gauss]* [Trabajo Fin de Grado]. Universidade Federal de Santa Catarina. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159789

Mariuci, S., Felicetti, V. L., y Ferri, M. da S. (2012). Uma sombra na educação Brasileira: do ensino regular ao paralelo [Una sombra en la educación brasileña: de la enseñanza regular a la paralela]. *Revista Latino Americana de Educação Comparada*, *3* (3), 85-96.

Moreno, J. M. (2022). A perfect storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt [Una tormenta perfecta: exámenes de alto nivel y clases particulares en Egipto]. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 146-161. https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31510

Nascimento, A. S. do (2007). *Os explicadores: Das sombras ao ensino paralelo [Tutores: de la* sombra *a la enseñanza paralela]* [Trabajo Fin de Máster]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_andreanascimento-dissert.pdf

Nasif, D. B., Vianco, A., y Gertel, H. R. (2017). Impacto de las tutorías privadas en la transición del nivel secundario al universitario sobre el rendimiento estudiantil. En M. Aguilera-Prado, y A. Farieta-Barrera, A. (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* (pp. 17-63). Editorial Uniagustiniana.

OECD. (2020). *COVID-19 in Latin America and the Caribbean: An overview of government responses to the crisis [Covid-19 en América Latina y el Caribe: panorama de las respuestas gubernamentales a la crisis]*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=129_129907-eae84sciov&title=-COVID-19-in-Latin-Amercia-and-the-Caribbean_An-overview-of-government-responses-to-the-crisis

Ornelas, C. (Ed.) (2019). *Politics of education in Latin America: Reforms, resistance and persistence [Políticas educativas en América Latina: reformas, resistencia y persistencia]*. Brill.

Pinto, J. M. R. (2021). The education system of Brazil: Financing of education in Brazil [El sistema educativo de Brasil: financiación de la educación en Brasil]. En S. Jornitz, y M. Parreira do Amaral (Eds.), *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]* (pp. 265-289). Springer.

Posso, C., Saravia, E., y Uribe, P. (2023). Acing the test: Educational effects of the *SaberEs* test preparation program in Colombia [Superando la prueba: efectos educativos del programa de preparación para las pruebas *SaberEs* en Colombia]. *Economics of Education Review*, *97*, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102459

Rivas, A. (2022). Introductory study: A comparative analysis of educational reforms in Latin America [Estudio introductorio: un análisis comparativo de las reformas educativas en América Latina]. En A. Rivas (Ed.), *Examining educational reform in Latin America: Comprehensive insights into contemporary reform [Examinar la reforma educativa en América Latina: perspectivas integrales de la reforma contemporánea]* (pp. 1-38). Routledge.

Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, *21*, 249-282. https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7622

Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, *25*, 167-182. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14789

Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications [Clases particulares en Europa Oriental y Asia Central: opciones políticas e implicaciones]. *Compare*, *40* (3), 327-344. https://doi.org/10.1080/03057920903361926

Silva, M. F. de A. da, y Assis, J. H. P. do V. (2019). Expansão do mercado escolar, parentocracia e o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) [La expansión del mercado escolar, la paternocracia y el Colegio Militar Campo Grande (CMCG)]. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, *21* (2), 459-479. https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n2p459-479

Sulz, J. A., y Nogueira, M. (2023). A "escola fora da escola": o mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG) [La "escuela fuera de la escuela": el mercado de servicios escolares en la ciudad de Belo Horizonte (MG)]. *Revista de Educação e Sociedade*, *10* (25), 377-396. https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18338

Tófoli, D. (2002, 19 de agosto). Sedutor no começo, cursinho exige esforços [Seductor al principio, el curso requiere esfuerzo]. *Estadão*. https://www.estadao.com.br/educacao/sedutor-no-comeco-cursinho-exige-esforcos/

Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning [El enfoque Kumon de la enseñanza y el aprendizaje]. *Journal of Japanese Studies*, *20* (1), 87-113. https://doi.org/10.2307/132785

UNESCO. (2020). *Latin America and the Caribbean - Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report series [Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción]*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614 [Versión en español disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615].

UNESCO, ECLAC, & UNICEF (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4 - Education 2030 [La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030]*. UNESCO, ECLAC, UNICEF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671 [Versión en español disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636].

UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Setting commitments: National SDG4 benchmarks to transform education [Establecimiento de compromisos: puntos de referencia nacionales del objetivo de desarrollo sostenible 4 para la transformación de la educación, 2022]*. UIS. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076 [Versión en español disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382970].

Univision. (2016, 7 de marzo). La educación privada se cuela por las rendijas de las cooperativas en Cuba. *Univision*. https://www.univision.com/noticias/educacion/la-educacion-privada-se-cuela-por-las-rendijas-de-las-cooperativas-en-cuba

Uribe, J. L. (2023, 7 de abril). CONAMAT nació para materializar el aprendizaje de matemáticas y logros académicos: Arturo Santana. *Macroeconomía*. https://macroeconomia.com.mx/conamat-nacio-para-materializar-el-aprendizaje-de-matematicas-y-logros-academicos-arturo-santana/

Venezuela, Ministerio de Educación. (1998). *Régimen sobre autorización y funcionamiento de planteles, cátedras y servicios educativos privados*. Pandectas Digital. https://pandectasdigital.blogspot.com/2018/08/regimen-sobre-autorizacion-y.html

Ventura, A. (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring [Explicaciones a través de Internet: globalización y deslocalización]. En J. A. Costa, A. Neto-Mendes, y A. Ventura, *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações [Xplika: investigación sobre el mercado de la tutoría]* (pp. 69-84). Universidade do Aveiro.

Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J., y Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10* (2), 1-19. https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf

Ventura, A., y Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring [Clases particulares por Internet: globalización y deslocalización]. *Asia Pacific Education Review*, *11* (1), 59-68. https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5

Ventura, A., y Gomes, C.A. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes [La educación complementaria en Brasil: diversidad y paradojas]. En J. Aurini, S. Davies, y J. Dierkes, (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education [Salir de las sombras: la intensificación mundial de la educación complementaria]* (pp. 129-151). Emerald.

Ventura, A., y Gomes, C.A. (2023). English private tutoring: The case of Brazil [Clases particulares de inglés: el caso de Brasil]. En K. W. H. Yung,

y A. Hajar (Eds.), *International perspectives on English private tutoring: Theories, practices, and policies [Perspectivas internacionales de las clases particulares de inglés: teorías, prácticas y políticas]* (pp.139-157). Palgrave Macmillan.

Wisniewski, C., Regidor, M.C., Chason, L., Groundwater, E., Kranek, A., Mayne, D., y Middleton, L. (2020). Questioning assumptions about online tutoring: A mixed-method study of face-to-face and synchronous online writing center tutorials [Cuestionamiento de los supuestos sobre la tutoría en línea: un estudio de métodos mixtos sobre tutorías presenciales y síncronas en línea en centros de escritura]. *The Writing Center Journal*, *38* (1/2), 261-296. https://www.jstor.org/stable/27031270

Zago, N. (2008). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas [Cursos preuniversitarios populares: límites y perspectivas]. *Perspectiva*, *26* (1), 149-174. https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149

Zibetti, M. L. T., Pansini, F., y Souza, F. L. F. de. (2012). Reforço escolar: Espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? [Refuerzo escolar: ¿espacio de superación o mantenimiento de dificultades escolares?]. *Psicologia Escolar e Educacional*, *16* (2), 237-246. https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006

Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses [Domar el caballo salvaje de la educación en la sombra: la expansión mundial de las clases particulares y las respuestas normativas]*. Routledge.

Zhang, W. & Yamato, Y. (2018). Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring [Educación en la sombra en Asia Oriental: Clases particulares complementarias arraigadas, pero en evolución]. En K. Kennedy, y J.C.K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia [Manual internacional Routledge sobre escuelas y escolarización en Asia]* (pp. 323-332). Routledge.

Biografía de los autores

Mark Bray. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación Comparada en la Universidad de Hong Kong. Trabaja en esta universidad desde 1986. Entre 2006 y 2010, solicitó una excedencia para trabajar en París como director del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEP) de la UNESCO; y, entre 2018 y 2023, trabajó en la East China Normal University, Shanghái, donde fue director del Centre for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST). El profesor Bray elaboró el primer estudio global sobre educación en la sombra, publicado por UNESCO-IIEP en 1999. Desde entonces, ha sido (co) autor o (co)editor de 11 libros y 80 artículos/capítulos sobre el tema. Su trabajo ha ofrecido aportaciones directas para la formulación de políticas en múltiples países.

https://orcid.org/0000-0002-5886-1570

Alexandre Ventura. Profesor e investigador portugués en el Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, Portugal. A lo largo de su carrera, ha desempeñado cargos importantes, como viceministro de Educación portugués (2009-2010) o subinspector jefe de Educación en Portugal (2007), y ha participado activamente en la Conferencia Internacional Permanente de la Inspección Educativa (SICI). También trabajó como inspector escolar sénior en Dubái entre 2017 y 2020. El Dr. Ventura es un profesional muy solicitado como conferenciante, consultor e investigador, y está especializado en áreas como la educación en la sombra, la evaluación de programas, la evaluación de políticas, la valoración del profesorado, la inspección escolar y la administración educativa. Sus influyentes contribuciones abarcan numerosos países, incluidos los Estados Unidos, Francia, España, Brasil, Mozambique, Angola, Chipre, Macedonia del Norte y Emiratos Árabes Unidos.

https://orcid.org/0000-0002-2336-9228

La escala de los dominios de creatividad de Kaufman: validación en un contexto universitario español

The Kaufman domains of creativity scale: Validation in a Spanish university context

Dr. Ignacio GONZÁLEZ-LÓPEZ. Catedrático. Universidad de Córdoba (*ignacio.gonzalez@uco.es*).

Dra. M.ª Amor MARTÍN-FERNÁNDEZ. Profesora Titular. Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba (*m.martin@magisteriosc.es*).

Paloma del MORAL-MARTÍN. Estudiante. Universidad de Córdoba (*s42momap@uco.es*).

Resumen:

Por creatividad se entiende el conjunto de elementos definitorios de la persona creativa. La escala de dominios de creatividad de Kaufman ha adquirido relevancia científica internacional por su capacidad para medirla. Este trabajo garantiza la aplicabilidad de este instrumento en un contexto universitario español, previa traducción profesional a la lengua española de sus 50 elementos y con la puesta en marcha de un estudio empírico que establece sus garantías de fiabilidad y validez en este escenario. Tras la exploración analítica de los factores constitutivos de la herramienta, los cinco dominios originales (cotidiano, rendimiento, académico, mecánico/científico y artístico) se han reestructurado en ocho (cotidiano, rendimiento, mecánico/científico, académico, expresión artística, comprensión artística, emocional y matemático). En consonancia con otros escenarios internacionales, el alumnado participante ha otorgado robustez a las habilidades sociales básicas. Asimismo, se ha observado que las competencias artísticas, las estrategias de diseño científico y las capacidades intelectuales siguen siendo incuestionables dentro del constructo creatividad, con independencia del grupo poblacional con el que se trabaje. Sin embargo, el matiz diferencial reside en el dominio artístico, que ha sufrido una división que otorga relevancia tanto a la expresión artística como a su comprensión. También en la extracción de un componente emocional más allá del

Fecha de recepción del original: 26-07-2023.
Fecha de aprobación: 29-11-2023.
Cómo citar este artículo: González-López, I., Martín-Fernández, M. A., y Moral-Martín, P. (2024). La escala de los dominios de creatividad de Kaufman: validación en un contexto universitario español [The Kaufman domains of creativity scale: Validation in a Spanish university context]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 221-241. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4041

cotidiano y en un dominio exclusivamente matemático desagregado del mecánico/científico.

Palabras clave: dominios de la creatividad, fiabilidad, validez, análisis factorial, alumnado universitario español.

Abstract:

Understanding creativity as a set of defining elements of the creative person and giving international scientific relevance to its establishment through Kaufman's Creativity Domains Scale, this work ensures the applicability of this instrument in a Spanish university context, after professionally translating its 50 elements into Spanish and conducting an empirical study that establishes its reliability and validity guarantees in this scenario. The analytical exploration of the constituent factors of the tool has restructured the original five domains (everyday, performance, academic, mechanical/scientific, and artistic) into eight (everyday, performance, mechanical/scientific, academic, artistic expression, artistic understanding, emotional, and mathematical). It has been revealed that students give robustness, in line with other international settings, to basic social skills, artistic competencies, scientific design strategies, and intellectual capacities that remain unquestionable within the creativity construct regardless of the population group being studied. However, the differential nuance lies in the artistic domain, which has undergone a division that gives relevance to both artistic expression and its understanding, as well as the extraction of an emotional component beyond the everyday and a purely mathematical domain disaggregated from the mechanical/scientific domain.

Keywords: creativity domains, reliability, validity, factor analysis, Spanish university students.

1. Introducción

En el ámbito de la investigación sobre la creatividad, una de las cuestiones que más controversia y estudio suscita en la actualidad es la de dilucidar si esta posee carácter general o específico (Romo *et al.*, 2017; Gibim y Wechsler, 2020). Es decir, si debe considerarse como un conjunto de capacidades y características comunes que la definen, que la persona creativa posee y que se manifiestan en todas sus actividades (Corbalán *et al.*, 2003; Corbalán, 2008); o, por el contrario, que solo se presentan en determinados dominios o áreas (Baer, 2011; Kaufman y Baer, 2005; Bermejo y Ruiz, 2017), en los que el nivel de creatividad de una persona puede variar según del que se trate (Kaufman y Baer, 2004; Ivcevic, 2007; Beghetto y Kaufman, 2007). A la dificultad de este debate se une que «el mayor desafío para comprender la generalidad del dominio *versus* la especificidad de la creatividad es comprender el concepto de un dominio en sí mismo» (Stemberg, 2009, p. 25). Por su parte, Plucker y Beghetto (2004), Stemberg (2009) y Kaufman (2012) proponen la conjunción de ambas visiones. De la posición que se adopte deriva un determinado

planteamiento de la evaluación de la creatividad y de su objeto, así como el diseño de instrumentos para llevar a cabo su medición (Elisondo y Donolo, 2021).

Las propuestas en torno a la evaluación de los dominios de la creatividad poseen un largo recorrido. Carson *et al.* (2005) midieron, mediante el cuestionario de logros creativos (CAQ), nueve dominios agrupados en dos factores: artes (drama, escritura, humor, música, artes visuales y danza) y ciencias (invención, ciencia y culinaria), a los que se unía la arquitectura. Ivcevic y Mayer (2009) crearon el cuestionario de informe de vida (LRQ) para una evaluación integral de la creatividad a través de comportamientos específicos, que organizaron en tres factores o dimensiones: estilo de vida creativo, artes escénicas y creatividad intelectual. Otros instrumentos de medición de diversos dominios en la creatividad cotidiana son el inventario de comportamiento creativo (Hocevar, 1979), el inventario biográfico de comportamientos creativos (Batey, 2007), la escala de comportamiento creativo (Aranguren e Irrazabal, 2012), el modelo teórico de comportamiento (CBAA) (Karwowski y Beghetto, 2019), el inventario de actividades y logros creativos (ICAA) (Diedrich *et al.*, 2018), o el cuestionario de acciones creativas (CAC) y su versión abreviada (CAC42), de Elisondo y Donolo (2016, 2021). Este último se diseñó para evaluar desempeños creativos en siete dominios: literatura, artes plásticas y artesanías, ciencia y tecnología, artes escénicas, música, participación social y creatividad cotidiana.

La investigación sobre los dominios de la creatividad y su evaluación ha centrado los estudios de Kaufman y sus colaboradores. Ya la escala de creatividad para diversos dominios (CSDD) (Kaufman y Baer, 2004) fue diseñada para medir nueve dominios específicos: ciencia, relaciones interpersonales, escritura, arte, comunicación interpersonal, resolución de problemas personales, matemáticas, manualidades y movimiento corporal/físico, agrupados en tres factores: empatía/comunicación, creatividad *práctica* y matemáticas/ciencias. Al mismo tiempo, Kaufman y Baer (2005) proponen el modelo del parque de atracciones (*amusement park theoretical model*, APT), en el que se presenta una estructura teórica que sustentará sus trabajos posteriores. En él, aúnan elementos del dominio general, entendidos como requisitos iniciales necesarios para la creatividad (inteligencia y motivación), y específicos de dominio, organizados en áreas temáticas. A partir del APT, Kaufman *et al.* (2009) desarrollan el cuestionario de dominios creativos (CDQ), compuesto por 56 dominios y 7 factores: artístico-verbal, artístico-visual, emprendedor, interpersonal, matemáticas/ciencias, rendimiento y resolución de problemas.

Para Kaufman (2012), la pregunta clave es qué dominios deben medirse. Desde el enfoque de dominio específico y apoyado en los estudios mencionados con anterioridad, en los que se utilizaron cuestionarios de autoinforme, crea la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS), compuesta de 50 ítems con los que evaluar la creatividad en 5 dominios: uno mismo/cotidiano, académico, rendimiento (escritura y música), mecánico/científico y artístico. En paralelo, confirma las correlaciones entre estos dominios y los cinco grandes factores

de la personalidad: apertura a la experiencia, escrupulosidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional.

El dominio cotidiano hace referencia a la capacidad que tiene la persona para resolver diversos problemas y situaciones que aparecen en la vida diaria, a la destreza para desenvolverse en su entorno. El domino académico comprende aspectos como, por ejemplo, poseer habilidad para reunir información, procesarla y ser capaz de debatirla y fundamentarla. Por su parte, el dominio de rendimiento abarca los ámbitos de la escritura y la música. Respecto al dominio mecánico/científico, engloba habilidades para idear, comprender, construir y manejar mecanismos, experimentos científicos y aspectos matemáticos, estos objeto también de estudios anteriores (Kaufman y Baer, 2004). Por último, el dominio artístico alude a facultades creativas relacionadas con el dibujo, la pintura, la escultura y cualquier técnica o actividad artística; incorpora también la capacidad de análisis, comprensión y disfrute de las obras de arte y los lugares relacionados con estas (Kaufman, 2012).

Kaufman (2012) menciona, entre las limitaciones del estudio y del instrumento K-DOCS, la necesidad de replicarlo, validarlo y comprobar la coherencia del análisis factorial al aplicar la escala en otras culturas. En trabajos posteriores, desarrolla estos aspectos: lo replica y valida con informantes turcos y polacos (McKay *et al.*, 2017), lo que demuestra la fiabilidad y la validez para evaluar la creatividad en sus cincos dominios.

Asimismo, Awofala y Fatade (2017) probaron la validez de la escala de dominios de la creatividad con profesorado nigeriano en formación en ciencias, tecnología y matemáticas, en cada uno de los cinco dominios originales.

También la escala K-DOCS fue traducida al indonesio y adaptada a su contexto (Susanto *et al.*, 2018), en un trabajo en el que participaron 70 estudiantes de la Universidad de Muhammadiyah. Los resultados mostraron que 54 de los 24 ítems del instrumento seleccionado fueron válidos. Se concluyó que todos los ítems válidos que hubieran sido reordenados podían usarse para identificar la creatividad o el potencial creativo en los estudiantes.

Faletič y Avsec (2019) comprobaron la validez de la traducción del instrumento al esloveno, con resultados positivos. El análisis factorial confirmatorio realizado sobre una muestra de 319 personas mostró un ajuste adecuado a los datos del modelo de cinco factores propuesto en origen.

Recientemente, se han comprobado las propiedades psicométricas y la validez estructural de la adaptación alemana del K-DOCS (Brauer *et al.*, 2022). El estudio se llevó a cabo con un total de 1379 participantes y respaldó la estructura de cinco factores del K-DOCS alemán, en línea con la versión original y las adaptaciones lingüísticas desarrolladas.

Kademir y Kaufman (2019) tradujeron la escala de Kaufman al turco y realizaron un estudio de la validez y confiabilidad de la prueba. Los resultados obtenidos son muy interesantes para el presente estudio, por ser la muestra también de estudian-

tes universitarios y porque, como se verá más adelante en los resultados, el análisis factorial mostró también modificaciones en los cinco factores de partida, que pasaron a nueve, procedentes del desdoble de cuatro ellos: cotidiano-interpersonal, cotidiano-intrapersonal, académico, interpretación-literaria, interpretación-música, mecánica/científica, matemática, artística-dibujo y artística-actividad.

La traducción al ruso y la evaluación de las propiedades psicométricas de la escala centra el estudio de Miroshnik *et al.* (2022), que obtuvo resultados satisfactorios y de confiabilidad para el contexto en que se enmarca el estudio. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados con un grupo de 1011 participantes indicaron que el modelo con cinco factores correlacionados demostró el mejor ajuste a los datos empíricos. Todos los factores manifestaron una buena consistencia interna y una confiabilidad test-retest moderada.

Por otra parte, Tu *et al.* (2018) llevaron a cabo un estudio en una muestra de estudiantes chinos sobre la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad, tanto en su dimensión de dominio general como de dominio específico. Para esta última, se empleó la escala de dominios de Kaufman, que dio como resultado que la inteligencia emocional es predictor de la creatividad.

En este mismo sentido de indagar en las relaciones entre la creatividad como dominio general y específico, Huang *et al.* (2017) confirmaron que la creatividad en un dominio específico, en concreto la creatividad científica y matemática, se ve afectada por el conocimiento en dicho dominio y la capacidad de pensamiento divergente.

Por último, Kapoor *et al.* (2021) realizaron una nueva evaluación de la estructura factorial del K-DOCS a partir de los datos de una amplísima muestra, la mayor hasta el momento, de participantes estadounidenses. Con ella, se concluye su validez como medida de la creatividad autoinformada, tanto en el modelo de los cinco (Kaufman, 2012), que es el utilizado para este estudio, como en el de los nueve dominios (Kandemir y Kaufman, 2020).

El trabajo que nos ocupa se inserta en la línea de las investigaciones mencionadas hasta aquí.

2. Metodología

El objetivo de este estudio es validar la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS) (Kaufman, 2012) en un contexto universitario español, mediante un proceso exploratorio de validación empírica.

El diseño de investigación elegido se engloba en la metodología cuantitativa, de carácter no experimental y descriptivo, ya que tiene como objeto especificar las características y dimensiones de un grupo en concreto a partir de la medición de una serie de datos recopilados y relacionados con dicho estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Las dimensiones de análisis que aportarán información para responder a la meta formulada aparecen reflejadas en la Tabla 1.

TABLA 1. Descripción de las dimensiones de análisis.

Dimensiones de análisis	Descripción
Datos sociodemográficos	Esta primera dimensión recoge aquellas características que describen al grupo informante. Entre ellas, destacan el sexo (mujer o hombre), la edad, la especialidad (educación infantil o educación primaria) y el curso (primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso).
Dominio cotidiano	Este dominio alude a la capacidad que tiene la persona para manejar diversas situaciones y dificultades que aparecen en su entorno cotidiano. Consiste en poseer y saber aplicar una serie de destrezas y herramientas emocionales que ayudan a la persona a afrontar de forma sana su realidad, así como a impulsar a los demás a conseguir lo mismo.
Dominio académico	El domino académico consiste en destacar en habilidades académicas como investigar, recoger información, organizarla, redactarla o expresarla de forma adecuada, entre otras.
Dominio de rendimiento	El dominio de rendimiento consiste en manifestar un grado alto de creatividad en aspectos relacionados con la escritura, la música y el teatro.
Dominio mecánico/ científico	El dominio mecánico/científico se caracteriza por mostrar un nivel elevado de creatividad en la generación de ideas para crear construcciones, experimentos científicos, problemas matemáticos o programas informáticos, y en la realización eficaz de estas.
Dominio artístico	Este domino incluye todas aquellas habilidades vinculadas con las técnicas artísticas y el disfrute de estas. Están presentes capacidades creativas asociadas a la pintura, al dibujo o a las manualidades, así como la competencia de analizar y gozar de las representaciones artísticas.

Nota: elaboración propia a partir de Kaufman (2012).

El grupo informante, seleccionado mediante un muestreo intencional no probabilístico, estaba formado por 161 estudiantes de los grados de Educación Infantil (37.9%) y Educación Primaria (62.1%). De ellos, el 73.9% eran mujeres, y el 26.1%, hombres, con una edad media de 21 años (DT = 2.715). El 47.8% estaba en el primer curso del grado; el 16.8%, en el segundo; el 17.4%, en el tercero; y el 18.0%, en el cuarto.

La mayoría estudiaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (46.6%) y en el Centro de Magisterio Sagrado Corazón (42.9%), adscrito a la citada universidad. Fue testimonial la presencia de estudiantes de otras instituciones, como la Universidad de Jaén (3.1%), el Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (1.9%), la Universidad de Granada (1.2%), la Universidad Autónoma de Madrid (1.2%), el Centro de Magisterio

La Inmaculada (0.6%), la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (0.6%), la Universidad de Sevilla (0.6%), la Universidad Autónoma de Barcelona (0.6%) y la Universidad de Alcalá de Henares (0.6%). En todo momento, se garantizó a este grupo la confidencialidad de los datos ofrecidos mediante la aceptación de un consentimiento informado.

En su versión original, en lengua inglesa, la escala presenta un nivel de confiabilidad muy aceptable, con valores superiores en alfa de Cronbach a .80 en todos los dominios.

El instrumento fue traducido al español por una traductora profesional (ver Anexo 1). Consta de dos partes. En la primera, aparece un conjunto de elementos que plasman los datos personales y descriptivos de la muestra, elaborados *ad hoc*. La segunda incorpora 50 elementos, de valoración escalar de 5 puntos, para evaluar el nivel de creatividad que posee, en este caso, el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (de 1 = mucho menos creativo o creativa a 5 = mucho más creativo o creativa), clasificados en los 5 dominios que componen la escala (ver Tabla 2).

TABLA 2. Dimensiones e indicadores de la escala K-DOCS.

Dominio cotidiano (C)	
C1	1. Buscar algo divertido que hacer cuando no tengo dinero.
C2	2. Ayudar a otras personas a afrontar una situación difícil.
C3	3. Enseñar a alguien a hacer algo.
C4	4. Mantener un buen equilibrio entre mi trabajo y mi vida personal.
C5	5. Entender qué puedo hacer para sentirme feliz.
C6	6. Ser capaz de abordar mis problemas personales de manera sana.
C7	7. Pensar en nuevas formas de ayudar a la gente.
C8	8. Elegir la mejor solución a un problema.
C9	9. Planear un viaje o evento con amigos/as que reúna las necesidades de cada uno/a.
C10	10. Mediar en un conflicto o discusión entre dos amigos/as.
C11	11. Conseguir que la gente se sienta relajada y a gusto.
Dominio académico (A)	
A1	12. Escribir un artículo de no ficción para un periódico, boletín o revista.
A2	13. Escribir una carta a la redacción de un medio de comunicación.
A3	14. Investigar un tema utilizando muchos tipos distintos de fuentes que pueden no ser obvias.
A4	15. Debatir un tema controvertido desde mi propia perspectiva.
A5	16. Responder a un problema de forma adecuada al contexto.
A6	17. Reunir la mayor variedad posible de artículos o documentos para respaldar un punto de vista específico.
A7	18. Argumentar una postura en un debate con la que no estoy personalmente de acuerdo.
A8	19. Analizar los temas de un buen libro.
A9	20. Averiguar cómo integrar las críticas y sugerencias mientras analizo una obra.

A10	21. Ser capaz de ofrecer una aportación constructiva basada en mi propia lectura de un trabajo.
A11	22. Dar con una nueva forma de reflexionar sobre un antiguo debate.
Dominio rendimiento (R)	
R1	23. Escribir un poema.
R2	24. Inventar la letra de una canción divertida.
R3	25. Inventar rimas.
R4	26. Componer una canción original.
R5	27. Aprender a tocar un instrumento musical.
R6	28. Grabar un vídeo divertido para emitirlo en YouTube.
R7	29. Cantar en armonía.
R8	30. Crear, de forma espontánea, la letra de una canción de rap.
R9	31. Tocar música en público.
R10	32. Actuar en una obra de teatro.
Dominio mecánico/científico (MC)	
MC1	33. Tallar algo en madera o en un material similar.
MC2	34. Averiguar cómo arreglar un ordenador bloqueado o que da fallos.
MC3	35. Escribir un programa informático.
MC4	36. Resolver acertijos matemáticos.
MC5	37. Desmontar máquinas y averiguar cómo funcionan.
MC6	38. Construir algo mecánico (como un robot).
MC7	39. Ayudar a realizar o diseñar un experimento científico.
MC8	40. Resolver una prueba algebraica o geométrica.
MC9	41. Construir algo de metal, piedra o un material similar.
Dominio artístico (AR)	
AR1	42. Hacer un dibujo de algo que nunca he visto realmente (como un alienígena).
AR2	43. Dibujar a una persona o un objeto.
AR3	44. Garabatear/dibujar patrones aleatorios o geométricos.
AR4	45. Hacer una página de álbum de recortes con mis fotos.
AR5	46. Hacer una foto con una buena composición utilizando un ángulo o enfoque interesante.
AR6	47. Modelar una escultura o pieza de cerámica.
AR7	48. Apreciar un cuadro bonito.
AR8	49. Aportar mi propia interpretación de una obra de arte clásica.
AR9	50. Disfrutar de un museo de arte.

Nota: elaboración propia a partir de la traducción de la escala K-DOCS de Kaufman (2012).

Con el propósito de darle sentido a los datos recogidos, estos se organizaron, describieron e interpretaron de forma analítica mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences en su versión 25. Para la validación estadística del instrumento utilizado, se realizó un análisis de consistencia interna, un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos y un estudio factorial exploratorio. Asimismo, conocida la estructura subyacente del constructo, esta se valoró a través de un procedimiento de análisis de ecuaciones estructurales mediante el programa AMOS v. 23.

3. Resultados

El análisis de consistencia interna de la escala mediante la prueba alfa de Cronbach ha arrojado un valor total de .959. Este resultado indica una correlación elevada y solidez en las respuestas ofrecidas, lo que hace de este cuestionario un instrumento de aparente gran fiabilidad. Asimismo, observados los valores de consistencia de cada uno de los dominios presentes en la Tabla 3, se puede afirmar que son altos y que, por lo tanto, cada dominio goza de indicios de fiabilidad.

TABLA 3. Valores alfa de Cronbach total y por dominios de la escala K-DOCS.

Dominio	Alfa de Cronbach
Cotidiano	.926
Académico	.919
Rendimiento	.922
Mecánico/Científico	.908
Artístico	.882
Total	.959

Posteriormente, tras examinar los valores parciales asociados a cada uno de los elementos de valoración, los datos han revelado que, en caso de que tales elementos se supriman del instrumento, todos ellos resultan consistentes y constituyen unidades de medición válidas (valores de alfa iguales o inferiores a .959).

Asimismo, se ha estimado el poder de discriminación de los elementos que configuran esta herramienta al objeto de medir su capacidad para distinguir entre los participantes que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García *et al.*, 2000). Para comprobar esta característica, se han seleccionado los 50 elementos escalares y la suma total se ha recodificado en tres grupos (bajo, medio y alto):

1. Grupo bajo (valor mínimo, percentil 33): (50, 149).
2. Grupo medio (percentil 33, percentil 66): (150, 170).
3. Grupo alto (percentil 66, valor máximo): (171, 250).

Para verificar si existía diferencia estadística entre los grupos que han alcanzado una puntuación alta y los de puntuación baja en los elementos escogidos, se realizó la prueba *t* para muestras independientes (n.s.= .05). Los resultados han mostrado que el 100% de estos elementos posee un nivel de discriminación estadística admisible, debido a que todos los resultados de los valores *p* correspondientes a sus ítems han sido menores de .05. En consecuencia, estos datos proporcionan al cuestionario una validez adecuada para su utilización.

A continuación, se ha tratado de probar la estructura teórica subyacente en el instrumento original de Kaufman (2012) en un contexto universitario español, mediante relaciones causales lineales entre los elementos constitutivos del instrumento. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los datos de la Tabla 4 indican que el modelo factorial obtenido no se ajusta al modelo original.

TABLA 4. Medidas de ajuste obtenidas en el análisis factorial confirmatorio.

Medidas de ajuste absoluto		Medidas de ajuste incremental			Medidas de ajuste de parsimonia			
$\chi 2$ *(p)*	RMSEA	CFI	TLI	NFI	PRATIO	PCFI	PNFI	AIC
.000	0.106	0.672	0.657	0.572	.955	.642	.547	3602.356

Nota: los criterios estipulados han sido $\chi 2$ *(p)* >.05; RMSEA >.05; CFI >.90; TLI >.90; NFI >.90; PRATIO, PCFI y PNFI entre 0 y 1; AIC bajo.

Es por ello por lo que se ha optado por comprobar la estructura dimensional del instrumento en este nuevo contexto instruccional, lo que ha supuesto estudiar la estructura interna del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio. Previa selección de los métodos de extracción (componentes principales) y rotación (varimax), tras comprobar la idoneidad de su aplicación (KMO = .861; MSA >.767; Barlett, $\chi 2 = 6855.416$, $p = .000$), se ha obtenido un total de 8 factores que explican el 68.513% de la varianza del criterio (ver Tabla 5).

TABLA 5. Matriz de componentes rotados.

Elementos de valoración	Factores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Ayudar a otras personas a afrontar una situación difícil (C2).	.809							
7. Pensar en nuevas formas de ayudar a la gente (C7).	.763							
10. Mediar en un conflicto o discusión entre dos amigos/as (C10).	.752							
11. Conseguir que la gente se sienta relajada y a gusto (C11).	.749							
3. Enseñar a alguien a hacer algo (C3).	.699							
9. Planear un viaje o evento con amigos/as que reúna las necesidades de cada uno/a (C9).	.687							
8. Elegir la mejor solución a un problema (C8).	.645							

1. Buscar algo divertido que hacer cuando no tengo dinero (C1).	.636		
16. Responder a un problema de forma adecuada al contexto (A5).	.625		
18. Argumentar una postura en un debate con la que no estoy personalmente de acuerdo (A7).	.504		
22. Dar con una nueva forma de reflexionar sobre un antiguo debate (A11).	.503		
26. Componer una canción original (R4).		.792	
30. Crear de forma espontánea la letra de una canción de rap (R8).		.761	
24. Inventar la letra de una canción divertida (R2).		.751	
31. Tocar música en público (R9).		.738	
25. Inventar rimas (R3).		.732	
29. Cantar en armonía (R7).		.711	
27. Aprender a tocar un instrumento musical (R5).		.709	
23. Escribir un poema (R1).		.684	
28. Grabar un vídeo divertido para emitirlo en YouTube (R6).		.663	
32. Actuar en una obra de teatro (R10).		.519	
37. Desmontar máquinas y averiguar cómo funcionan (MC5).			.799
35. Escribir un programa informático (MC3).			.766
38. Construir algo mecánico (como un robot) (MC6).			.751

33. Tallar algo en madera o en un material similar (MC1).	.706		
34. Averiguar cómo arreglar un ordenador bloqueado o que da fallos (MC2).	.691		
41. Construir algo de metal, piedra o un material similar (MC9).	.665		
47. Modelar una escultura o pieza de cerámica (AR6).	.535		
19. Analizar los temas de un buen libro (A8).		.710	
20. Averiguar cómo integrar las críticas y sugerencias mientras analizo una obra (A9).		.673	
14. Investigar un tema utilizando muchos tipos distintos de fuentes que pueden no ser obvias (A3).		.666	
15. Debatir un tema controvertido desde mi propia perspectiva (A4).		.656	
13. Escribir una carta a la redacción de un medio de comunicación (A2).		.600	
17. Reunir la mayor variedad posible de artículos o documentos para respaldar un punto de vista específico (A6).		.593	
21. Ser capaz de ofrecer una aportación constructiva basada en mi propia lectura de un trabajo (A10).		.524	
12. Escribir un artículo de no ficción para un periódico, boletín o revista (A1).		.499	
43. Dibujar a una persona o un objeto (AR2).			.830

42. Hacer un dibujo de algo que nunca he visto realmente (como un alienígena) (AR1).					.752			
44. Garabatear/dibujar patrones aleatorios o geométricos (AR3).					.738			
45. Hacer una página de álbum de recortes con mis fotos (AR4).					.515			
49. Aportar mi propia interpretación de una obra de arte clásica (AR8).						.763		
50. Disfrutar de un museo de arte (AR9).						.752		
48. Apreciar un cuadro bonito (AR7).						.728		
5. Entender qué puedo hacer para sentirme feliz (C5).							.772	
4. Mantener un buen equilibrio entre mi trabajo y mi vida personal (C4).							.756	
6. Ser capaz de abordar mis problemas personales de manera sana (C6).							.648	
40. Resolver una prueba algebraica o geométrica (MC8).								.773
36. Resolver acertijos matemáticos (MC4).								.733
39. Ayudar a realizar o diseñar un experimento científico (MC7).								.640
Porcentaje de varianza explicada	14.068	12.526	9.692	9.630	6.932	5.847	5.254	4.563

Estos factores garantizan la calidad estructural de la herramienta original, aunque se aportan elementos diferenciales que considerar en el entorno español:

- Factor 1: dominio cotidiano. Este primer factor, que explica un 14.068% de la varianza del criterio, se describe por un conjunto de habilidades sociales

básicas relacionadas con la posesión de destrezas de resolución y enfrentamiento de conflictos o situaciones complicadas y mantener habilidades sociales adecuadas en el entorno cotidiano. Se excluye del dominio original establecido por Kaufman todo lo relacionado con la gestión de las emociones e incluye aspectos del dominio académico relacionados con la reflexión y la argumentación de manera contextualizada.

- Factor 2: dominio de rendimiento. Este factor, con un aporte del 15.526% de la varianza del criterio, se mantiene idéntico a la versión original del dominio rendimiento e incluye todo lo relacionado con las habilidades para la música, el teatro, el dibujo, la pintura y la escritura.

- Factor 3: dominio mecánico/científico. Con una explicación de la varianza del criterio de 9.692%, este factor, denominado igual que el original, expresa habilidades creativas relacionadas con el mundo mecánico y científico; de forma más concreta, con construcciones, arreglos y creación de mecanismos, diseño de programas informáticos, etc. Se excluyen de él, no obstante, los tres elementos que hacen referencia a habilidades matemáticas, que se convierten en un nuevo dominio. Además, se incluye un elemento del dominio artístico relativo a la modelización y un elemento del dominio académico relativo al análisis temático.

- Factor 4: dominio académico. Este factor, con un peso específico en la variabilidad del criterio del 9.630%, hace referencia al dominio homónimo de Kaufman. Se encuentra constituido por una serie de capacidades intelectuales, entre las que destacan la indagación fundamentada y la interiorización de información, la competencia de análisis crítico, el manejo de diversas fuentes informativas, así como la capacidad de expresión adaptada a diversos contextos.

- Factor 5: dominio expresión artística. Los elementos de este factor, que aportan un 6.932% de variabilidad al criterio, forman parte del conjunto de elementos del dominio artístico de Kaufman. No obstante, en el presente estudio, cuatro de ellos se han agrupado en otro factor diferente, por lo que este componente se describe como la habilidad que tiene la persona para dibujar, proyectar bocetos e imágenes, siendo capaz de plasmarlos en papel, lienzo u otro material con diversas técnicas artísticas y de forma original.

- Factor 6: dominio comprensión artística. Este factor, con un aporte del 5.847% de la varianza del criterio, se describe como aquellas facultades que tiene la persona para disfrutar del arte, poseer los conocimientos suficientes para comprenderlo y conectar sus emociones con él.

- Factor 7: dominio emocional. Este factor, original de este trabajo y que explica un 5.254% de la varianza del criterio, se compone de elementos que formaban parte del dominio cotidiano y que se refieren a la habilidad de desarrollar una adecuada inteligencia emocional, con la que se comprendan las propias emociones, así como las de los demás.

- Factor 8: dominio matemático. El último factor, que aporta al criterio un 4.563% de la varianza, no aparece como tal en la estructura de la escala K-DOCS, sino que se deriva de los elementos del dominio mecánico/científico. Este abarca aquellas competencias relacionadas con el ámbito matemático, como resolver problemas y acertijos matemáticos, así como generar ideas destinadas a la creación de pruebas y experimentos científicos.

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo posibilita el uso de la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS) en una versión española con garantías de confiabilidad. Se vio oportuno reflejar la fiabilidad y la validez del cuestionario en el entorno español. Los datos obtenidos garantizan su idoneidad para utilizarlo en el escenario de esta investigación, que se alinea con los estudios realizados en otros contextos culturales (McKay *et al.*, 2017; Awofala y Fatade, 2017; Susanto *et al.*, 2018; Faletič y Avsec, 2019; Brauer *et al.*, 2022; Kadamir y Kaufman, 2019; Miroshnik *et al.*, 2022).

Al explorar de modo empírico los factores constitutivos de la herramienta, los cinco dominios K-DOCS (Kaufman, 2012): cotidiano, rendimiento, académico, mecánico/científico y artístico, dieron lugar a ocho factores, a los que se otorgaron las siguientes denominaciones: cotidiano, rendimiento, mecánico/científico, académico, expresión artística, comprensión artística, emocional y matemático.

Como se puede apreciar, los cuatro primeros factores se mantienen según la escala original, de lo que se deduce que la relevancia de las habilidades sociales básicas, las competencias artísticas, las estrategias de diseño científico y las capacidades intelectuales siguen siendo incuestionables dentro del constructo creatividad con independencia del grupo poblacional con el que se trabaje.

En cambio, el domino artístico establecido por Kaufman (2012) ha sufrido una división en la agrupación de sus ítems y se ha fraccionado en dos factores: expresión artística y comprensión artística. Esto se debe a que una persona puede disfrutar y comprender las obras artísticas, pero puede no poseer habilidades para expresar el arte (por ejemplo, dibujar), y viceversa (Gardner, 1994). Llama la atención la coincidencia con los resultados del estudio de Kadamir y Kaufman (2019) con universitarios turcos, en el que concluyeron con nueve factores; entre otras modificaciones, el dominio artístico se dividió en habilidad artística y estética, y el científico, en científico y matemático.

Por otra parte, se advierte la aparición de dos nuevos dominios: el emocional y el matemático. El factor emocional está compuesto por algunos elementos del dominio cotidiano de Kaufman (2012). Ahora bien, la herramienta implementada en el contexto universitario español produce un dominio centrado expresamente en la inteligencia emocional, en consonancia con Tu *et al.* (2018), según los cuales se identifican vínculos significativos entre la inteligencia emocional y la crea-

tividad cuando se utilizan cuestionarios de autoevaluación. En su estudio, la inteligencia emocional no demostró ninguna relación con el pensamiento divergente, pero sí predijo de forma positiva los cinco dominios de la creatividad. Según Xu *et al.* (2019), ambos constructos mantienen una correlación moderada. Trabajos como los desarrollados por Delgado *et al.* (2019) o Sánchez (2023) revelan la importancia de trabajar la competencia emocional del alumnado como forma de mejorar su perfil formativo, social y profesional.

Con respecto al nuevo dominio matemático, ocurre algo similar, pues comprende algunos elementos del dominio mecánico/científico de origen. Sin embargo, este trabajo ha valorado reagrupar ciertos elementos en un dominio aún más específico, enfocado solamente en el ámbito matemático, tal como establecieron Kadamir y Kaufman (2019). En este mismo sentido de indagar en las relaciones entre la creatividad como dominio general y específico, Huang *et al.* (2017) confirmaron que la creatividad en un dominio específico, en concreto la creatividad científica y matemática, se ve afectada por el conocimiento en dicho dominio y la capacidad de pensamiento divergente. Un metaanálisis integral de estudios empíricos que examinan los dominios de la creatividad respalda la existencia de un dominio matemático/científico que es consistentemente distinto de otros dominios de la creatividad (Julmi y Scherm, 2016). El metaanálisis indica que son visibles patrones estables en todos los estudios, los cuales, en general, corresponden a los factores creatividad práctica, empatía/comunicación y matemática/ciencia identificados por Kaufman y Baer (2004).

Cabe destacar que los datos aquí obtenidos se circunscriben a estudiantes universitarios del ámbito de las ciencias de la educación y pertenecientes, en su mayoría, a dos centros concretos de una universidad española. Esto revela, para estudios posteriores, la necesidad de contar con alumnado de otras universidades del territorio nacional y con la presencia de los diferentes ámbitos de conocimiento para realizar un ajuste integral de la herramienta a la totalidad de la población universitaria.

Anexo

Escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS)

Instrucciones: en comparación con personas de más o menos tu edad y experiencia vital, ¿cómo de creativo o creativa te calificarías en cada uno de los siguientes puntos? Si no has hecho, en concreto, alguno de ellos, estima tu potencial creativo con base en tu rendimiento en tareas similares. Ten en cuenta la siguiente escala de valoración: 1 = mucho menos creativo o creativa, 2 = menos creativo o creativa, 3 = ni más ni menos creativo o creativa, 4 = más creativo o creativa, 5 = mucho más creativo o creativa.

1. Buscar algo divertido que hacer cuando no tengo dinero.	1	2	3	4	5
2. Ayudar a otras personas a afrontar una situación difícil.	1	2	3	4	5
3. Enseñar a alguien a hacer algo.	1	2	3	4	5
4. Mantener un buen equilibrio entre mi trabajo y mi vida personal.	1	2	3	4	5
5. Entender qué puedo hacer para sentirme feliz.	1	2	3	4	5
6. Ser capaz de abordar mis problemas personales de manera sana.	1	2	3	4	5
7. Pensar en nuevas formas de ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
8. Elegir la mejor solución a un problema.	1	2	3	4	5
9. Planear un viaje o evento con amigos/as que reúna las necesidades de cada uno/a.	1	2	3	4	5
10. Mediar en un conflicto o discusión entre dos amigos/as	1	2	3	4	5
11. Conseguir que la gente se sienta relajada y a gusto.	1	2	3	4	5
12. Escribir un artículo de no ficción para un periódico, boletín o revista.	1	2	3	4	5
13. Escribir una carta a la redacción de un medio de comunicación.	1	2	3	4	5
14. Investigar un tema utilizando muchos tipos distintos de fuentes que pueden no ser obvias.	1	2	3	4	5
15. Debatir un tema controvertido desde mi propia perspectiva.	1	2	3	4	5
16. Responder a un problema de forma adecuada al contexto.	1	2	3	4	5
17. Reunir la mayor variedad posible de artículos o documentos para respaldar un punto de vista específico.	1	2	3	4	5
18. Argumentar una postura en un debate con la que no estoy personalmente de acuerdo.	1	2	3	4	5
19. Analizar los temas de un buen libro.	1	2	3	4	5
20. Averiguar cómo integrar las críticas y sugerencias mientras analizo una obra.	1	2	3	4	5
21. Ser capaz de ofrecer una aportación constructiva basada en mi propia lectura de un trabajo.	1	2	3	4	5
22. Dar con una nueva forma de reflexionar sobre un antiguo debate.	1	2	3	4	5
23. Escribir un poema.	1	2	3	4	5
24. Inventar la letra de una canción divertida.	1	2	3	4	5
25. Inventar rimas.	1	2	3	4	5
26. Componer una canción original.	1	2	3	4	5

27. Aprender a tocar un instrumento musical.	1	2	3	4	5
28. Grabar un vídeo divertido para emitirlo en YouTube.	1	2	3	4	5
29. Cantar en armonía.	1	2	3	4	5
30. Crear de forma espontánea la letra de una canción de rap.	1	2	3	4	5
31. Tocar música en público.	1	2	3	4	5
32. Actuar en una obra de teatro.	1	2	3	4	5
33. Tallar algo en madera o en un material similar.	1	2	3	4	5
34. Averiguar cómo arreglar un ordenador bloqueado o que da fallos.	1	2	3	4	5
35. Escribir un programa informático.	1	2	3	4	5
36. Resolver acertijos matemáticos.	1	2	3	4	5
37. Desmontar máquinas y averiguar cómo funcionan.	1	2	3	4	5
38. Construir algo mecánico (como un robot).	1	2	3	4	5
39. Ayudar a realizar o diseñar un experimento científico.	1	2	3	4	5
40. Resolver una prueba algebraica o geométrica.	1	2	3	4	5
41. Construir algo de metal, piedra o un material similar.	1	2	3	4	5
42. Hacer un dibujo de algo que nunca he visto realmente (como un alienígena).	1	2	3	4	5
43. Dibujar a una persona o un objeto.	1	2	3	4	5
44. Garabatear/dibujar patrones aleatorios o geométricos.	1	2	3	4	5
45. Hacer una página de álbum de recortes con mis fotos.	1	2	3	4	5
46. Hacer una foto con una buena composición y un ángulo o enfoque interesante.	1	2	3	4	5
47. Modelar una escultura o pieza de cerámica.	1	2	3	4	5
48. Apreciar un cuadro bonito.	1	2	3	4	5
49. Aportar mi propia interpretación de una obra de arte clásica.	1	2	3	4	5
50. Disfrutar de un museo de arte.	1	2	3	4	5

Observaciones y sugerencias:

Referencias bibliográficas

Aranguren, M., y Irrazabal, N. (2012). Diseño de una escala para la evaluación del comportamiento creativo en diferentes dominios. *Ciencias Psicológicas*, *6* (1), 29-41. https://doi.org/10.22235/cp.v6i1.60

Awofala, A. O., y Fatade, A. O. (2017). Validación de una escala sobre dominios de creatividad para futuros profesores de ciencias naturales, tecnología y matemáticas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *13* (35), 131-150. https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14057

Baer, J. (2011). Domains of creativity [Dominios de la creatividad]. En M. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity [Enciclopedia de la creatividad]* (pp. 377-382). Elsevier.

Batey, M. (2007). *A psychometric investigation of everyday creativity [Una investigación psicométrica de la creatividad cotidiana]* [Tesis Doctoral]. University College.

Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for *mini-c* creativity [Hacia una concepción más amplia de la creatividad: un caso para la creatividad *mini-c*]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *1* (2), 73-79. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73

Bermejo, R., y Ruiz, M. J. (2017). Los desafíos de la investigación sobre la especificidad o generalidad de la creatividad. En L. S. Almeida (Coord.), *Criatividade e pensamento crítico*: *conceit, avaliação e desenvolvimento [Creatividad y pensamiento crítico: concepto, evaluación y desarrollo]* (pp. 75-106). CERPSI.

Brauer, K., Sendatzki, R., Kaufman, J. C., y Proyer, R. T. (2022). Counting the muses in German speakers: Evaluation of the German-language translation of the Kaufman domains of creativity scales (K-DOCS) [Contar las musas en hablantes de alemán: evaluación de la traducción al alemán de las escalas de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS)]. *Psychological Test Adaptation and Development*, *3* (1), 70-84. https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000024

Carson, S., Peterson, J. B., y Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity and factor structure of the creative achievement questionnaire [Fiabilidad, validez y estructura factorial del cuestionario de logro creativo]. *Creativity Research Journal*, *17* (1), 37-50. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4

Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, *35*, 11-21.

Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D. S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.

Delgado, B., Martínez, M. C., Rodríguez, J. R., y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las Personas y Tecnología*, *12* (35), 46-60.

Diedrich, J., Jauk, E., Silvia, P. J., Gredlein, J. M., Neubauer, A. C., y Benedek, M. (2018). Assessment of real-life creativity: The inventory of creative activities and achievements (ICAA) [Evaluación de la creatividad en la vida real: el inventario de actividades y logros creativos (ICAA)]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *12* (3), 304-316. https://doi.org/10.1037/aca0000137

Elisondo, R., y Donolo, D. (2016). Construcción y análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de acciones creativas en población argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, *8* (1), 1-21.

Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2021). Cuestionario de acciones creativas: propiedades psicométricas de la versión abreviada (CAC42). *Revista Evaluar*, *21* (3), 81-94. https://doi.org/10.35670/1667-4545.v21.n3.36308

Faletič, L., y Avsec, A. (2019). Validation of the Slovene form of Kaufman domains of creativity scale [Validación de la versión eslovena de la escala de dominios de creatividad de Kaufman]. *Psiholoska Obzorja*, *28*, 40-52. https://doi.org/10.20419/2019.28.499

García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. La Muralla/Hespérides.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.

Gibim, Q. G., y Wechsler, S. M. (2020). Escala de perfil criativo, construção e estudos psicométricos [Escala de perfil creativo: Construcción de instrumento y estudios psicométricos]. Avaliação Psicológica, *19* (4), 382-389.

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

Hocevar, D. (1979, 16-19 de abril). *The development of the creative behavior inventory (CBI) [El desarrollo*

del inventario de comportamiento creativo (CBI)] [ponencia]. Annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association, Las Vegas (EE. UU.).

Huang, P.-S., Peng, Sh.-L., Chen, H.-Ch., Tseng, L.-Ch., y Hsu, L.-Ch. (2017). The relative influences of domain knowledge and domain-general divergent thinking on scientific creativity and mathematical creativity [Las influencias relativas del conocimiento del dominio y del pensamiento divergente general del dominio sobre la creatividad científica y la creatividad matemática]. *Thinking Skills and Creativity*, *25*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.001

Ivcevic, Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act-frequency approach [Creatividad artística y cotidiana: un enfoque basado en la frecuencia de los actos]. *Journal of Creative Behavior*, *41* (4), 271-290. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2007.tb01074.x

Ivcevic, Z., y Mayer, J. D. (2009). Mapping dimensions of creativity in the life-space [Dimensiones de la creatividad en el espacio vital]. *Creativity Research Journal*, *21* (2-3), 152-165. https://doi.org/10.1080/10400410902855259

Julmi, C., y Scherm, E. (2016). *Measuring the domain-specificity of creativity [Medición de la especificidad de dominio de la creatividad]*. University of Hagen. https://www.fernuni-hagen.de/wirtschaftswissenschaft/download/beitraege/db-502.pdf

Kandemir, M. A., y Kaufman, J. C. (2020). The Kaufman domains of creativity scale: Turkish validation and relationship to academic major [La escala de dominios de creatividad de Kaufman: validación turca y relación con la especialización académica]. *Journal of Creative Behavior*, *54* (4), 1002-1012. https://doi.org/10.1002/jocb.428

Kapoor, H., Reiter-Palmon, R., y Kaufman, J..C (2021). Norming the muses: Establishing the psychometric properties of the Kaufman domains of creativity scale [Regular las musas: establecer las propiedades psicométricas de la escala de dominios de creatividad de Kaufman]. *Revista de Evaluación Psicoeducativa*, *39* (6), 680-693. https://doi.org/10.1177/07342829211008334

Karwowski, M., y Beghetto, R. A. (2019). Creative behavior as agentic action [El comportamiento creativo como acción agéntica]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13* (4), 402-415. https://doi.org/10.1037/aca0000190

Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman domains of creativity scale (K-DOCS) [Contar las musas: desarrollo de la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS)]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6* (4), 298-308. https://doi.org/10.1037/a0029751

Kaufman, J. C., y Baer, J. (2004). Sure, I'm creative but not in mathematics! Self-reported creativity in diverse domains [Claro que soy creativo, ¡pero no en matemáticas! Creatividad autodeclarada en diversos ámbitos]. *Empirical Studies of the Arts*, *22* (2), 143-155. https://doi.org/10.2190/26HQ-VHE8-GTLN-BJJM

Kaufman, J. C., y Baer, J. (2005). The amusement park theory of creativity [La teoría de la creatividad del parque de atracciones]. En J. C. Kaufman, y J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse [Creatividad en todos los ámbitos: Las caras de la musa]* (pp. 321-328). Erlbaum.

Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity [Más allá de lo grande y lo pequeño: el modelo de las cuatro C de la creatividad]. *Review of General Psychology, 13,* 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaufman, J. C., Cole, J. C., y Baer, J. (2009). The construct of creativity: A structural model for self-reported creativity ratings [El constructo de la creatividad: un modelo estructural para las puntuaciones de creatividad autodeclaradas]. *Journal of Creative Behavior*, *43* (2), 119-134. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01310.x

McKay, A. S., Karwowski, M., y Kaufman, J. C. (2017). Measuring the muses: Validating the Kaufman domains of creativity scale (K-DOCS) [Medir las musas: validación de la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS)]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *11* (2), 216-230. https://doi.org/10.1037/aca0000074

Miroshnik, K. G., Shcherbakova, O. V., y Kaufman, J. C. (2022). Kaufman domains of creativity scale: Relationship to occupation and measurement invariance across gender [Escala de dominios de creatividad de Kaufman: relación con la ocupación e invariabilidad de la medida en función del sexo]. *Creativity Research Journal*, *34* (2), 159-177. https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1953823

Plucker, J. A., y Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific and why the distinction does not matter [Por qué la creatividad es de dominio general, por qué parece de dominio específico y por qué la distinción no importa]. En R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, y J. L. Singer (Eds.), *Creativity. From potential to realization [La creatividad. Del potencial a la realización]* (pp. 153-168). American Psychological Association.

Romo, M., Sánchez-Ruiz, M. J., y Alfonso-Benlliure, V. (2017). Creatividad y personalidad a través de dominios: una revisión crítica. *Anuario de Psicología*, *47* (2), 57-69. https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2017.04.003

Sánchez, L., Escalante, S., Martínez, A., y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo xxi*, *41* (2), 147-164. https://doi.org/10.6018/educatio.515181

Sternberg, R. J. (2009). Domain-generality versus domain-specificity of creativity [Generalidad de dominio frente a especificidad de dominio de la creatividad.]. En P. Meusburger, J. Funke, y E. Wunder (Eds.), *Milieus of creativity [Los medios de la creatividad]* (pp. 25-38). Springer.

Susanto, E., Novitasari, Y., Rakhmat, C., Hidayat, A. y Wibowo, S. B. (2018). Rash model analysis of Kaufman domains of creativity scale (K-DOCS) to Indonesian students [Análisis del modelo Rash de la escala de dominios de creatividad de Kaufman (K-DOCS) para estudiantes indonesios]. *Journal of Physics: conference series*, *1114* (1), 012027. https://ui.adsabs.harvard.edu/link_gateway/2018JPhCS1114a2027S/doi:10.1088/1742-6596/1114/1/012027

Tu, C., Guo, J., Hatcher, R. C., y Kaufman, J. C. (2020). The relationship between emotional intelligence and domain-specific and domain-general creativity [La relación entre la inteligencia emocional y la creatividad de dominio específico y de dominio general]. *The Journal of Creative Behavior*, *54* (2), 337-349. https://doi.org/10.1002/jocb.369

Xu, X., Liu, W., y Pang, W. (2019). Are emotionally intelligent people more creative? A meta-analysis of the emotional intelligence-creativity link [¿Son más creativas las personas emocionalmente inteligentes? Un metaanálisis de la relación entre inteligencia emocional y creatividad]. *Sustainability*, *11* (21), 6123. https://doi.org/10.3390/su11216123

Biografías de los autores

Ignacio González-López. Catedrático del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba (España). Director del grupo de investigación SEJ049 «Evaluación educativa e innovación», del Plan Andaluz de Investigación. Ha coordinado diversos proyectos de investigación e innovación docente relacionados con la medición y evaluación educativas, así como con la formación en competencias, fruto de lo cual han nacido múltiples publicaciones.

https://orcid.org/0000-0002-9114-4370

María Amor Martín-Fernández. Profesora Titular de Escuela Universitaria del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba (España). Ha publicado diversos trabajos relacionados con la creatividad, la formación literaria, la competencia comunicativa y la innovación docente. Pertenece al grupo de investigación SEJ049 «Evaluación educativa e innovación», del Plan Andaluz de Investigación.

https://orcid.org/0000-0002-5744-6287

Paloma del Moral-Martín. Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Córdoba. Máster en Supervisión, Evaluación y Dirección de Centros y Programas Educativos y Máster en Neuropedagogía, Creatividad y Gestión de la Capacidad y el Talento por la Universidad de Córdoba.

https://orcid.org/0000-0001-5776-2653

Jugar correctamente: validación empírica de la escala Gamertype para el aprendizaje basado en juegos en la educación superior

Playing it right: Empirical validation of the Gamertype scale for game-based learning in higher education

Dr. Joel-Manuel PRIETO-ANDREU. Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja (*joelmanuel.prieto@unir.net*).

Dr. Pablo MORENO-GER. Catedrático. Universidad Internacional de La Rioja (*pablo.moreno@unir.net*).

Resumen:

El interés creciente por la aplicación de diseños gamificados en la educación superior se ve cuestionado por un nivel de aceptación desigual de los alumnos. Cada jugador siente atracción por el juego por distintos motivos y por elementos de diseño diferentes. Por ello, comprender mejor la conexión de cada alumno con las distintas mecánicas del juego resulta de gran valor para su diseño y evaluación. En este artículo, se presenta y valida una escala para medir la afinidad de cada jugador con los distintos elementos del juego. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión teórica de tres clasificaciones de perfiles y seis modelos motivacionales teóricos. Como resultado, se propuso una taxonomía de doce perfiles de jugador basada en tres ejes: relacional, competencial y motivacional. A continuación, se realizó una prueba piloto con 54 sujetos en la que se analizó, por un lado, la validez del contenido y la comprensión mediante la valoración de seis expertos y, por otro, la validez de los constructos mediante un análisis factorial exploratorio. Posteriormente, se efectuó un análisis factorial confirmatorio con una muestra de 1010 sujetos. La escala se compuso de 30 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.822; se obtuvieron tres componentes principales: dominadores, interactuadores y rastreadores. Los resultados muestran la validez de la escala, con altos niveles de confianza. Permite conocer el perfil del jugador en un contexto lúdico, su orientación motivacional y su afinidad con el diseño

Fecha de recepción del original: 17-10-2023.
Fecha de aprobación: 14-12-2023.
Cómo citar este artículo: Prieto-Andreu, J.-M., y Moreno-Ger, P. (2024). Jugar correctamente: validación empírica de la escala Gamertype para el aprendizaje basado en juegos en la educación superior [Playing it right: Empirical validation of the Gamertype scale for game-based learning in higher education]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 243-270. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4056

de juego específico. Esta información puede utilizarse para mejorar el diseño de experiencias gamificadas en la educación superior.

Palabras clave: escala, gamificación, perfil, jugador, validación, motivación, aprendizaje basado en juegos, juegos, diseño, educación, análisis confirmatorio, análisis exploratorio, análisis factorial.

Abstract:

The growing interest in applying gamified designs in higher education is challenged by mixed results in terms of student acceptance. Different players are attracted to games for different reasons and game design elements, and a better understanding of how each learner will connect to different game mechanics provides valuable input for game design and evaluation. In this paper, we present and validate a scale to measure the affinity of each player with different game elements. First, a theoretical review was carried out on three profile classifications and six motivational theoretical models, proposing a taxonomy for twelve player profiles based on three axes: relational, competence and motivational. Then, a pilot test was carried out with 54 subjects, analysing content and comprehension validity through the judgment of six experts and construct validity through an exploratory factorial analysis. Subsequently, with a sample of 1010 subjects, a confirmatory factor analysis was performed. The scale was made up of 30 items, with a Cronbach's alpha of 0.822; three main components were obtained: dominators, interactors and trackers. The results show the validity of the scale, with high levels of confidence. It provides an understanding of the player's profile in a playful context, their motivational orientation and their affinity with the specific game design. This can be used to improve the design of gamified experiences in higher education.

Keywords: scale, gamification, profile, player, validation, motivation, game-based learning, games, design, education, confirmatory analysis, exploratory analysis, factor analysis.

1. Introducción

Los jugadores sienten atracción por diversos motivos y por elementos de juego diferentes. Comprender mejor la conexión de cada alumno con las distintas mecánicas de juego resulta de gran valor para el diseño y la evaluación de los juegos. Tal como se indica en una revisión de Prieto (2022), los estudios han combinado la gamificación con otras alternativas como el aprendizaje basado en juegos (ABJ). Por una parte, la gamificación o ludificación es la práctica de emplear elementos de diseño de juegos, mecánicas de juego y pensamiento de juego en actividades no lúdicas a fin de motivar a los participantes. Por otra parte, el ABJ se utiliza para fomentar que los alumnos participen en el aprendizaje mientras juegan y, de este modo, hacer que el proceso de aprendizaje resulte más interesante al añadir un elemento de diversión (Al-Azawi *et al*., 2016).

El ABJ y las propuestas educativas gamificadas han sido objeto de numerosos

estudios y han demostrado su capacidad de modificar el comportamiento humano (Krath *et al*., 2021).

En una revisión sistemática, Johnson *et al*. (2016) determinaron que el 59 % de las experiencias gamificadas analizadas tuvo efectos positivos en el comportamiento en relación con la salud y el bienestar, mientras que el 41 % tuvo efectos mixtos. No obstante, estos datos sugieren que no siempre podemos predecir el impacto de estas experiencias en todos los jugadores, ya que los alumnos reaccionan de manera diferente a los mismos juegos. Se trata de un problema relevante, porque el diseño y la implementación de estas experiencias de aprendizaje suelen ser costosos. Por tanto, cabe preguntarse: ¿estamos malgastando esfuerzos en experiencias de ABJ que no tienen una buena aceptación por parte de los alumnos? ¿Por qué estas experiencias afectan profundamente a algunos jugadores, mientras que otros no sienten lo mismo? ¿Podemos diseñar juegos que sean aceptados de manera más amplia por todos los tipos de jugadores? ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos a sentirse más realizados y cómodos con sus propias decisiones en un entorno de juego?

Frente a tales cuestiones, este estudio trata de validar una escala que permita adaptar las propuestas gamificadas a las características de los jugadores. También recopila las experiencias de varios estudios que han identificado o categorizado distintos perfiles de jugadores conforme a modelos de personalidad y tipos de jugadores diversos (Bartle, 1996; Ferro *et al*., 2013; Fullerton, 2008; Hamari y Tuunanen, 2014; Marczewski, 2015; Nacke *et al*., 2013; Schuurman *et al*., 2008; Vahlo *et al*., 2017; Yee, 2015). En primer lugar, se profundiza en estos estudios y se propone un instrumento específico para medir y catalogar perfiles de alumnos/jugadores. A continuación, se lleva a cabo un experimento para validar la herramienta que consta de dos etapas: un primer estudio piloto para evaluarla y mejorarla, y un segundo estudio más amplio a fin de validar los resultados.

1.1. Marco teórico

En particular, las doce dimensiones (agrupadas en seis perfiles de motivación de los jugadores) de Yee (2015) cuentan con apoyo empírico, pero carecen de una herramienta de evaluación estandarizada. Los siete arquetipos BrainHex, que denotan distintas motivaciones de los jugadores (Nacke *et al*., 2013), obtuvieron una fiabilidad baja. Por su parte, Hamari y Tuunanen (2014) sugirieron cinco dimensiones relacionadas con las motivaciones en los juegos, aunque su uso en un campo ajeno al juego como el educativo es limitado. En otro enfoque relevante, Ferro *et al*. (2013) determinaron cinco categorías de jugadores de acuerdo con los elementos priorizados del juego (dominante, objetivista, inquisitivo, creativo y humanista), aunque su trabajo es teórico y carece de validación empírica. Los estudios de Vahlo *et al*. (2017) y Schuurman *et al*. (2008) categorizaron las distintas motivaciones de los jugadores de videojuegos a través de un estudio piloto, mientras que Fullerton (2008) clasificó a los jugadores según la satisfacción de los participantes.

La mayoría de estos estudios no se basaron en datos experimentales y buscaban exclusivamente categorizar a los jugadores de videojuegos. Entre ellos, se consideran como referencias la prueba de Bartle (Bartle, 1996) y la prueba de Tondello (Tondello *et al*., 2019), basada en el trabajo de Marczewski (2015).

Por un lado, la taxonomía de Bartle (1996) se basa en la teoría de los personajes. Así, establece una clasificación de cuatro jugadores de videojuegos conforme a dos ejes: en el de las relaciones, si los jugadores prefieren relacionarse con otros jugadores (socializadores y asesinos) o con el mundo del juego (exploradores y triunfadores), y, en el de la competencia, si prefieren la acción (asesinos y triunfadores) o la interacción (socializadores y exploradores). El nuevo modelo propuesto por Bartle divide los cuatro paradigmas de jugadores originales en función de si son del tipo implícito (actúan sin pensar) o explícito (actúan con una planificación previa). Esta división da lugar a ocho tipos de jugadores (Bartle, 2005): socializadores («*networker* explícito» y «amigo implícito»), asesinos («político explícito» y «*griefer* implícito»), triunfadores («planificador explícito» y «oportunista implícito») y exploradores («científico explícito» y «*hacker* implícito»). La taxonomía de Bartle está muy orientada a los videojuegos, por lo que no es apropiado utilizar este modelo en un entorno educativo. No obstante, los tipos de jugadores identificados en este modelo pueden adaptarse y encontrarse en entornos distintos a los videojuegos. De acuerdo con Bartle (2005), los cuatro perfiles que emergen de la orientación de sus ejes se asemejan a los palos de una baraja de naipes francesa. La interacción con el mundo del juego consiste en averiguar todo lo posible sobre su dinámica (los exploradores serían las picas, también llamadas *palas* [en inglés, *spades*], quienes cavan para extraer información); la acción hacia el mundo se funda en averiguar todo lo posible sobre su mecánica (los triunfadores serían los diamantes, siempre en busca de tesoros); la interacción con otros jugadores prioriza los contextos conversacionales y los lugares de comunicación (los socializadores serían los corazones, que empatizan con otros jugadores); y la acción hacia otros jugadores prioriza la manipulación, es decir, se basa en molestar y enfrentarse a otros o, en raras ocasiones, en ayudarlos (los asesinos serían los tréboles, también llamados *garrotes* [en inglés, *clubs*], pues golpean a otros con ellos con un propósito).

Por otro lado, el modelo de Marczewski (2015) está mucho más orientado a los sistemas de gamificación. Así, establece una clasificación algo diferente basada en seis tipos de jugadores: filántropos, socializadores, espíritus libres, triunfadores, jugadores y disruptores. Esta categorización guarda más relación con el objetivo final de cada perfil y no tanto con el modo de relacionarse con otros jugadores o con el juego. Tondello *et al*. (2019) desarrollaron y validaron una escala estándar de 24 ítems para clasificar a una persona según los seis tipos de usuarios propuestos por Marczewski. Han continuado su investigación con el objetivo de mejorar algunos de los problemas psicométricos identificados en los perfiles.

1.2. Diseño de la escala Gamertype

Sobre la base de estas experiencias, el objetivo es construir una escala específica para clasificar a los alumnos según sus preferencias y estilos de juego. La escala validada se centra en un entorno educativo, por lo que se han tenido en cuenta las propias motivaciones de los alumnos y el tipo de jugador al que más se asemejan a fin de diseñar e interpretar la escala de forma correcta.

Para crear los perfiles, se ha combinado la clasificación de seis perfiles de Tondello *et al*. (2019) con la taxonomía de Bartle (1996), compuesta por cuatro perfiles de acuerdo con sus ejes de relaciones y competencia. Además, se ha añadido un tercer eje motivacional a los propuestos por Bartle que sigue los postulados de Ryan y Deci (2000): motivación intrínseca con un objetivo placentero de autorrealización frente a motivación extrínseca con un objetivo orientado a tareas para obtener recompensas.

Se presenta así un modelo con doce perfiles (denominados desde perfil A hasta perfil L). Estos perfiles surgen de los tres ejes (relaciones, competencia y motivación) y de los tres componentes principales que emergen del análisis exploratorio realizado para validar la escala en este estudio: dominadores, rastreadores e interactuadores (Figura 1). La teoría de la autodeterminación, o SDT por sus siglas en inglés (Deci y Ryan, 1985), destaca la importancia de integrar tres necesidades psicológicas humanas para que una tarea sea intrínsecamente placentera: competencia (componente dominador), autonomía (componente rastreador) y relación (componente interactuador). No obstante, cada uno de los componentes principales se centra en una de las tres necesidades psicológicas, lo que subraya la importancia de tener automotivación. Obtener una puntuación equilibrada entre los tres componentes se asocia con el desarrollo adecuado y la salud mental de la persona, tal como indicaron Ryan *et al*. (2016).

Los tres componentes principales reflejados en la Figura 1 se han relacionado con los palos y las figuras de la baraja española. Los dominadores son reyes (ansiosos por alcanzar sus objetivos y tener un impacto en otros); los interactuadores, sotas (prefieren el trabajo en grupo con equidad y cooperación, y usan el garrote de los bastos para advertir a sus compañeros de equipo); y los rastreadores, caballeros (con ganas de explorar, obtener recompensas y tener un impacto en el sistema gamificado elaborado, con la prioridad de recoger monedas y copas).

Una mayor tendencia de una persona hacia uno de los extremos de estos tres componentes se asociaría con las características reflejadas en la Figura 2. En ella, se clasifican los perfiles preferentes de los jugadores para las interacciones lúdicas con base en diversos modelos motivacionales teóricos y teorías empíricas sobre los tipos de jugadores (Bartle, 1996; Chou, 2014; Hamari y Tuunanen, 2014; Kapp, 2012; Marczewski, 2015; Nacke *et al*., 2013; Ryan y Deci, 2000; Valderrama, 2018; Yee *et al*., 2012; Yee, 2015). Además, también se indican las principales dinámicas y mecánicas preferentes para cada componente principal.

FIGURA 1. Taxonomía de Gamertype.

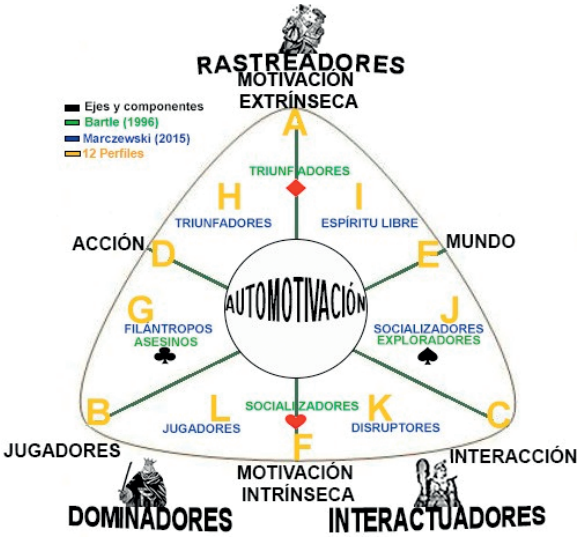


FIGURA 2. Características de los tres componentes principales de acuerdo con modelos motivacionales teóricos y teorías empíricas sobre los tipos de jugadores.

	Dominadores	Rastreadores	Interactuadores
ESTILOS DE INTERACCIÓN (Marczewski, 2019)	LOGROS	RECOMPENSAS	SOCIALIZACIÓN
Elementos imprescindibles del sistema gamificado (Kapp, 2012)	Compromiso Sensación de progreso Autonomía	Maestría Sensación de progreso Autonomía	Compromiso Maestría
MECÁNICAS / DINÁMICAS PREFERIDAS	Tablas de clasificación, niveles, barras de progreso público, rankings, logros, estante de trofeos, uso de plataformas virtuales de comunicación asincrona / Estatus, elitismo, logros, progresión, competición, pruebas contrareloj	Puntos, puntos canjeables, bienes virtuales, misiones, desafíos, desbloqueos, retos, incentivos, insignias, certificados, premios, tesoros, regalos / Colección, recompensas continuas, repentinas o aleatorias, auto-expresión, narrativa virtual, estética inmersiva, avatares, feedback dinámico, refuerzos, ambientación, miniquests	Trabajo en equipo, relaciones en redes sociales y/o plataformas virtuales y uso de herramientas de comunicación síncrona / Dinámicas cooperativas o colaborativas, cooperativismo, solidaridad, debates, votaciones, tutorías, asunción de roles, group quests.
PUNTOS FUERTES / DÉBILES / FRASE TÍPICA	Competitividad, Superación, Orden, Claridad / Frustración por ausencia de reconocimiento social o pérdida de estatus y/o miedo al cambio e incertidumbre / ¡No me puedo creer que ella esté ya en el nivel 7!	Creatividad, Persistencia, Autonomía, Autorrealización / Motivación extrínseca si se orientan a conseguir recompensas y suelen evitar el gregarismo y la rutina / Te ayudaré, pero ¿qué obtengo?	Colaboración, Cohesión, Altruismo, Empatía / Distracción si maximizan las relaciones sociales, miedo al rechazo, no soportan la inequidad y evitan el sobreesfuerzo / Me parece bien... ¿te cuento lo que hice ayer?
PERFILES			
PERFILES (Bartle, 1996)	Socializadores: Networker / Amigo Asesinos: Político / Griefer	Triunfadores: Planificador / Oportunista	Exploradores: Científico / Hacker
7 ARQUETIPOS BRAINHEX Nacke et al. (2013)	Mastermind *individualista* (Razonamiento estratégico) Triunfador (Finalización)	Conquistador (Desafío) Daredevil (Emoción y Riesgo) Superviviente (Experiencias)	Mastermind *cooperativista* (Razonamiento Estratégico) Seeker (Exploración) Socializador (Interacciones)
PERFILES (Marczewski, 2019)	Players Filántropos	Triunfadores Espíritu Libre	Socializadores Disruptores
TEORÍAS MOTIVACIONALES			
MOTIVACIÓN (Ryan y Deci, 2000)	COMPETENCIA	AUTONOMÍA	RELACIONES
10 Componentes Motivacionales (Yee et al., 2012)	Logro (Progreso, Mecánica y Competencia)	Inmersión (Descubrimiento, Juego de Roles, Personalización y Escapismo)	Social (Socialización, Relación y Trabajo en Equipo)
5 Motivaciones del Juego (Hamari y Tuunanen, 2014)	Logro y Dominación	Inmersión y Exploración	Sociabilidad
6 Perfiles Motivacionales del Jugador (Yee, 2015)	Logro (Competencia y Poder *sobre los demás*) Acción (Entusiasmo) Dominio (Estrategia)	Logro (Competencia y Poder *en el sistema*) Inmersión (Fantasía y Narrativa) Creatividad (Descubrimiento)	Social (Comunidad)
Octógono de la Motivación (Chou, 2015)	1-Significado (positiva intrínseca) 6-Escasez e impaciencia (negativa extrínseca) 8-Pérdida (negativa intrínseca)	2-Desarrollo (positiva extrínseca) 3-Creatividad (positiva intrínseca) 4-Propiedad y posesión (positiva extrínseca) 7-Imprevisibilidad (negativa intrínseca)	5-Influencia social y afinidad (positiva intrínseca)
Rueda de Motivos (Valderrama, 2018)	Poder, Logro y Seguridad	Autonomía, Exploración y Conservación	Afiliación, Cooperación, Hedonismo y Contribución

El objetivo de este estudio es validar una escala que analiza el perfil de los jugadores en un contexto de ABJ en educación superior. Una vez especificada la taxonomía, en la metodología, se proponen los términos esenciales para la medición de los resultados.

2. Metodología

Este estudio se basa en una descripción del proceso de construcción y validación de una escala desarrollada *ad hoc* para comprender los distintos perfiles de jugador en un contexto gamificado. El objetivo es analizar la validez de los constructos y examinar la fiabilidad de la escala. Se trata de un estudio metodológico basado en la técnica de encuesta para implementar la escala validada (Espinoza y Toscano, 2015).

En primer lugar, se revisó la literatura existente sobre taxonomías y modelos de clasificación para perfiles de jugadores. En segundo lugar, se creó un banco de posibles preguntas formuladas en 39 ítems, los cuales fueron clasificados en tres constructos. Ello proporcionó una versión inicial que permitía comprender los distintos perfiles de jugadores en un contexto de juego.

A continuación, la escala inicial de 39 ítems se discutió con un grupo de seis expertos en ciencias sociales. Una vez examinado el grado de adecuación y relevancia de cada elemento, se seleccionaron los ítems que mejor analizaban los contenidos de cada uno de los constructos. Se eliminó cualquier ítem sobre el que tres o más expertos plantearan dudas en relación con el diseño de la escala. De este modo, quedaron 33 ítems.

Esta escala de 33 ítems se utilizó en una prueba piloto con 54 sujetos para analizar la validez de la comprensión. Tras evaluar la alta frecuencia de respuesta, se eliminaron algunos elementos, de manera que se obtuvo una versión más refinada de la escala compuesta por 30 ítems.

La validez de los constructos de esta escala se examinó mediante un análisis factorial exploratorio (EFA, por sus siglas en inglés) en la muestra piloto. A continuación, se llevó a cabo una prueba más amplia, consistente en un análisis factorial confirmatorio (CFA) con una muestra de 1010 sujetos. Fruto de ello, se obtuvo la versión final de la escala, compuesta por 30 ítems, todos ellos relacionados con la puntuación total de la prueba.

2.1. Participantes

La fase de consulta con expertos se llevó a cabo con seis expertos del campo de las ciencias sociales. Todos ellos poseían el título de doctor y una experiencia profesional superior a siete años de media, además de un amplio conocimiento del método científico. Asimismo, se tuvieron en cuenta la reputación y la disponibilidad. Se les envió un dosier donde se explicaba cada uno de los constructos que debían evaluar junto con una carta de presentación, en la que se les pedía que valoraran el grado de formulación, adecuación y relevancia de cada elemento. Se seleccionaron los elementos que mejor analizaban los contenidos de cada constructo y se eliminaron aquellos que los expertos consideraron inadecuados.

Para la prueba piloto, se formó una muestra de 54 estudiantes de posgrado españoles, matriculados en un máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, mediante un muestreo no probabilístico. Se trató de un muestreo intencional y por conveniencia debido a la accesibilidad a la muestra. La segunda muestra estaba compuesta por 1010 sujetos españoles (el 94,6 % hombres y el 5,4 % mujeres). De ellos, el 10.8 % tenía entre 20 y 25 años; el 27.4 %, entre 26 y 30 años; el 31.8 %, entre 31 y 35 años; el 16.4 %, entre 36 y 40 años; y el 13.6 %, más de 40 años. Para la segunda muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve; el formulario se promocionó en redes sociales y foros de videojuegos. Los participantes aceptaron colaborar en la escala *online* mediante la plataforma de Formularios de Google. Así, se usó una muestra virtual en redes sociales y foros de videojuegos españoles con el criterio de inclusión de que fueran estudiantes universitarios. Se les informó del anonimato de su participación. También de que en ningún caso se transferirían o facilitarían los datos recogidos a terceros o empresas, de manera que quedaban protegidos conforme a la legislación actual (Ley Orgánica 3/2018) y la Declaración de Helsinki (2013) sobre la investigación con seres humanos.

2.2. Mediciones

La escala de perfiles de jugadores, o Gamertype (Apéndice 1), se ha diseñado y validado en su versión española original. Se compone de 30 elementos, evaluados mediante una escala de tipo Likert con respuestas que van de 1 («Totalmente en desacuerdo») a 4 («Totalmente de acuerdo»). El objetivo de la escala es clasificar la tendencia de una persona hacia cada uno de los doce perfiles de jugador que emergen de sus tres componentes principales: dominador (elementos 5, 7, 9, 10, 12, 15, 18, 21, 24 y 26), rastreador (elementos 2, 3, 8, 13, 16, 17, 19, 20, 22 y 27) e interactuador (elementos 1, 4, 6, 11, 14, 23, 25, 28, 29 y 30, con los elementos 4, 11 y 25 invertidos para controlar el sesgo en el estilo de la respuesta). A fin de crear una representación gráfica de la escala Gamertype, se ha utilizado y modificado una somatocarta, una herramienta empleada por los nutricionistas que trabajan en el área deportiva. La región en la que se sitúa el punto con coordenadas x e y denota un rango de distintos significados (Martínez-Sanz *et al*., 2011). Para encontrar el punto y el perfil correspondiente, se utiliza la siguiente ecuación: Eje x = Interactuador - Dominador / Eje y = 2 × Rastreador - (Interactuador + Dominador). Medición automática en www.joelprieto.eu.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis estadístico de las propiedades psicométricas de la escala, se utilizaron el programa de estadística SPSS, versión 25.0, y el programa AMOS. Asimismo, se consideró un análisis estadístico con un nivel de significación de $p < 0.05$.

Para evaluar la validez de los constructos, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) por componentes principales y rotación ortogonal varimax; en concreto, se emplearon el índice de adecuación de la muestra de Kai-

ser-Meyer-Olkin (KMO) y el método de Bartlett.

A continuación, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para comprobar si la estructura factorial teórica anterior, obtenida en el AFE, se ajustaba a los datos mediante contrastes de hipótesis. Siguiendo las directrices de Merenda (2007) para la validación de instrumentos, se utilizó un AFC con el método de extracción de máxima verosimilitud a fin de generar estimaciones de los parámetros que la matriz de correlación observada había producido con la máxima probabilidad. Por otra parte, para la evaluación del ajuste del modelo, se emplearon los siguientes índices: el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y el índice de ajuste normalizado (NFI).

3. Resultados

3.1. Validez y comprensión del contenido

La validez del contenido corrió a cargo de seis expertos, quienes debían indicar el grado de precisión en la formulación, la relevancia y la adecuación de cada elemento en cuanto a su definición y su redacción (1 = «Nada adecuado/relevante»; 5= «Totalmente adecuado/relevante»). Una vez recibidos los comentarios de los expertos, algunos elementos en el cuestionario inicial de 39 elementos se modificaron o se eliminaron. Se resolvió que las tres variables (formulación, adecuación y relevancia) tenían el mismo peso en la validación del contenido de la escala. Con base en esta asunción, las evaluaciones generaron las siguientes medidas de tendencia central: $x = 4.6$, es decir, entre bastante adecuado y relevante (4) y totalmente adecuado y relevante (5); con $S(x) = 0.5452$, $Me = 4$ (bastante adecuado y relevante) y $Md = 4$ (bastante adecuado y relevante). Resulta evidente que, al menos, el 92 % de las evaluaciones se encontraban en la categoría de bastante/totalmente adecuado y relevante. Por otra parte, al menos el 50 % ($f = 3$) de ellas sugerían la eliminación de seis elementos y la modificación de otros cuatro en la versión inicial de la escala. En cuanto a la validez de la comprensión, se llevó a cabo un estudio piloto en el que se evaluó el grado de comprensión de 54 sujetos. Tras ello, se decidió eliminar los elementos 9, 27 y 32 porque se obtuvo la misma respuesta en más del 90 % de las contestaciones (tasa de respuesta alta).

En relación con la validez de la comprensión, en el estudio piloto, se presentó la escala inicial de 33 elementos a los 54 sujetos para determinar su grado de comprensión. A continuación, la preescala compuesta por 30 elementos (tras eliminar los tres elementos de la escala inicial) se entregó a los 1010 participantes. En la escala de 30 elementos, para la cual se asumió su unidimensionalidad, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.822. Asimismo, se observó que todos los elementos estaban fuertemente relacionados con la puntuación total de la prueba (ver Tabla 1).

Por un lado, se establecieron las correlaciones elemento/prueba para cada

TABLA 1. Puntuación total de la prueba y su correlación elemento/prueba con los 30 elementos de la escala final.

Ítem	Media de la escala si se suprime	Varianza de la escala si se suprime	Correlación total de ítem corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
1	77.0743	103.026	.328	.817
2	77.1782	103.175	.360	.816
3	76.9931	112.582	-.197	.837
4	77.7455	110.733	-.114	.831
5	77.1673	100.839	.496	.811
6	77.0802	100.716	.501	.811
7	76.9693	100.613	.397	.814
8	76.9941	104.254	.281	.818
9	77.8693	97.571	.556	.807
10	77.1782	97.138	.598	.806
11	77.9723	108.308	.026	.827
12	78.3079	104.106	.273	.819
13	77.2317	102.519	.331	.817
14	77.3505	104.117	.255	.820
15	77.6990	98.466	.528	.809
16	76.9703	103.355	.364	.816
17	76.9347	101.334	.463	.812
18	78.2178	105.045	.185	.822
19	76.7327	105.050	.241	.820
20	76.7465	103.018	.409	.815
21	77.6040	100.499	.450	.812
22	76.7168	107.057	.131	.823
23	77.5673	101.144	.455	.812
24	77.9842	97.375	.600	.806
25	77.4139	112.604	-.215	.835
26	78.2020	101.927	.346	.816
27	77.5040	98.151	.514	.809
28	77.1139	99.669	.535	.809
29	77.0317	99.714	.494	.810
30	76.7941	103.301	.351	.816

dimensión. Todos los elementos alcanzaron un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0.700, como en la prueba, en la que se había asumido unidimensionalidad. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.731 para el componente *dominador* (D), de 0.714 para el componente *rastreador* (R) y de 0.730 para el componente *interactuador* (I). Por otro lado, se aplicó el método de las dos mitades (los primeros 15 elementos + los últimos 15 elementos) y se alcanzaron puntuaciones apropiadas: un valor de 0.716 en la primera y de 0.723 en la segunda, con un coeficiente de Spearman-Brown de 0.854.

3.2. Validez de los constructos

En primer lugar, se realizó un EFA mediante la extracción de componentes principales por rotación ortogonal varimax. El índice de Kaiser-Meyer-Oldin (KMO) de adecuación de la muestra alcanzó un valor de 0.863 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 12302.118 ($df = 435$, $p = 0.000$), lo que indica la adecuación de los datos. También se llevó a cabo la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, que ofreció valores adecuados en todos los casos ($p > 0.05$). Por otra parte, con base en el eje de abscisas del gráfico de sedimentación y tras considerar el criterio de contraste de caída, se seleccionaron dos modelos, uno de tres factores y otro de doce, ya que el resto de los factores de varianza tendían a estabilizarse. De manera similar, se utilizó la regla de Kaiser y los autovalores mayores que 1 resultaron ser doce. Una vez analizados los componentes principales después de la rotación varimax, incluidos los 30 elementos de la escala, la convergencia en tres factores explicó el 56.26 % de la varianza, mientras que la convergencia en doce factores explicó el 74.59 % de la varianza, como se ve en la Tabla 2.

TABLA 2. Varianza total explicada de la escala y prueba de bondad de ajuste para ambos modelos.

Factores	Valores propios iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadradode la rotación		
	Total	% varianza	% varianza acumulada	Total	% varianza	% varianza acumulada
Modelo de tres factores						
1	6.784	22.615	22.615	5.164	17.213	17.213
2	3.648	20.158	40.773	4.985	16.616	39.829
3	2.849	13.496	56.269	3.132	10.441	56.269
Modelo de doce factores						
1	6.784	22.615	22.615	4.792	15.974	15.974
2	3.648	12.158	34.773	4.188	13.960	29.934
3	2.849	9.496	44.269	1.962	6.540	36.474
4	1.766	5.885	50.155	1.786	5.953	42.427
5	1.155	3.852	54.006	1.622	5.407	47.834
6	1.082	3.606	57.613	1.458	4.861	52.695
7	1.029	3.428	61.041	1.261	4.202	56.897
8	1.001	3.336	64.377	1.190	3.968	60.865
9	.817	2.725	67.102	1.134	3.780	64.645
10	.804	2.682	69.784	1.095	3.651	68.297
11	.759	2.529	72.313	1.057	3.523	71.819
12	.684	2.280	74.593	1.002	2.773	74.593

En el modelo de tres factores, el primer factor explica el 22.61 % de la varianza en la información recopilada; el segundo factor, el 20.15 %; y el tercer factor, el 13.49 %. El análisis detecta los tres y los doce factores latentes indicados en la literatura y que explican el 56.26 % y el 74.59 % de la varianza común, respectivamente. Estos datos describen la bondad de ajuste de estas estructuras de tres y doce factores calculados mediante dos pruebas de hipótesis con una distribución χ^2. Por otra parte, para la interpretación de los factores, se partió de la matriz inicial de componentes rotados. Como se aprecia en la Tabla 2, estos componentes determinaron saturaciones factoriales diferentes para la selección de los elementos incluidos en los modelos de tres y doce factores. A fin de interpretar los factores extraídos, la Tabla 3 presenta la matriz de componentes rotados con el método de rotación varimax con normalización de Kaiser, con saturaciones factoriales que expresan la magnitud de la correlación entre el elemento y los factores, ordenados por tamaño. Cabe indicar que se han suprimido los coeficientes pequeños, con un valor absoluto bajo de 0.25.

TABLA 3. Variables de cada factor en la matriz de tres y doce componentes rotados.

Matriz de tres componentes					**Matriz de doce componentes**													
Ítems	**1**	**2**	**3**	**C**	**Ítems**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**C**
GT23	.773			62 %	GT23	.688									.698			74 %
GT28	.758	.274		66 %	GT29	.679									.682			73 %
GT1	.752			58 %	GT28	.772	.247	.201										74 %
GT25	-.731		.275	61 %	GT30	.753												75 %
GT6	.729	.208		48 %	GT6	.710					.301							74 %
GT29	.718			56 %	GT1	.512								.518				70 %
GT14	.694			56 %	GT25	-.509							.322		.289			73 %
GT30	.692			59 %	GT14	.299										.501		74 %
GT5	.435	.437		52 %	GT24		.828											78 %
GT4	-.402			42 %	GT15		.792											72 %
GT2	.353		.347	42 %	GT9		.776											69 %
GT24		.774		64 %	GT27		.630					634						70 %
GT9		.761		60 %	GT26		.392			-.314							.492	74 %
GT26		.742		57 %	GT10	.293	.388			-.259	.425							69 %
GT10		.700		61 %	GT13			.830										78 %
GT27		.579	.679	51 %	GT17			.719								.352		73 %
GT15		.578		55 %	GT20			.501				.459		.567				71 %
GT7		.554		45 %	GT18				.742	-.331								75 %

| | | |

mientras que los componentes interactuador y rastreador son similares. Orientado a los jugadores. Este grupo se ha denominado *rapaces*. Quieren que sus acciones tengan un impacto en los demás jugadores, se implican mucho para lograr objetivos y se sienten frustrados si no obtienen reconocimiento social.

- Factor 3 (elementos 13 y 17): H. El componente rastreador es dominante y el componente dominador es mayor que el componente interactuador. Orientado a la acción y la motivación extrínseca. Este grupo se ha denominado *triunfadores*, como en la teoría de Marczewski y Bartle. Los impulsa la maestría, son independientes y competitivos y se centran en el éxito. Buscan aprender cosas nuevas y mejorar mediante desafíos de automejora, subiendo y desbloqueando niveles o ganando estatus en la comunidad o el equipo.

- Factor 4 (elementos 11, 12 y 18): G. El componente dominador es dominante y el componente rastreador es mayor que el componente interactuador. Orientado a la interacción con otros jugadores y a la acción. Este grupo se ha denominado *vehementes*, al igual que en la clasificación de Marczewski. Los motiva el propósito y el sentido.

- Factor 5 (elementos 3 y 19): D. Los componentes rastreador y dominador son similares, y el componente interactuador, menor. Orientado a la acción. Este grupo se ha denominado *tenaces*. Buscan la novedad y la originalidad tanto en el sistema como en el enfoque MDE y se implican mucho en misiones, expediciones y desafíos. Pueden resultar demasiado egocéntricos con el uso del enfoque MDE.

- Factor 6 (elementos 5, 7 y 10): F. Los componentes dominador e interactuador son similares, y el componente rastreador, menor. Orientado a la interacción con otros jugadores y con el mundo del juego. Este grupo se ha denominado *exploradores*. Buscan interactuar con otros jugadores para compartir ideas o experiencias; disfrutan trabajando en equipo e interactuando con otros jugadores, pero no tanto del juego en sí mismo.

- Factor 7 (elementos 8 y 27): A. El componente rastreador es dominante, mientras que los componentes interactuador y dominador son similares. Orientado a la relación con el mundo del juego y a la acción. Este grupo se ha denominado *vencedores*. Quieren que sus acciones en el mundo del juego tengan un impacto, se implican mucho en el enfoque MDE y se sienten decepcionados si se ignoran sus esfuerzos.

- Factor 8 (elementos 22 y 25): I. El componente rastreador es dominante y el componente interactuador es mayor que el componente dominador. Orientado a la relación con el mundo y a la motivación extrínseca. Este grupo se ha denominado *conquistadores* (Marczewski también los denominó *espíritus libres*). Los motiva la autonomía y sienten preferencia por crear y explorar.

- Factor 9 (elementos 1, 2 y 20): J. El componente interactuador es dominante y el componente rastreador es mayor que el componente dominador. Orientado a la relación con el mundo del juego y a la interacción. Este grupo se ha denominado *socializadores*, como ocurre en la clasificación de Marczewski. Los motivan las relaciones, la mejora y el aprendizaje continuo; prefieren interaccionar con otros y crear conexiones sociales.

- Factor 10 (elementos 4, 23 y 29): C. El componente interactuador es dominante, mientras que los componentes dominador y rastreador son similares. Orientados a la interacción. Este grupo se ha denominado *colegas*. Buscan interactuar y divertirse con otros jugadores y se involucran en las redes sociales.

- Factor 11 (elementos 14 y 16): K. El componente interactuador es dominante y el componente dominador es mayor que el componente rastreador. Orientado a la interacción y a la motivación intrínseca. Este grupo se ha denominado *disruptores*, al igual que en la clasificación de Marczewski. Los motiva el cambio y, en general, quieren alterar el sistema de juego, de manera directa o a través de otros usuarios, para forzar cambios positivos o negativos.

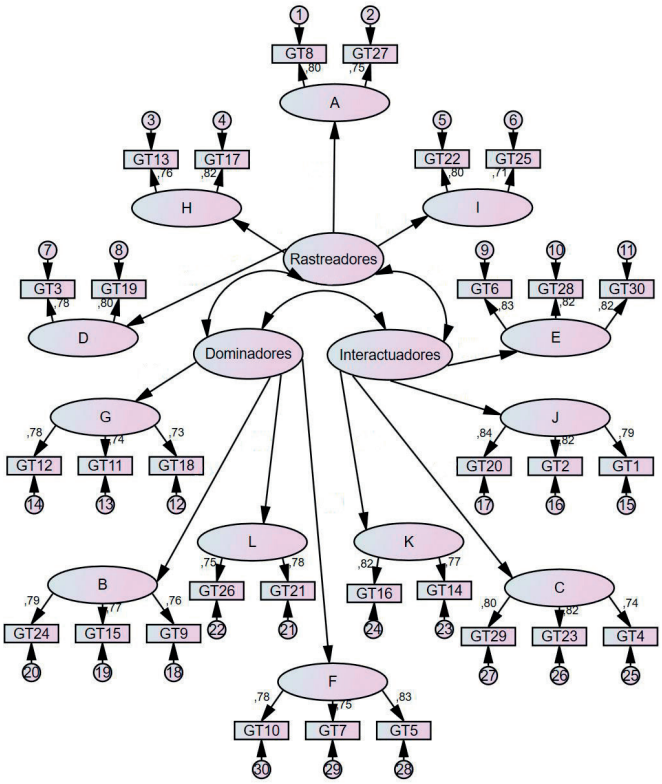
- Factor 12 (elementos 21 y 26): L. El componente dominador es dominante, y el componente interactuador es mayor que el componente rastreador. Orientado a la relación con otros jugadores y a la motivación intrínseca. Este grupo se ha denominado *jugadores*, como en la clasificación de Marczewski. Lo que los motiva no son las recompensas, sino darse a conocer.

Tras el AFE, se realizó un AFC con una muestra de 1010 sujetos para entender la estructura factorial resultante en el AFE y comprobar, mediante contrastes de hipótesis, si esta estructura teórica previa se ajustaba a los datos. Se verificó que la matriz no se veía afectada por el sesgo de varianza común mediante la prueba del factor único de Harman. No obstante, se probaron dos modelos para comprobar la validez factorial de la escala. En el primer modelo, se analizó la estructura factorial del modelo con tres factores. Se introdujeron los 30 elementos en la escala como reactivos (10 elementos en cada factor) y se obtuvieron pesos de regresión de la estructura factorial de entre 0.36 y 0.68. En el segundo modelo, se analizó la estructura factorial de un modelo con tres componentes principales y doce factores latentes. Los 30 elementos se agruparon en doce factores de segundo orden, con pesos de regresión de entre 0.30 y 0.91.

Tras aplicar el método de máxima verosimilitud y el criterio de autovalores >1, se obtuvo una significación asociada con χ^2 (218.273) para el modelo de tres factores y con χ^2 (222,969) para el modelo de doce factores igual a 0. El RMSEA se utilizó para evaluar el ajuste del modelo. Se asume que este es bueno si el RMSEA es inferior a 0.06 (Hu y Bentler, 1999); en este caso, fue de 0.043 para el modelo de doce factores y de 0.057 para el modelo de tres factores. Por otra parte, se utilizó χ^2/gl y se obtuvieron valores de 0 en

ambos modelos (los valores inferiores a 5 se consideran aceptables). Los índices CFI, TLI y NFI, recomendados por Hu y Bentler (1999), donde los valores aceptables son superiores a 0.90, fueron de 0.75, 0.83 y 0.92 en el modelo de tres factores y de 0.97, 0.95 y 0.92 en el modelo de doce factores; es decir, resultan aceptables. La Figura 3 muestra la estructura factorial del modelo con tres componentes principales de primer orden y doce factores latentes de segundo orden.

FIGURA 3. Estructura factorial del modelo con doce factores latentes y tres componentes principales.



3.3. Validez convergente

Como se observa en la Tabla 4, para analizar la validez convergente, se establecieron correlaciones bivariadas bilaterales entre los modelos de tres y doce factores del cuestionario final y sus elementos mediante el coeficiente de correlación de Kendall. La correlación entre elementos/factor fue de 0.259 y 0.679 en el modelo de tres factores, con una media de 0.569, y de entre 0.594 y 0.898 en el modelo de doce factores, con una media de 0.746.

La Tabla 5 muestra las correlaciones y los niveles de significación entre los doce perfiles, así como entre los doce perfiles y los tres componentes principales.

TABLA 4. Correlaciones entre los factores de la escala final y sus elementos en ambos modelos.

Modelo	Factores	Ítems de cada factor									
Tres factores	Dominador	ít5: 0.327	ít7: 0.460	ít9: 0.643	ít10: 0.518	ít12: 0.400	ít15: 0.565	ít18: 0,372	ít21: 0,469	ít24: 0,679	ít26: 0,582
	Rastreador	ít2: 0.281	ít3: -0.103	ít8: 0.348	ít13: 0.452	ít16: 0.405	ít17: 0.413	ít19: 0,336	ít20: 0,347	ít22: 0,259	ít27: 0,529
	Interactuador	ít1: 0.476	ít4: -0.489	ít6: 0.522	ít11: 0.568	ít14: 0.491	ít123: 0.618	ít25: -0,407	ít28: 0,588	ít29: 0,624	ít30 0,553
Doce factores	A	ít8: 0.594		ít27: 0.758							
	B	ít9: 0.776		ít15: 0.712		ít24: 0.777					
	C	t4: 0.610		ít23: 0.708		ít29: 0.710					
	D	ít3: 0.787		ít19: 0.673							
	E	ít6: 0.703		ít 8: 0.793		ít30: 0.721					
	F	ít5: 0.659		ít7: 0.706		ít10: 0.704					
	G	ít11: 0.613		ít12: 0.639		ít18: 0.696					
	H	ít13: 0.898		ít17: 0.736							
	I	ít22: 0.613		ít25: 0.769							
	J	ít1: 0.663		ít2: 0.668		ít20: 0.534					
	K	ít14: 0.705		ít16: 0.560							
	L	ít21: 0.753		ít26: 0.724							

Nota: ít (ítem).

Revista Española de Pedagogía
año 82, n.º 288, mayo-agosto 2024, 243-270

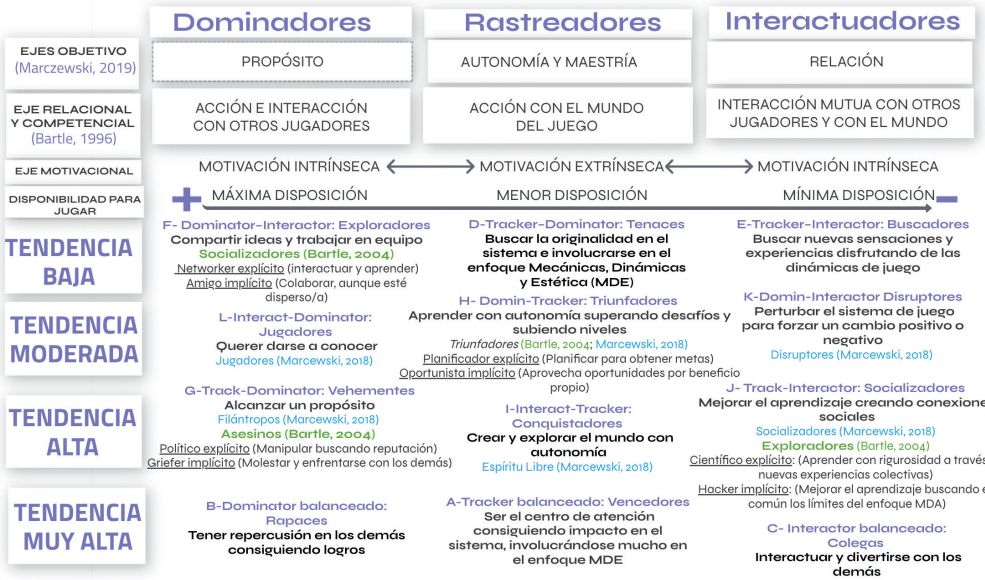
TABLA 5. Correlaciones entre los doce factores latentes entre sí y con los tres componentes principales.

	E	B	H	G	D	F	A	I	J	C	K	L
E		.229**	.137**	-.014	-.043	.222**	.137**	-.125**	**.390****	**.453****	**.271****	.171**
B	.229**		.154**	**.463****	-.167**	**.482****	.455**	-.121**	.152**	.197**	.188**	**.532****
H	.137**	.154**		.099**	**.183****	.166**	**.520****	**.181****	.179**	.062*	.131**	.110**
G	-.014	**.463****	.099**		-.142**	**.396****	.092**	.094**	.060*	.060*	.048	**.355****
D	-.043	-.167**	**.183****	-.142**		-.168**	**-.471****	**.189****	.035	.000	.032	-.168**
F	.222**	**.482****	.166**	**.396****	-.168**		.376**	-.165**	.226**	.225**	.195**	**.411****
A	.137**	.455**	**.520****	.092**	**-.471****	.376**		**-.457****	.191**	.116**	.145**	.325**
I	-.125**	-.121**	**.181****	.094**	**.189****	-.165**	**-.457****		-.130**	-.180**	-.179**	-.094**
J	**.390****	.152**	.179**	.060*	.035	.226**	.191**	-.130**		**.280****	**.272****	.062*
C	**.453****	.197**	.062*	.060*	.000	.225**	.116**	-.180**	**.280****		**.267****	.135**
K	**.271****	.188**	.131**	.048	.032	.195**	.145**	-.179**	**.272****	**.267****		.094**
L	.171**	**.532****	.110**	**.355****	-.168**	**.411****	.325**	-.094**	.062*	.135**	.094**	
DOM	.258**	**.747****	.126**	**.324****	-.223**	**.538****	.312**	-.124**	.188**	.261**	.182**	**.644****
RAS	.129**	.200**	**.490****	.104**	**.255****	.220**	**.574****	**.242****	.232**	.135**	.211**	.239**
INT	**.677****	.148**	.260**	.073**	.157**	.224**	.118**	-.207**	**.487****	**.546****	**.417****	.101**

Nota: *p <.05; **p <.01; DOM = dominadores; RAS = rastreadores; INT = interactuadores.

La Figura 4 muestra los objetivos teóricos de los doce perfiles según su clasificación conforme a los tres componentes principales (dominador, rastreador e interactuador). Así, se asocia cada uno de los componentes principales con los cuatro perfiles que son más populares. En la imagen, estos doce perfiles se vinculan a los cuatro perfiles propuestos por Bartle (1996) y a los seis perfiles propuestos por Marczewski (2015), que se explican en la Figura 2, además de a otros perfiles y teorías relacionadas con la motivación.

FIGURA 4. Objetivos teóricos de los doce perfiles de jugadores.



Para determinar el orden de los perfiles en cada componente principal, se tuvieron en cuenta los ejes del modelo, con las puntuaciones más bajas ubicadas más lejos de los ejes. Las puntuaciones más altas corresponden a los perfiles ubicados más cerca de los ejes, que son también los que presentan la mayor tendencia hacia cada componente principal: B (dominador equilibrado), A (rastreador equilibrado) y C (interactuador equilibrado).

4. Discusión

La taxonomía presentada en este artículo se basa tanto en el modelo Hexad de seis perfiles de Marczewski (2016) como en los cuatro perfiles y dos ejes de Bartle (1996), ya que son más adecuados para personalizar sistemas lúdicos. En la escala validada de Marczewski, hay nueve elementos por debajo de 0.600 que debilitan el ajuste en cuatro de las seis escalas: espíritu libre, triunfador, jugador y disruptor. Aunque el RMSEA calculado = 0.069 (90 % CI = [0.061, 0.077]) se encuentra justo por encima del límite recomendado para un modelo con un buen ajuste (0.06), el 37,5 % de los elementos de la escala se encuentran por debajo de 0.600 y, por tanto, la bondad del ajuste no queda confirmada, ya que el umbral en este estudio es

de un 100 % por encima de 0.700. A partir de la taxonomía creada en este estudio, se destacan, a continuación, las principales diferencias entre los perfiles resultantes en comparación con el modelo Hexad de Marczewki (2016).

En el modelo Hexad de Marczewski, los perfiles de los triunfadores H, los espíritus libres I y los socializadores J tienen una motivación intrínseca. En la taxonomía propuesta, los perfiles de los jugadores L, los disruptores K y los exploradores F tendrían una motivación intrínseca; los exploradores presentarían la mayor motivación intrínseca con sus objetivos de compartir ideas, trabajar en equipo, interactuar y aprender. También coincidirían en cuanto a motivación intrínseca, aunque en un grado menor, con los socializadores J y los vehementes G. Por otra parte, de acuerdo con Huta y Waterman (2014), tener un propósito facilita la interiorización, la motivación y la satisfacción personal. En el modelo de Marczewski (2015), se propone el perfil del *filántropo* motivado de forma intrínseca con el propósito de ayudar a otros sin esperar ninguna recompensa. El autor señala que los filántropos y los socializadores están motivados por las interacciones, aunque admite que es incapaz de distinguir entre estos dos tipos de usuarios. En el trasfondo teórico de la presente taxonomía, este perfil se reconoce como *vehemente* debido a su orientación a la acción y a los jugadores, y también por la coincidencia de sus ejes con los perfiles propuestos por Bartle (1996). El propósito de los vehementes no es ayudar, sino manipular en busca de reputación o de molestar y enfrentarse a otros, en sintonía con los perfiles de «político explícito» y «*griefer* implícito», respectivamente, propuestos por Bartle (1996).

En el modelo de Hexad de Marczewski (2016), los perfiles de los jugadores L, los disruptores K y los filántropos o vehementes G tienen una motivación extrínseca. En la presente taxonomía, los perfiles de los vencedores A, los triunfadores H y los espíritus libres I tienen una motivación extrínseca. Siguiendo a Marczewski (2016), se asume que los triunfadores H están motivados por el logro y la consecución de objetivos; son ellos y no los jugadores L los que se centran en recompensas extrínsecas. En cuanto a los disruptores, Marczewski (2016) los orienta a la motivación extrínseca, aunque el propio autor indica que esto se debe a la observación de dicho comportamiento en juegos en línea; por tanto, no se deriva del modelo SDT y carece de validez empírica. En la presente taxonomía, los disruptores K están orientados a la interacción y la motivación intrínseca, y su objetivo de alterar el sistema de juego por diversión para forzar un cambio positivo o negativo se considera intrínseco. Por otra parte y de acuerdo con Marczewski (2015), los espíritus libres I están motivados por la autonomía y la creatividad, pero se mantienen dentro de los límites del sistema sin querer cambiarlo; en cambio, los disruptores K tratan de expandirse más allá de los límites del sistema. Junto con su deseo de cambiar el sistema, los disruptores K y los vehementes G podrían presentar una tendencia hacia el ciberacoso o el troleo. Esto dificultaría la experiencia de otros jugadores con actitudes negativas

hacia un jugador del mismo equipo o de uno diferente.

Por supuesto, los jugadores podrían pasar de un perfil a otro y moverse entre ellos en puntos límite diferentes dependiendo de su estado mental o de su estrategia en el juego actual. Es decir, las motivaciones para interactuar con los sistemas de juego no se mantienen fijas durante el juego. La vida y las circunstancias vitales de una persona varían con el tiempo. Al clasificar los tipos de jugadores, es muy importante tener en cuenta los comportamientos en el juego, la motivación para jugar y los estilos de vida, ya que los acontecimientos importantes en las vidas de los jugadores también podrían hacerles fluctuar entre diferentes perfiles. Lo que se sugiere es que la mayoría de los jugadores tienen un componente principal que priorizan sobre los otros: dominador, interactuador o rastreador, el cual cambia solo de forma deliberada o inconsciente para poder avanzar en el juego. De acuerdo con Mora *et al*. (2017), aplicar la gamificación en la educación superior puede ser complicado, ya que la falta de metodologías de diseño probadas provoca algunos efectos indeseados. Elegir el proceso formal más adecuado para el diseño de la gamificación y el perfil correcto se ha convertido en un requisito clave para el éxito.

Determinar el perfil que corresponde a cada miembro de un equipo de trabajo en un contexto gamificado puede ser bastante útil en la práctica, ya que las interrelaciones que se establecen entre los distintos perfiles son sutiles si se crea un grupo equilibrado. No obstante, si la dominancia de uno de los tres componentes principales es prioritaria en la mayoría de las personas del mismo equipo, podrían surgir discrepancias. Si la mayoría tiene una alta puntuación en el componente rastreador, esto añadirá profundidad e interés a la naturaleza espectacular del mundo del juego y su prioridad será acumular recompensas si dirigen mal su motivación. Si el componente predominante es el interactuador, la comunicación se priorizará y se generará una red social en la que el objetivo del juego puede disiparse. Por último, si el componente predominante es el dominador, se enfatizará la obtención de logros mediante el reconocimiento social. Esto podría resultar complicado si todos los miembros del grupo fueran ególatras en un cierto grado, ya que, normalmente, este componente parasita a los rastreadores y a los interactuadores para lograr sus objetivos de reconocimiento social.

5. Conclusiones

La creación de esta taxonomía y la escala estandarizada y validada para determinar los doce tipos de jugadores de acuerdo con los tres componentes principales y los tres ejes propuestos es un enfoque prometedor con verdadero potencial de aplicación en la personalización de sistemas gamificados. Como ocurre con las tipologías de jugadores analizadas por Sezgin (2020), fruto de los estudios realizados por otros autores que han intentado categorizar los distintos tipos de jugadores, la tipología descrita en este estudio no puede extrapolarse a todos los entornos o contextos culturales. Por ello, se recomienda aplicar Gamertype (la

escala de tipos de jugadores) en muestras de distintas zonas geográficas.

Los estudios empíricos han revelado que los rasgos de personalidad de un usuario permiten predecir su nivel de disfrute en caso de usar o no usar mecánicas o dinámicas diferentes, como tablas clasificatorias, *rankings*, sistemas de puntuación, etc., en el diseño de propuestas gamificadas (Jia *et al*., 2016; Tondello *et al*., 2016). Contar con un instrumento validado permite a los diseñadores educativos comprender mejor la naturaleza de una población de alumnos específica. También dirigir el diseño de experiencias gamificadas hacia propuestas más eficaces, que resuenen mejor con poblaciones de alumnos heterogéneas o que puedan adaptarse a distintos perfiles. En relación con el género, un estudio de Zahedi *et al*. (2021) sugirió que la gamificación es una estrategia de implicación en el aprendizaje neutra respecto al género que mejora el rendimiento de las alumnas en la misma medida que el de los alumnos. Con independencia de la mejora en el rendimiento, la mayoría de las mujeres no disfrutaron de forma activa o no se sintieron motivadas por los puntos o la tabla clasificatoria virtuales. Como futura línea de investigación, podrían observarse y analizarse las diferencias motivacionales y los perfiles de ambos géneros.

Además, como otra línea de investigación futura, se propone cruzar los resultados de la escala Gamertype con las cinco grandes escalas (para evaluar la manera en que actúa una persona y todos los aspectos relacionados con la personalidad: extroversión, cordialidad, diligencia, inestabilidad emocional, neurosis y apertura a la experiencia), con MBTI (para evaluar el tipo de personalidad de una persona mediante cuatro conjuntos de pares opuestos: extrovertida/introvertida, sensorial/intuitiva, racional/emocional y calificadora/perceptiva) y con MSLQ (para evaluar la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje diferentes que emplean los alumnos en una actividad determinada). Por otra parte, las escalas que podrían utilizarse para determinar las motivaciones de un usuario pertenecen a la teoría conocida como *teoría de la autodeterminación* (STD), donde la escala más pertinente es la escala de satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Esta escala proporciona una comprensión general de las motivaciones básicas de un usuario con respecto a las tres necesidades diferentes en las que se basan los tres componentes principales de la escala (competencia, autonomía y relaciones). Otra escala relevante es el inventario de motivación intrínseca (IMI), que se utiliza para medir los niveles de interés/disfrute de un usuario, la competencia, el esfuerzo y el valor/utilidad durante el uso del sistema gamificado. Por último, sería interesante un trabajo de validación adicional de la escala Gametype en otros idiomas. En cuanto a las limitaciones en la validación de la escala, la fiabilidad intraevaluador o interevaluador no se ha calculado mediante el índice kappa ni se ha analizado la estabilidad temporal.

Con respecto a la aplicabilidad práctica de la escala, podría emplearse en otras

etapas educativas siguiendo los tres perfiles principales en la educación primaria o secundaria. Los dominadores podrían ser los alumnos que tratan de destacar en las asignaturas, los interactuadores podrían ser aquellos que disfrutan de los proyectos en grupo y los rastreadores podrían ser los alumnos motivados por la exploración y la obtención de recompensas educativas.

La escala Gamertype también podría utilizarse en otras poblaciones fuera del contexto educativo, en juegos en línea, entornos profesionales, competiciones deportivas o ámbitos sanitarios. En los juegos en línea, los dominadores disfrutarían de los retos competitivos y la dirección de equipos. Un diseño que incluya batallas o misiones estratégicas que enfaticen la conquista y el logro podría atraer a este grupo. Por su parte, los interactuadores disfrutarían de los juegos cooperativos en los que trabajan en equipo para alcanzar objetivos comunes. El diseño podría fomentar la comunicación y la colaboración al recompensar la ayuda mutua y la equidad. También podría trasladarse a situaciones laborales en las que la colaboración y la interacción sean cruciales. En el entorno corporativo profesional, donde la exploración y la recompensa motivan a los empleados para participar en actividades de desarrollo o en procesos gamificados, los exploradores disfrutarían de rastrear simulaciones virtuales para obtener recompensas. Diseñar un sistema donde la exploración y la acumulación de recursos sean esenciales podría atraer a esta población. En las competiciones deportivas, los dominadores serían los jugadores que buscan mejorar constantemente sus habilidades técnicas y sus estrategias para ganar a sus rivales. El diseño del torneo podría enfocarse en retos intensos, donde la victoria se logra mediante la habilidad y el liderazgo en el campo de juego. Los interactuadores serían quienes disfrutarían de la colaboración y las tácticas en grupo. El diseño del juego podría promover una comunicación eficaz entre miembros del equipo, alentar la toma de decisiones conjunta y recompensar el juego limpio y cooperativo. A su vez, el diseño dirigido a los rastreadores podría perseguir una experiencia que incluya actividades interactivas como la búsqueda de información sobre jugadores, la acumulación de puntos o la recogida de premios virtuales. Por último, en el ámbito sanitario, los dominadores podrían ser médicos que tratan de destacar en su campo; los interactuadores, personal de enfermería que valora la colaboración; y los rastreadores, investigadores que tratan de descubrir nuevas soluciones. Al adaptar estos perfiles y componentes a diferentes contextos, pueden diseñarse experiencias más atractivas y motivadoras para una amplia variedad de públicos.

En resumen, el desarrollo de experiencias de ABJ para la educación superior es un proceso complejo que precisa de una inversión significativa. Comprender mejor el modo en que los jugadores se relacionan con los juegos es importante para garantizar que estas experiencias sean exitosas. Contar con un instrumento validado para entender los perfiles de los jugadores es un paso positivo en esta dirección.

Apéndice

Cuestionario sobre los perfiles de jugadores (escala Gamertype)

El cuestionario mide tu perfil de jugador/a en un entorno de aprendizaje en forma de juego. Coloca una equis ("X") en el número que mejor refleje tu respuesta según la escala que se presenta más abajo. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo expresa tu opinión sobre los enunciados que se presentan a continuación.

Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Totalmente de acuerdo 4

1. Me gusta interactuar, compartir ideas y aprender en equipo.	1	2	3	4
2. Me encantan los juegos innovadores, con sistemas de puntuación que causen sorpresa o incertidumbre.	1	2	3	4
3. Considero que buscar en el juego nuevas sensaciones y disfrutar de su narrativa y estética es mejor que competir.	1	2	3	4
4. Suelo dispersarme cuando colaboro con gente en algún juego.	4	3	2	1
5. Considero favorables los sistemas de puntuación para mejorar el aprendizaje de contenidos.	1	2	3	4
6. Disfruto con las experiencias colectivas que se presentan en el mundo del juego.	1	2	3	4
7. Me gusta que se conozcan las calificaciones de los demás a través de tablas de clasificación al finalizar el juego.	1	2	3	4
8. Me gusta aprender con autonomía solo si existen desafíos que me permitan subir de nivel.	1	2	3	4
9. Me suelo esforzar en el juego para ganar puntos y medallas con el objetivo de darme a conocer.	1	2	3	4
10. Considero importante mejorar mis habilidades y salir victorioso en un juego competitivo que me aporte recompensas.	1	2	3	4
11. Me considero un rebelde y no me gusta seguir las reglas del juego.	4	3	2	1
12. Me gustan los juegos que me permitan manipular a los demás y buscar reputación reputación social.	1	2	3	4
13. Suelo planificarme para obtener metas en el juego.	1	2	3	4
14. Considero que, para aprender, es mejor trabajar en equipo que en solitario.	1	2	3	4
15. Pienso que el uso de insignias, medallas virtuales o puntos empleados en algún juego pueden ayudar a mejorar mi reputación.	1	2	3	4
16. Suelo aprovechar las oportunidades que se me presentan en el juego para mi propio beneficio.	1	2	3	4
17. Me gusta mejorar mi aprendizaje y buscar los límites del juego.	1	2	3	4

18. Prefiero aquellos juegos en los que me pueda enfrentar con los demás con el objetivo de molestar.	1	2	3	4
19. Subir de nivel y explorar el mundo del juego es una buena manera de motivarme para aprender.	1	2	3	4
20. Me gusta superar las dificultades y dominar tareas difíciles.	1	2	3	4
21. Considero satisfactoria la interacción mediante foros de discusión en un entorno virtual de formación donde se puedan ver mis logros.	1	2	3	4
22. Suelo seguir mi propio camino y, a menudo, me dejo guiar por la curiosidad.	1	2	3	4
23. Prefiero mejorar mi aprendizaje mediante la creación de conexiones sociales durante el juego.	1	2	3	4
24. Me gusta influir en los demás y darme a conocer a través de mis logros durante el juego.	1	2	3	4
25. Para mí, ser independiente es más importante que trabajar en equipo.	1	2	3	4
26. Me gusta que se utilicen *rankings* y tablas de clasificación porque me agrada ser el centro de atención.	1	2	3	4
27. Recuperar el esfuerzo invertido mediante puntos, premios o insignias es importante para mí.	1	2	3	4
28. Me hace feliz formar parte de un equipo y ser capaz de guiar a los demás en el juego.	1	2	3	4
29. Considero satisfactoria la interacción grupal mediante chat u otros medios de comunicación en tiempo real.	1	2	3	4
30. Me divierte compartir mi conocimiento con los demás.	1	2	3	4

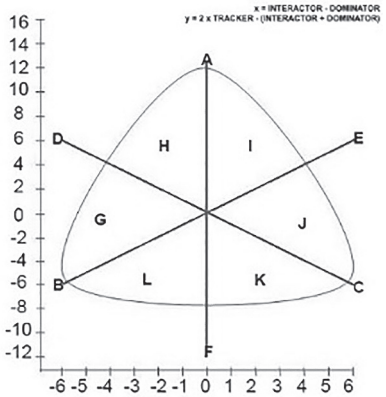
Valor	Dominadores	Rastreadores	Interactuadores
Tendencia baja: **1,75-3** (10-17,5)	F (exploradores)	D (tenaces)	E (buscadores)
Tendencia moderada: **3,1-4,4** (17,6-25)	L (jugadores)	H (triunfadores)	K (disruptores)
Tendencia alta: **4,5-7** (25,1-32,5)	G (vehementes)	I (conquistadores)	J (socializadores)
Tendencia muy alta: **+5,7** (32,6-40)	B (rapaces)	A (vencedores)	C (colegas)

Dominador = 7 x (sumatorio de ítems 5, 7, 9, 10, 12, 15, 18, 21, 24, 26) / 40
Rastreador = 7 x (sumatorio de ítems 2, 3, 8, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 27) / 40
Interactuador = 7 x (sumatorio de ítems 1, 4, 6, 11, 14, 23, 25, 28, 29, 30) / 40

Eje x: Interactuador – Dominador

Eje y: 2 x Rastreador – (Interactuador + Dominador)

Medición automática en www.joelprieto.eu



Referencias bibliográficas

Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., y Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game based learning: Comparative study [Gamificación educativa frente a aprendizaje basado en juegos: estudio comparative]. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, *7* (4), 132-136. https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs [Corazones, bastos, diamantes y espadas: jugadores afines a los MUD]. *Journal of MUD Research*, *1* (1), 19.

Bartle, R. (2005). Virtual worlds: Why people play [Mundos virtuales: ¿por qué juegan las personas?]. *Massively Multiplayer Game Development*, *2* (1), 3-18.

Chou, Y. K. (2014, 22 de septiembre). *Octalysis: Complete gamification framework [Octalysis: un marco complete para la gamificación].* LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/20140922202253-5757314-octalysis-complete-gamification-framework/

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior [Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano].* Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Espinoza, E. E., y Toscano, D. T. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica [Educational research methodology and technique].* UTMach.

Ferro, L. S., Walz, S. P., y Greuter, S. (2013). Towards personalised, gamified systems: An investigation into game design, personality and player typologies [Hacia sistemas personalizados y gamificados: una investigación sobre el diseño de juegos, personalidad y tipologías de jugadores]. En Association for Computing Machinery (Ed.), *IE 2013. Proceedings of the 9th Australasian Conference on Interactive Entertainment: Matters of Life and Death*. AMC. https://doi.org/10.1145/2513002.2513024

Fullerton, T. (2008). *Game design workshop. A playcentric approach to creating innovative games [Taller de diseño de juegos. Un enfoque centrado en el juego para crear juegos innovadores].* CRC Press. http://dx.doi.org/10.1201/b13172-10

Hamari, J., y Tuunanen, J. (2014). Player types: a meta-synthesis [Tipos de jugadores: una metasíntesis]. *Transactions of the Digital Games Research Association, 1* (2), 29-53. http://dx.doi.org/10.26503/todigra.v1i2.13

Hu, L., y Bentler, P.M. (1999). Cutoff for fit indexes in covariance structure: Conventional versus new alternatives [Criterios de corte para índices de ajuste en análisis de estructura de covarianza: criterios convencionales versus nuevas alternativas]. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6* (1), 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Huta, V., y Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions [Eudaimonía y su distinción de la hedonía: desarrollo de una clasificación y terminología para comprender definiciones conceptuales y operativas]. *Journal of Happiness Studies*, *15* (6), 1425-1456. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0

Jia, Y., Xu, B., Karanam, Y., y Voida, S. (2016). Personality-targeted gamification: a survey study on personality traits and motivational affordances [Gamificación orientada a la personalidad: un estudio de encuesta sobre rasgos de personalidad y facilitadores motivacionales]. En Association for Computing Machinery (Ed.), *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2001-2013). ACM. https://doi.org/10.1145/2858036.2858515

Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K.-A., Staneva, A., Stoyanov, S., y Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature [Gamificación para la salud y el bienestar: una revisión sistemática de la literatura]. *Internet Interventions*, *6*, 89-106. https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.10.002

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education [La gamificación del aprendizaje y de la instrucción: métodos basados en juegos y estrategias para la formación y la educación].* John Wiley & Sons.

Krath, J., Schürmann, L., y Von Korflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning [Desvelando las bases teóricas de la gamificación: una revisión sistemática y análisis de la teoría en la

investigación sobre gamificación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos]. *Computers in Human Behavior*, *125*, 106963. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963

Marczewski, A. (2015). *Gamification: Even ninja monkeys like to play. Unicorn edition [Gamificación: incluso a los monos ninja les gusta jugar. Edición unicornio]*. Gamified UK.

Martínez-Sanz, J. M., Urdampilleta, A., Guerrero, J., y Barrios, V. (2011). El somatotipo-morfología en los deportistas. ¿Cómo se calcula? ¿Cuáles son las referencias internacionales para comparar con nuestros deportistas? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *16* (159), 4. https://cutt.ly/YXpnpkz

Mora, A., Riera, D., González, C., y Arnedo-Moreno, J. (2017). Gamification: A systematic review of design frameworks [Gamificación: una revisión sistemática de los marcos de diseño]. *Journal of Computing in Higher Education*, *29* (3), 516-548. http://dx.doi.org/10.1007/s12528-017-9150-4

Nacke, L. E., Bateman, C., y Mandryk, R. L. (2013). BrainHex: A neurobiological gamer typology survey [BrainHex: una encuesta de tipología de jugadores desde una perspectiva neurobiológica]. *Entertainment Computing*, *5* (1), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2013.06.002

Prieto, J. M. (2022). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34* (1), 189-214. https://doi.org/10.14201/teri.27153

Ryan, R. M., y Deci, E. L., y Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process [Autonomía y perturbaciones en la autonomía en el auto-desarrollo y la psicopatología: Investigación sobre motivación, apego y proceso clínico]. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Theory and method [Psicopatología del desarrollo: teoría y método]* (pp. 385-438). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109

Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar]. *American Psychologist*, *55* (1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schuurman, D., De Moor, K., De Marez, L., y Van Looy, J. (2008). Fanboys, competers, escapists and time-killers: A typology based on gamers' motivations for playing video games [*Fanboys*, competidores, escapistas y pasatiempos: una tipología basada en las motivaciones de los jugadores de videojuegos]. En Association for Computing Machinery (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts* (pp. 46-50). ACM. https://doi.org/10.1145/1413634.1413647

Sezgin, S. (2020). Digital player typologies in gamification and game-based learning approaches: A meta-synthesis [Tipologías de jugadores digitales en enfoques de gamificación y aprendizaje basado en juegos: una metasíntesis]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *9* (1), 49-68. https://doi.org/10.14686/buefad.610524

Tondello, G. F., Wehbe, R. R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., y Nacke, L. E. (2016). The gamification user types Hexad scale [La escala Hexad de tipos de usuarios de gamificación]. En Association for Computing Machinery (Ed.), *Proceedings of the 2016 Annual Symposium On Computer-Human Interaction in Play* (pp. 229-243). ACM. http://dx.doi.org/10.1145/2967934.2968082

Tondello, G. F., Mora, A., Marczewski, A., y Nacke, L. E. (2019). Empirical validation of the gamification user types Hexad scale in English and Spanish [Validación empírica de la escala Hexad de tipos de usuarios de gamificación en inglés y español]. *International Journal of Human-Computer Studies*, *127*, 95-111. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.002

Vahlo, J., Kaakinen, J. K., Holm, S. K., y Koponen, A. (2017). Digital game dynamics preferences and player types [Preferencias de dinámicas de juegos digitales y tipos de jugadores]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *22* (2), 88-103. https://doi.org/10.1111/jcc4.12181

Valderrama, B. (2018). La rueda de motivos: hacia una tabla periódica de la motivación humana. *Papeles del Psicólogo*, *39* (1), 60-70. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2855

Yee, N. (2015). *Gamer motivation model: Overview and descriptions [Visión general y descripciones*

del modelo de motivación del jugador]. Quantic Foundry. http://quanticfoundry.com/2015/12/15/handy-reference

Yee, N., Ducheneaut, N., y Nelson, L. (2012). Online gaming motivations scale: Development and validation [Escala de motivaciones para juegos en línea: desarrollo y validación]. In Association for Computing Machinery (Ed.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2803-2806). ACM. https://doi.org/10.1145/2207676.2208681

Zahedi, L., Batten, J., Ross, M., Potvin, G., Damas, S., Clarke, P., y Davis, D. (2021). Gamification in education: A mixed-methods study of gender on computer science students' academic performance and identity development [Gamificación en la educación: Un estudio de métodos mixtos sobre el género en el rendimiento académico y desarrollo de identidad de estudiantes de ciencias de la computación]. *Journal of Computing in Higher Education, 33* (2), 441-474. https://doi.org/10.1007/s12528-021-09271-5

Biografías de los autores

Joel-Manuel Prieto-Andreu. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (*cum laude* y doctor internacional) por la Universidad de Murcia. Profesor Contratado Doctor por la ANECA, centrado en psicología del deporte y en gamificación en educación. Ha colaborado en 4 grupos de investigación; ha presentado 5 proyectos de innovación docente y 3 proyectos de investigación, en dos de los cuales ha figurado como investigador principal. Ha sido ponente en más de 30 congresos internacionales y nacionales. Ha publicado 4 libros, 11 capítulos y más de 45 artículos en revistas científicas con evaluación por pares. Es editor asociado y revisor en varias revistas científicas.

https://orcid.org/0000-0002-2981-0782

Pablo Moreno-Ger. Doctor en Ingeniería Informática por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). En la actualidad, es el Vicerrector de Investigación de UNIR. Antes ejerció como director de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología de UNIR y como subdirector académico de la misma escuela. También fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerció, además, como vicedecano de Innovación. En el ámbito investigador, su interés se centra en el uso de la tecnología en el ámbito educativo y, en especial, en educación superior. Es autor de más de 200 publicaciones en revistas y congresos internacionales.

https://orcid.org/0000-0003-4817-8150

CoDiLe: un instrumento para evaluar el conocimiento disciplinar de lengua española de los maestros en formación

CoDiLe: An instrument for evaluating the Spanish-language disciplinary knowledge of pre-service teachers

María-Teresa MUEDRA-PERIS. Estudiante de Doctorado. Universidad de Valencia (*muepe@alumni.uv.es*).
Dr. Manuel MONFORT-PAÑEGO. Profesor. Universidad de Valencia (*manuel.monfort@uv.es*).
Dra. Ángela GÓMEZ-LÓPEZ. Profesora. Universidad de Valencia (*angela.gomez@uv.es*).
Dra. Eva MORÓN-OLIVARES. Profesora. Universidad de Valencia (*eva.moron@uv.es*).

Resumen:

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han centrado en evaluar el conocimiento didáctico del profesorado, en especial en ciencias y en matemáticas. Sin embargo, en el área de lengua, pocos trabajos han diseñado y validado herramientas con este fin. El presente trabajo pretende avanzar en esta línea de investigación con el diseño y la validación de un cuestionario para evaluar el conocimiento disciplinar de lengua española de los maestros en formación. Participaron estudiantes españoles de grado de Magisterio y de máster de Formación del Profesorado de Secundaria, así como expertos en didáctica de la lengua y en validación de cuestionarios. Para el análisis de la validez de contenido, se utilizó el método Delphi y, para el estudio de la consistencia, se aplicó un análisis psicométrico a través del método de fiabilidad test-retest. El instrumento se mostró consistente y válido. Los resultados estuvieron por debajo de lo esperado y desvelaron que la muestra presentaba un claro déficit en contenido disciplinar en lengua española. Estos datos parecen estar en línea con los obtenidos para otras áreas. Por tanto, CoDiLe puede contribuir a definir y subsanar estas posibles deficiencias mediante la aportación de datos consistentes a los formadores de maestros que permitan una orientación más efectiva de sus prácticas.

Palabras clave: instrumento de medida, nivel de conocimientos, lengua española, formación de profesores.

Fecha de recepción del original: 20-07-2023.
Fecha de aprobación: 25-10-2023.
Cómo citar este artículo: Muedra-Peris, M. T., Monfort-Pañeco, M., Gómez-López, Á., y Morón-Olivares, E. (2024). CoDiLe: un instrumento para evaluar el conocimiento disciplinar de lengua española de los maestros en formación [CoDiLe: An instrument for evaluating the Spanish-language disciplinary knowledge of pre-service teachers]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 271-290. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4037

Abstract:

In recent decades, several studies have focused on assessing teachers' pedagogical knowledge, especially in Science and Mathematics. However, with regards to languages, few studies have designed and validated instruments for this purpose. This paper aims to advance in this line of research: a questionnaire is designed and validated to evaluate pre-service teachers' content knowledge in Spanish language. Spanish undergraduate and master students, as well as experts on the topic and tests, participated in the experiment. For the analysis of content validity, the Delphi method was used. For the study of consistency over time, a psychometric analysis using the test-retest reliability method was applied. The instrument was found to be consistent and valid. The results on the assessment of students' knowledge were below expectations and revealed that the sample showed a clear deficit in Spanish language content knowledge. These data seem to be in line with those obtained in other studies. Therefore, CoDiLe may contribute to define and address these potential shortcomings and provide teachers with consistent data to improve their practices.

Keywords: measuring instrument, knowledge level, Spanish language, teacher education.

1. Introducción

Evaluar las necesidades educativas de un país implica investigar todos aquellos factores que forman parte del sistema educativo, como la formación del profesorado. Este es un tema de investigación complejo y uno de los ejes sobre los que actuar para mejorar el sistema educativo; no obstante, no hay consenso sobre qué factores promueven la calidad docente y cómo incorporarlos a la formación inicial (Harris y Sass, 2011): algunos estudios se han centrado en el aprendizaje profesional (Opfer y Pedder, 2011), la cognición (Borg, 2003) o el conocimiento personal (Pajares, 1992).

Uno de los autores que mayores aportaciones ha hecho a la investigación sobre la formación del profesorado ha sido Shulman (1987), que propuso un nuevo concepto integrador, el *conocimiento didáctico del contenido* (en adelante, CDC): la combinación de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo se organizan, representan y adaptan ciertos temas a los intereses y a las habilidades de los alumnos, y de cómo se presentan para su enseñanza.

Este nuevo concepto ha actuado como catalizador de importantes investigaciones que, en las últimas décadas, han puesto de manifiesto la diferencia entre el *conocimiento del contenido* (en adelante, CC) y la enseñanza de este (CDC) (Bucat, 2005). Aunque la relación entre el CC y el CDC no está definida con nitidez en la literatura, sí parece claro que el CC está en el centro del desarrollo de las competencias profesionales de los docentes (Kleichkman *et al.*, 2013).

En el modelo de Shulman, el CC es el primero de los aspectos que hay que tener en cuenta para el estudio de la enseñan-

za de las disciplinas. Las investigaciones señalan que un CC profundo mejora las explicaciones, favorece el uso de recursos e influye en la comprensión de los estudiantes y en su éxito académico (Chetty *et al.*, 2011); así, resulta imprescindible delimitar qué nivel de conocimientos tienen los futuros profesores para intervenir en la mejora de la formación inicial y permanente (Kleickmann *et al.*, 2013). Conocer el contenido de la materia que se va a impartir es una premisa para poder enseñarla (Friedrichsen *et al.*, 2009). De hecho, en algunas investigaciones, el CC del profesorado explicó de forma significativa la mejora de los resultados de los estudiantes (Gess-Newsome *et al.*, 2019).

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han centrado en evaluar el CC del profesorado, en especial en el área de ciencias y matemáticas. Godino *et al.* (2016) evaluaron el conocimiento de los profesores sobre la visualización de objetos tridimensionales en 241 estudiantes de magisterio. Para diseñar el cuestionario, se tomaron investigaciones anteriores, el currículo y libros de texto de gran tirada nacional. A pesar de que las preguntas fueron extraídas de libros de primaria, los resultados obtenidos mostraron que el 62 % de los alumnos no contestaron de forma óptima a las tareas propuestas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) participó en un estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. En él, se empleó un cuestionario basado en el estudio de TEDS-M de Tattoo *et al.* (2012), que evaluaba tanto su conocimiento didáctico como disciplinar. Para diseñar las preguntas, se utilizaron investigaciones anteriores y los marcos legales de los países participantes. El cuestionario final tenía 74 preguntas en formato de elección múltiple o respuesta abierta. Las puntuaciones medias obtenidas por los futuros profesores españoles estaban por debajo de la media internacional, tanto en conocimientos matemáticos como en didácticos, aunque puntuaron algo mejor en estos últimos.

Vásquez y Alsina (2015) validaron un cuestionario de respuesta abierta para evaluar conocimientos didáctico-matemáticos para enseñar probabilidad. Se tomó como base de conocimiento investigaciones anteriores, orientaciones curriculares y libros de texto. Tanto la aplicación piloto del instrumento como su replicación arrojaron resultados medio-bajos en todas las categorías.

Verdugo *et al.* (2019) analizaron el conocimiento didáctico-disciplinar en ciencias de los maestros en formación; para ello, se creó un cuestionario de 30 ítems de alternativa múltiple para los que se tomaron como base el currículo nacional español y los libros de texto españoles. El instrumento mostró un dominio del contenido científico mejorable y la presencia de algunos errores conceptuales relevantes.

En cuanto al CC en lengua, pocos trabajos han diseñado y validado herramientas para evaluarlo; la mayoría de ellos se centran en los conocimientos necesarios para enseñar a leer. Binks-Cantrell *et al.* (2012) y Washburn *et al.* (2016) validaron un instrumento para evaluar el conocimiento

de los profesores sobre los constructos básicos de la lengua que intervienen en la enseñanza de la lectura. Participaron 279 profesores y maestros en formación. El cuestionario incluía 38 ítems orientados al conocimiento del contenido. Los resultados revelaron falta de conocimientos, especialmente en morfología y fonología.

El presente trabajo pretende avanzar en esta línea de investigación: el objetivo propuesto es diseñar y validar un instrumento que permita evaluar el conocimiento del contenido que tienen los maestros en formación en lengua española. Hasta donde se sabe, no existen instrumentos con los que valorar el conocimiento disciplinar que deben tener los docentes (en concreto, los maestros en formación) para impartir lengua española. La necesidad de dicho instrumento es relevante para la investigación en el ámbito educativo por una doble razón: el hecho de que la lengua es, a la vez, contenido disciplinar y vehículo del resto de aprendizajes. Esta necesidad pone en valor el objetivo de este trabajo, pues la creación de instrumentos que permitan evaluar el conocimiento que poseen los docentes sobre las materias del currículo repercute de forma directa sobre los programas de formación del profesorado.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

Para analizar el CC sobre lengua española de los maestros en formación, se diseñó y validó un cuestionario basado en el método Delphi (Andrés *et al.*, 2019) en cuatro fases:

- Fase 1. Recogida de evidencias. Búsqueda de bibliografía. Selección de los indicadores de evidencia.
- Fase 2. Desarrollo de la versión I. Elaboración de los ítems. Evaluación de expertos.
- Fase 3. Desarrollo de la versión II. Prueba piloto. Evaluación por los estudiantes.
- Fase 4. Desarrollo de la versión final. Primer pase (validez de constructo). Segundo pase (fiabilidad).

Para el estudio de la fiabilidad del cuestionario, se aplicó un test-retest y un análisis psicométrico.

2.2. Participantes

Durante las fases 2 y 3 (validez de contenido), se utilizaron dos grupos de participantes para evaluar el contenido y la comprensibilidad del test inicial. El primer grupo se compuso de seis expertos independientes: tres en filología y didáctica de la lengua, uno en CDC y dos en instrumentos y diseños de investigación (uno de ellos experto también en CDC). La selección de los expertos se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: debían estar fuera del estudio, poseer el grado de doctor, ser profesores universitarios y tener publicaciones de calidad en didáctica de la lengua o en CDC, en métodos de investigación o en validación de cuestionarios. En paralelo, participaron como evaluadores dos sujetos externos y no relacionados ni con el contenido ni con los criterios de selección.

El segundo grupo se compuso de un conjunto natural de 53 estudiantes universitarios (19-23 años) de ambos sexos de segundo curso del grado de Maestro en Educación Primaria de una universidad española. Realizaron el test en línea y, con posterioridad, se seleccionó a diez para ser entrevistados. Se les pidió que evaluaran el contenido y la comprensibilidad del test inicial. Los resultados se utilizaron para hacer una estimación previa del funcionamiento del cuestionario.

Para la fase 4, la muestra de participantes fue de 256 estudiantes de ambos sexos (18-25 años) de los grados de Maestro en Educación Primaria/Infantil (cursos primero, segundo y cuarto) de una universidad española. Además, participó un grupo natural de 20 estudiantes (23-35 años) del posgrado del Máster de Profesorado de Educación Secundaria (especialidad Lengua Castellana y su Literatura). Este grupo tenía conocimiento disciplinar más especializado y se utilizó para comprobar si el instrumento discriminaba entre diferentes niveles de conocimiento. De la muestra inicial, 190 estudiantes (152 mujeres y 38 hombres) completaron los dos pases del cuestionario.

2.3. Procedimiento

En la fase 1, se consideraron diversas fuentes para diseñar el cuestionario. Se realizó una búsqueda de literatura especializada sobre conocimiento disciplinar de lengua española y sobre el uso de cuestionarios para su evaluación en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera.

En la fase 2, se partió de este análisis para generar un banco de preguntas y se consensuó una primera versión del cuestionario. Este se envió a través de una plataforma virtual a seis expertos independientes y a dos sujetos externos para su evaluación.

En la fase 3, el instrumento resultante fue sometido a prueba en un grupo de 53 estudiantes para hacer una primera estimación del funcionamiento y de la pertinencia de las preguntas. Para ello, se utilizó una plataforma en línea durante una sesión de clase. El tiempo se limitó a 40 minutos. Con posterioridad, se entrevistó a 10 estudiantes para completar la información obtenida.

Según las sugerencias de ambos grupos, se reformularon o sustituyeron algunas preguntas. La nueva versión se envió a dos expertos, uno en cuestionarios y métodos de investigación y el otro en didáctica de la lengua española, y sus propuestas se incorporaron también en el cuestionario.

Por último, durante la fase 4, se pasó el cuestionario definitivo a la muestra del estudio en dos etapas: con los datos de la primera, se evaluó la validez del constructo y, con ellos y con los de la segunda, se estudió la fiabilidad. Se articularon cuatro condiciones experimentales para contrabalancear el orden de las preguntas en la primera y segunda etapa. Se incluyó una pregunta de control de la atención en la posición 21 (hacia la mitad del cuestionario) en las cuatro condiciones.

Los cuestionarios se administraron a través de la plataforma Moodle web. La participación fue voluntaria. Las instrucciones

estaban escritas al principio del cuestionario y una de las investigadoras también las leyó en voz alta. Se resolvieron las dudas y se limitó el tiempo a 40 minutos. Tras cuatro semanas, se realizó la segunda etapa.

2.4. Análisis de datos

Para estudiar la validez de contenido, se aplicó el modelo Delphi (Mokkink *et al.*, 2010). En la fase 1, las preguntas iniciales se desarrollaron a partir de las categorías validadas por Muedra (2020): morfología, fonética, fonología y ortografía, nivel léxico-semántico, sintaxis, tipología textual, procesos de expresión oral y escrita/pragmática, procesos de comprensión oral y escrita, recursos literarios.

Para concretarlas, se recurrió al último documento puente de la comunidad autónoma en la que se llevó a cabo el estudio, orientado a facilitar la programación de aula (CEFIRE, 2015). Las investigadoras extrajeron indicadores de conocimiento y los clasificaron de forma independiente dentro de cada una de las categorías. Se entiende por indicador de conocimiento una unidad de contenido expresada de forma concreta y objetiva y traducible, en su caso, a una conducta evaluable (Alfaro-Carvajal *et al.*, 2022): por ejemplo, el indicador «El sustantivo. Clases: propios y comunes, individuales y colectivos, concretos y abstractos» se clasificó en la categoría «morfología». En los currículos de índole competencial, la selección de indicadores pretende facilitar la elaboración posterior de los instrumentos y medios de evaluación de las competencias propuestas.

Para evaluar el funcionamiento de estas categorías y de sus indicadores, se clasificaron las actividades de dos colecciones de libros de texto de lengua castellana de primaria. Se observó que estas categorías recogían todos los indicadores, por lo que se utilizaron como referencia para definir las preguntas del cuestionario.

En la fase 2, se diseñó un banco de 142 preguntas, con una media de 15 preguntas por categoría. Se decidió crear un cuestionario de alternativa múltiple con cuatro posibilidades de respuesta, de acuerdo con los estudios que consideran que los distractores son funcionales si hay entre tres y cinco opciones (Downing, 2006; Haladyna, 2004; Haladyna y Downing, 1993). Así pues, siguiendo la línea de estos estudios, se dispuso, para todas las preguntas, una respuesta correcta, otra claramente incorrecta y dos incorrectas, pero que pretendían inducir a error. Para elaborar las preguntas, se escogieron actividades de libros de texto de cuatro colecciones de amplia tirada nacional y de la literatura especializada en didáctica de la lengua (Prado, 2004; Mendoza, 2003).

Las investigadoras seleccionaron 40 preguntas de ese banco inicial en atención al criterio de representatividad y presencia en el currículum. Así, la distribución de preguntas por categoría en el cuestionario resultante fue la siguiente: morfología (ítems 1, 2, 3, 4); fonética, fonología y ortografía (ítems 5, 6, 7, 8); sintaxis (ítems 9, 10, 11, 12); variedad lingüística y sociocultural (ítems 13, 14), nivel léxico-semántico (ítems 15, 16, 17, 18), recursos literarios (ítems 19, 20, 22, 23); tipología textual (ítems 24, 25, 26, 27); procesos de expresión oral y escrita/

pragmática (ítems 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37); procesos de comprensión oral y escrita (ítems 38, 39, 40, 41). Se incluyó, además, una pregunta de control de la atención (ítem 21). En el apéndice, se pueden consultar ejemplos de preguntas y respuestas posibles para cada categoría. La puntuación para cada ítem fue 0 (opción incorrecta) y 1 (opción correcta); las puntuaciones para cada ítem y para el total del cuestionario se obtuvieron calculando el valor medio de los ítems implicados.

En la fase 3, este cuestionario se pasó a una muestra de 53 estudiantes de segundo curso. Se les preguntó sobre la comprensibilidad y el grado de dificultad de las preguntas y respuestas, así como sobre la pregunta de control. Con los datos de esta muestra, se analizó la capacidad discriminatoria de los ítems y su complejidad (Hurtado, 2018).

En la fase 4, con el cuestionario modificado de 40 preguntas, se hizo un primer pase con la muestra del estudio para evaluar la validez de constructo y un segundo pase para valorar la fiabilidad. En ambos casos, se emplearon las puntuaciones de los ítems, la media de los ítems de las categorías finales y la media total de los ítems por curso (Tabla 1). Todas las puntuaciones medias calculadas en el estudio se distribuyeron normalmente.

Con los ítems resultantes, se llevó a cabo un estudio de validez de constructo basado en el análisis factorial por pasos según los índices alfa de Cronbach (Taber, 2018); como resultado, se eliminaron y se promediaron aquellos ítems que indicó el modelo. Para el análisis de validez de constructo, se utilizaron los valores promedio de las variables recogidas en el primer pase agrupadas según los resultados del modelo. Este análisis se aplicó también a las agrupaciones de estudiantes por curso para evaluar su adecuación a dichas variables.

Para el estudio de la fiabilidad, se aplicó un análisis psicométrico, basado en el diseño test-retest, a las variables tomadas en dos momentos diferentes (T1 y T2). Se calculó la diferencia entre las puntuaciones y la desviación estándar de la diferencia; se aplicó el coeficiente de correlación intraclase (CCI) (Shrout y Fleiss, 1979) sobre los valores promedios de cada uno de los temas en los diferentes momentos (T1 y T2) con los intervalos de confianza (95 %); también el error estándar de medida, el coeficiente de repetibilidad y el cambio mínimo detectable (Beckerman *et al.*, 2001; Bland y Altman, 1986). Los valores del CCI se evaluaron según las indicaciones de estudios previos (Landis y Koch, 1977).

Para estudiar el error de medida, se utilizó el *plot* de Bland-Altman (Bland y Altman, 1996). Para analizar el promedio del error de la diferencia, se calcularon los límites de acuerdo (95 %) y sus intervalos de confianza (Bland y Altman, 2010). Para conocer si los valores de error entre los pases fueron significativos, se aplicó la prueba *t* para una muestra sobre las diferencias de los promedios de T1 y T2.

El estudio de la evolución del error de medida con relación a los valores promedios T1 y T2 se calculó mediante un análisis de regresión (Bland y Altman, 1986). El efecto

suelo/techo de las puntuaciones se calculó comparando los porcentajes de participantes con valores de primer y último cuartil de las puntuaciones obtenidas en el primer pase. En los casos en que más del 15% de la población de estudio se encontraba en alguno de estos cuartiles, se consideró que el efecto suelo o techo se daba en el uso de esta herramienta (Terwee *et al.*, 2007).

Con el fin de descartar la posibilidad de un efecto de la variable sexo en el comportamiento de las puntuaciones de los sujetos del estudio, se aplicó un análisis de varianza de medidas repetidas en las puntuaciones de T1 y T2 con el análisis del factor sexo en el tiempo (T1 - T2).

El estudio de la dificultad del cuestionario y de los ítems se calculó con los porcentajes de puntuación de la muestra sobre el valor total. Este valor también se analizó por cursos.

Para evaluar el conocimiento en lengua de la muestra, se calcularon las medias y desviaciones de todos los sujetos por curso, para cada categoría y para las puntuaciones totales. Para analizar el efecto de los diferentes cursos en las puntuaciones de las categorías y en la puntuación total, se aplicó un ANOVA de un factor (curso). Por último, para los contrastes *post hoc*, se aplicó la prueba de Bonferroni.

3. Resultados

3.1. Validez del contenido

Tras consultar, en la fase 1, la bibliografía especializada, el documento puente y las categorías establecidas por Muedra (2020), en la fase 2, se confeccionaron un total de 142 preguntas, de las cuales, tras un cribado, se enviaron 40 a los expertos.

Estos determinaron por unanimidad que no faltaba ningún contenido imprescindible y señalaron que el cuestionario evaluaba los conocimientos básicos que debe poseer un maestro. Hicieron sugerencias sobre la redacción de algunos ítems para reducir ciertas ambigüedades o ajustar el nivel de dificultad; en concreto, propusieron incrementar el nivel de dificultad de algunas respuestas incorrectas.

Como resultado, se hicieron modificaciones en 18 ítems. Para asegurar la comprensibilidad y pertinencia de los cambios, se pidió a dos expertos que evaluaran de nuevo el cuestionario. Se modificaron 4 ítems en relación con la redacción y el nivel de dificultad de las respuestas.

En cuanto a los datos procedentes de la prueba piloto (fase 3), los estudiantes explicaron que el cuestionario, en general, les pareció concreto y comprensible. Con respecto a la pregunta de control, no la habían detectado como tal debido a que les pareció que formaba parte del contenido; en consecuencia, fue sustituida.

3.2. Validez del constructo y fiabilidad

En la fase 4, del análisis de la capacidad discriminatoria de los 40 ítems de la muestra de estudio, 24 obtuvieron un índice de discriminación bajo (<.125), 14 presentaron un índice de dificultad muy bajo (>93 % aciertos), y 2, un índice

de dificultad muy alto (<10 % aciertos). Los ítems que cumplieron con las dos condiciones (baja capacidad de discriminación y dificultad muy alta/baja) fueron eliminados. Así pues, se suprimieron 10 de ellos y quedó un cuestionario de 30.

El análisis factorial por pasos en el estudio de la escala como un único factor determinó la falta de consistencia de estos 30 ítems. El modelo indicó qué ítems reducían la consistencia interna y debían ser eliminados. El resto de los ítems fueron agrupados en tres categorías: 3 ítems de morfología, 3 del nivel léxico-semántico y 3 de sintaxis formaron la categoría MORF_LEX_SINT; 3 ítems de fonética y fonología y 3 de recursos literarios formaron la categoría FFO_RECLIT; y 3 ítems de tipología textual, 6 de procesos de expresión oral y escrita y 4 de procesos de comprensión oral y escrita formaron la categoría TT_PROEX_PROCOM. Con los promedios de estos 28 ítems agrupados en tres categorías, el instrumento logró una buena consistencia interna (alfa Cronbach = .74).

El análisis de consistencia en función del sexo fue .71 (hombres) y .76 (mujeres). El estudio por grupos indicó un índice .75 para estudiantes de primero, .75 para los de segundo, .67 para los de cuarto y .65 para los de máster.

Los valores medios de las puntuaciones para ambos momentos fueron ligeramente superiores a la mediana de la escala (Tabla 1). Las puntuaciones mejoraron en T2 de forma generalizada.

TABLA 1. Valores del test-retest para las puntuaciones del cuestionario (n = 190).

	M T1 (±SD)	M T2 (±DS)	M T1_T2 (±DS)	Dif. M T2 - T1 (±DS)	R	ICC (CI.95%)	CR	SEM	MDC
Total	.64(.12)	.67(.13)	.66(.12)	.03(.10)**	.69**	.81 (.75-.86)	.20	.04	.12
MORF_ LEX_SINT	.66(.17)	.68(.18)	.67(.16)	.02(.17)	.52*	.68 (.58-.76)	.34	.10	.27
FF_ RECLIT	.63(.23)	.67(.21)	.65(.19)	.03(.21)*	.52*	.68 (.58-.76)	.42	.12	.34
TT_ PROEX_ PROCOM	.64(.16)	.67(.16)	.65(.14)	.03(.15)*	.53*	.69 (.59-.77)	.30	.09	.24

Nota: M = media, T1 = tiempo 1, T2 = tiempo 2, DS = desviación estándar, R = coeficiente de correlación, ICC = coeficientes de correlación intraclase, CI = intervalo de confianza, CR = coeficiente de repetibilidad, SEM = error estándar de medida, MDC = cambio mínimo detectable; diferencia significativa: *p <.05, **p <.01.

El error promedio para las puntuaciones totales fue muy pequeño (.03) y el SEM (.04) mostró un bajo error de medida, con valores ligeramente superiores a las diferencias de las medias e inferiores a la DS de la diferencia. Esto ocurrió de la misma forma en las agrupaciones de los ítems. El CR también tuvo un buen comportamiento y proporcionó valores iguales o inferiores a dos veces el DS de la diferencia. El MDC indicó valores de sensibilidad del instrumento muy ajustados y mostró cambios verdaderos en el uso del instrumento a partir de valores de 0.12 puntos en la puntuación total.

Los fuertes coeficientes de correlación intraclase para las puntuaciones totales del test-retest (Tabla 1) indicaron una excelente fiabilidad de las medidas en el tiempo. Sin embargo, se observaron diferencias significativas entre las medidas de los dos pases en las puntuaciones totales y en dos de las tres agrupaciones de los ítems.

Las figuras 1 y 2 muestran los valores absolutos y relativos de las diferencias de las puntuaciones en función de sus valores medios. El valor de la media de las diferencias fue de.03 (DS .10) (Figura 1), equivalente a un porcentaje de error del 3.68% (Figura 2); es decir, no supera el 5% de probabilidad de error asumible. El análisis de regresión reveló que las diferencias entre el test y el retest no cambiaron en la misma medida que las medias de las puntuaciones de ambos tiempos ($F_{(1,189)}$ = .2; p = .656; beta = .03), lo que indicó que las diferencias encontradas entre las puntuaciones del T1 y T2 no variaron en los diferentes niveles de conocimiento de la muestra estudiada.

El tiempo medio utilizado por la muestra para responder el cuestionario fue de 14.67 minutos (DS 4.06).

No se observó un efecto suelo/techo en las puntuaciones promedio logradas por los participantes en el uso de este cuestionario. Ningún sujeto obtuvo puntuaciones promedio por debajo de .34 ni por encima de .89. Sin embargo, el 23% de los sujetos tuvieron puntuaciones en el último cuartil.

FIGURA 1. *Plot* de Bland Altman en valores absolutos de las puntuaciones.

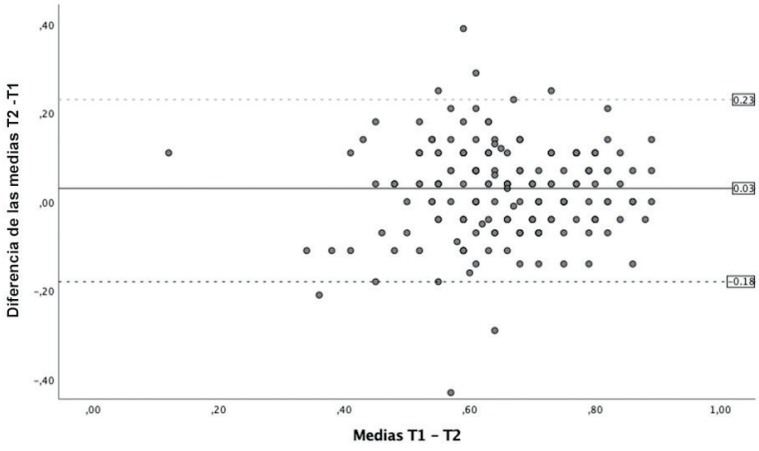
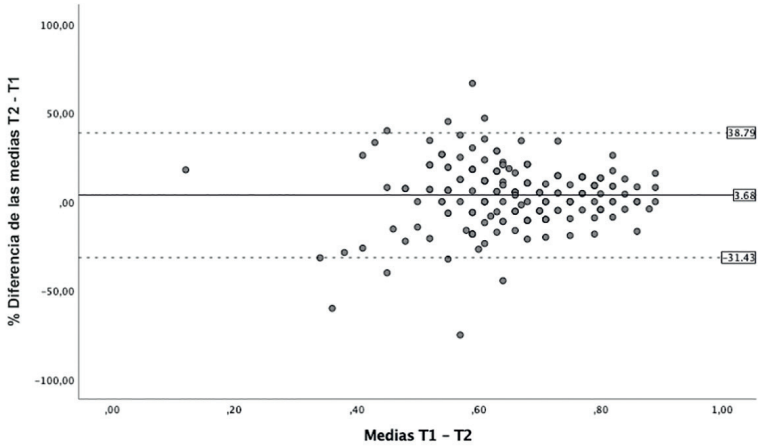


FIGURA 2. *Plot* de Bland Altman en valores relativos de las puntuaciones.



Este estudio del error de medida también se aplicó a la muestra agrupada por curso y por género. Con relación a los cursos, los estudiantes con error de medida por debajo del 5% fueron los de cuarto curso (0.8%) y máster (2.04%), mientras que el porcentaje de error en los de primer curso fue del 5.89%, y en los de segundo curso, del 7.54%. Respecto al género, los resultados indicaron un porcentaje de error del 4.58% en hombres y del 5.98% en mujeres.

El ANOVA para medidas repetidas indicó que el sexo no influyó en los cambios que se produjeron con el transcurso del tiempo entre las dos medidas ($F_{(1,126)} = 2.80$; $p = 598$).

El nivel de dificultad del cuestionario para la muestra de estudio fue medio. El 17.86% no superó la prueba, el 50% obtuvo una puntuación entre 5 y 7, y el 32.14% superó la puntuación de 7. Estos porcentajes variaron entre los diferentes grupos. El mayor porcentaje de estudiantes que no superaron la prueba estuvo en el grupo de cuarto curso (24.14%). El grupo que obtuvo mayor porcentaje de estudiantes en los niveles más altos de puntuación (>7) fue el de máster (60%).

El análisis de la dificultad de los ítems indicó que los más complejos, con índices de error superiores a los de aciertos, fueron 5 (SIN09, LEX16, RECLIT20, PROCOM38, PROCOM41). Los ítems que tuvieron un índice medio de dificultad, con un porcentaje de aciertos entre el 50% y el 70%, fueron 14 (MORF04, FF05, FF07, SIN10, SIN11, RECLIT22, RECLIT23, TT24, TT25, PROEX29, PROEX30, PROEX31, PROEX34, PROCOMP39). Los ítems más fáciles para la muestra, con porcentajes de acierto de hasta el 80%, fueron 5 (MORF1, MORF3, FF08, PROEX28, PROCOMP40). Por último, se contabilizaron 4 ítems con porcentajes superiores al 80% (hasta el 90%, LEX15 y PROEX32; por encima del 90%, LEX17 y TT26).

3.3. Nivel de conocimiento de la lengua española de los estudiantes en formación

En la Tabla 1, se observa que el nivel de conocimiento promedio fue de 0.64 puntos, lo que indica que la muestra estudiada alcanzó una puntuación media de conocimientos en la puntuación total y en las diferentes categorías. En la Tabla 2, se recogen los resultados de la muestra segregados por curso.

TABLA 2. Puntuaciones promedio total y por categorías segregadas por curso.

Categoría	Curso	*N*	Media	DS
MORF_LEX_SINT_01	Primero	65	0.658	0.169
	Segundo	40	0.671	0.180
	Cuarto	65	0.634	0.165
	Máster	20	0.743	0.191
FF_RECLIT_01	Primero	65	0.633	0.213
	Segundo	40	0.625	0.238
	Cuarto	65	0.595	0.228
	Máster	20	0.762	0.199
TT_PROEX_PROCOM_01	Primero	65	0.615	0.169
	Segundo	40	0.652	0.154
	Cuarto	65	0.645	0.152
	Máster	20	0.694	0.134
Total_01	Primero	65	0.632	0.128
	Segundo	40	0.652	0.132
	Cuarto	65	0.630	0.114
	Máster	20	0.724	0.104

Nota: DS = desviación estándar.

Del estudio de las frecuencias de respuesta correctas e incorrectas, se infiere que el 12.6% suspendió la prueba (<5), el 49.8% obtuvo entre el 5 y el 7, y el 37.2% alcanzó una buena calificación (>7).

En cuanto al análisis del efecto de los diferentes cursos, los resultados indican que las puntuaciones fueron diferentes solo para la variable cursos en la media total ($F_{(3,189)}$ = 3,408; p = .019; eta cuadrado = .045) y para la categoría FF_RECLIT ($F_{(3,189)}$ = 2,902; p = .036; eta cuadrado = .052). El análisis *post hoc* señala que las diferencias se produjeron entre los cursos de primero y máster (dif. -.092; p = .022) y entre los de cuarto y máster (dif. -.094; p = .017) para la puntuación total, y entre los cursos de cuarto y máster (dif. -.17; p = .022) para la categoría FF_RECLIT.

4. Discusión

El objetivo de este trabajo era diseñar y validar un instrumento que permitiera evaluar el CC en lengua española de los maestros en formación. En línea con las investigaciones en otras disciplinas (Verdugo *et al.*, 2019; Vásquez y Alsina, 2015; Godino *et al.*, 2016), se partió de la literatura especializada, del marco normativo y de los libros de texto para generar un banco de preguntas que fue sometido a un proceso de validación de contenido y de constructo.

Se recurrió al método Delphi a fin de garantizar niveles de validez altos; para evitar sus posibles desventajas, se siguió de forma escrupulosa tanto sus características, el desarrollo de sus fases y la selección de expertos (Cabero e Infante, 2014) como su uso en la población diana. El método Delphi resulta especialmente útil a la hora de diseñar y validar un instrumento cuando no existe ninguno que se ajuste a las necesidades de la investigación (Andrés *et al.*, 2019). Si bien existen algunas herramientas que miden el conocimiento que deben tener los maestros para enseñar a leer en el ámbito anglosajón (Wahsburn *et al.*, 2016; Binks-Cantrell *et al.*, 2012), el presente estudio aporta el primer instrumento que permite evaluar el CC en lengua española de los futuros maestros. El cuestionario resultante, compuesto de 28 preguntas más la de control, se muestra válido y fiable para este propósito.

En cuanto al contenido, expertos y usuarios fueron unánimes a la hora de afirmar su pertinencia; con respecto a la formulación de preguntas y respuestas, se llevaron a cabo las modificaciones que se consideraron pertinentes de las sugeridas por ambos grupos. El pase al grupo piloto sirvió también para llevar a cabo un primer análisis discriminatorio.

En relación con la validez de constructo, tras el proceso de eliminación y agrupación de ítems, el instrumento alcanzó una buena consistencia interna tanto global como para los diferentes sexos y cursos, si bien su consistencia fue menor en los cursos más altos. Esto indica un funcionamiento del cuestionario robusto con independencia del género y del curso.

El análisis de la fiabilidad de las medidas estuvo respaldado por los valores medios de las puntuaciones en el test-retest, la fuerte asociación entre las medidas en los diferentes momentos y el estrecho margen del error de medida. Aunque se observa que los valores promedio mejoraron de forma significativa en el retest en las agrupaciones FF_RECLIT y TT_PROEX_PROCOM (grupos en los que se mostraron más inestables), el análisis de regresión mostró que las diferencias encontradas entre las puntuaciones no variaron en la medida en que los valores promedio aumentaron. En consecuencia, se confirma que no se produjo un efecto distorsionador entre medidas debido al aprendizaje en el proceso.

Desde el punto de vista metodológico, estos resultados corroboran las afirmaciones de Bland y Altman (1996): los estudios de fiabilidad con un análisis de correlación de los ítems en los diferentes momentos proporcionan información insuficiente sobre su estabilidad en el tiempo. Tales estudios de fiabilidad requieren profundizar en

el análisis del error de medida (y, en este sentido, examinar la fiabilidad relativa y la absoluta) para confirmar el efecto del tiempo en el uso del instrumento (Vaz *et al.*, 2013). Por una parte, la precisión de los índices que este ofrece a la hora de medir el conocimiento no es equiparable a la de estudios de variables más objetivas; esto es habitual cuando se utilizan herramientas que evalúan conceptos complejos como los que se abordan en este trabajo. Sin embargo, como indica el análisis de regresión, sí mantiene su nivel de precisión con independencia del grado de conocimiento de los estudiantes. A este resultado sobre la fiabilidad de la herramienta hay que añadir que el promedio del error de medida es muy bajo (0.03), lo que equivale a un error asumible, es decir, a un porcentaje de probabilidad de medidas diferentes no significativo (3.68%). La probabilidad de que ocurra una diferencia significativa entre las medidas no alcanza el 5%.

A los buenos resultados del error de medida hay que sumar un comportamiento psicométrico de la escala óptimo, en especial en los valores totales (Tabla 1). Con independencia de las agrupaciones de los ítems en tres categorías, la escala ha sido evaluada como una escala unifactorial que se refiere de forma general al conocimiento en lengua castellana del profesorado en formación. La variabilidad de la medida del instrumento (SEM = 0.04) fue similar al error de medida relativo (0.03). El error absoluto de medida o CR nos indicó que las variaciones en la medida superiores a 0.20 puntos serían medidas cuyo valor superaría el error absoluto teórico del instrumento y se podrían considerar variaciones verdaderas. También que los cambios en la puntuación del cuestionario iguales o superiores al valor de MDC (0.12) se podrían considerar modificaciones reales en el conocimiento de los estudiantes.

Aunque la fiabilidad del cuestionario es buena, los datos que se extraigan de su uso deben interpretarse con cautela, ya que el instrumento se mostró menos fiable en el tiempo en el análisis del subgrupo de mujeres y en los grupos con menor experiencia (primero y segundo). En este sentido, el estudio ha profundizado en el análisis del comportamiento del error de medida en función del sexo y de los diferentes niveles de formación de los estudiantes; así, el test funcionó mejor en los grupos de cuarto y de máster, así como en el de género masculino. Estas agrupaciones tuvieron situaciones especiales que podrían justificar tales resultados. Por un lado, el 80% de la muestra fueron mujeres, lo que podría explicar la mayor dispersión de las puntuaciones entre los registros del test y del retest, y, en consecuencia, el mayor error de medida. Por otro, las diferencias entre los grupos de mayor y menor experiencia pudieron deberse al hecho de que los estudiantes de cursos más altos tuviesen un nivel de conocimientos más consolidado, con independencia de si este era mayor o menor.

En el estudio de usabilidad, el cuestionario se mostró manejable y útil para la formación del profesorado: el tiempo medio para responder de 15 minutos, aproximadamente, y no resultó difícil de comprender.

En cuanto a los resultados sobre el nivel de conocimientos, se observa que el 12.6% suspendió (<5), el 49.8% obtuvo entre el 5 y el 7, y el 37.2% alcanzó una buena calificación (>7). Desde una perspectiva matemática, podría considerarse que la distribución de las puntuaciones se encuentra en un nivel de conocimientos medio aceptable (6-7 puntos), con una puntuación media de .64 y con el 87% de estudiantes que superaron el test. No obstante, cabe recordar que este se diseñó con preguntas de conocimientos básicos, procedentes en su mayoría de los libros de primaria. Por tanto, no era esperable que casi el 50% de la muestra se encontrase entre las puntuaciones 5 y 7, si bien es cierto que carencias similares se han puesto de manifiesto en los estudios de otras áreas (Verdugo *et al.*, 2019; Vásquez y Alsina, 2015; Depaepe *et al.*, 2013). Lo que resalta este estudio es que la muestra tiene un claro déficit en contenido disciplinar en lengua española.

Es preocupante, además, que casi el 13% de estos futuros profesionales no supere la prueba. El CC del profesorado está altamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, por lo que cumplir con el requisito de conocer un contenido para poder enseñarlo (Friedrichsen *et al.*, 2009) es una responsabilidad tanto de los formadores de los estudiantes de Magisterio como de las instituciones públicas implicadas.

Por otra parte, no es esperable que los estudiantes de cuarto curso sean los que menos puntuación obtengan. Si bien la tendencia general del conocimiento aumenta a medida que se avanza en el grado, los niveles de significancia indican que la evolución del conocimiento no es significativa. Ello podría deberse a que las materias disciplinares se cursan sobre todo en los dos primeros cursos y son sustituidas en los dos últimos por las materias específicamente didácticas. Las diferencias con los estudiantes de máster son esperables, dado que estos tienen una formación disciplinar específica más amplia.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, debemos exponer que no ha podido aplicarse un análisis de la validez de convergencia o de criterio, dado que no existen instrumentos equiparables. La muestra de estudio en el proceso de validación la consideramos adecuada; sin embargo, se deberían utilizar otras muestras con características culturales diferentes.

5. Conclusiones

Tras el análisis de contenido y fiabilidad, cabe afirmar que el instrumento presentado es válido y fiable para medir el CC en lengua española de los maestros en formación.

En apariencia, los primeros datos indican que los estudiantes tienen un conocimiento aceptable de lengua. No obstante, si se tiene en cuenta que el cuestionario pretende medir conocimientos mínimos, resulta llamativo que la mitad de la muestra no obtengan más que lo que equivaldría a un aprobado alto o notable.

La siguiente fase de esta investigación, que consistirá en la aplicación de este instrumento a grandes muestras de población, aclarará si este hecho se debe

simplemente a las dimensiones de la muestra o, por el contrario, desvela una realidad preocupante sobre la formación de los maestros, hipótesis que parece estar refrendada por la investigación en otras áreas. Instrumentos como este pueden contribuir a definir y subsanar estas posibles deficiencias, mediante la aportación de datos consistentes a los formadores de maestros para una orientación más efectiva de sus prácticas.

Apéndice. Ejemplos de preguntas del cuestionario definitivo

La respuesta correcta aparece marcada en cursiva.

MORF_03. Indica cuál de estas oraciones NO contiene ningún verbo en modo subjuntivo:

a) Quizá Teresa y Silvia lleguen tarde al partido.

b) Ojalá que llueva más esta primavera.

c) Si tuvieras más interés, estudiar te resultaría más fácil.

d) *Felipe participará en la carrera el domingo con su padre*.

FFO_05. Desde el punto de vista ortográfico, ¿cuál de estas oraciones es correcta?

a) *Dime qué te pasa hoy*

b) No sé donde vive Paquita.

c) He olvidado cuando tengo cita con el médico.

d) No sé en que momento dejó de dolerme.

LEX_17. Elige la opción en que todas las palabras sean derivadas:

a) *Imperial, combativo, volcánico, montañoso*.

b) Combativo, volcánico, amor, limón.

c) Volcánico, montañoso, mesa, corazón.

d) Amor, limón, mesa, corazón.

RECLIT_20. Elige la afirmación verdadera:

a) Un soneto tiene rima asonante.

b) *Un soneto tiene 14 versos*.

c) Un soneto puede ser de arte mayor o menor.

d) Un soneto puede tener un número ilimitado de estrofas.

TT_26. Señala la opción que contenga únicamente géneros orales:

a) *El diálogo, el debate, la rueda de prensa y el coloquio*.

b) La entrevista, la exposición, el recetario y la noticia.

c) El diario personal, la biografía, el libro de viajes y la descripción.

d) El diálogo, el debate, el diario personal y el coloquio.

PROEX_31. Cuál de estas afirmaciones NO corresponde a la planificación de la escritura:

a) Hacer una lluvia de ideas.

b) *Corregir la ortografía*.

c) Búsqueda de modelos.

d) Hacer un esquema.

Referencias bibliográficas

Alfaro-Carvajal, C., Flores-Martínez, P., y Valverde-Soto, G. (2022). Conocimiento de profesores de matemáticas en formación inicial sobre la demostración: Aspectos lógico-matemáticos en la evaluación de argumentos. *Uniciencia*, *36* (1), 140-165. https://doi.org/10.15359/ru.36-1.9

Andrés, I., Muñoz, M., Ruíz, G., Gil, B., Andrés, M., y Almaraz. A. (2019). Validación de un cuestionario sobre actitudes y práctica de actividad física y otros hábitos saludables mediante el método Delphi. *Revista Española de Salud Pública*, *93*.

Beckerman, H., Roebroeck, M. E., Lankhorst, G. J., Becher, J. G., Bezemer, P. D., y Verbeek, A. (2001). Smallest real difference, a link between reproducibility and responsiveness [La diferencia real más pequeña, un vínculo entre la reproducibilidad y la capacidad de respuesta]. *Quality of Life Research, 10* (7), 571-578. https://doi.org/10.1023/A:1013138911638

Binks-Cantrell, E., Joshi, R. M., y Washburn, E. K. (2012). Validation of an instrument for assessing teacher knowledge of basic language constructs of literacy [Validación de un instrumento para evaluar el conocimiento del profesorado sobre constructos lingüísticos básicos de alfabetización]. *Annals of dyslexia*, *62*, 153-171. https://doi.org/10.1007/s11881-012-0070-8

Bland, J. M., y Altman, D. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement [Métodos estadísticos para evaluar la concordancia entre dos métodos de medición clínica]. *The Lancet, 327* (8476), 307-310. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(86)90837-8

Bland, J. M., y Altman, D. G. (1996). Statistics notes: Measurement error [Notas estadísticas: error de medida]. *Bmj, 312* (7047), 41-42. https://doi.org/10.1136/bmj.312.7047.1654

Bland, J. M., y Altman, D. G. (2010). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement [Métodos estadísticos para evaluar la concordancia entre dos métodos de medición clínica]. *International journal of nursing studies*, *47* (8), 931-936. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.10.001

Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review [La cognición del profesor en la enseñanza de la gramática: una revisión bibliográfica]. *Language awareness*, *12* (2), 96-108. https://doi.org/10.1080/09658410308667069

Bucat, R. (2005). Implications of chemistry education research for teaching practice: Pedagogical content knowledge as a way forward [Implicaciones de la investigación en educación química para la práctica docente: el conocimiento pedagógico del contenido como vía de progreso]. *Chemistry Education International*, *6* (1), 1-2.

Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en Comunicación y Educación. *EDUTEC Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (48), 1-16. https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187

CEFIRE. (2015). *Documento puente. Lengua española. Comunitat Valenciana.* https://drive.google.com/file/d/1UnWPGNgG_v7-UnzX42BP746IHFC-HytD/view?usp=sharing

Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood [El impacto a largo plazo de los profesores: el valor añadido del profesor y los resultados de los alumnos en la edad adulta].* National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w17699

Depaepe, F., Verschaffel, L., y Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research [Conocimiento pedagógico del

contenido: una revisión sistemática del modo en que el concepto se ha extendido en la investigación educativa en matemáticas]. *Teaching and teacher education*, *34*, 12-25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001

Downing, S. M. (2006). Selected-response item formats in test development [Formatos de ítems de respuesta seleccionada en el desarrollo de tests]. En S. M. Downing, y T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development [Manual de desarrollo de pruebas]* (pp. 287-302). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203874776

Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., y Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program [¿Importa la experiencia docente? Análisis de los conocimientos previos de los profesores de biología en un programa de certificación alternativo]. *Journal of Research in Science Teaching*, *46* (4), 357-383. https://doi.org/10.1002/tea.20283

Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., y Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement [Conocimiento pedagógico del contenido, práctica y rendimiento de los alumnos]. *International Journal of Science Education*, *41* (7), 944-963. https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158

Godino, J. D., Gonzato, M., Contreras, Á., Estepa, A., y Díaz-Batanero, C. (2016). Evaluación de conocimientos didáctico-matemáticos sobre visualización de objetos tridimensionales en futuros profesores de educación primaria. *Journal of Research in Mathematics Education*, *5* (3), 235-262. https://doi.org/10.17583/redimat.2016.1984

Haladyna. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* [Desarrollo y validación de ítems de tests de opción múltiple]. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203825945

Haladyna, T. M., y Downing, S. M. (1993). How many options is enough for a multiple-choice test item? [¿Cuántas opciones son suficientes para una prueba tipo test?]. *Educational and Psychological Measurement*, *53* (4), 999-1010. https://doi.org/10.1177/0013164493053004013

Harris, D. N., y Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement [Formación del profesorado, calidad del profesorado y rendimiento de los alumnos]. *Journal of public economics*, *95* (7-8), 798-812. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009

Hurtado, L. L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, *12* (1), 273-300. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.614

Kleichkmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., y Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education [Conocimiento del contenido de los profesores y conocimiento pedagógico del contenido: el papel de las diferencias estructurales en la formación del profesorado]. *Journal of teacher education*, *64* (1), 90-106. https://doi.org/10.1177/0022487112460398

Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data [Medición del acuerdo entre jueces para datos categóricos]. *Biometrics, 33,* (1), 159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para educación primaria*. Pearson Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *TEDS-M. Informe español. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/tedsmlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e

Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Patrick, D. L., Alonso, J., Stratford, P. W., Knol, D. L., y De Vet, H. C. (2010). The COSMIN checklist for assessing the methodological quality of studies on measurement properties of health status measurement instruments: an international Delphi study [La lista de comprobación COSMIN para evaluar la calidad metodológica de los estudios sobre las propiedades de los instrumentos de medida del estado de salud: un estudio Delphi internacional]. *Quality of life research*, *19*, 539-549. https://doi.org/10.1007/s11136-010-9606-8

Muedra, M.ª T. (2020). *Análisis de la competencia oral en los libros de texto de lengua española de educación primaria* [Trabajo Final de Máster]. Universitat de València.

Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning [Conceptualizar

el aprendizaje profesional de los profesores]. *Review of educational research*, *81* (3), 376-407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Creencias de los profesores e investigación educativa: clarificación de un constructo confuso]. *Review of educational research*, *62* (3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Shrout, P. E., y Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability [Correlaciones intraclase: usos en la evaluación de la fiabilidad de los evaluadores]. *Psychological Bulletin, 86* (2), 420. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma]. *Harvard educational review*, *57* (1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education [El uso del alfa de Cronbach en el desrrollo y presentación de informes sobre instrumentos de investigación en la enseñanza de las ciencias]. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Tattoo, M. T., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M., y Rowley, G. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M) [Política, práctica y preparación para enseñar matemáticas en primaria y secundaria en 17 países: resultados del estudio de la IEA sobre formación y desarrollo del profesorado de matemáticas (TEDS-M)].* IEA. https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/policy-practice-and-readiness-teach

Terwee, C. B., Bot, S. D., De Boer, M. R., Van der Windt, Daniëlle A.W.M., Knol, D. L., Dekker, J., y De Vet, H. C. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires [Criterios de calidad para las propiedades de medida de los cuestionarios sobre el estado de salud]. *Journal of Clinical Epidemiology, 60* (1), 34-42. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012

Vásquez, C., y Alsina, A. (2015). Conocimiento didáctico-matemático del profesorado de educación primaria sobre probabilidad: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, *29* (52), 681-703. https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a13

Vaz, S., Falkmer, T., Passmore, A. E., Parsons, R., y Andreou, P. (2013). The case for using the repeatability coefficient when calculating test-retest reliability [Razones para utilizar el coeficiente de repetibilidad en el cálculo de la fiabilidad test-retest]. *PloS One*, *8* (9), e73990. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073990

Verdugo, J. J., Solaz, J. J., y Sanjosé, V. (2019). Evaluación del conocimiento científico en maestros en formación inicial: el caso de la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación,* (383), 133-162. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-404

Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M., Martin-Chang, S., y Arrow, A. (2016). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA [Conocimientos de los profesores en formación sobre constructos lingüísticos básicos en Canadá, Inglaterra, Nueva Zelanda y EE. UU.]. *Annals of dyslexia*, *66*, 7-26. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0115-x

Biografía de los autores

María Teresa Muedra-Pedris. Estudiante del Programa de Doctorado en Didácticas específicas de la Universidad de Valencia. Es miembro, junto con los demás autores, del grupo de investigación «Conocimiento didáctico del contenido: fundamentos del análisis y la acción didáctica del profesorado (CDC-GIUV2016-280)».

https://orcid.org/0000-0002-0592-4857

Manuel Monfort-Pañego. Profesor en el Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universidad de Valencia. Doctor en Educación Física por la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación de maestros, principalmente en el desarrollo y la validación de instrumentos de medida para evaluar conocimientos y hábitos del alumnado en relación con la educación física. Es miembro, junto con los demás autores, del grupo de investigación «Conocimiento didáctico del contenido: fundamentos del análisis y la acción didáctica del profesorado (CDC-GIUV2016-280)».

https://orcid.org/0000-0002-3181-2170

Ángela Gómez-López. Profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia. Doctora en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación de maestros: aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, comprensión lectora y control de la comprensión (metacognición) en L2 y análisis didáctico del contenido escolar en lenguas maternas y extranjeras. Es miembro, junto con los demás autores, del grupo de investigación «Conocimiento didáctico del contenido: fundamentos del análisis y la acción didáctica del profesorado (CDC-GIUV2016-280)».

https://orcid.org/0000-0001-7527-5007

Eva Morón-Olivares. Profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia. Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en la formación de maestros, en especial en la educación literaria y el análisis didáctico del contenido escolar en lenguas maternas y extranjeras. Es miembro, junto con los demás autores, del grupo de investigación «Conocimiento didáctico del contenido: fundamentos del análisis y la acción didáctica del profesorado (CDC-GIUV2016-280)».

https://orcid.org/0000-0003-2180-2857

El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia

Emotional management in teachers, an analysis from experience

Mg. Leidy-Tatiana PORRAS-CRUZ. Profesora de Cátedra de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Docente de la Institución Educativa Técnica Pedro José Sarmiento (*leidytatiana.porras@uptc.edu.co*).

Dr. Rafael-Enrique BUITRAGO-BONILLA. Docente Titular y Director de la Escuela de Posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Colombia (*rafael.buitrago@uptc.edu.co*).

Resumen:

Este artículo de investigación analiza el manejo emocional según la experiencia profesional docente de 46 maestros del departamento de Boyacá (Colombia), desde la perspectiva teórica de las habilidades emocionales de Mayer y Salovey. Para ello, se ha utilizado un proceso descriptivo-comparativo que integra distintas perspectivas en tres momentos: cuantitativo, cualitativo y mixto. También se ha hecho uso del cuestionario de inteligencia emocional MSCEIT, una entrevista semiestructurada y un análisis observacional. Los resultados demuestran que existe un desarrollo competente de las habilidades emocionales de los maestros, pero se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto al manejo emocional en función de la experiencia. Además, los participantes mencionan en sus narrativas que el manejo emocional que ocurre en las interacciones escolares y en el proceso educativo tiene dos facetas: las dificultades y el manejo emocional positivo. De igual manera, se establecen los gestos que intervienen en la comunicación emocional no verbal que sustenta esta habilidad. De todo ello, se concluye que, con el aumento de la experiencia, disminuye la habilidad para el manejo emocional, dado que las experiencias emocionales en las aulas generan estrés, agotamiento emocional e, incluso, abandono de la profesión.

Palabras clave: maestro, escuela, experiencia, pedagogía, inteligencia emocional, manejo emocional, desarrollo emocional, enseñanza, saber, habilidad, formación.

Fecha de recepción del original: 24-10-2023.
Fecha de aprobación: 26-12-2023.
Cómo citar este artículo: Porras-Cruz, L.-T., y Buitrago-Bonilla, R.-E. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia [Emotional management in teachers, an analysis from experience]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 291-309. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4043

Abstract:

This research article analyses the emotional management of 46 teachers in the department of Boyacá (Colombia) according to their level of professional teaching experience, from the theoretical perspective of Mayer and Salovey's emotional skills. It uses a descriptive-comparative process with different perspectives across three stages: quantitative, qualitative and mixed. It also utilizes the MSCEIT emotional intelligence questionnaire, a semi-structured interview, and an observational analysis. The results show competent development of teachers' emotional skills, but with statistically significant differences in emotional management by experience. The teachers also mention in their narratives that the emotional management that occurs in school interactions and in the educational process has two facets: difficulties and positive emotional management. Similarly, the gestures that are part of non-verbal emotional communication that supports this skill are established. Therefore, it is concluded that emotional management as a skill decreases as experience increases, given that emotional experiences in the classroom generate stress, emotional exhaustion, and even leaving the profession.

Keywords: teacher, school, experience, pedagogy, emotional intelligence, emotional management, emotional development, teaching, knowledge, skill, training.

1. Perspectivas de la inteligencia emocional y las habilidades emocionales en la escuela

En el contexto educativo, ha crecido el interés por comprender las habilidades emocionales del maestro y su influencia en las actitudes, la enseñanza, la identidad profesional y el aprendizaje (Aragundi y Coronel, 2023; Saunders, 2013). Para el caso colombiano, si bien es cierto que ha aumentado el número de investigaciones orientadas a las habilidades socioemocionales, entre ellas las de los maestros, la cifra de estudios aún es reducida (Buitrago, 2012). Por su parte, el gobierno nacional de Colombia ha adelantado varias acciones tendientes a aportar al conocimiento y al manejo de las habilidades socioemocionales en el aula. Un ejemplo es la plataforma digital creada por la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI). Asimismo, ha implementado iniciativas para abordar las competencias ciudadanas. No obstante, las apuestas desde el gobierno mantienen el sesgo de los organismos internacionales de control económico (Herrera y Buitrago, 2019).

La inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad de razonar a través de las emociones y de emplear el conocimiento emocional para mejorar y conducir el pensamiento con el fin de resolver problemas y adaptarse al medio. Incluye cuatro habilidades: (a) percibir, evaluar y expresar emociones; (b) generar sentimientos para facilitar el pensamiento; (c) comprender las emociones; y (d) regular las emociones, además de fortalecer fortalecer los equipos y las relaciones humanas (Mayer *et al.*, 2004).

La IE está relacionada con la salud, el bienestar subjetivo, el rendimiento académico y el desempeño laboral (Castro-Paniagua *et al.*, 2023). Por consiguiente, las habilidades emocionales y la IE facilitan los procesos pedagógicos y educativos, así como la relación con los estudiantes, con lo que contribuye a la mejora del bienestar de los docentes (Kotsou *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, las aulas se establecen como contextos donde la sensibilidad, la expresión y la comunicación entre maestros y alumnos permean la atención; es decir, se asocian de forma positiva con la creación de una atmósfera emocional y de apoyo (Kobai y Murakami, 2021; Olivares-Fong *et al.*, 2021). De esta forma, el maestro, desde su liderazgo, configura el clima de aula con el gesto y la expresión de su cuerpo, entre la hibridación de componentes pedagógicos y escolares que generan empatía, comprensión de la enseñanza y posturas epistemológicas de su ejercicio docente (Salavera *et al.*, 2020; Schoeps *et al.*, 2019).

En este sentido, las experiencias emocionales que se generan en el entorno profesional, social, personal y ambiental del maestro influyen en su estado mental, su autorregulación y sus respuestas a estímulos. Por ello, el manejo emocional es fundamental en el ejercicio docente. Este se concibe como la capacidad para gestionar las emociones en cuanto a intensidad y duración. Se trata de una habilidad fundamental que genera resiliencia y flexibilidad ante las experiencias, muchas de ellas adversas, que se dan en la enseñanza y que permiten el éxito personal y académico (Gross, 1998). Desde la perspectiva de la neurobiología, en esta habilidad se movilizan la amígdala y los lóbulos frontales, en concreto la corteza prefrontal, para aportar a los procesos de reconocimiento y de la memoria emocional (Goldsmith y Davidson, 2004).

Por lo anterior, la IE es de vital importancia para los maestros, pues permite disminuir las emociones negativas así como influir en su práctica pedagógica y comunicación empática. Además, implica una respuesta adaptativa que posibilita un estado de equilibrio emocional, sin reprimir las emociones y desencadenar alteraciones de salud (Darder *et al.*, 2012). Sin embargo, la falta de habilidades de regulación emocional ha sido una de las principales causas por las cuales el maestro presenta agotamiento, estrés y abandono de la profesión (Akın *et al.*, 2014). Lo cierto es que esta es la habilidad de la IE más compleja y difícil de lograr, al integrar la disposición para reflexionar sobre emociones positivas y negativas, y usarlas con asertividad (Albrecht y Marty, 2020).

En consecuencia, el objetivo de la presente investigación se centró en analizar la habilidad (manejo emocional) de maestros en formación y en ejercicio en el departamento de Boyacá (Colombia), desde la práctica docente, para fortalecer la reflexión pedagógica y aportar nuevos hallazgos al ámbito del estudio de las emociones y la IE en los maestros y en los contextos escolares.

2. El manejo emocional, un desafío pedagógico

Tal y como ha evidenciado a lo largo de su trabajo el pedagogo francés Philippe Meirieu, la pedagogía aborda la educación,

los aprendizajes, las enseñanzas y la escuela. Por lo tanto, integra la relación de las emociones y el pensamiento a partir de las experiencias que se generan con relación al conocimiento y a los saberes, a las prácticas educativas y a los sentimientos. En ese sentido, la pedagogía posibilita el crecimiento de las personas y les da la oportunidad de configurar su libertad y felicidad.

Ahora bien, la docencia es un trabajo altamente emotivo, estresante y exigente debido a los amplios roles que se desempeñan y al ecosistema de aprendizaje. Los maestros soportan una gran carga de trabajo y también están continuamente presionados por el tiempo, el número de estudiantes, los pocos recursos, la sobrecarga laboral, los ambientes laborales negativos, los múltiples requerimientos de las directivas, las metas y los indicadores, la falta de interés por parte de los estudiantes y las relaciones con los compañeros. Todo ello les genera estrés y *burnout*, e incide de manera negativa en la autoestima, la inteligencia emocional y la resiliencia (Koschmieder y Neubauer, 2021; Lavy y Eshet, 2018; Pluskota y Zdziarski, 2022).

De acuerdo con la investigación de Fathi y Derakhshan (2019), la predicción del nivel de estrés en relación con la autoeficacia y las tendencias de regulación emocional representa el 14,2 %, lo que lo convierte en uno de los mayores riesgos que inciden en la salud y el bienestar de los docentes (Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017). Tal es así que Heydarnejad *et al.* (2017) afirman que los docentes deben poseer una alta capacidad para regular sus estados emocionales, en particular en contextos escolares, con el fin de promover matices positivos en la dinámica de enseñanza y de aprendizaje, así como de desarrollar sus habilidades emocionales y las de sus estudiantes, las cuales den respuesta a los desafíos profesionales, personales, pedagógicos y emocionales (Mora *et al.*, 2022).

En consecuencia, el manejo emocional no solo hace parte de los procesos educativos, sino que, además, incide en las perspectivas pedagógicas y se constituye como herramienta de protección contra el *burnout*, la tensión, el estrés, la ansiedad y la angustia (Benevene *et al.*, 2020; D'Adamo y Lozada, 2019). Por todo ello, supone un desafío pedagógico que requiere configurar un sistema de regulación emocional con el fin de que los maestros gestionen sus emociones y hagan uso de sus habilidades emocionales. Todo ello mediante estrategias que posibiliten la autoconciencia y la gestión de relaciones humanas desde la cooperación (Ellison y Mays-Woods, 2019; Pincay-Aguilar *et al.*, 2018), los vínculos, el pensamiento, los conocimientos y la escuela.

3. Método

3.1. Diseño

El estudio corresponde a un diseño no experimental mediante un método descriptivo-comparativo que se fundamentó en un enfoque mixto (Guevara *et al.*, 2020). En un primer momento, se adoptó una perspectiva cuantitativa y se analizaron las distintas variables del test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) en su versión en español. Con posterioridad, se asumió una perspectiva

cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003) con la implementación de una entrevista semiestructurada. Por último, se empleó un instrumento *ad hoc* (formato de campo), privilegiado en la metodología observacional, para analizar la comunicación emocional no verbal de los participantes. En consecuencia, esta estrategia es secuencial explicatoria (Creamer y Reeping, 2020; Creswell y Garrett, 2008).

Desde la metodología observacional, se describió la realidad con objetividad, a partir de la obtención de datos válidos y relacionados con los fines de la investigación. En concreto, se aplicó un criterio procedimental orientado a la recogida de datos directa, visual, digital y auditiva de los hechos, y un criterio sustantivo que permitió responder diversos objetivos e integrar las vertientes cualitativa y cuantitativa (Anguera, 2020).

3.2. Muestra

Se usó una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 46 maestros del departamento de Boyacá (Colombia). Se trataba de un grupo de mujeres (n = 37) y hombres (n = 9) de entre 18 y 67 años y con 1 a 30 años de experiencia docente. Esta última se asumió como eje transversal del manejo emocional en los maestros y se conceptualizó desde el saber y el sentido de la experiencia en la práctica educativa (Ortega, 2021). De esta manera, se establecieron los siguientes rangos de experiencia docente: experiencia formativa, experiencia inicial (de 1 a 5 años), experiencia de búsqueda (de 6 a 10 años), experiencia propositiva (de 11 a 20 años), experiencia reflexiva (21 o más años). Para la segunda y tercera fase de la investigación, se seleccionaron ocho docentes, aquellos quienes habían puntuado con los niveles más altos y más bajos de inteligencia emocional en la primera fase.

3.3. Instrumentos

En el estudio, se utilizaron tres instrumentos. En primer lugar, el MSCEIT (versión 2.0), que evalúa la IE a partir de cuatro habilidades específicas: (1) percepción emocional, (2) facilitación emocional, (3) comprensión emocional y (4) manejo emocional (Mayer *et al.*, 2004). Además, el MSCEIT plantea cinco niveles, que van desde *necesita mejorar* hasta *experto*. En cuanto a su fiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .89 para este estudio.

En segundo lugar, se implementó un protocolo de entrevista fundamentado en la categoría de habilidades emocionales y la subcategoría de manejo emocional. La credibilidad del protocolo partió de una revisión teórica exhaustiva para establecer las unidades de análisis y reducir los sesgos de fundamentación y análisis. De otro lado, se utilizó la técnica del juicio de expertos, que contó con la participación de ocho investigadores: seis colombianos y dos españoles, pertenecientes al contexto educativo. Sumado a ello, para lograr la imparcialidad en el análisis, todos los datos fueron abordados con la misma relevancia. Por último, se puso el énfasis en lograr una apropiación de las experiencias aportadas por los maestros, para alcanzar una relación adecuada con la realidad. La dependencia se centró en la calidad de los datos a partir de la implementación de principios de cautela y coherencia; además,

se implementó un chequeo cruzado y una auditoría externa.

Por último, el formato de campo se fundamentó en la comunicación emocional no verbal desde la categoría de kinesia emocional. Asimismo, se realizó la codificación por colores con base en la clasificación de emociones básicas propuestas por Ekman (2017) y se estableció la emoción predominante en las respuestas dadas a las 21 preguntas de la entrevista, sin perder de vista que muchos comportamientos fueron simultáneos.

3.4. Procedimiento

3.4.1. Recogida de datos

Para el desarrollo de la presente investigación, se contó con el aval de la Universidad de Boyacá y de la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas del municipio de Socotá (Boyacá), instituciones vinculadas a la investigación. Sumado a ello, el profesorado participante firmó el correspondiente consentimiento informado, con el que aceptaba su participación voluntaria en el estudio. Los datos se recogieron en dos momentos diferentes. Primero, se implementó el MSCEIT con el apoyo de la plataforma Google Meet. Con posterioridad, se entrevistó a cada participante (las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis). Es fundamental señalar que, a partir de los análisis cuantitativos, se definieron los profesores que participarían en la segunda y tercera fase.

3.4.2. Análisis de datos

Las puntuaciones del MSCEIT del profesorado participante se lograron a través de la plataforma TEA Corrige. Más tarde, el análisis cuantitativo se apoyó en el programa informático SPSS para Windows (versión 26.0), mediante el cual se realizaron estadísticos descriptivos, análisis de frecuencias y análisis de varianza. Para el análisis de los datos cualitativos, se empleó el programa informático Atlas Ti para Windows (versión 7), desde tres niveles, de acuerdo con los planteamientos de Corbin y Strauss (2002): codificación abierta, axial y selectiva. Por último, para el análisis observacional, se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias.

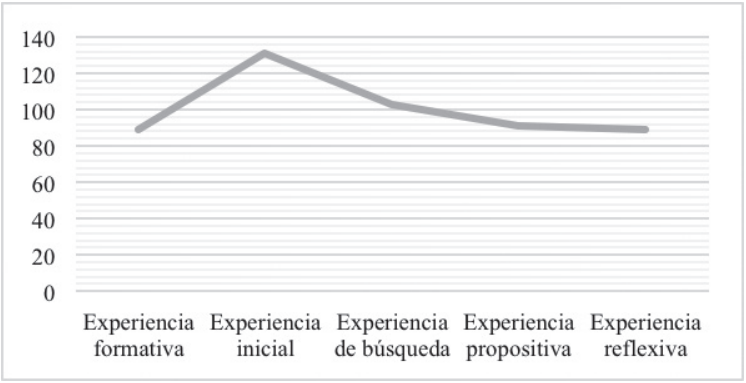
4. Resultados

Los resultados del test MSCEIT, en particular en la variable *manejo emocional* en relación con la experiencia, muestran una disminución de la habilidad a medida que aumenta la experiencia en el ejercicio docente (Tabla 1 y Figura 1).

TABLA 1. Manejo emocional con relación a la experiencia.

Habilidad emocional	Experiencia	Media	Desv. tip.
Manejo emocional	Experiencia formativa	89.17	10.07
	Experiencia inicial	131	.
	Experiencia de búsqueda	102.75	9.74
	Experiencia propositiva	90.78	10.78
	Experiencia reflexiva	88.67	11.86

FIGURA 1. Manejo emocional y experiencia.



Al implementar el análisis de varianza en función de la experiencia (Tabla 2), se evidenciaron diferencias significativas en el manejo emocional ($F_{(1,45)} = 5.08, p < .01, eta^2 = .332$)

TABLA 2. Análisis de varianza de manejo emocional según experiencia.

Habilidad emocional	*F*	*p*	eta^2
Manejo emocional	5.08	.002**	0.332

***p* <.01*

Mediante la prueba Bonferroni, se observaron diferencias entre la experiencia inicial y la experiencia formativa ($t = 41.82, p < .01$), la experiencia propositiva ($t = 40.2, p < .01$) y la experiencia reflexiva ($t = 42.33, p < .01$).

Además, en la Tabla 3, se presenta el análisis de frecuencias del manejo emocional en función de la experiencia y su respectiva prueba de chi-cuadrado. Los datos revelan que los docentes han alcanzado un nivel de desarrollo de manejo emocional competente.

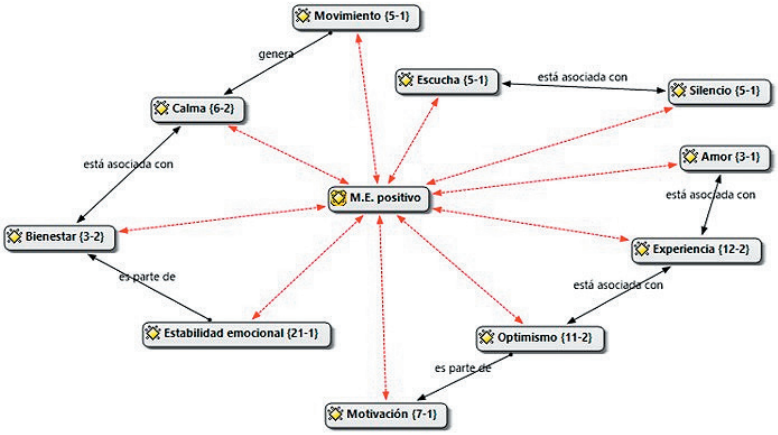
TABLA 3. Frecuencias de manejo emocional y prueba chi-cuadrado en función de la experiencia.

Experiencia	**Necesita mejorar**	**Aspecto por desarrollar**	**Competente**	**Muy competente**	**Experto**	**Chi2**
Experiencia formativa	1 4.30%	10 43.50%	11 47.80%	1 4.30%	0 0.00%	53.17***
Experiencia inicial	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	1 100.00%	
Experiencia de búsqueda	0 0.00%	0 0.00%	3 75.00%	1 25.00%	0 0.00%	
Experiencia propositiva	0 0.00%	4 44.40%	4 44.40%	1 11.10%	0 0.00%	
Experiencia reflexiva	1	3	5	0	0	

****p* <.001

La Figura 2 refleja la perspectiva de los maestros en cuanto al manejo emocional positivo. Dicha visión se deriva del análisis de las narrativas manifestadas en la entrevista, que, en este caso, se referían a los procesos personales que experimentaban y que les facilitaban percibir y utilizar las emociones.

FIGURA 2. Manejo emocional positivo.



En esta dimensión, los maestros destacan las estrategias que permiten el manejo emocional positivo, sobre todo la escucha: «Cuando están muy felices, les dejo que se expresen, que hablen, que les cuenten a sus compañeros qué es lo que los hace felices, y uno escucha esas cosas que les gustan» (P4). También el silencio: «Yo creo que es el mejor amigo que uno, como docente, puede tener, para que, con ese silencio, uno piense muy bien qué es lo que debe hacer» (P2). Por supuesto, la motivación: «Cuando están así, sin ánimo, uno trata de reanimarlos, sacarlos al patio, hacerles un juego… O les hace así un diálogo para ver qué les está sucediendo» (P6). Por lo tanto, un «aspecto importante es que, para tener un buen aprendizaje, este debe ir desde la motivación que tenemos los docentes y le trasmitimos a los estudiantes; para que haya un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, todos debemos estar motivados» (P1).

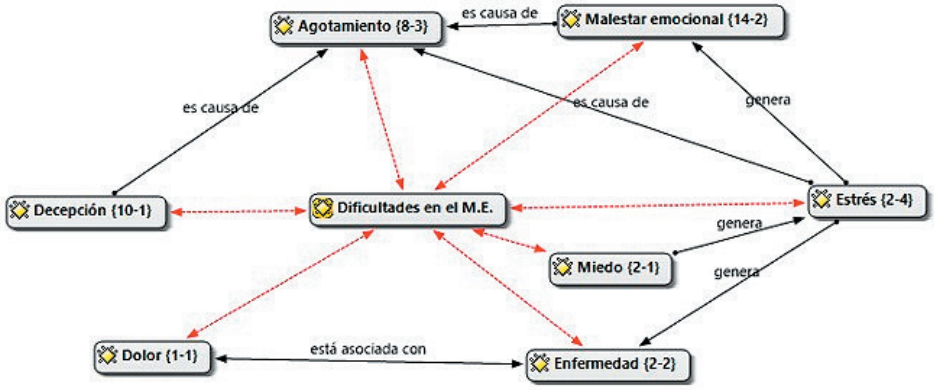
En la misma dirección, subrayan la importancia de la estabilidad emocional: «Uno debe tener la cabeza fría» (P2). Así pues, "trato de que estén bien. Espero que sirva para su desarrollo. Que, si estamos tristes, podemos cambiar la situación; que, si estamos alegres, la podemos mantener; de igual forma cuando tienen conflictos entre compañeros" (P4). Al respecto, otro participante señala: «Hay momentos en los cuales uno respira, porque a uno le da malgenio. Repite uno tres, cuatro veces, y ellos no ponen atención y vuelven a hacer la misma pregunta. Entonces uno debe controlarse y estar bien» (P5).

De igual manera, se señaló el bienestar: «Lo primero es trabajar desde nosotros, porque, si estamos bien y felices, vamos a poder brindar lo mejor a los estudiantes» (P1). Y la calma: «Calmarme un poco y después, cuando uno ya esté con el ánimo y con ese sen-

timiento un poco más controlado, realizar las actividades; esperar un poco, calmarme» (P2); «Cuando estoy feliz, en calma, puedo concentrarme más en hacer lo que me gusta» (P5). También está el movimiento: «A mí me gustaba hacerles dinámicas, hacerles juegos en el patio o, en el descanso, hacer juego, cualquier cosa» (P6). «Ahora lo que hago es salir a caminar cuando siento que ya no doy más. Cuando estaba con ellos, bailar… Pero en ocasiones sí lo hacía pensando en mí, en cómo me sentía, en que lo necesitaba» (P1).

Con respecto a las dificultades de manejo emocional, los maestros especifican que hay situaciones que se experimentan y que dificultan el manejo adecuado, como se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3. Dificultades de manejo emocional.



Entre los docentes, prima el malestar emocional. Al respecto, señalan que «tanta queja, a veces, te pone así como la cabeza grande» (P1) y que, «a veces, la indisposición de ellos también lo indispone a uno y como que ese tiempo es perdido… Uno no sabe qué hacer» (P3). En referencia al estrés (que, en muchas ocasiones, está asociado a la sobrecarga laboral).

> los directivos señalan que hay que hacer esto, enviar las guías, entonces eso le genera a uno ansiedad. Cuando a uno lo obligan a entregar ciertos días, pues tremendo el estrés. […] Realmente, el hacer guías, enviarlas y calificarlas conlleva mucho estrés. Además, hay padres de familia que no respetan y lo llaman a uno nueve o diez veces, o a las once de la noche, sábados, domingos… Entonces, lo sacan a uno de casillas, porque no comprenden que uno es un ser humano y que también necesita descansar. (P6)

También se señaló el agotamiento, porque «uno se siente mal, porque uno da más del 100% para que aprendan y, si no sucede, pues me siento así» (P6). «Lo cierto es que es un trabajo agotador. Se nos ha triplicado el trabajo y yo creo que especialmente a las mujeres. Somos amas de casa, docentes y madres de familia. Entonces, es un trabajo extenuante, realmente no nos alcanzan las 24 horas del día» (P2).

Por último, mencionan la decepción:«Es que es tan difícil, pues uno se

siente muy mal, se frustra, como que uno está haciendo las cosas y no hay resultados» (P4). «Ohh, ahí es cuando uno siente que se ha perdido el tiempo» (P7). «Yo creo, no estoy segura, siento una decepción, una tristeza terrible porque uno sueña muchas cosas, uno anhela muchas cosas… Con el trabajo que está realizando, entonces cuando no se logra, lo que más uno siente es la tristeza» (P2).

De manera complementaria, la Tabla 4 refleja los resultados del análisis cuantitativo de frecuencia de las emociones básicas en función de la experiencia. El mayor porcentaje corresponde a la emoción de la alegría, y el menor, para la sorpresa.

Asimismo, se muestran las frecuencias de los distintos tipos de gestos en función de la experiencia (Tabla 5).

TABLA 4. Análisis de frecuencias de las emociones básicas en función de la experiencia.

Experiencia	**Emociones básicas**					**Chi2**
	Alegría	**Tristeza**	**Ira**	**Miedo**	**Sorpresa**	
Experiencia inicial	57	19	6	1	1	3.694
	67.9%	22.6%	7.1%	1.2%	1.2%	
Experiencia reflexiva	57	18	3	5	1	
	67.9%	21.4%	3.6%	6.0%	1.2%	

TABLA 5. Frecuencias y prueba chi-cuadrado de los gestos en función de la experiencia.

Gestos	**Género**	**Poco expresivo**	**Neutro**	**Muy expresivo**	**Chi2**
Reguladores	Experiencia inicial	1	55	28	.110
		1.2%	65.5%	33.3%	
	Experiencia reflexiva	1	57	26	
		1.2%	67.9%	31.0%	
Ilustradores	Experiencia inicial	0	48	36	5.599
		0.0%	57.1%	42.9%	
	Experiencia reflexiva	3	56	25	
		3.6%	66.7%	29.8%	
Adaptadores	Experiencia inicial	15	57	12	1.650
		17.9%	67.9%	14.3%	
	Experiencia reflexiva	14	63	7	
		16.7%	75.0%	8.3%	
Señales de afecto	Experiencia inicial	18	48	18	.328
		21.4%	57.1%	21.4%	
	Experiencia reflexiva	18	45	21	
		21.4%	53.6%	25.0%	

Para concluir, el análisis observacional permitió analizar las expresiones emocionales no verbales de los participantes durante la entrevista. Así, en los 168 registos, se constató que la expresión emocional que se presentó con mayor frecuencia fue la alegría (67.90%), seguida de la tristeza (22%), mientras que la menos usual fue la sorpresa (1.20%). La mayor parte de las expresiones contaron con una intensidad media (baja, media, fuerte) y una articulación normal (tensa, normal, fluida). Por último, con respecto al manejo emocional, se obtuvieron los siguientes resultados: tocarse la cabeza fue el gesto adaptador que apareció con mayor fecuencia (Figura 4); como gesto regulador, balancear el cuerpo con el ritmo del lenguaje verbal (Figura 5); y, como gesto señal de afecto, sonreir (Figura 6).

FIGURA 4. Gestos adaptadores.

FIGURA 5. Gestos reguladores.

FIGURA 6. Gestos señales de afecto.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio devela elementos importantes en cuanto a las habilidades emocionales del docente. El análisis del manejo emocional evidencia que el profesorado con experiencia inicial cuenta con un desempeño alto en comparación con otros niveles de experiencia. En este sentido, tal y como afirman Zabalza y Zabalza (2012), en los primeros años de docencia, la tarea es dura y exigente. Es necesario que la persona trabaje con una dedicación absoluta para consolidarse en lo profesional y no aumentar el estrés de la responsabilidad, aspectos que llevan a los maestros a desarrollar rápidamente sus habilidades emocionales. Aquí entran en juego todas las estrategias de manejo emocional e incluso las que se vienen tejiendo con su formación y sensibilidad.

La investigación también concluye que el manejo emocional incide en el bienestar, la satisfacción laboral y la eficacia docente. Sumado a lo anterior, cabría afirmar que la experiencia contribuye a la construcción de la identidad profesional y también constituye un desafío en la medida en que predice su participación y sus resultados (González-Calvo y Arias-Carballal, 2017; Nichols *et al.*, 2017).

Por su parte, el profesorado de experiencia reflexiva fue el que obtuvo menor puntuación en manejo emocional, lo que se asoció con la idea de abandono de la profesión. De ello se deduce que los docentes con menos habilidades emocionales suelen abandonar la enseñanza, aspecto que confirma la investigación de Extremera *et al.* (2020) realizada con docentes españoles,

si bien otros estudios mencionan que existen diferencias individuales (Klassen y Chiu, 2011). Esta renuncia se debe a las dificultades de manejo emocional que subyacen en la docencia, como el estrés, la enfermedad, el cansancio, el miedo, el dolor, la decepción y el malestar emocional. Para Fathi y Derakhshan (2019), estos aspectos explican el agotamiento emocional, motivo por el que el manejo emocional incide en la labor del profesorado: contribuye a prevenir estas dificultades al aumentar las emociones positivas y fomentar la resolución de desafíos educativos desde una perspectiva psicopedagógica. Por ello, en la escuela, es necesario poner en marcha estrategias para el desarrollo de saberes y habilidades emocionales. Dado que su carencia afecta al aprendizaje, deben estar presentes en la formación de los maestros para lograr un adecuado, enriquecedor y gratificante desempeño profesional (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

Los maestros de experiencia propositiva mencionaron experimentar mayor dificultad de concentración, pérdida de energía y falta de sueño. Una cuarta parte de ellos presentaba síntomas depresivos (Casacchia *et al.*, 2021), aspecto relacionado con el estrés laboral que padecen los profesores debido la exigencia del puesto y a los escasos recursos de afrontamiento (Hopman *et al.*, 2018). Lo cierto es que las diferencias entre la experiencia inicial y las experiencias formativa, propositiva y reflexiva respecto al manejo emocional fueron significativas. Esto sugiere una relación positiva entre la inteligencia emocional y la experiencia laboral.

La literatura también pone el énfasis en las estrategias de regulación emocional que emplean los docentes, muy vinculadas a las de afrontamiento emocional (Augusto-Landa *et al.*, 2011). Estas dependen de cómo responde la persona, aspecto confirmado por la investigación de Pascual y Conejero (2019). A esto se suman programas de intervención que incluyen, por ejemplo, el *mindfulness* como estrategia para facilitar la regulación emocional en los maestros. Esta práctica ofrece resultados favorables porque permite a la persona adquirir conciencia de sus emociones y del impacto que estas generan en su práctica docente.

Sin embargo, las percepciones de los maestros con experiencia de búsqueda resultaron ser más críticas en cuanto a los procesos pedagógicos y emocionales (Birol *et al.*, 2009), y se relacionaron con mayores puntajes de inteligencia emocional. Además, se refirieron a mejores relaciones humanas, a ser más felices y a tener mayor bienestar personal y laboral. Este hecho ha sido confirmado por el estudio de metaanálisis realizado por Sánchez-Álvarez *et al.* (2016) y se debe a que la IE se relaciona de manera positiva con los recursos laborales al ofrecer estrategias para modular las emociones y las reacciones no deseadas (Miao *et al.*, 2017).

Ahora bien, también se mencionan factores que dificultan la gestión en el aula, propician las relaciones negativas y generan en los maestros estrés y cansancio. Por ello, se debe prestar atención al cuerpo del educador, en particular a sus expresiones emocionales faciales. Estas proporcionan información sobre su identidad, estado emocional y comportamiento (Todorov *et*

al., 2015), e inciden de manera significativa en la calidad de la práctica docente y en las relaciones establecidas en el aula.

Con relación al manejo emocional positivo, destacan sus beneficios en cuanto a la vida personal, física, psicológica y social, y se concibe como un reto importante que conlleva muchos beneficios (Jennings *et al.*, 2017). Así, estrategias como la distracción permiten desconectar las emociones negativas y funcionan como filtro que bloquea la información y modula las respuestas ante estímulos intensos (Sheppes *et al.*, 2014). En el mismo sentido, los gestos reguladores y las señales de afecto comunican seguridad y cercanía con el otro (Porras *et al.*, 2020). En cuanto a los autoconceptos del docente, destacan tres emociones: el disfrute, la ansiedad y la ira (Frenzel *et al.*, 2009).

5.1. Implicaciones pedagógico-emocionales

El aula es un entorno de apoyo emocional para maestros y alumnos (Braun *et al.*, 2020; Rinner *et al.*, 2022). Sin embargo, la experiencia docente influye de manera decreciente en el manejo emocional de los maestros, debido a que las dinámicas escolares permean los procesos pedagógicos y emocionales en las aulas y el rol de liderazgo emocional que cumple el maestro; además, el contagio emocional en sus estudiantes afecta a su desempeño (Donker *et al.*, 2021; Lazarides *et al.*, 2018). Es preciso reconocer que el discurso emocional de cada maestro devela el concepto de pedagogía y permite comprender e involucrar a sus estudiantes en la narrativa de las experiencias emocionales (Garner *et al.*, 2019). Esto propicia mejoras en su desarrollo socioemocional y la creación de un entorno de apoyo emocional (Hoffmann *et al.*, 2020; Vandenbroucke *et al.*, 2018), lo cual se relaciona con el entusiasmo docente y con el disfrute de los estudiantes en el proceso educativo (Frenzel *et al.*, 2018).

Por ello, la escuela aporta experiencias y posibilidades para el desarrollo emocional y le permite al maestro profundizar en la relación entre estas y el pensamiento (Buitrago, 2022), es decir, en un aspecto esencial de la pedagogía. Como señala Pulido (2018), la pedagogía se refiere al pensamiento y no a la producción; pero, además, para aportar a una sociedad resiliente, al bienestar del profesorado y al desarrollo humano, los currículos deben permearse de teorías y prácticas referidas al desarrollo de saberes y habilidades socioemocionales, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje se soportan, en gran medida, en experiencias emocionales, al igual que el bienestar y el desempeño docente (Burić y Kim, 2020).

A esto se suma que las emociones y la habilidad de regulación emocional en los entornos virtuales que se dieron por la pandemia del Covid-19 han limitado la expresión emocional y han generado estrés, aburrimiento y desconexión (Zhao, 2021). Esto se traduce en desaliento, desmotivación y, finalmente, en deserción, que, en los primeros cinco años de enseñanza, llega a ser de cerca del 50% (Gray *et al.*, 2019). Por ello, el manejo de las emociones tanto negativas como positivas se traduce en estrategias de regulación emocional y de mayor bienestar (Lavy y Eshet, 2018). En relación con los estudiantes, el diálogo

sobre las emociones es una estrategia para la corregulación emocional en la relación maestro-alumno y establece una base segura en la relación de apego (Spilt *et al.*, 2021). Por último, la docencia requiere formación emocional y pedagógica que dé respuesta a los desafíos cotidianos de la enseñanza y a las relaciones interpersonales generadas en las aulas.

6. Limitaciones

La principal limitación de este estudio vino determinada por el período de confinamiento vivido durante la pandemia por Covid-19. Ello impidió el desarrollo presencial y la participación de una muestra más amplia.

Financiación

Esta investigación de la línea Emociones & Educación, del grupo de investigación Cacaenta, fue financiada por la Vicerrectoría de la Investigación y Extensión de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias bibliográficas

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., y Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers [Trabajo emocional y agotamiento entre profesores de escuela primaria turca]. *The Australian Educational Researcher*, *41* (2), 155-169. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4

Albrecht, S. L., y Marty, A. (2020). Personality, self-efficacy and job resources and their associations with employee engagement, affective commitment and turnover intentions [Personalidad, autoeficacia y recursos laborales y sus asociaciones con el compromiso de los empleados, el compromiso afectivo y las intenciones de rotación]. *The International Journal of Human Resource Management*, *31* (5), 657-681. https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1362660

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidós

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* (49), 49-70. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04

Aragundi, T. J., y Coronel, M. A. (2023). Socio-emotional skills of the teacher of the educational unit 3 de Mayo during the Covid-19 pandemic [Habilidades socioemocionales del docente de la unidad educativa 3 de Mayo durante la pandemia Covid-19]. *Estudios del Desarrollo Social-Cuba y America Latina*, *11* (3), 35-48.

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, *26* (3), 413-425. https://doi.org/10.1174/021347411797361310

Benevene, P., De Stasio, S., y Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment [Bienestar de los docentes de escuela en su entorno laboral]. *Frontiers in Psychology*, *11*, e1239. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A. N., y Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC [Un análisis comparativo de las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional y la gestión del desempeño en las escuelas secundarias de la TRNC]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1* (1), 2600-2605. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.459

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being [Efectos de la regulación emocional

de los profesores, el agotamiento y la satisfacción con la vida en el bienestar de los estudiantes]. *Revista de psicología del desarrollo aplicada*, *69*, 101151. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151

Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/23259

Buitrago, R. E. (2022). Intranquilidad por algunos aspectos de la educación en Colombia [Editorial]. *Praxis & Saber*, *13* (35), e16212. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.16212

Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, *8* (17), 225-247. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208

Burić, I., y Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. [Autoeficacia docente, calidad de la instrucción y creencias motivacionales de los estudiantes: un análisis utilizando modelos de ecuaciones estructurales multinivel]. *Learning and Instruction*, *66*, e101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A., Macchiarelli, G., y Roncone, R. (2021). Distance education during Covid 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions [Educación a distancia durante el Covid 19: una encuesta italiana sobre las perspectivas de los profesores universitarios y sus condiciones emocionales]. *BMC medical education*, *21* (1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y

Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., y Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, *27* (1), 1-17. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Creamer, E. G., y Reeping, D. (2020). Advancing mixed methods in psychological research [Avances en métodos mixtos en la investigación psicológica]. *Methods in Psychology*, *3*, 100035. https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100035

Creswell, J. W., y Garrett, A. L. (2008). The *movement* of mixed methods research and the role of educators [El *movimiento* de la investigación con métodos mixtos y el papel de los educadores]. *South African Journal of Education*, *28* (3), 321-333. https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176

D'Adamo, P., y Lozada, M. (2019). Una intervención centrada en prácticas de atención plena *(mindfulness)* promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores. *Ansiedad y Estrés*, *25* (2), 66-71. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.002

Darder, P., de Pagès, E., Franco, J. J., Gay, E.-I., Gimeno, X., González, M. P., Hernández, M., López, N., Morón, M., Notó, F., Oliver, D., Ramírez, A., Reñé, A., Romero, E., Santos, M. Á., Trabal, A., Valls, C., Belandia, R., Canelles, J., y Carpena, A. (2012). *La salud física y emocional del profesorado. Reflexiones y recursos*. Graó.

Donker, M. H., van Vemde, L., Hessen, DJ, van Gog, T., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions [Perspectivas de observación, estudiantes y maestros sobre el comportamiento interpersonal de los maestros: asociaciones compartidas y únicas con las emociones de maestros y estudiantes]. *Aprendizaje e Instrucción*, *73*, e101414. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA Libros.

Ellison, D., y Mays-Woods, A. (2019). In the face of adversity: four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools [Ante la adversidad: cuatro experiencias de resiliencia de educadores físicos en escuelas de alta pobreza]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24* (1), 59-72. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1536201

Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Álvarez, N. (2020). Inteligencia emocional: avances

teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, *1* (4). https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4395

Fathi, J., y Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers [Autoeficacia docente y regulación emocional como predictores del estrés docente: una investigación de profesores de inglés iraníes]. *Teaching English Language*, *13* (2), 117-143. https://doi.org/10.22132/tel.2019.95883

Frenzel A., Goetz T., Lüdtke O., Pekrun R., y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment [Transmisión emocional en el aula: explorar la relación entre el disfrute docente y estudiantil]. *Journal of educational psychology*, *101* (3), 705-716.

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., y Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment [Revisión de la transmisión de emociones en el aula: un modelo de efectos recíprocos del disfrute entre docentes y alumnos]. *Journal of Educational Psychology*, *110* (5), 628-639. https://doi.org/10.1037/edu0000228

Garner, P. W., Bolt, E., y Roth, A. N. (2019). Emotion-focused curricula models and expressions of and talk about emotions between teachers and young children [Modelos curriculares centrados en las emociones, expresiones y conversaciones sobre las emociones entre maestros y niños pequeños]. *Journal of Research in Childhood Education*, *33* (2), 180-193. https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577772

Goldsmith, H. H., y Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation [Desambiguar los componentes de la regulación de las emociones]. *Child development*, *75* (2), 361-365. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x

González-Calvo, G., y Arias-Carballal, M. (2017). A teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity [La identidad personal-emocional del docente y su reflexión en el desarrollo de su identidad profesional]. *The Qualitative Report*, *22* (6), 1693-1709. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2875

Gray, C., Wright, P., y Pascoe, R. (2019). «They made me feel like a teacher rather than a praccie»: Sinking or swimming in pre-service drama education [«Me hicieron sentir más como un maestro que como un practicante»: hundirse o nadar en la educación dramática inicial]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *47* (2), 193-207. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504279

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review [El campo emergente de la regulación de las emociones: una revisión integradora]. *Review of General Psychology*, *2*, 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción) [Educational research methodologies (descriptive, experimental, participatory, and action research)]. *Recimundo*, *4* (3), 163-173. https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860

Hernández-Amorós, M. J., y Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education [Trabajar con emociones en el aula: actitudes y educación de los futuros docentes]. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *237* (2), 511–519. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100

Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones [Emotions in education in Colombia, some reflections] [Editorial]. *Praxis & Saber*, *24* (10), 9-22. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10035

Heydarnejad, T., Hosseini Fatemi, A., y Ghonsooly, B. (2017). An exploration of EFL teachers' teaching styles and emotions [Una exploración de los estilos de enseñanza y las emociones de los profesores de inglés como lengua extranjera]. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4* (2), 26-46. https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/502

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion

regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning [Enseñar la regulación de las emociones en las escuelas: llevar la investigación a la práctica con el enfoque RULER para el aprendizaje social y emocional]. *Emotion, 20* (1), 105-109. https://doi.org/10.1037/emo0000649

Hopman, J. A. B., Tick, N. T., Van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D., y Van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion [Las relaciones de los profesores de educación especial con los estudiantes y la autoeficacia moderan las asociaciones entre las conductas disruptivas a nivel del aula y el agotamiento emocional]. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 21-30. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004

Jennings, P., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., De Mauro, A., Cham, H., y Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions [Impactos del programa CARE para profesores en la competencia social y emocional de los docentes y en las interacciones en el aula]. *Journal of Educational Psychology*, *109*, 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context [El compromiso ocupacional y la intención de dejar de fumar de los docentes en ejercicio y en formación: influencia de la autoeficacia, el estrés laboral y el contexto de enseñanza]. *Contemporary Educational Psychology*, *36* (2), 114-129. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Kobai, R, y Murakami, H. (2021). Effects of interactions between facial expressions and self-focused attention on emotion [Efectos de las interacciones entre las expresiones faciales y la atención centrada en uno mismo sobre las emociones]. *PLoS ONE*, *16* (12), e0261666. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261666

Koschmieder, C., y Neubauer, A. C. (2021). Measuring emotion regulation for preservice teacher selection: A theory-driven development of a situational judgment test [Medición de la regulación emocional para la selección de futuros docentes: un desarrollo basado en la teoría de una prueba de juicio situacional]. *Personality and Individual Differences*, *168*, e110363. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110363

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges [Mejorar la inteligencia emocional: una revisión sistemática del trabajo existente y los desafíos futuros]. *Emotion Review*, *11* (2), 151-165. https://doi.org/10.1177/1754073917735902

Lavy, S., y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study [Efectos espirales de las emociones de los docentes y las estrategias de regulación de las emociones: evidencia de un estudio diario]. *Teaching and Teacher Education*, *73*, 151–161. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001

Lazarides, R., Gaspard, H., y Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support [Dinámica de la motivación en el aula: entusiasmo docente y desarrollo del interés matemático y apoyo docente]. *Learning and Instruction*, *60*, 126-137. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012

Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications [Inteligencia emocional: teoría, hallazgos e implicaciones]. *Psychological Science*, *9* (5), 331-339

Miao, C., Humphrey, R., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes [Un metaanálisis de la inteligencia emocional y las actitudes laborales]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *90* (2), 177-202. https://doi.org/10.1111/joop.12167

Mora, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander, S., y Gaeta, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria [Emotional intelligence in

the training of pre-school and primary education teachers]. *Perspectiva Educacional*, *61* (1), 53-77. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234

Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., y Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities [Las emociones de los docentes que inician su carrera y las identidades docentes emergentes]. *Teachers and Teaching*, *23* (4), 406-421. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099

Olivares-Fong, L.C., Nieto-López, G., Velázquez-Vitórica, K.I. y López-Guerrero, A. (2021). Síndrome de *burnout*. La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente [Burnout syndrome. Role multiplicity and their impacton teaching]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24* (3), 203-219. https://revistas.um.es/reifop/article/view/525231

Ortega, P. (2021). Educación, valores y experiencia [Education, values and experience]. *Revista Boletín Redipe*, *10* (2), 28-37. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1192

Pascual, A., y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias [Emotional regulation and coping: Conceptual approach and strategies]. *Revista Mexicana de Psicología*, *36* (1), 74-83.

Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente [Emotional intelligence in teaching performance]. *Psicología Unemi*, *2* (2), 32-40. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p

Pluskota, M., y Zdziarski, K. (2022). Mental resilience and professional burnout among teachers [Resiliencia mental y desgaste profesional entre docentes]. *Journal of Education, Health and Sport*, *12* (3), 249-267. https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.03.021

Porras, L. T., Buitrago, R. E., y Gutiérrez, A. M. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional [Non-verbal emotional communication in childhood, classroom analysis using observational methodology]. *Know and Share Psychology*, *1* (4), 211-228. http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343

Pulido, O. (2018). ¡Hay que defender la escuela! [The school must be defended!] [Editorial]. *Praxis & Saber, 9* (20), 9-14. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426

Rinner, M. T., Haller, E., Meyer, A. H., y Gloster, A. T. (2022). Is giving receiving? The influence of autonomy on the association between prosocial behavior and well-being [¿Es dar recibir? La influencia de la autonomía en la asociación entre conducta prosocial y bienestar]. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *24*, 120-125. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.011

Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., y Antoñanzas, J. L. (2020). Eudaimonic well-being in adolescents: The role of trait emotional intelligence and personality [Bienestar eudaimónico en adolescentes: el papel del rasgo de inteligencia emocional y personalidad]. *Sustainability*, *12* (7), e2742. https://doi.org/10.3390/su12072742

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation [La relación entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo: una investigación meta-analítica]. *The Journal of Positive Psychology*, *11* (3), 276-285. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968

Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development [El papel de las emociones docentes en el cambio: experiencias, patrones e implicaciones para el desarrollo profesional]. *Journal of Educational Change*, *14* (3), 303-333. https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0

Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., y Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers [Efectos del entrenamiento de habilidades emocionales para prevenir el síndrome de burnout en docentes escolares]. *Ansiedad y Estrés*, *25* (1), 7-13. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., y Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence [Elección de regulación de las emociones: un marco conceptual y evidencia que lo respalda]. *Journal of Experimental Psychology General*, *143* (1), 163. https://doi.org/10.1037/a0030831

Spilt, J. L., Bosmans, G., y Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education [Los docentes como co-reguladores de las emociones de los niños: un estudio descriptivo de los diálogos emocionales entre docentes y niños en educación especial]. *Research in Developmental Disabilities*, *112*, e103894. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103894

Todorov, A., Olivola, C. Y., Dotsch, R., y Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance [Atribuciones sociales de rostros: determinantes, consecuencias, precisión y significado funcional]. *Annual Review of Psychology*, *66*, 519-545. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143831

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., y Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions [El aula como contexto de desarrollo para el desarrollo cognitivo: un metaanálisis sobre la importancia de las interacciones profesor-alumno para las funciones ejecutivas de los niños]. *Review of Educational Research*, *88* (1), 125-164. https://doi.org/10.3102/0034654317743200

Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «el ser» y el «estar» [Teachers and the teaching profession. Between «being» and «being»]*. Narcea.

Zhao, H. (2021). Positive emotion regulations among English as a foreign language teachers during COVID-19 [Regulaciones de emociones positivas entre profesores de inglés como lengua extranjera durante COVID-19]. *Frontiers in psychology*, *12*, e807541. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807541

Biografías de los autores

Leidy-Tatiana Porras-Cruz. Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de educación preescolar y catedrática en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

https://orcid.org/0000-0002-5860-9842

Rafael-Enrique Buitrago-Bonilla. Doctor en Educación Musical: Una Perspectiva Multidisciplinar por la Universidad de Granada. Docente y director de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinador académico del doctorado en Pedagogía y Didáctica. Coordinador del grupo de investigación Cacaenta.

https://orcid.org/0000-0001-7553-6473

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado

Self-regulation of learning in Chilean primary school students: Validation of an instrument and differences by sex and grade

Dra. Fabiola SÁEZ-DELGADO. Profesora Asistente. Centro de Investigación en Educación y Desarrollo, CIEDE-UCSC. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (*fsaez@ucsc.cl*).

Mg. Javier MELLA-NORAMBUENA. Profesor a tiempo parcial. Universidad Técnica Federico Santa María, Chile (*javier.mellan@usm.cl*).

Dra. Marcela BIZAMA. Profesora Asociada. Centro de Investigación en Educación y Desarrollo, CIEDE-UCSC. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (mbizama@ucsc.cl).

Joan GATICA. Doctorando en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (*jgatica@doctoradoedu.ucsc.cl*).

Resumen:

El aprendizaje autorregulado ha sido muy elogiado como competencia clave para iniciar y mantener el aprendizaje permanente. Sin embargo, a pesar de su reconocido valor, la literatura ha evidenciado que aún no está arraigado lo suficiente en las escuelas y que no se desarrolla de forma automática en el estudiantado. El objetivo de este estudio fue validar un instrumento para medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria y analizar diferencias en los procesos de autorregulación del aprendizaje en el estudiantado según el sexo y el grado. El método se desarrolló desde un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 514 estudiantes de tercero a octavo grado de educación primaria en Chile. Los resultados mostraron que el instrumento tiene una estructura aceptable [$\chi^2/gl = 3.55$, $p < 0.001$; CFI = 0.974; TLI = 0.972; AGFI = 0.973; SRMR = 0.079; RMSEA = 0.071], constituida por 56 ítems y 7 factores relacionados. En todos los casos, se obtuvieron valores de alfa de Cronbach sobre .7 y un índice AVE sobre .5, que es lo aceptable. Se detectaron diferencias significativas en las variables *autoevaluación del estudio y aprendizaje*

Fecha de recepción del original: 01-10-2023.
Fecha de aprobación: 26-12-2023.
Cómo citar este artículo: Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bizama, M., y Gatica. J. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado [Self-regulation of learning in Chilean primary school students: Validation of an instrument and differences by sex and grade]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 311-333. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057

y *autoeficacia para la disposición al estudio*, donde las mujeres presentaron mayor nivel que los hombres. También en las variables *estrategias de disposición al estudio* y *autoeficacia para la disposición al estudio*, en los niveles de séptimo y cuarto grado, a favor de estos últimos. La discusión presenta las posibles implicaciones prácticas, la investigación orientada a la intervención oportuna y el impacto en la calidad de la educación escolar. Se concluye que las mujeres son más autorreguladas que los hombres, que los niveles de autorregulación son subóptimos y que, si esta no se entrena de manera intencional, no aumenta durante los cursos de la educación primaria.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, educación primaria, escuelas públicas, enfoque cuantitativo.

Abstract:

Self-regulated learning has been widely praised as a key competence for initiating and maintaining lifelong learning. However, despite its recognised value, the literature shows that it is still insufficiently rooted in schools and that students do not develop it automatically. The aim of this study was to validate an instrument for measuring self-regulation of learning in primary school students and to analyse differences in students' self-regulation of learning processes by sex and grade. The method was developed from a positivist paradigm and a quantitative approach. The sample consisted of 514 students from third to eighth grade of primary school in Chile. The results showed that the instrument has an acceptable structure [χ^2/df = 3.55, p <0.001; CFI = 0.974; TLI = 0.972; AGFI = 0.973; SRMR = 0.079; RMSEA = 0.071]. It consists of 56 items and 7 related factors, with Cronbach's alpha values over .7 and AVE index over .5 in all cases, which is acceptable. Significant differences were detected in the *self-regulation of study and learning* and *self-efficacy for disposition to study* variables, where women displayed higher levels than men. Also, in the *strategies for disposition to study* and *self-efficacy for disposition to study* variables, at the seventh and fourth grade levels, with the latter having higher levels. The discussion presents the potential practical implications, possibilities for research directed at timely intervention, and the impact on the quality of school education. It is concluded that girls have better self-regulation than boys, that self-regulation levels are suboptimal, and that self-regulation does not increase during the primary school years without intentional training.

Keywords: self-regulation of learning, primary education, public schools, quantitative approach.

1. Introducción

1.1. Importancia de la autorregulación del aprendizaje en educación

Los nuevos requisitos relativos a las competencias clave del estudiantado de esta sociedad basada en el conocimiento han dado lugar a un gran número de investigaciones sobre cómo hacer que el aprendizaje sea más eficaz. La autorregulación del aprendizaje (en adelante ARA) es un constructo sólido en investigación, dado que se ha desarrollado para satisfacer estas demandas (Anthonysamy *et al.*, 2020; Oates, 2019).

Según Winne (2005), el primer artículo en el que se empleó el constructo ARA fue en el estudio publicado por Mlott *et al.* en 1976. Este término surgió, en gran medida, de una perspectiva sociocognitiva (Hadwin y Oshige, 2011; Zimmerman, 2013). Desde mediados de la década de 1980, se intensificó el desarrollo de la investigación sobre la ARA, en especial en el contexto educativo, y ganó gran relevancia en la década de 1990. La importancia de las conceptualizaciones de ARA se fundamentó en la oportunidad de comprender los pensamientos, los comportamientos y las emociones humanas mediante un enfoque que integra diferentes constructos y que gana fuerza en su evolución (Weinstein, 1996). Incluso, la trayectoria de su desarrollo sobrepasó a otros constructos que se estaban investigando, como la metacognición, poco fértil dado que la mayoría de los modelos que se empezaron a proponer sobre la ARA la incorporaron (Dinsmore *et al.*, 2008). De hecho, ya se había señalado que la ARA constituía una serie de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales interrelacionados (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2004; Niemivirta, 2006).

Los estudiantes autorregulados disponen de las habilidades necesarias para aprender de manera eficaz tanto en la escuela como más adelante en la vida (Rivers *et al.*, 2022). Como tal, la ARA ha sido muy elogiada como competencia clave para iniciar y mantener el aprendizaje permanente (Taranto y Buchanan, 2020). Su introducción ha ido acompañada de un cambio de paradigma en la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción, que ha llevado a centrarse en cada alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje.

1.2. Modelos teóricos y conceptualización de ARA

El ARA es reconocida en la literatura especializada como un constructo complejo multidimensional. También como un extraordinario paraguas que incluye un amplio número de variables que influyen en el aprendizaje a partir de un enfoque global y holístico. El concepto de ARA se ha planteado como una síntesis entre la investigación sobre cómo funciona el aprendizaje (centrado en procesos cognitivos y motivacionales del estudiantado) y la investigación sobre cómo funciona la enseñanza (centrada en interacciones entre estudiantado y profesorado en un entorno social). Como resultado, han surgido, a lo largo del tiempo, diferentes propuestas de modelos teóricos para explicar este constructo. Algunas revisiones teóricas han analizado los modelos disponibles (ver, por ejemplo: Panadero, 2017; Puustinen y Pulkkinen, 200; Ribeiro y Boruchovitch, 2018), donde se han identificar, al menos, nueve modelos que integran componentes (meta)cognitivos, motivacionales y afectivos, aunque la preponderancia de estos componentes varía en cada uno. Por ejemplo, existen modelos que enfatizan los aspectos cognitivos (Borkowski *et al.*, 2000; Efklides, 2011; Hadwin *et al.*, 2011; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000); otros, los aspectos motivacionales (Perels *et al.*, 2005; Pintrich, 2000; Schunk, 2001); y otros, la emoción (Boekaerts, 1991).

Aun cuando existen diferentes modelos, diversas terminologías de ARA y solapamientos conceptuales, todos coinciden en que se trata de un proceso dinámico que funciona a través de distintas fases (Puustinen y Pulkkinen, 2001). En concreto, los análisis de las similitudes conceptuales de

estos modelos han permitido organizar y delimitar los procesos autorregulatorios en tres fases: la fase de preacción (disposición o planificación), la fase de acción (desempeño o ejecución) y la fase de posacción (autoevaluación o autorreflexión) (Panadero, 2017; Puustinen y Pulkkinen, 2001). La fase de planificación implica procesos como el análisis de tareas y la fijación de objetivos, donde el estudiantado incorpora información contextual y autoconocimiento, y despliega sus creencias motivacionales (procesos previos al acto de aprendizaje). A partir de los resultados obtenidos, la siguiente fase de desempeño evidencia las acciones de autorregulación, como la supervisión del logro de aquellos objetivos establecidos de estudio y aprendizaje (procesos durante el acto de aprendizaje). Por último, en la fase de autoevaluación, se reflexiona sobre la actuación y se evalúa el resultado de la actividad de aprendizaje (procesos posteriores al acto de aprendizaje) (Zimmerman, 2016). Dado que la ARA se define como cíclica, los resultados de la fase de autoevaluación se pueden utilizar para ajustar procesos de planificación posteriores con nuevas aportaciones; es decir, un nuevo *input* ante un nuevo desafío académico (De Smul *et al.*, 2019). La ARA, pues, implica la planificación, el seguimiento y el control del propio aprendizaje para que este sea más eficaz. Su teoría se construye sobre la idea de que el control del aprendizaje recae en cada estudiante, quien regula sus acciones para alcanzar un determinado objetivo, como, por ejemplo, el desempeño de una tarea (Dignath y Veenman, 2021).

1.3. Evidencia empírica sobre ARA

Se ha evidenciado la importancia de la ARA en resultados educativos favorables en la educación primaria, donde aquellos estudiantes que despliegan estrategias autorregulatorias se asocian con un aprendizaje sólido y un desempeño académico eficaz. Por el contrario, aquellos que no logran autorregular su esfuerzo, precisión y aprendizaje obtienen resultados académicos subóptimos (Molenaar *et al.*, 2019).

La literatura también ha destacado la relevancia que tiene la ARA en la motivación. Por ejemplo, un estudio en 480 estudiantes de cuarto grado de educación primaria en España encontró en sus resultados que la ARA, cuyas dimensiones integraban la planificación, la autocomprobación y el esfuerzo, mostró relaciones significativas (p <.001) con la motivación intrínseca (r = .39, r = .38 y r = .43, respectivamente) (Rodríguez-González *et al.*, 2021). Otro estudio en el que participaron 523 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de Hong Kong evidenció que todas las variables de motivación (el interés, la autoeficacia y la mentalidad de crecimiento) estaban relacionadas con el uso de estrategias de ARA (planificación, autocontrol y actuación sobre la retroalimentación) (.47 ≤ r ≤ .82, p <.001) (Bai y Guo, 2019).

Los hallazgos de los estudios que han incluido la motivación, la autorregulación y el rendimiento en la educación primaria confirman las relaciones directas y significativas entre ellas. Por ejemplo, un estudio en 238 estudiantes de noveno grado de la Sultanía de Omán evidenció la existencia de relaciones estadísticamente significativas y positivas entre la ARA y la motivación intrínseca (r = .57, p <0.05.), y también entre la primera y el rendimiento académico

en matemáticas (r = .58, p <0.05.) (El-Adl y Alkharusi, 2020). Otra investigación con 690 estudiantes de cuarto grado en Hong Kong reveló que todas las creencias motivacionales (mentalidad de crecimiento, autoeficacia y valor intrínseco), los tres tipos de estrategias de ARA (supervisión, regulación del esfuerzo y establecimiento y planificación de objetivos) y las puntuaciones en el examen de inglés guardaban una relación positiva (.26 ≤ r ≤ .74, p <.01) (Bai y Wang, 2023). Así también, un estudio en 80 estudiantes de sexto y séptimo grado evidenció que existía una correlación significativa entre cómo experimentaban la transición de la escuela primaria a la secundaria y su ARA (Uka y Uka, 2020). Es decir, la forma en que el estudiantado experimenta una determinada transición afecta a su motivación y rendimiento académico.

A partir de estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis, se puede confirmar que la ARA se asocia con el comportamiento de aprendizaje, el rendimiento, la motivación, los comportamientos interpersonales, la salud mental y la vida sana en la edad adulta (Dent y Koenka, 2016; Dignath *et al.*, 2008; Donker *et al.*, 2014; Ergen y Kanadli, 2017; Öz, 2021; Robson *et al.*, 2020; Theobald, 2021; Xu *et al.*, 2022). Las investigaciones incluyen a estudiantes de todos los grupos de edades y todo tipo de contextos, lo que implica que todo el alumnado debería tener la oportunidad de aprender a autorregular su propio aprendizaje.

Por lo anterior, la atención se ha ido centrando cada vez más en cómo promover la ARA en edades tempanas. Sus beneficios en el estudiantado son indiscutibles y se asocian a trayectorias académicas destacadas o exitosas en todas las áreas disciplinares o de contenidos; así lo confirman revisiones sistemáticas y estudios metaanalíticos recientes. Por ejemplo, los hallazgos de una revisión sistemática de 36 estudios realizados con estudiantes en edad escolar apoyaron la eficacia de las intervenciones de ARA para aumentar el rendimiento académico en matemáticas (Wang y Sperling, 2020). Otro metaanálisis de 30 estudios confirmó que los programas de formación en ARA en estudiantes de educación primaria resultan eficaces sobre el rendimiento (Dignath *et al.*, 2008).

Sin embargo, la literatura también ha especificado algunas dificultades para promover la ARA en esta etapa educativa. Entre ellas se encuentran las asociadas a la susceptibilidad del profesorado para dar respuesta a las diversas características de sus estudiantes, las cuales pueden desdibujar las necesidades reales de ARA y limitar sus oportunidades de crecimiento (Peeters *et al.*, 2016). También el poco tiempo que dedican a enseñar de forma explícita estrategias de ARA, lo que se podría atribuir a sus creencias o al conocimiento sobre su promoción (Dignath y Büttner, 2018). Por otro lado, se ha aducido la complejidad de promover la ARA en estudiantado con un bajo nivel socioeconómico o de origen inmigrante (Vandevelde *et al.*, 2017). Además, algunos autores han advertido la importancia del trasfondo teórico en el que se basan las intervenciones para promover la ARA, así como del tipo de estrategia de instrucción. Y ello porque se han encontrado efectos diferenciales en comparación con niveles escolares diferentes, por ejemplo, con la educación secundaria (Dignath y Büttner, 2008).

1.4. El presente estudio y objetivos de investigación

El valor de la ARA está fuera de duda y tanto la teoría como la práctica educativas coinciden en considerarla una competencia clave para el aprendizaje permanente que el estudiantado debe adquirir desde la escolarización temprana (Dignath y Veenman, 2021). Sin embargo, diferentes estudios demuestran que sigue sin estar lo suficientemente arraigada en las escuelas y que el profesorado solo lo promueve en contadas ocasiones entre sus estudiantes (Heirweg *et al.*, 2022). La literatura también ha evidenciado que los estudiantes difieren en su capacidad de autorregulación y que esta no se desarrolla en ellos de forma automática (De Smul *et al.*, 2019). De hecho, algunos estudiantes no dominan ni utilizan las actividades de aprendizaje de forma independiente.

Las revisiones sistemáticas de la literatura han revelado que los estudios sobre ARA se concentran principalmente en Europa y de manera escasa en Latinoamérica (Hernández y Camargo, 2017; López-Angulo *et al.*, 2020). Asimismo, otra revisión sistemática de la literatura, en este caso sobre los instrumentos disponibles para medir la ARA en estudiantes de diferentes niveles educativos (Leon-Ron *et al.*, 2020), reveló la falta de instrumentos válidos para la educación primaria. De los 40 estudios analizados, se identificaron 31 instrumentos. Sin embargo, solo uno era para estudiantes de educación primaria. Además, estaba en inglés y constaba de 75 ítems, lo que dificultaba al estudiantado de este nivel educativo completarlo dada su extensión. Si bien pueden existir otros instrumentos para medir la ARA en educación primaria, la revisión de León-Ron *et al.* (2020) advierte que son escasos.

Sobre la base de los datos expuestos, este estudio estableció tres objetivos específicos: (1) confirmar la estructura dimensional y confiabilidad de un instrumento para medir la ARA en estudiantes de educación primaria en Chile, (2) analizar diferencias en los procesos de ARA según el sexo y (3) analizar diferencias en los procesos de ARA según el grado.

2. Método

El estudio se desarrolló desde un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo. Para el objetivo 1 de este estudio, se consideró un diseño instrumental, mientras que, para los objetivos 2 y 3, se utilizó un diseño descriptivo correlacional transversal (Ato *et al.*, 2013).

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 514 estudiantes de tercero a octavo grado de educación primaria de la región del Biobío en Chile (ver Tabla 1). El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, dado que se invitó a las escuelas a participar en la investigación. Como criterios de exclusión se consideraron tres: (a) estudiantes repetidores (que cursan por segunda vez un mismo grado); (b) estudiantes de primer y segundo grado, dado que aún se encuentran aprendiendo a leer y escribir, lo que podría implicar dificultades para comprender los ítems; y (c) estudiantes pertenecientes al sistema de integración escolar con diagnóstico de alguna necesidad educativa especial vinculada a los componentes de desarrollo cognitivo o

emocional. La edad media fue de 11.92 (*SD* = 1.76) años. En relación con la pregunta sobre el sexo biológico al nacer, 272 (52.9%) estudiantes declararon ser hombres, 227 (44.2%) estudiantes declararon ser mujer y 15 (2.9%) estudiantes prefirieron no indicar su sexo. Respecto a la comuna (sector dentro de una ciudad) donde se encuentra la escuela en la que estudian, 238 (46.3%) estudiantes asistían a la comuna de Concepción; 248 (48.2%), a la de San Pedro de la Paz; y 28 (5.5%), a la de Chiguayante.

TABLA 1. Estadística descriptiva de los participantes.

Nivel	Hombre	Mujer	Prefiero no decirlo	Edad (DE)
3.° Grado	24	20	0	8.73 (1.26)
4.° Grado	11	17	1	9.86 (0.58)
5.° Grado	57	43	5	10.84 (0.7)
6.° Grado	73	50	4	11.93 (0.75)
7.° Grado	46	35	4	12.65 (1.1)
8°. Grado	61	62	1	13.93 (0.64)

Nota: DE = desviación estándar.

2.2. Instrumento para medir ARA

Para medir la ARA del estudiantado, se seleccionó el instrumento fases de autorregulación del aprendizaje en educación secundaria (IFARA-S), de Sáez-Delgado *et al.* (2021). Este había sido elaborado con base en el modelo teórico de Zimmerman, el cual comprende la ARA como un proceso cíclico de tres fases (disposición, desempeño y autoevaluación) (Zimmerman y Schunk, 2001). Su diseño original fue aplicado en 438 estudiantes ecuatorianos de educación secundaria, en una investigación de diseño instrumental que contó con revisión de la literatura especializada, validación por jueces expertos, un índice de Kappa de .92 y entrevistas cognitivas (Sáez-Delgado *et al.*, 2021). El instrumento se compuso de siete escalas independientes tipo Likert: (1) estrategias de disposición al estudio (EDE), formada por siete ítems; (2) escala de ejecución (EJE), constituida por diecisiete ítems; (3) escala de búsqueda de ayuda (BA), con tres ítems; (4) escala de autoevaluación del estudio (AEV), con catorce ítems; (5) escala de autoeficacia para la disposición al estudio (AEF), integrada por siete ítems; (6) escala de atribuciones causales internas (AI), compuesta por tres ítems; por último, (7) escala de atribuciones causales externas (AE), conformada por cinco ítems. Las escalas se responden en una gradiente de respuesta tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es «Nunca» y 7 es «Siempre». Su estructura factorial confirmatoria en estudiantes de secundaria mostró índices de ajuste adecuados según lo sugerido en la literatura [RMSEA ≤.07; CFI y TLI >0.92 y SRMR <0.08]. La consistencia interna es adecuada dado que el alfa de Cronbach fue en todos los casos superior a 0.6. La interpretación utiliza un enfoque de agrupación del nivel de ARA determinado por la frecuencia de uso de estrategias autorregulatorias, además de por la escala Likert de respuesta de

1 a 7 puntos. De este modo, se obtuvieron las siguientes tres categorías: (a) estudiantes con niveles óptimos de ARA (6-7 puntos); (b) estudiantes con niveles subóptimos de ARA (3-5 puntos); (c) estudiantes con niveles insuficientes de ARA (1-2 puntos). En el presente estudio, como parte del primer objetivo, se adaptó el IFARA-S para generar el IFARA-P (instrumento fases de autorregulación del aprendizaje en educación primaria). Este constituye una nueva versión de medida de la ARA para ser aplicado en la educación primaria en Chile. En este proceso, se siguieron las recomendaciones y los estándares internacionales para la adaptación cultural y la validación de test. Por último, se incluyeron en el instrumento preguntas que permitieron obtener información sobre variables sociodemográficas de los participantes (grado, sexo, edad).

2.3. Procedimiento de recolección de datos

Se siguieron los principios éticos para el desarrollo de investigación con seres humanos. Los padres, madres o responsables legales de cada participante en el estudio firmaron un consentimiento informado, mientras que los estudiantes, menores de edad, rubricaron un asentimiento informado. Ambos documentos fueron aprobados por el Comité de Ética y Bioética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

Primero, se aplicó el procedimiento de entrevistas cognitivas a doce estudiantes (siete niñas y cinco niños) de cinco escuelas públicas de la región del Biobío. El objetivo era identificar posibles problemas de comprensión de instrucciones, consigna, redacción de los ítems o formato de respuesta del instrumento. No hubo observaciones o cambios sustanciales, dado que no se identificaron dificultades en el estudiantado. Señalaron que los ítems estaban redactados de forma simple, fluida y directa, y, por ello, su comprensión no representó problemas. Solo se aplicaron cambios en aquellos aspectos en los que tres o más estudiantes coincidieron.

2.4. Procedimientos para la obtención y el análisis de los datos

La primera parte del análisis consistió en calcular los estadísticos descriptivos de la muestra. Luego se realizó un análisis factorial confirmatorio para comprobar la estructura de la escala original, más otros análisis para evaluar las diferencias según sexo y nivel (curso) educativo. Todos ellos se realizaron con el *software* R (versión 4.2.2)

Para realizar el análisis factorial confirmatorio, en primera instancia, se evaluó cada escala según la estructura propuesta en el estudio original. Finalmente, se examinaron tres modelos anidados para comprobar la estructura general de la escala: (1) estructura con siete factores de primer orden, (2) estructura con siete factores de primer orden correlacionados, (3) estructura jerárquica de un factor de segundo orden y siete factores de primer orden. Se utilizó el estimador ULS, que se considera adecuado para medidas ordinales como las escalas tipo Likert. Los modelos fueron evaluados mediante chi cuadrado (χ^2), χ^2 normalizado (χ^2/gl), CFI, TLI, AGFI, RMSEA, SRMR y AVE.

Los criterios utilizados para la evaluación del modelo fueron los siguientes: (1) χ^2/gl entre 2.0 y 5.0 (Hooper *et al.*, 2008);

(2) CFI y TLI mayores a 0.9 se consideran un ajuste aceptable, mientras que, si superan .95, se habla de un buen ajuste; (3) RMSEA menor que .05 es un buen ajuste, entre .05 y .08 es un ajuste aceptable y mayor a .08 se considera un ajuste pobre; (4) SRMR inferiores a 0.08 se consideran un ajuste aceptable, y menores que 0.06, un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999); (5) AGFI, donde un valor cercano a 1 indicaría un ajuste perfecto, mientras que el límite mínimo que se suele admitir es 0.8 (Bentler y Bonett, 1980).

Para analizar la confiabilidad, se utilizó el alfa de Cronbach de cada constructo, donde se debía obtener un valor mayor que 0.7. También se consideró el alfa de Cronbach cuando se eliminaba un ítem del modelo. Como complemento para el análisis de validez convergente, se empleó el índice AVE *(average variance extracted)*, donde un valor .5 se considera aceptable (Fornell y Larcker, 1981).

Para evaluar las diferencias entre las variables de estudio según sexo y grado, primero se probaron los supuestos de normalidad y de homocedasticidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors y la prueba de Levene, respectivamente. El supuesto de independencia se cumplía por el diseño del estudio. Luego, para evaluar las diferencias, se realizaron pruebas *t* de Student o ANOVA de una vía en los casos donde se cumplían los supuestos necesarios para aplicar pruebas paramétricas. En aquellos donde no se logró cumplir con los supuestos, se realizó la prueba robusta de Yuen o el ANOVA de medias recortadas según correspondiera.

3. Resultados

3.1. Resultados del objetivo 1

Para el análisis factorial confirmatorio, se evaluaron tres modelos anidados que consideran las siete escalas propuestas en el estudio original: primero, un modelo unidimensional (M1), luego un modelo jerárquico con un factor general de segundo orden con siete factores relacionados (M2) y, por último, el modelo de siete factores relacionados (M3).

De acuerdo con el criterio χ^2/gl, el modelo M3 presenta un indicador $\chi^2/gl = 3.55$, lo que se considera un ajuste aceptable. En cambio, los modelos M1 y M2 obtienen valores cercanos a 6, por lo que se encuentran fuera del rango establecido como aceptable. Para los indicadores CFI y TLI, los tres modelos logran un buen ajuste, ya que todos alcanzan valores mayores a .95. No obstante, el modelo M3 es el que presenta valores más altos: 0.974 y 0.972, respectivamente. En el caso de los indicadores SRMR y RMSEA, se observa que solo el modelo M3 presenta valores aceptables, ya que ambos son menores a .8 (Tabla 2).

En la Tabla 3, se muestran los valores de los indicadores alfa de Cronbach de cada constructo, el alfa de Cronbach para cada ítem del modelo si este se elimina y el índice AVE. En todos los constructos, se alcanzan valores alfa de Cronbach sobre .7, que es lo recomendable. Con respecto a la variación posible al eliminar algún ítem por constructo, no se observan ítems que generen grandes variaciones. Por último, en cuanto al índice AVE, todos los constructos superan .5, que es lo aceptable.

TABLA 2. Indicadores de ajuste de los modelos.

Modelo	χ^2	χ^2/gl	CFI	TLI	AGFI	SRMR	RMSEA
M1: unidimensional	χ^2 (1128)= 6374.84, p <0.001	5.65	0.953	0.952	0.958	0.101	0.095
M2: jerárquico	χ^2 (1107)= 6563.30, p <0.001	5.92	0.952	0.949	0.956	0.102	0.098
M3: siete factores relacionados	χ^2 (1210)= 4301.52, p <0.001	3.55	0.974	0.972	0.973	0.079	0.071

Nota: χ^2 = prueba de chi-cuadrado; χ^2/gl = chi-cuadrado dividido por grado de libertad; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice Tucker Lewis; AGFI = índice de bondad de ajuste; SRMR = media cuadrática normalizada; RMSEA: error cuadrático medio de aproximación; M = modelo.

TABLA 3. Indicadores de confiabilidad (α) y de validez convergente (AVE) del instrumento.

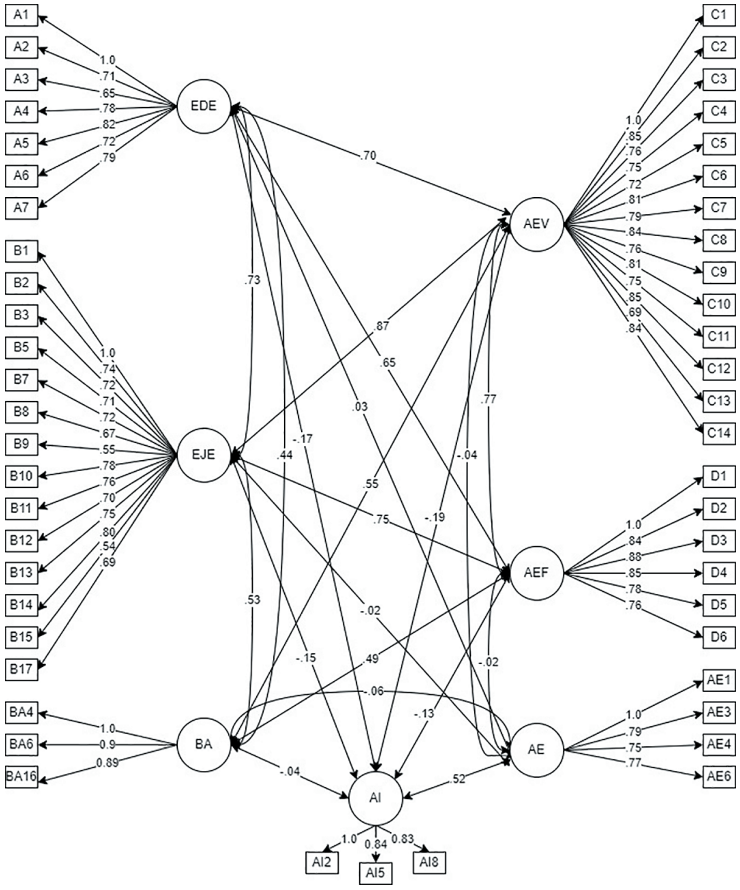
CIM	α	α*	AVE
Escala de disposición al estudio (EDE)			
A1	.82	.8	.62
A2		.8	
A3		.82	
A4		.78	
A5		.78	
A6		.81	
A7		.8	
Escala de ejecución (EJE)			
B1	.91	.91	.53
B2		.9	
B3		.9	
B5		.91	
B7		.9	
B8		.91	
B9		.91	
B10		.9	
B11		.9	
B12		.9	
B13		.9	
B14		.9	
B15		.91	
B17		.91	
Escala de autoeficacia (AEF)			
D1	.9	.88	.73
D2		.88	
D3		.88	
D4		.88	
D5		.89	
D6		.89	
D7		.89	

CIM	α	A*	AVE
Escala de autoevaluación del estudio (AEV)			
C1	.95	.94	.65
C2		.94	
C3		.94	
C4		.94	
C5		.94	
C6		.94	
C7		.94	
C8		.94	
C9		.94	
C10		.94	
C11		.94	
C12		.94	
C13		.95	
C14		.94	
Atribuciones causales externas (AE)			
AE1	.84	.82	.69
AE3		.81	
AE4		.8	
AE6		.79	
AE7		.81	
Atribuciones causales internas (AI)			
AI2	.81	.77	.79
AI5		.71	
AI8		.76	
Escala de búsqueda de ayuda (BA)			
BA4	.77	.65	.87
BA6		.66	
BA16		.76	

Nota. CIM = codificación de cada ítem en el modelo; α: alfa de Cronbach; α*: alfa de Cronbach si se elimina el ítem; AVE: varianza media extraída.

Finalmente, en la Figura 1, se observa que solo en la escala de ejecución (EJE) existen cargas factoriales inferiores a .6, correspondientes a los ítems B9 y B15. En el resto de las escalas, las cargas de los ítems son superiores a .6. Respecto a las correlaciones entre las escalas, las más fuertes se producen entre cuatro de ellas: EDE, EJE, AEV y AEF, con valores entre .65 y .87. Por otro lado, las correlaciones más débiles se encuentran entre las escalas de AE-AEF y AE-EJE, ambas con un valor de -.02. La versión final del instrumento se puede descargar del material suplementario en el siguiente link: https://figshare.com/s/42f-3643b1116e1c899f2

FIGURA 1. Modelo de análisis factorial confirmatorio.



3.2. Resultados del objetivo 2

La muestra para la comparación por sexo estuvo compuesta por 499 estudiantes, debido a que se eliminaron de esta comparación a los 15 estudiantes que prefirieron no indicar su sexo. La edad declarada promedio fue 11.91 (*SD* = 1.76) años. Respecto del nivel de estudio, 44 (8.8%) eran de tercer grado; 28 (5.6%), de cuarto grado; 100 (20.0%), de quinto grado; 123 (24.6%), de sexto grado; 81 (16.2%), de séptimo grado, y 123 (24.6%), de octavo grado.

En la Tabla 4, correspondiente al análisis descriptivo de los datos, se observa que los promedios de las diferentes escalas de ARA no alcanzan, en ninguno de los casos, los 6 puntos. El promedio más alto se obtiene en la escala de búsqueda de ayuda (BA), donde los hombres alcanzan un 5.03 (*DE* = 1.66), y las mujeres, un 5.13 (*DE* = 1.67). De acuerdo con la interpretación del instrumento, esto indica niveles subóptimos de ARA en los estudiantes de educación primaria, tanto en hombres como en mujeres.

Por otro lado, solo la variable estrategias de disposición al estudio (EDE) logró cumplir con los supuestos de normalidad y homocedasticidad requeridos para la prueba paramétrica. En los demás casos, no se cumplió con los dos supuestos revisados, por lo cual se aplicó la prueba robusta de Yuen de medias recortadas.

En relación con las diferencias para las variables de estudio según el sexo, se detectaron diferencias significativas en la variable autoevaluación del estudio (AEV), Yuen T (266.5) = 2.14, p = 0.03, TE = .15, donde las mujeres (*M* = 4.58, *DE* = 1.58) presentaron mayor nivel que los hombres (*M* = 4.32, *DE* = 1.46). También se detectaron diferencias significativas para la variable autoeficacia para la disposición al estudio (AEF), Yuen T (274.1) = 2.72, p = 0.007, TE = .19, donde las mujeres (*M* = 4.72, *DE* = 1.71) alcanzaron mayor nivel que los hombres (*M* = 4.37, *DE* = 1.57).

TABLA 4. Comparación de las variables de estudio según sexo.

	Hombre (*n* = 272)		**Mujer (*n* = 227)**				
Edad	11.93 (*DE* = 1.71)		11.88 (*DE* = 1.82)				
	M (DE)	K-S Prueba de Lilliefors	*M (DE)*	K-S Prueba de Lilliefors	Prueba de Levene	T-test/Yuen	TE
EDE	3.86 (1.50)	D = .039	4.05 (1.55)	D = .057	F (1,497) = 0.98	T (476.2) = -1.39	N/A
EJE	4.30 (1.38)	D = .047	4.48 (1.54)	D = .068*	F (1,497) = 6.09*	$T^{(r)}$ (244.7) = 1.72	N/A
BA	5.03 (1.66)	D = .117***	5.13 (1.67)	D = .131***	F (1,497) = 0.20	$T^{(r)}$ (292.6) = 0.95	N/A
AEV	4.32 (1.46)	D = .049	4.58 (1.58)	D = .077**	F (1,497) = 4.00*	$T^{(r)}$ (266.5) = 2.14*	0.15
AEF	4.37 (1.57)	D = .050	4.72 (1.71)	D = .091***	F (1,497) = 2.92	$T^{(r)}$ (274.1) = 2.72**	0.19
AE	2.69 (1.61)	D = .148***	2.77 (1.66)	D = .143***	F (1,497) = 0.24	$T^{(r)}$ (288) = 0.45	N/A
AI	3.67 (1.76)	D = .064**	3.72 (1.98)	D = .105***	F (1,497) = 7.18**	$T^{(r)}$ (254.4) = 0.12	N/A

Nota: T(r) = prueba de Yuen; N/A = no aplica; M = media; DE = desviación estándar; TE = tamaño del efecto.

3.3. Resultados del objetivo 3

Para evaluar las diferencias entre las variables del estudio según el grado, primero, se revisó el cumplimiento de los supuestos para la prueba paramétrica ANOVA de una vía. Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors fueron significativos para las variables *búsqueda de ayuda* (BA) y *atribuciones causales externas* (AE) (p <.001). Por lo tanto, para estos dos casos, no fue posible asumir la normalidad en la distribución de sus datos. En el resto, la prueba no fue significativa. Luego se evaluó el supuesto de homocedasticidad mediante la prueba de Levene, donde el resultado no fue significativo para ninguna de las variables (p >0.5) por lo que se puede asumir la homocedasticidad de los datos en los grupos.

Para las variables que cumplieron con los supuestos de normalidad y homocedasticidad, se realizó la prueba paramétrica ANOVA y, en los casos donde esto no ocurrió, se realizó la prueba robusta de ANOVA de medias repetidas.

La prueba de ANOVA resultó significativa para la variable *estrategias de disposición al estudio* (EDE) ($F_{(5,508)}$ = 3.41, p <0.01, η^2 = 0.03). A continuación, se realizó la prueba de contraste *post hoc* de Tukey, que identificó una diferencia significativa (p <0.01) para EDE entre los niveles de cuarto (M = 4.6, DE = 1.48) y séptimo grado (M = 3.48, DE = 1.53). También resultó significativa para la variable *autoeficacia para la disposición al estudio* (AEF) ($F_{(5,508)}$ = 2.34, p <0.05, η2= 0.02). *A* continuación, se realizó la prueba de contraste *post hoc* de Tukey, que identificó una diferencia significativa (p <0.05) para AEF entre los niveles de cuarto (M = 5.10, DE = 1.48) y séptimo grado (M = 4.11, DE = 1.78). La prueba ANOVA no detectó diferencias significativas para las variables EJE, AEV, AI según el grado (ver Tabla 5). Del mismo modo, la prueba ANOVA de medias recortadas aplicada a las variables BA y AE tampoco detectó diferencias significativas según el grado.

Para finalizar, es importante observar que el análisis descriptivo de los datos evidencia que los promedios de las diferentes escalas de ARA en los distintos grados son inferiores a los 6 puntos; de ellos, el promedio más alto (5.45) se alcanza en la escala *búsqueda de ayuda* (BA) (DE = 1.36). De acuerdo con la interpretación del instrumento, esto indica niveles subóptimos de ARA en los estudiantes de educación primaria, con independencia del grado.

4. Discusión

Los hallazgos relacionados con el primer objetivo de este estudio permitieron confirmar la estructura dimensional del instrumento fases de autorregulación del aprendizaje en educación primaria (IFARA-P). Los resultados mostraron que tiene una estructura aceptable, constituida por siete factores relacionados, con valores de alfa de Cronbach e índice AVE aceptables en todos los casos. La escala quedó constituida por 53 ítems, lo que la hace más práctica a la hora de ser aplicada en estudiantes de educación primaria. Equilibrar las cuestiones teóricas y prácticas en la medición de la ARA sigue siendo un reto, en especial en estudios a gran escala con estudiantes de educación primaria (Vandevelde *et al.*, 2013). En este sentido, el presente estudio pone a disposición una escala válida y confiable para ser usada en escolares.

Revista Española de Pedagogía
año 82, n.º 288, mayo-agosto 2024, 311-333

TABLA 5. Comparación de las variables de estudio según grado (curso).

Variable	3.° grado (n = 44)	4.° grado (n = 29)	5.° grado (n = 105)	6.° grado (n = 127)	7.° grado (n = 85)	8.° grado (n = 124)	ANOVA/ANOVA medias recortadas	η^2
EDE	4.24(1.50)	**4.67(1.48)**	3.98(1.6)	4.02(1.39)	**3.48(1.53)**	3.89(1.52)	F(5,508)= 3.41**	0.03
EJE	4.62(1.37)	4.87(1.35)	4.44(1.55)	4.42(1.29)	4.00(1.62)	4.35(1.42)	F(5,508)= 2.13	N/A
BA	5.42(1.43)	5.45(1.36)	5.16(1.76)	4.98(1.6)	4.88(1.81)	4.99(1.62)	$F^{(r)}$ (5,98.7)= 0.93	N/A
AEV	4.70(1.43)	4.77(1.62)	4.43(1.59)	4.53(1.45)	4.09(1.62)	4.39(1.44)	F(5,508)= 1.54	N/A
AEF	4.88(1.4)	**5.10(1.48)**	4.61(1.75)	4.54(1.52)	**4.11(1.78)**	4.47(1.64)	F(5,508)= 2.34*	0.02
AE	2.74(1.84)	2.75(1.81)	2.74(1.62)	2.94(1.71)	2.67(1.64)	2.62(1.51)	$F^{(r)}$ (5,96.7)= 0.36	N/A
AI	3.45(1.86)	3.59(2.18)	3.56(1.88)	3.77(1.74)	3.68(1.7)	3.92(2.02)	F(5,508)= 0.67	N/A

Nota: η^2 = eta generalizado (tamaño del efecto).

Respecto de los hallazgos relacionados con el segundo objetivo de este estudio, se confirmaron diferencias significativas en las variables AEV y AEF, donde las mujeres presentaron promedios más altos. Estos datos coinciden con investigaciones previas, que concluyen que las mujeres son más autorreguladas que los hombres. Por ejemplo, un estudio en una muestra de 2027 estudiantes de quinto y sexto grado de 44 escuelas primarias (107 clases) de Bélgica (el 50.4% eran niños, y el 49.6%, niñas) analizó la relación entre el perfil de ARA de los estudiantes y su sexo y halló que el de las chicas era más autorregulado (Heirweg *et al.*, 2019). Otro estudio en 283 estudiantes de secundaria de Croacia demostró mayor autoeficacia para el aprendizaje autorregulado en las mujeres (Putarek y Pavlin-Bernardić, 2019). También en educación secundaria, un estudio en 403 estudiantes de noveno a décimo segundo grado en Chile reveló un efecto significativo del sexo en la fase de disposición al estudio del proceso de ARA a favor de las mujeres (Sáez-Delgado *et al.*, 2023). Otra investigación exploró hasta qué punto las diferentes estrategias de ARA variaban según el sexo en 198 estudiantes universitarios y encontró que las mujeres usaban con mayor frecuencia el ensayo, la organización, la metacognición, las habilidades de gestión del tiempo, la elaboración y el esfuerzo (Bidjerano, 2005). Por tanto, es posible señalar que, en los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universitaria), se evidenciado que las mujeres utilizan en mayor medida que los hombres las estrategias autorregulatorias del aprendizaje.

Respecto de los hallazgos que atañen al tercer objetivo de este estudio, se observaron diferencias significativas en las variables EDE y AEF en los niveles de séptimo y cuarto grado a favor de estos últimos. Es decir, los alumnos de niveles inferiores hacían un uso más frecuente de estrategias de autorregulación que los de cursos superiores. Estudios previos han percibido bien resultados similares, bien que la ARA se mantenía en un mismo grado, pero en ningún caso que esta aumentara a medida que el estudiantado promocionaba a un grado (curso) superior. Por ejemplo, un estudio realizado en educación secundaria, donde participaron 403 estudiantes chilenos, evaluó las diferencias según el grado y su análisis mostró que no había diferencias significativas para ninguna de las fases del proceso de ARA (Sáez-Delgado *et al.*, 2023). Por lo tanto, es posible concluir, a partir de los resultados de este estudio y de los de investigaciones anteriores, que los estudiantes de primaria no mejoran su ARA de forma espontánea solo por el hecho de avanzar de un grado académico a otro. Es cierto que parece haber un estancamiento e, incluso, una disminución de algunos procesos de ARA. Sin embargo, a la hora de analizar este resultado, es importante considerar la perspectiva evolutiva, es decir, que, a medida que el estudiantado pasa al siguiente semestre o a un curso superior (aumentan de edad), adquiere una mayor capacidad para evaluar su competencia real en lugar de una desproporcionada, a diferencia de lo que ocurre cuando son más jóvenes (Guo, 2020). Además, otra posible explicación podría encontrarse en la teoría social cognitiva (Bandura, 1999), que hace hincapié en que el estudiantado puede verse influido en sus respuestas por su entorno social (entorno de aprendizaje o clima escolar).

Para interpretar de forma adecuada los resultados del presente estudio, es preciso tener

en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, como se sugiere en la literatura especializada, es importante tener en cuenta las *limitaciones de generalidad*, es decir, no es posible generalizar los resultados a grupos no representados en el estudio (Simons *et al.*, 2017). Este estudio se centró en escuelas públicas de educación primaria de la región del Biobío Chile; por lo tanto, no corresponde generalizar estos resultados a otros niveles educativos, a escuelas privadas o a otras regiones de Chile. Una segunda limitación está referida a los instrumentos utilizados, de tipo autoinforme; por tanto, podrían presentar un sesgo de deseabilidad social en las respuestas (Solé-Ferre *et al.*, 2019). También en lo que respecta a las limitaciones del instrumento, es necesario mencionar posibles sesgos en función del sexo, es decir, la invarianza de medida, la cual determina la posible existencia de invarianza entre las puntuaciones de rasgo de los grupos a fin de determinar si estos son comparables y tienen el mismo significado. En otras palabras, si la medida evalúa o no el mismo rasgo de la misma manera en todos los grupos (Reise *et al.*, 1993). Por tanto, hasta que no se determine que una medida evalúa el mismo rasgo en dos grupos separados, las comparaciones entre estos en la medida tienen un significado incierto (Putnick y Bornstein, 2016; Schmitt y Kuljanin, 2008). Una tercera limitación está relacionada con la técnica de muestreo de este estudio, que fue no probabilística por conveniencia, dado que la literatura la clasifica como un tipo de muestreo subjetivo con una validez externa limitada. Por tanto, adolece de sesgos de muestreo dado que se elige a los participantes de la muestra en función de su proximidad al investigador (Nielsen *et al.*, 2017; Obilor, 2023). Como cuarta limitación podría considerarse el hecho que el instrumento original había sido aplicado en estudiantes de educación secundaria y, en este estudio, fue adaptado para estudiantes de educación primaria. Si bien se excluyeron los primeros grados (primero y segundo) para asegurar las habilidades de lectura y aunque se realizaron pruebas de validación para identificar posibles dificultades en la comprensión de los ítems, es recomendable que, en futuros estudios, se consideren las características específicas que tienen niños y niñas de este nivel educativo cuando se pretenda aplicar el instrumento. Dado que se está midiendo un constructo complejo (ARA), se debe tener presente la etapa y nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura del estudiantado, pues podrían producirse algunas dificultades en la comprensión de los ítems (Borghi, 2020).

Futuros estudios pueden avanzar en minimizar las limitaciones antes especificadas. En primer lugar, considerar una muestra más amplia. También sería deseable que los estudios obtuvieran datos de diferentes fuentes como, por ejemplo, los métodos de observación, y no solo de instrumentos de tipo autoinforme, para ofrecer una perspectiva más concreta de los procesos autorregulatorios del estudiantado.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio demuestran la necesidad de promover la autorregulación para que esta se desarrolle, pues, en caso contrario, se mantiene igual, es decir, no cambia durante la trayectoria académica del estudiantado. En este sentido, los resultados de un metaanálisis sobre los programas de formación en ARA en educación primaria han demostraron ser eficaces (Dignath *et al.*, 2008). Algunas recomendaciones de intervención educativa identificadas en la

literatura han proporcionado un marco sobre cómo promover la ARA de forma directa, a través de la enseñanza de estrategias, e indirecta, mediante la creación de un entorno que permita a los estudiantes regular su aprendizaje (Dignath y Veenman, 2021). En este punto, el profesorado desempeña un rol clave, dado que, en el propio ejercicio de su docencia, puede implementar estrategias directas e indirectas para fomentar las habilidades de ARA de sus estudiantes, aplicar métodos de enseñanza eficaces y orientarlos hacia técnicas que mejoren sus procesos regulatorios (Uka y Uka, 2020). De hecho, en la actualidad, el profesorado afronta el desafío de enseñar a sus estudiantes no solo la esencia de los contenidos disciplinares propios de las diferentes asignaturas, sino también el proceso de aprendizaje en sí. Por lo tanto, enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje de manera efectiva se ha convertido en una práctica popular de instrucción en las escuelas primarias que se puede cumplir a través de la implementación de la ARA (De Smul *et al.*, 2019). Por tanto, sería interesante que futuros estudios se focalizaran en la preparación del profesorado de educación primaria en prácticas promotoras de ARA y en las variables que subyacen sus prácticas promotoras de la ARA, identificando creencias, conocimientos, y habilidades que están estrechamente relacionadas con el hecho que el docente implemente una enseñanza autorregulatoria (Sáez-Delgado *et al.*, 2022).

Agradecimientos

Nos gustaría dar las gracias al Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación 2020 n.º 11201054, titulado «La relación recíproca entre la autorregulación del profesor y la autorregulación del aprendizaje y desempeño académico del estudiante. Un modelo explicativo en Educación Media», cuya investigadora responsable es la Dra. Fabiola Sáez-Delgado.

Referencias bibliográficas

Anthonysamy, L., Koo, A.-C., y Hew, S. (2020). Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one decade review [Estrategias de aprendizaje autorregulado y resultados no académicos en entornos semipresenciales de educación superior: una revisión de una década]. *Education and Information Technologies*, *25*, 3677-3704. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10134-2

Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicologia*, *29* (3), 1038-1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Bai, B., y Guo, W. (2019). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong [Motivación y uso de estrategias autorregulación: relaciones con la escritura en inglés de los alumnos de primaria en Hong Kong]. *Language Teaching Research*, *25* (3), 378-399. https://doi.org/10.1177/1362168819859921

Bai, B., y Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements [El papel de la mentalidad de crecimiento, la autoeficacia y el valor intrínseco en el aprendizaje autorregulado y los logros en el aprendizaje de la lengua inglesa]. *Language Teaching Research*, *27* (1), 207-228. https://doi.org/10.1177/1362168820933190

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic Albert Bandura [Teoría cognitiva social: un Albert Bandura agéntico]. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*, 21-41. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024

Bentler, P., y Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures [Pruebas de significación y bondad de ajuste en el análisis de estructuras de covarianza]. *Psychological Bulletin*, *88* (3), 588-606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning [Diferencias de género en el aprendizaje autorregulado]. *Annual Meeting of the*

Northeastern Educational Research Association, *36* (1), 1-8.

Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment [Competencia subjetiva, evaluaciones y autoevaluación]. *Learning and Instruction*, *1*, 1-17. https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90016-2

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today [Aprendizaje autorregulado: situación actual]. *International Journal of Educational Research*, *31*, 445-457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Borghi, A. (2020). A future of words: Language and the challenge of abstract concepts [Un futuro de palabras: el lenguaje y el reto de los conceptos abstractos]. *Journal of Cognition, 3* (1). https://doi.org/10.5334/joc.134

Borkowski, J., Chan, L., y Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacog- nition: links between motivation and executive functioning [Un modelo de metacognición orientado a procesos: vínculos entre la motivación y el funcionamiento ejecutivo]. En G. Schraw, y J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition [Problemas en la medición de la metacognición]*. Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., y Van Keer, H. (2019). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education [Determinantes escolares y docentes que subyacen a la aplicación por los profesores del aprendizaje autorregulado en la enseñanza primaria]. *Research Papers in Education*, *34* (6), 701-724. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888

Dent, A., y Koenka, A. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis [La relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en la infancia y la adolescencia: un metaanálisis]. *Educational Psychology Review*, *28* (3), 425-474. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8

Dignath, C., y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level [Componentes del fomento del aprendizaje autorregulado entre los alumnos. Un metaanálisis sobre estudios de intervención en primaria y secundaria]. *Metacognition and Learning*, *13*, 127-157. https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x

Dignath, C., y Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes–insights from video-based classroom observations and teacher interviews [La promoción directa e indirecta del aprendizaje autorregulado por parte de los profesores en las clases de matemáticas de primaria y secundaria: conclusiones extraídas de observaciones de clases basadas en vídeo y entrevistas a profesores]. *Metacognition and Learning*, *13*, 127-157. https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x

Dignath, C., Buettner, G., y Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes [¿Cómo pueden los alumnos de primaria aprender estrategias de aprendizaje autorregulado de la forma más eficaz? Un metaanálisis sobre programas de entrenamiento en autorregulación]. *Educational Research Review*, *3* (2), 101-129. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Dignath, C., y Veenman, M. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies [El papel de la enseñanza directa de estrategias y la activación indirecta del aprendizaje autorregulado: evidencias de estudios de observación en el aula]. *Educational Psychology Review*, *33* (2), 489-533. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0

Dinsmore, D., Alexander, P., y Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning [Centrar la lente conceptual en la metacognición, la autorregulación y el aprendizaje autorregulado]. *Educational Psychology Review*, *20*, 391-409. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6

Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath, C., y van der Werf, M. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis [Eficacia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico: Un metaanálisis]. *Educational Research Review*, *11* (1), 1-26. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model [Interacciones de la

metacognición con la motivación y el afecto en el aprendizaje autorregulado: el modelo MASRL]. *Educational Psychology*, *46*, 6-25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

El-Adl, A., y Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement [Relaciones entre las estrategias de aprendizaje autorregulado, la motivación para el aprendizaje y el rendimiento en matemáticas]. *Cypriot Journal of Educational Science*, *15* (1), 104-111. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461

Ergen, B., y Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study [El efecto de las estrategias de aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico: un estudio de metaanálisis]. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17* (69), 55-74. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42462/511430

Fornell, C., y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error [Evaluación de modelos de ecuaciones estructurales con variables inobservables y errores de medición]. *Journal of Marketing Research*, *18* (1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Guo, W. (2020). Grade-level differences in teacher feedback and students' self-regulated learning [Diferencias de grado en el *feedback* del profesor y el aprendizaje autorregulado de los alumnos]. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00783

Hadwin, A., y Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory [Autorregulación, corregulación y regulación socialmente compartida: explorando las perspectivas de lo social en la teoría del aprendizaje autorregulado]. *Teachers College Record*, *113* (2), 240-264. https://doi.org/10.1177/016146811111300204

Hadwin, A., Järvelä, S., y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning [Regulación autorregulada, corregulada y socialmente compartida del aprendizaje]. En B. Zimmerman, y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance [Manual de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento]* (pp. 65-84). Routledge.

Heirweg, S., De Smul, M., Devos, G., y Van Keer, H. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis [Perfilar el aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo ciclo de primaria mediante cuestionarios de autoinforme y análisis de protocolos de pensamiento en voz alta]. *Learning and Individual Differences*, *70* (1), 155-168. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.001

Heirweg, S., De Smul, M., Merchie, E., Devos, G., y Van Keer, H. (2022). The long road from teacher professional development to student improvement: A school-wide professionalization on self-regulated learning in primary education [El largo camino del desarrollo profesional del profesorado a la mejora del alumnado: una profesionalización a escala escolar sobre el aprendizaje autorregulado en la enseñanza primaria]. *Research Papers in Education*, *37* (6), 929-953. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905703

Hernández, A., y Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49* (2), 146-160. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001

Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit structural equation modelling [Modelización de ecuaciones estructurales: directrices para determinar el ajuste del modelo Modelización de ecuaciones estructurales]. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6* (1), 53-60. https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224

Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives [Criterios de corte para los índices de ajuste en el análisis de la estructura de covarianza: criterios convencionales frente a nuevas alternativas]. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6* (1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

León-Ron, V., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Posso-Yépez, M., Ramos, C., y Lobos, K. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes. *Revista Espacios, 41* (11), 29-53. https://revistaespacios.com/a20v41n11/a20v41n11p29.pdf

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., y Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática

sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información Tecnológica*, *31* (4), 85-98. https://doi.org/10.4067/s0718-07642020000400085

Molenaar, I., Horvers, A., y Baker, R. (2019). What can moment-by-moment learning curves tell about students' self-regulated learning? [¿Qué pueden decir las curvas de aprendizaje momento a momento sobre el aprendizaje autorregulado de los alumnos?]. *Learning and Instruction*, *72*, 101206. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.003

Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., y Legare, C. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action [El persistente sesgo de muestreo en la psicología del desarrollo: una llamada a la acción]. *Journal of Experimental Child Psychology*, *162*, 31-38. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.017

Niemivirta, M. (2006). Assessing motivation and self-regulation in learning within a predictive design: Incorporating systematic elements of change [Evaluación de la motivación y la autorregulación en el aprendizaje dentro de un diseño predictivo: incorporación de elementos sistemáticos de cambio]. *Educational Psychology Review*, *18*, 255-259. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9020-5

Oates, S. (2019). The importance of autonomous, self-regulated learning in primary initial teacher training [La importancia del aprendizaje autónomo y autorregulado en la formación inicial del profesorado de primaria]. *Frontiers in Education*, *4*, 102. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00102

Obilor, E. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same? [Técnicas de muestreo de conveniencia y de muestreo intencional: ¿Son lo mismo?]. *International Journal of Innovative Social y Science Education Research*, *11* (1), 1-7.

Öz, E. (2021). The effect self-regulated learning on students' academic achievement: A meta-analysis [El efecto del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de los estudiantes: un metaanálisis]. *International Online Journal of Educational Sciences*, *13* (5), 1409-1429. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=49642

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research [Una revisión del aprendizaje autorregulado: seis modelos y cuatro líneas de investigación]. *Frontiers in Psychology*, *8*, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., y Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics [Diferencias del profesorado en la promoción del aprendizaje autorregulado de los estudiantes: explorando el papel de las características de los estudiantes]. *Learning and Individual Differences*, *52*, 88-96. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.014

Perels, F., Gurtler, T., y Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence [Entrenamiento de la competencia de autorregulación y resolución de problemas]. *Learning and Instruction*, *15* (2), 123-139. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010

Pintrich, P. (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. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation [Manual de autorregulación]* (pp. 452-502). Academic Press.

Pintrich, P. (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. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Putarek, V., y Pavlin-Bernardić, N. (2019). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating [El papel de la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, los objetivos de logro y el compromiso en el engaño académico]. *European Journal of Psychology of Education*, *35* (3), 647-671. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00443-7

Putnick, D., y Bornstein, M. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research [Convenciones e informes sobre la invarianza de las mediciones: estado de la cuestión y orientaciones futuras para la investigación psicológica]. *Developmental Review*, *41*, 71-90. https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004

Puustinen, M., y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review [Modelos de aprendizaje autorregulado: una revisión]. *Scandinavian Journal of Educational*

Research, *45*(3), 269–286. https://doi.org/10.1080/00313830120074206

Reise, S., Widaman, K., y Pugh, R. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: Two approaches for exploring measurement invariance [Análisis factorial confirmatorio y teoría de respuesta al ítem: dos enfoques para explorar la invarianza de medida]. *Psychological Bulletin*, *114* (3), 552. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.552

Ribeiro, D., y Boruchovitch, E. (2018). Self-regulation of learning: Key concepts and theoretical models [Autorregulación del aprendizaje: conceptos clave y modelos teóricos]. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80.

Rivers, D., Nakamura, M., y Vallance, M. (2022). Online self-regulated learning and achievement in the era of change [Aprendizaje autorregulado en línea y rendimiento en la era del cambio]. *Journal of Educational Computing Research*, *60* (1), 104-131. https://doi.org/10.1177/07356331211025108

Robson, D., Allen, M., y Howard, S. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review [La autorregulación en la infancia como predictor de resultados futuros: una revisión metaanalítica]. *Psychological Bulletin*, *146* (4), 324-354. https://doi.org/10.1037/bul0000227

Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., y Sánchez-Martínez, B. (2021). Intrinsic motivation, emotional intelligence and self-regulated learning: A multilevel analysis [Motivación intrínseca, inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado: un análisis multinivel]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *21* (82), 235-252. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista82/artmotivacion1200.htm

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., y León-Ron, V. (2021). Scales to measure self-regulated learning phases in secondary school students [Escalas para medir las fases del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria]. *Informacion Tecnologica*, *32* (2), 41-50. https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., y Lozano-Peña, G. (2022). Teacher self-regulation and its relationship with student self-regulation in secondary education [La autorregulación del profesor y su relación con la autorregulación del alumno en la educación secundaria]. *Sustainability (Switzerland)*, *14* (24), 16863. https://doi.org/10.3390/su142416863

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., y León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school: implications focused on quality in higher education [Trayectorias invariantes y subóptimas del aprendizaje autorregulado durante la enseñanza secundaria: implicaciones centradas en la calidad de la enseñanza superior]. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1235846. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846

Schmitt, N., y Kuljanin, G. (2008). Measurement invariance: Review of practice and implications [Invarianza de la medición: revisión de la práctica e implicaciones]. *Human Resource Management Review, 18* (4), 210-222. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.03.003

Schunk, D. (2001). *Self-regulation through goal setting [Autorregulación mediante el establecimiento de objetivos]*. ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse. https://eric.ed.gov/?id=ED462671

Simons, D., Shoda, Y., y Lindsay, S. (2017). Constraints on generality (COG): A proposed addition to all empirical papers [Restricciones a la generalidad (COG): una adición propuesta para todos los documentos empíricos]. *Perspectives on Psychological Science*, *12* (6), 1123-1128. https://doi.org/10.1177/1745691617708630

Solé-Ferre, N., Mumbardó-Adam, C., Company-Romero, R., Balmaña-Gelpí, N., y Corbella-Santom, S. (2019). Instrumentos de evaluación de la autorregulación en población infanto-juvenil: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, *6* (2), 36-43. https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.5

Taranto, D., y Buchanan, M. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach [Mantener el aprendizaje permanente: Un enfoque de aprendizaje autorregulado (ARA)]. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *11* (1), 5-15. https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis [Los programas de entrenamiento en aprendizaje autorregulado mejoran el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje autorregulado y la motivación de los estudiantes universitarios: un metaanálisis]. *Contemporary Educational*

Psychology, *66*, 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Uka, A., y Uka, A. (2020). The effect of students' experience with the transition from primary to secondary school on self-regulated learning and motivation [El efecto de la experiencia de los alumnos con la transición de primaria a secundaria en el aprendizaje autorregulado y la motivación]. *Sustainability*, *12* (20), 8519. https://doi.org/10.3390/su12208519

Vandevelde, S., Van Keer, H., y Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach [Medición de la complejidad del aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo ciclo de primaria: un enfoque multicomponente]. *Contemporary Educational Psychology*, *38* (4), 407-425. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002

Vandevelde, S., Van Keer, H., y Merchie, E. (2017). The challenge of promoting self-regulated learning among primary school children with a low socioeconomic and immigrant background [El reto de promover el aprendizaje autorregulado entre niños de primaria de origen socioeconómico bajo e inmigrante]. *The Journal of Educational Research*, *110* (2), 113-139. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999363

Wang, Y., y Sperling, R. (2020). Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: A systematic review [Características de las intervenciones eficaces de aprendizaje autorregulado en las aulas de matemáticas: una revisión sistemática]. *Frontiers in Education*, *5*, 58. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00058

Weinstein, C. (1996). Self-regulation: A commentary on directions for future research [Autorregulación: un comentario sobre las orientaciones de la investigación futura]. *Learning and Individual Differences, 8* (3), 269-274. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90018-7

Winne, P. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning [Una perspectiva del estado del arte de la investigación sobre el aprendizaje autorregulado]. *Instructional Science*, *33*, 559-565. https://doi.org/10.1007/s11251-005-1280-9

Winne, P., y Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning [Estudiar como compromiso autorregulado en el aprendizaje]. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice [La metacognición en la teoría y la práctica educativas]* (pp. 277-304). Erlbaum.

Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., y Kogut, A. (2022). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education [Un metaanálisis de la eficacia de las intervenciones de aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico en entornos en línea y mixtos en K-12 y la educación superior]. *Behaviour and Information Technology*, *42* (16), 2911-2931. https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective [Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social]. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidne (Eds.), *Handbook of self-regulation [Manual de autorregulación]* (pp. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. (2013). From cognitive model ing to self-regulation: A social cognitive career path [Del modelo cognitivo a la autorregulación: una trayectoria cognitiva social]. *Educational Psychology*, *48* (3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. (2016). Becoming a self-regulated learner : An overview [Convertirse en un alumno autorregulado: descripción general]. *Theory Intro Practice*, *41* (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B., y Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas]*. Routledge.

Biografías de los autores

Fabiola Sáez-Delgado. Profesora asistente de la Facultad de Educación. Coordinadora del programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la UCSC. Licenciada en Educación, magíster en Educación y doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Sus líneas de investigación son las variables cognitivas motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las variables de salud mental en comunidades educativas y las competencias socioemocionales. Se ha especializado en revisiones sistemáticas de la literatura, psicometría y aná-

lisis de modelos predictivos y explicativos en educación. Miembro del grupo de investigación internacional «Sociedad, educación y psicología» (GISEP) y lideresa de la línea de investigación e innovación «Cognición, emoción y tecnologías disruptivas en educación». En los últimos cinco años, ha publicado más de 50 artículos científicos en revistas de alto impacto y ha liderado proyectos nacionales e internacionales con financiación externa.

https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

Javier Mella-Norambuena. Profesor a tiempo parcial del Departamento de Ciencias de la Universidad Técnica Federico Santa María, Chile. Licenciado en Educación y magíster en Psicología de la Salud por la Universidad de Concepción, Chile. Candidato a doctor en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Sus líneas de investigación son las analíticas de enseñanza-aprendizaje, las variables cognitivo-motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las variables de salud mental en comunidades educativas. Se ha especializado en análisis de datos cuantitativos con *software* R, SPSS, JASP y Python, así como en revisiones sistemáticas de la literatura y la metodología de la investigación. Miembro del grupo de investigación internacional «Sociedad, educación y psicología» (GISEP).

https://orcid.org/0000-0002-4288-142X

Marcela Bizama. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Profesora de Estado por la Universidad de Chile y doctora en Educación por la Universidad de Concepción (convenio Universidad de Estocolmo). Sus líneas de investigación son la cognición, el el aprendizaje y el desarrollo. Se ha especializado en el estudio de variables cognitivas tales como la inteligencia fluida, las funciones ejecutivas de atención y memoria, la creatividad y la comprensión de lectura de diversas tipologías textuales en distintas etapas del desarrollo. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, financiados tanto con fondos nacionales como internacionales, y tiene numerosas publicaciones en diversas revistas indexadas.

https://orcid.org/0000-0003-3515-4504

Joan Gatica. Candidato a doctor en Educación por Universidad Católica de la Santísima Concepción de (Chile). Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa por la Universidad de Concepción (Chile) y Magíster en Dirección y Gestión Escolar de Calidad por la Universidad del Desarrollo (Chile). Investiga sobre el impacto del aprendizaje y la práctica del ajedrez y otros juegos de tablero en la adquisición y el desarrollo del pensamiento crítico, en la autorregulación del aprendizaje y en la metacognición. Director de escuelas primarias y secundarias durante 16 años. Asesor en gestión escolar en escuelas y colegios de distintas regiones de Chile. Impulsor de proyectos de inclusión del ajedrez en el aula en escuelas de Chile.

https://orcid.org/0009-0002-9312-4012

El *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática

Peer feedback in teacher professional development: A systematic review

Dra. Begoña DE LA IGLESIA. Profesora Contratada Doctora. Universidad de las Islas Baleares (*bego.delaiglesia@uib.es*).
Dra. Dolors FORTEZA. Profesora Titular. Universidad de las Islas Baleares (*dolorsforteza@uib.es*).
Laura DUMA. Investigadora. Universidad de las Islas Baleares (*laura.duma@uib.es*).

Resumen:

El potencial de la colaboración profesional como mecanismo de desarrollo profesional docente (DPD) radica en las oportunidades de retroalimentación que ofrece. El *feedback* ha sido ampliamente investigado, pero la mayoría de los estudios se centran en la retroacción que se da en la relación profesor-alumno. En cambio, no se ha encontrado suficiente revisión de la literatura respecto a la retroalimentación profesor-profesor desde una relación simétrica ni se ha analizado su impacto en el DPD. Con base en el protocolo PRISMA, se seleccionaron 30 artículos empíricos revisados por pares de entre los años 2012 y 2022. En concreto, el proceso siguió tres fases: búsqueda de documentos y evaluación mediante la herramienta VOSViewer; selección y filtrado de los documentos bajo criterios definidos, y análisis de los documentos. Los resultados muestran beneficios y dificultades a nivel docente y organizativo. Entre los primeros, destaca que el *feedback* favorece el aprendizaje del alumnado, la relación entre las parejas docentes y el clima de centro. La principal dificultad identificada se refiere a la falta de competencia del profesorado para ofrecer una retroalimentación de calidad. Pocos artículos analizaron el impacto del *feedback* en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que todos mostraron sus ventajas, y menos aún examinaron su impacto en el DPD. Para finalizar, se sugieren algunas recomendaciones para mejorar la investigación y sus prácticas.

Palabras clave: desarrollo profesional, *feedback* entre iguales, revisión sistemática, agencia docente, educación básica.

Fecha de recepción del original: 2023-04-09.
Fecha de aprobación: 2023-10-16.
Cómo citar este artículo: De la Iglesia, B., Forteza, D., y Duma, L. (2024). El *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática [Peer feedback in teacher professional development: A systematic review]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 335-358. https://doi.org/10.22550/10.22550/2174-0909.4044

Abstract

The potential of professional collaboration as a mechanism for teacher professional development (TPD) lies in the feedback opportunities it offers. Although feedback itself has been extensively researched, most studies focus on the teacher-student relationship. In this sense, literature reviews have paid scant attention to teacher-teacher feedback in a symmetrical relationship and its impact on TPD. Consequently, 30 peer-reviewed empirical articles were selected from 2012 to 2022 in accordance with the PRISMA protocol. The process consisted of three phases: document search and evaluation using the VOSViewer tool; selection and filtering of documents according to defined criteria, and document analysis. The results show that all research on teacher-teacher feedback concludes that it improves learning, the relationship between teaching partners and school climate. The main difficulty identified relates to teachers' lack of skills in providing quality feedback. Few articles analysed the impact of feedback on teaching and learning methodologies (although all highlighted positive benefits) and even fewer studies analysed its impact on TPD. In turn, recommendations for improving research and practice in schools are proposed.

Keywords: teacher professional development, peer feedback, systematic review, teacher agency, basic education.

1. Introducción

Existe una amplia evidencia empírica que permite afirmar que los profesores que intercambian ideas y prácticas docentes de forma coordinada presentan niveles más altos de satisfacción en el trabajo y de autoeficacia, además de gozar de mejores relaciones con los estudiantes (OECD, 2014). Estos elementos contribuyen de manera eficaz a la mejora del clima escolar. En este sentido, Lizasoain *et al.* (2015) demuestran la relación significativa existente entre la cantidad y calidad del *feedback* entre docentes y el desarrollo de prácticas de innovación y activas, centradas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Asimismo, Krichesky y Murillo (2018) afirman que una de las prácticas colaborativas que generan más aprendizaje entre docentes es la resolución conjunta de problemas, «ya que las prácticas que se comparten, o los conocimientos que se construyen, generan un cuerpo de información que sirve de insumo de aprendizaje para el profesorado» (p. 149). En esta misma línea, Hattie y Timperley (2007, como se citó en Wisniewski *et al.*, 2020) demuestran el poder que tiene el *feedback* por su impacto en el proceso de aprendizaje.

Del término *feedback*, definido como el «proceso mediante el cual quien aprende da sentido a la información que recibe de diferentes fuentes y la utiliza para mejorar su trabajo o estrategias de aprendizaje» (Carless y Boud, 2018, p. 3), se derivan numerosas clasificaciones. En función de su evolución, el término se define como *remedial* (Zimmerman, 2008), *autorregulado* (Nicol y Macfarnale-Dick, 2006) y *dialógico*. Este último es el término que Askew y Lodge (2000) adoptan. Desde un punto de vista «coconstructivista» de la retroalimentación,

describen cómo puede construirse a través de bucles de diálogo e información intercambiada entre compañeros.

Las aportaciones de los numerosos estudios revisados nos dirigen, por una parte, a vincular el *feedback* a los procesos de autorregulación (García-Jiménez, 2015; Garello y Rinaudo, 2013; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2013; Sanmartí, 2010); y, por otra, a revisar las creencias y percepciones que tienen los protagonistas sobre el *feedback* (Adcroft, 2011; Doan, 2013; McLean *et al.*, 2014; Yang y Carless, 2013). En concreto, los estudios que analizan las repercusiones del *feedback* entre pares (Carless y Boud, 2018; Charteris y Smardon, 2016; Huber, 2013; Van Gennip *et al.*, 2010) coinciden en que este ha de reunir las siguientes características: debe ser bidireccional y dialógico, en la medida en que va a necesitar de la corresponsabilidad y del consenso. Debe ser cíclico y crear círculos de aprendizaje que «obliguen» a emplear el *feedback* en futuras tareas, lo que supone necesariamente incidir en los procesos de autorregulación, aspecto que facilita lo que viene denominándose *feedforward* (García-Sanpedro, 2012). Por último, debe ser adaptable y personalizado, lo que implica que deberá construirse a partir de las concepciones previas que presenta el profesorado (Pinya *et al.*, 2020).

La revisión de la literatura especializada evidencia que el *feedback* ha sido ampliamente investigado. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se centran en la relación profesor-alumno y no se ha encontrado suficiente revisión sobre la retroalimentación profesor-profesor ni tampoco sobre el análisis de su impacto en el desarrollo profesional docente (DPD).

A su vez, el DPD se define como un proceso de crecimiento en torno al quehacer educativo. Permite desarrollar su acción y comprensión, y superar las variables y competencias personales para considerar también las que revierten en mejoras institucionales (Chapman *et al.*, 2016; Escudero *et al.*, 2017; Esteve *et al.*, 2011; Silva-Peña, 2007; Shortland, 2010; Todd, 2017). La investigación sobre el DPD desvela que adquirir competencias personales no es suficiente para el ejercicio de la actividad docente. Es necesario orientarse hacia una nueva profesionalización que tenga en cuenta tanto las necesidades emergentes del alumnado como las que tiene el propio centro del que forma parte (Alam *et al.*, 2020; Bolívar, 2014; Duran, 2019).

Este estudio pretende llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura para examinar la evidencia empírica de los beneficios del *feedback* entre iguales para el DPD y el desarrollo institucional, desde una relación simétrica, ya que se entiende que el aprendizaje está arraigado a una teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky y Cole, 1978) y se define como la construcción de conocimientos y habilidades mediante interacciones entre participantes de similares estatus y experiencia, sin que ninguno de ellos actúe como «experto» para los otros (Topping, 2005).

Si nos centramos en la figura docente y en el análisis de su desarrollo profesional, en los datos recogidos en el informe TALIS 2018, se pone de manifiesto que el 80 % del profesorado de los países de la OECD considera que la formación continua que ha tenido una mayor influencia sobre su trabajo

es la que se ha basado en la colaboración entre iguales. Por ello, TALIS plantea ofrecer más formación basada en la colaboración entre docentes (OECD, 2019).

Cabe destacar que, en la última década, el número de estudios sobre *feedback* entre iguales ha aumentado, mientras que existe un interés creciente en analizar su eficacia (Cravens y Hunter, 2021; O'Leary, 2020; Ridge y Lavigne, 2020).

Se han identificado dos revisiones sistemáticas que relacionan el *feedback* entre iguales y el DPD en la literatura existente (Johnston *et al.* 2022; Ridge y Lavigne, 2020). En el primer estudio, situado en Australia, se procedió a la revisión de 19 artículos académicos que se enfocaban en la evaluación docente realizada por iguales a partir de la observación y el *feedback*. Estos trabajos fueron categorizados en tres dominios centrales: el nivel organizativo, el nivel de programas y el nivel individual, y arrojaron hallazgos sustanciales sobre mejora de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en los tres niveles. La segunda revisión sistemática explora el papel de la observación y la retroalimentación entre iguales como vehículo para ir más allá de la evaluación y vuelve a centrar los esfuerzos en la mejora de la práctica docente. Esta revisión sistemática de la literatura existente (n = 38 documentos, el 92% de los artículos revisados por expertos) indica que la observación y la retroalimentación entre iguales son prácticas prometedoras para la mejora instructiva, pero carece de evidencia suficiente. Alienta a que la política fomente la innovación y la investigación en torno a esta práctica, de manera que los modelos de observación y retroalimentación entre iguales puedan ser estrategias efectivas para eliminar las barreras escolares más significativas. Aunque la mayoría de los estudios previos documentaron beneficios del *feedback* entre iguales para el DPD, estas revisiones sistemáticas anteriores han analizado las prácticas a partir de diferentes modelos y niveles educativos, sin analizar la eficacia del modelo dialógico del *feedback*, en el cual hay una condición diferencial de reciprocidad de roles y simetría entre los participantes. En este sentido, en la actualidad, hay una carencia muy evidente en la investigación de los beneficios del *feedback* entre iguales en el DPD.

Teniendo en cuenta este vacío, las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de la investigación centrada en el feedback entre iguales a partir de un modelo dialógico? Cartografiar y analizar las características de los estudios empíricos encontrados en la investigación. En ellos, se considerarán los siguientes aspectos: a) el contexto de publicación: año, ubicación y nivel educativo; b) la intervención: pareja o grupo; herramientas de *feedback*; fases y ciclos; c) el estudio de investigación: diseño de investigación; participantes, instrumentos y tipos de investigación; pruebas aportadas por el estudio.

2. ¿Cómo impacta el *feedback* entre iguales en el desarrollo profesional docente e institucional según los resultados de la investigación? Analizar la evidencia de los beneficios y las dificultades del *feedback* entre iguales a nivel docente y organizativo.

2. Método

Para responder a los objetivos planteados, la investigación se ha desarrollado a partir de una revisión original sistemática de la literatura basada en el protocolo PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)*, que asegura la captación de toda la información recomendada y la replicación del proceso (Page *et al.*, 2021). Asimismo, promueve la calidad del estudio al ofrecer una lista de comprobación y un diagrama de flujo que facilita la sistematización (Moher *et al.*, 2009).

En concreto, el proceso siguió tres fases: (1) búsqueda de documentos y evaluación mediante la herramienta VOSViewer, (2) selección y filtrado de los documentos bajo criterios definidos y (3) análisis de los documentos (Littell *et al.*, 2008; Petticrew y Roberts, 2006).

Con el fin de conseguir la máxima actualización, la revisión está acotada del 2012, año en el que se evidencia un gran auge de publicaciones (Figura 1), hasta el 2022.

FIGURA 1. Resultado de los estudios sobre *feedback* y DPD en la base de datos WOS, distribuidas por año de publicación.

Para identificar y analizar los documentos enfocados en el *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente, se realizó una búsqueda inicial en siete bases de datos específicas: Scopus, Web of Science (WOS), Dialnet Plus y la plataforma EbscoHost (que incluye ERIC, APA PsycArticles, APA PsychInfo y Teacher Reference Centre), principalmente con las palabras clave *feedback* y *professional development* (ERIC Thesaurus).

TABLA 1. Ecuaciones de búsqueda.

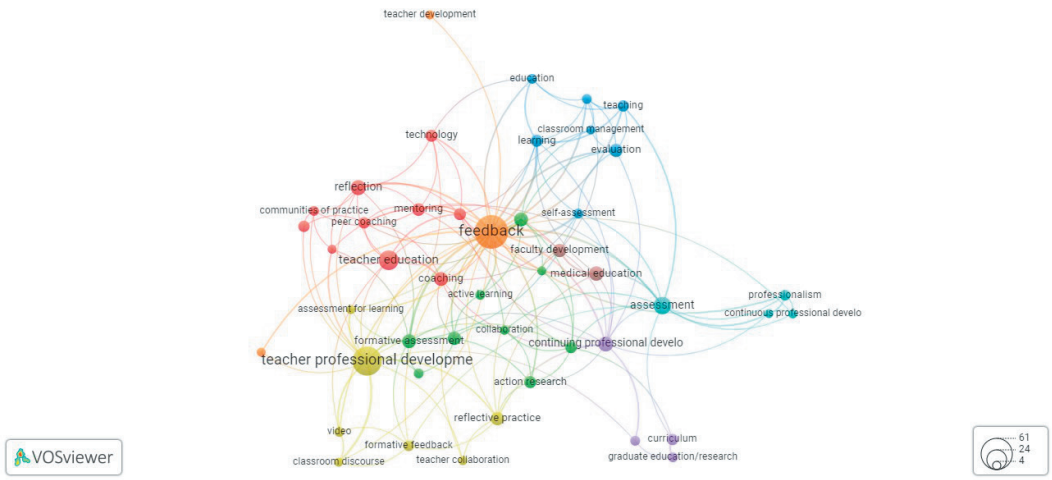
Bases de datos	Ecuación de búsqueda	Documentos
WOS	TS=((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND TS=(“education*” OR “teach*” OR “school”) AND TS= ((“professional development” OR “teacher agency”))	2522
Scopus	TITLE-ABS-KEY((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND TITLE-ABS-KEY (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND TITLE-ABS-KEY ((“professional development” OR “teacher agency”))	2453
ERIC	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	2394
APA PsychInfo	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	1764
Teacher Reference Center	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	348
Dialnet Plus	(“feedback” OR “peer feedback” OR “dialogic* feedback”) AND (teach*) AND (“professional development”)	91
APA PsycArticles	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	33

Con los resultados de Scopus y WOS, se hizo un análisis bibliométrico con la herramienta para consolidar la significatividad de la relación entre las ecuaciones de búsqueda y el objetivo del estudio.

A modo de ejemplo, se presenta el caso de Scopus, en el que se muestra que los resultados son significativos, ya que las palabras clave *peer feedback* y *teacher professional development* son las que obtienen la fuerza total de alcance (71 y 27, respectivamente) y un número de ocurrencias (71 y 53, respectivamente) superior a la mayoría de las demás palabras clave.

Este proceso permitió evaluar si la búsqueda inicial fue significativa y se procedió a una fase de evaluación de las características de los documentos. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: estudios evaluados por *blind peer review*; estudios cuyo análisis se focaliza en el *feedback* entre iguales, con roles simétricos; estudios ligados al desarrollo profesional docente; estudios publicados entre 2012 y 2022, y centrados en la etapa de educación básica. Se consideró también el criterio de inclusión basado en el idioma; de ahí que se incorporara el 93,33 % de los artículos redactados en inglés. También se aplicó el criterio correspondiente al tipo de documento, lo que restringió la selección únicamente a artículos publicados en revistas especializadas. A su vez, los criterios de exclusión fueron los siguientes: la duplicación de documentos o por contenido del estudio cuando se identificaba el *feedback* no simétrico, exclusión por nivel educativo (educación superior o universitaria), exclusión por área de investigación y por el tipo de metodología utilizado (Figura 3). Finalmente, se incluyeron 30 documentos (Tabla 2).

FIGURA 2. Relación entre el *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente en Scopus.



Fuente: VosViewer (2022).

TABLA 2. Documentos seleccionados.

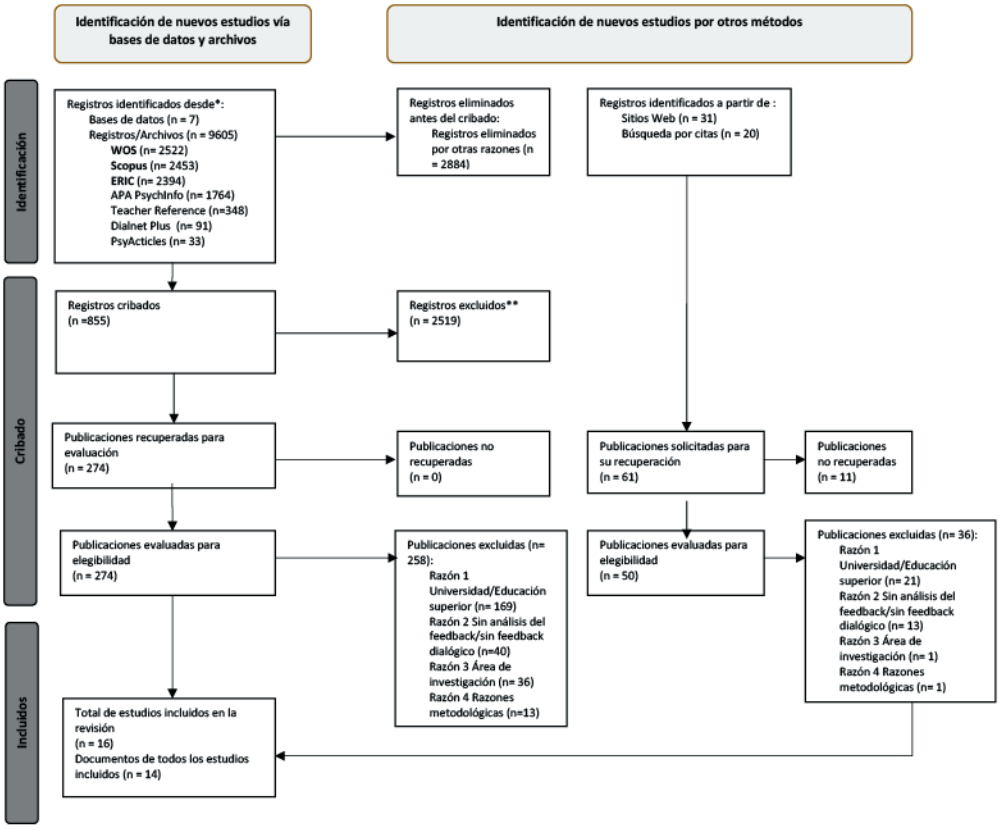
Autores	Año	Título	Tipo*
Alam, Aamir y Shahzad	2020	Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice [El desarrollo profesional continuo de los profesores de secundaria a través de la observación entre iguales: implicaciones para la política y la práctica]	Art.
Ben-Peretz, Gottlieb, y Gideon	2018	Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development [Acompañamiento entre expertos - oportunidades para el desarrollo profesional docente]	Art.
Butler y Yeum	2016	Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea [Competencia dialógica del profesorado de inglés de la escuela primaria en el asesoramiento online entre iguales: estudio de caso en Corea del Sur]	Art.
Charteris y Smardon	2013	Second look - second think: A fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching [Segunda mirada - segunda reflexión: un vídeo innovador para apoyar el feedback dialógico en el coaching entre iguales]	Art.
Charteris y Smardon	2014	Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry [El *coaching* dialógico entre iguales como liderazgo docente para la investigación profesional]	Art.
Charteris y Smardon	2015	Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry [Agencia docente y *feedback* dialógico: el uso de los datos del aula para la investigación profesional]	Art.
Charteris y Smardon	2016	Professional learning as *diffractive* practice: Rhizomatic peer coaching [El aprendizaje profesional como práctica *difractiva*: *coaching* rizomático entre iguales]	Art.
Cravens y Hunter	2021	Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness [Evaluación del impacto de la investigación colaborativa en el desempeño y la eficacia del profesorado]	Art.
Duran, Corcelles y Miquel	2020	La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques	Art.
Huber	2013	Multiple learning approaches in the professional development of school leaders: Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback [Múltiples enfoques de aprendizaje en el desarrollo profesional de directores escolares: perspectivas teóricas y hallazgos empíricos sobre autoevaluación y *feedback*]	Art.

Ivarsson	2019	What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden [¿Qué obtengo de esto? Observación entre iguales de la enseñanza: experiencias de una escuela primaria en Suecia]	Art.
Jao	2013	Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards [El *coaching* entre pares como modelo para el desarrollo profesional en el contexto de las matemáticas elementales: desafíos, necesidades y recompensas]	Art.
Johnston, Baik y Chester	2022	Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review [Revisión por pares de la enseñanza en la educación superior australiana: una revisión sistemática]	Rew.
Kunemund, Kennedy, Carlisle, VanUitert y McDonald	2022	A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers [Una opción multimedia para proporcionar *feedback* y desarrollo profesional docente]	Art.
Limbere, Munakata, Klein y Taylor	2022	Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: What their feedback can tell us [Explorar las tensiones que enfrentan a los profesores de ciencias al poner en práctica sus visiones de la enseñanza de las ciencias: lo que sus comentarios pueden decirnos]	Art.
Mouraz, Pinto, y Torres	2022	Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school [Efectos de un modelo de observación entre iguales multidisciplinario en el desarrollo profesional docente y en el fomento de una escuela reflexiva]	Art.
Murphy, Weinhardt y Wyness	2021	Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools [¿Quién enseña a los profesores? Un ECA (estudio controlado aleatorizado) de observación y *feedback* entre pares en 181 escuelas]	Art.
O'Leary	2012	Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings [Explorar el papel de la observación de clases en el sistema educativo inglés: una revision de métodos, modelos y significados]	Rew. Bib.
Parr y Hawe	2017	Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms [Facilitar la observación en tiempo real, la discusión entre pares y el *feedback* sobre la práctica de escritura en las aulas]	Art.
Perry, Davie y Brady	2020	Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching [Uso de videoclubes para desarrollar el pensamiento y la práctica de los docentes en *feedback* y en enseñanza dialógica]	Art.

Ridge y Lavigne	2020	Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature [Mejorar la práctica educativa a través de la observación y el *feedback* entre pares: una revisión bibliográfica]	Rew.
Rosselló y De la Iglesia	2021	El *feedback* entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente	Art.
Singh y Mueller	2021	Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom [Adoptar una visión matizada del papel del *feedback* docente en el aula de primaria]	Art.
Smith y Lynch	2014	Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature [Mejorar la enseñanza a través del *coaching*, la tutoría y el *feedback*: una revisión de la literatura]	Rew. Bib.
Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens y Stijnen	2012	Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback [Investigación del *feedback* sobre la práctica entre docentes: coherencia del *feedback* observado y percibido]	Art.
Torres, Lopes, Valente y Mouraz	2017	What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program [¿Qué llama la atención en la observación de clase? Perspectivas de los observadores en un programa multidisciplinario de observación entre iguales]	Art.
Van den Bergh, Ros y Beijaard	2014	Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program [Mejorar el *feedback* docente durante el aprendizaje activo: efectos de un programa de desarrollo profesional]	Art.
Van der Lans, Van de Grift, Van Veen y Fokkens-Bruinsma	2016	Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations [Una vez no es suficiente: establecer criterios de fiabilidad para las decisiones de *feedback* y evaluación en las observaciones de aula]	Art.
Voerman, Meijer, Korthagen y Simons	2015	Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development [Promover el *feedback* docente efectivo: de la teoría a la práctica mediante una trayectoria de componentes múltiples para el desarrollo profesional]	Art.
Wylie y Lyon	2020	Developing a formative assessment protocol to support professional growth [Desarrollo de un protocolo de evaluación formativa para apoyar el crecimiento profesional]	Art.

*Tipo: Art. = artículo; Rew. = revisión sistemática; Rew. Bib. = revisión bibliográfica.

FIGURA 3. PRISMA 2020_diagrama de flujo.



Con relación al análisis de contenido, la primera fase consistió en una ronda en la que cada miembro del equipo realizó dos lecturas en profundidad de los 30 documentos incluidos. Esto se hizo con el fin de identificar dimensiones correlacionadas para, con ello, obtener un mapa que se asociara con los resultados iniciales procedentes de los clústeres mostrados por VOSViewer. De este modo, se creó un documento que simplificaría el análisis. En la segunda fase, se elaboró un esquema inicial con categorías que se utilizarían para clasificar y agrupar los contenidos. Por ello, se manejaron criterios inductivos (Mejía, 2011) y de codificación abierta (Strauss y Corbin, 1998). Además, se realizó un proceso de triangulación en sucesivas etapas para incluir, modificar y eliminar de manera reiterada diferentes categorías para el análisis.

3. Resultados

Los resultados se presentan estructurados en dos apartados de acuerdo con las preguntas iniciales y los objetivos del estudio. El primer bloque de contenidos recoge el análisis de los resultados obtenidos sobre los estudios que analizan las características del *feedback* entre iguales. En el segundo, se presenta el análisis de los resultados de las investigaciones que analizan la relación del *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente.

3.1. ¿Cuáles son las características de la investigación centrada en el *feedback* entre docentes?

3.1.1. Contexto de publicación: año, lugar y nivel educativo

Los 30 artículos revisados fueron publicados en los últimos diez años, entre 2012 y 2022, tal como está establecido en los criterios de inclusión. En los últimos tres años, se concentra el mayor número de publicaciones (43.33%, *n* = 13), mientras que el 2020 es el año con más asiduidad (16.67%, *n* = 5). Más de una tercera parte de las investigaciones se llevaron a cabo en Europa (43.33%, *n* = 13); 7 (23.33%), en América del Norte; 7 (23.33%), en Oceanía, y 3 (9.99%), en Asia. Acerca del nivel educativo, 18 estudios (59.99%) pertenecen a educación primaria; 2 (6.66%), a educación secundaria, y 10 (33.33%) no lo especifican o basan su trabajo en un modelo múltiple / mixto de niveles en educación básica.

3.1.2. Características de la intervención

En el 43.33% de los artículos, se analiza cómo parejas de dos profesores se dan *feedback* mutuamente (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Charteris y Smardon, 2013; Duran *et al.*, 2020; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Parr y Hawe, 2017; Rosselló y De la Iglesia, 2021; Thurlings *et al.*, 2012; Torres *et al.*, 2017; Van der Lans *et al.*, 2016; Voerman *et al.*, 2015; Wylie y Lyon, 2020). Estos estudios apuestan por un *feedback* simétrico, sin desigualdad de roles. Incluso en el estudio de Ben-Peretz *et al.* (2018), en el que se analiza el intercambio entre docentes expertos, se asegura una alta competencia de ambos docentes.

El 30% (*n* = 9) de los artículos examina el *feedback* que se ofrece al grupo. De ellos, el 9.99% (*n* = 2) se da entre profesores y alumnado (Singh y Mueller, 2021; Van den Bergh *et al.* 2014), y el 23.33% (*n* = 7), entre grupos de tres o más profesores. Únicamente en el 6.66% (*n* = 2) de los artículos no se especifica el tipo de *feedback* (Cravens y Hunter, 2021; Murphy *et al.*, 2021).

Tal como se informa en la literatura, la formación en *feedback* se considera un aspecto clave para que sea de calidad (Butler y Yeum, 2016; O'Leary, 2020; Wylie y Lyon, 2020). El 36,66% (*n* = 11) de los artículos subrayan que proporcionaban formación específica en *feedback* a los participantes y uno de ellos (Singh y Mueller, 2021) anota que los docentes ya tenían formación previa sobre cómo dar *feedback*. En el 23,33% (*n* = 7), el profesorado había sido entrenado en algún contenido o en otras habilidades relacionadas con el proceso de observación y *feedback* (Charteris y Smardon, 2015; Charteris y Smardon, 2016; Duran *et al.*, 2020; Huber, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Singh y Mueller, 2021; Wylie y Lyon, 2020) y 10 estudios (33,33%) reportan que los participantes no tenían formación previa (Alam *et al.*, 2020; Ben-Peretz *et al.*, 2018; Butler y Yeum, 2016; Charteris y Smardon, 2013; Cravens y Hunter, 2021; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Limbere *et al.*, 2022; Wylie y Lyon, 2020). De estos últimos, dos mencionan la necesidad de esta formación para los participantes (Butler y Yeum, 2016; Wylie y Lyon, 2020).

El 83.33% (*n* = 25) de los estudios analizados utilizan, al menos, un instrumento para la fase de observación o *feedback*. De entre estos, en 7 artículos (23.33%), los observadores eligen su propio foco de interés; en 13 (43.33%), el foco es establecido

por los investigadores con anterioridad; en cinco artículos (16.66%), no se especifica.

Por último, de los 30 artículos analizados, el 33.33% (n = 10) emplean un protocolo o guía específicos para orientar a los participantes en el proceso de observación y *feedback* de la práctica docente. Asimismo, un total de 12 (40%) completan las fases del proceso: reunión previa a la observación, sesión de observación y sesión de *feedback* (O'Leary, 2020). En cinco estudios (16,66%), faltan o no se especifican las fases.

En cuanto al número de ciclos de observación y *feedback* (aquí *ciclo* se refiere a cada vez que se completa el proceso de tres fases), los resultados mostraron que el 30% (n = 9) de los estudios analizados completaron entre uno y tres ciclos. El 13.33% (n = 4), entre cuatro y seis ciclos de observación, mientras que el 9.99% (n = 3) realizó siete o más ciclos de observación (Limbere *et al.*, 2022; Parr y Hawe, 2017; Van den Bergh *et al.*, 2014). Asimismo, 9 estudios (30%) no especifican si se realizan más ciclos, pero, al menos, garantizan uno.

3.1.3. Estudio de investigación: diseño, participantes, instrumentos de recogida de datos y tipos de evidencia de investigación

Con relación al diseño de la investigación, el 43,33% (n = 13) de los estudios utilizan un diseño de método mixto; el 40% (n = 12), un diseño cualitativo, y tan solo uno de los estudios (3.33%), el método cuantitativo en exclusiva. Además, 2 artículos (6.66%) son revisiones sistemáticas, y otros dos (6.66%), revisiones bibliográficas.

Al analizar el tamaño de la muestra, los resultados señalan que más de la mitad de los artículos (53.33%, n =16) comprenden muestras de estudio inferiores a 50 profesores, mientras que el resto incluyen entre 50 y 100 (6.66%, n = 2) o más de 100 profesores como participantes (23.33%, n = 7).

Respecto a los instrumentos de recogida de datos, la mayoría de los estudios utilizan grabaciones de vídeo (40%, n = 12); cuestionarios (36.33%, n = 11); entrevistas (33.33%, n = 10); evidencias de prácticas de los profesores, como informes escritos de observación o informes de *feedback* (23.33%, n = 7), y, en menor medida, grabaciones de audio para analizar las reuniones del profesorado (9.99%, n = 3). Una investigación utiliza los grupos focales (3.33%, n = 1) y, en seis estudios, se recogen datos de los logros de los estudiantes (20%, n = 6).

Con base en el tipo de evidencia de investigación proporcionada, la mayor parte (el 79.99%; n = 24) se centra en el análisis de la calidad del *feedback*, y el 60.66% (n= 20), en las percepciones del profesorado. Únicamente cuatro estudios (13.33%) incluyen un análisis específico del rendimiento de los estudiantes.

3.2. ¿Qué evidencias aporta la investigación al analizar el *feedback* entre iguales y el DPD?

3.2.1. Beneficios y dificultades a nivel docente

Los 26 estudios seleccionados que analizan las valoraciones del profesorado respecto al *feedback* (86.66%) coinciden en

que los profesores perciben beneficios para su desarrollo profesional.

Charteris y Smardon (2013) afirman que la retroalimentación contribuye a mejorar la participación de los docentes y los impulsa a analizar los datos de forma cuidadosa y exhaustiva. También los ayuda a identificar los próximos pasos que han de seguir en su aprendizaje profesional. Estos autores introducen, así, el concepto *agencia docente* en las tres dimensiones relacionales (Emirbayer y Mische, 1998): iterativa, proyectiva y práctico-evaluativa. Reportan que el *feedback* puede brindarles espacio para maniobrar, para mejorar la toma de decisiones con miras a optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y su propia práctica, desde un proceso de aprendizaje profundo y continuo.

El estudio de Perry *et al.* (2020) afirma que el 80 % de los participantes informaron que el enfoque en la retroalimentación formativa era relevante para sus necesidades de desarrollo profesional. Mouraz *et al.* (2022) añaden que permitió la mejora pedagógica, pero también la dimensión científica. Sumándose a esta idea, Charteris y Smardon (2014) sostienen que también puede fortalecer el liderazgo docente y las prácticas profesionales de indagación.

Es más, Ben-Peretz *et al.* (2018) destacan que compartir la práctica significa, para los profesores experimentados, una oportunidad no solo de mejorar intelectualmente, sino también de reavivar su propio deseo por lo que hacen, lo cual potencia el anhelo de mejora que promueve el desarrollo profesional.

Todos los estudios seleccionados coinciden en valorar de forma positiva la actividad de compartir debates pedagógicos enfocados en el análisis de las prácticas. Jao (2013) informa que, durante las situaciones de dar y recibir *feedback*, cada docente sintió que hacía algo más que simplemente compartir sus observaciones, puesto que podían trabajar juntos para enriquecer las prácticas de los demás. Hubo una inversión recíproca en su crecimiento, ya que cada maestro aportó ideas y sugerencias para mejorar.

La mayoría de los estudios revisados afirman que uno de los beneficios más significativos que ofrece el *feedback* entre docentes radica, de manera indirecta, en el aumento de la autoestima, en la proximidad y en el reconocimiento entre iguales (Mouraz *et al.*, 2022). Este factor, al empoderar al docente, facilita la introducción de nuevas estrategias y prácticas que parten del contraste y de la reflexión más que de la imposición o del deseo de innovar sin fundamento empírico. Torres *et al.* (2017) añaden que el *feedback* entre iguales potencia la apertura, la confianza y la disposición para experimentar nuevas estrategias y estilos; esto, a su vez, permite que surjan oportunidades de aprendizaje para una mejor enseñanza. En este sentido, y como ejemplo de beneficio centrado en la dimensión de evaluación, Wylie y Lyon (2020) subrayan que, gracias al proceso de recibir y dar retroalimentación, los docentes comprenden mejor la evaluación formativa, lo que puede conducir a cambios positivos en la práctica. En la misma dirección, el estudio de Parr y Hawe (2017), con siete ciclos de observación, identifica un cambio

significativo en el tipo de *feedback* que dan los profesores, ya que parten de los comentarios generales iniciales hasta obtener comentarios más específicos, con fragmentos de evidencia, al final. Más de la mitad del profesorado percibe que sus comentarios impactan en la práctica de futuras sesiones compartidas.

A pesar de los múltiples beneficios presentados, la revisión de la literatura también señala algunas dificultades y resistencias entre los docentes para llevar a cabo un *feedback* entre iguales de calidad.

De los 30 estudios analizados, la mitad recoge la preocupación del profesorado al compartir observación y *feedback* entre iguales. El miedo a ser juzgado y a que la valoración tenga repercusiones en la carrera profesional es una constante (Alam *et al.*, 2020). Esto es fruto de la cultura evaluativa del proceso de observación y *feedback* que continúa impregnando la mayor parte de las prácticas analizadas en los estudios de revisión seleccionados (Johnston *et al.*, 2022; Smith y Lynch, 2014; O'Leary, 2012; Ridge y Lavigne, 2020). Según Charteris y Smardon (2015), es importante considerar que estas prácticas son ecológicas y emergentes. Como tales, para que tengan un impacto real en las prácticas docentes, no pueden ser inventadas ni impuestas a través de interpretaciones técnicas racionales de las agendas de mejora de la educación.

Otro miedo recurrente es el de ofender al observado con mensajes honestos que no valoren de forma positiva sus prácticas, incluso cuando estos mensajes están respaldados por evidencias. En algunos estudios, los docentes indicaron que les gustaría ser más hábiles y recibir formación para transmitir dichos mensajes negativos (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Ivarsson, 2019; Parr y Hawe, 2017). También contar con protocolos e instrumentos que formalicen y faciliten el proceso (Duran *et al.*, 2020; Jao, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Thurlings *et al.*, 2012; Torres, *et al.* 2017; Wylie y Lyon, 2020).

Como consecuencia de este miedo a la ofensa, gran parte de los estudios confirman que el tipo de *feedback* general y amistoso es el más habitual y concluyen que sigue sin centrarse en un área específica de mejora. Así, Thurlings *et al.* (2012) infieren que la información no dirigida a un objetivo / una persona, vaga, sin detalles y demasiado positiva o demasiado negativa es el tipo de *feedback* que no resulta en una mejora docente. Sin embargo, estudios como el de Singh y Mueller (2021) concluyen que todo *feedback* aporta beneficios, incluso el que no se considera eficaz según la literatura.

3.2.2. Beneficios y dificultades a nivel organizativo

Los estudios analizados valoran de forma positiva las aportaciones del *feedback* a nivel de centro. En concreto, Duran *et al.* (2020) obtienen como resultado que el 93% de los docentes considera que el proceso de observación seguido de *feedback* permite crear sentimientos de empatía y de confianza personal y mutua entre los docentes; mejorar la motivación para compartir ideas con los compañeros; aprender de ellos; conocer sus talentos; fomentar la cultura colaborativa, las ganas de preparar

materiales y sesiones de manera compartida; e identificar necesidades de mejora comunes para poner en marcha acciones futuras de crecimiento profesional.

A su vez, Mouraz *et al.* (2022) sugieren que el trabajo colaborativo y el incremento general de la cooperación docente propiciado por la observación y el *feedback* entre iguales permitió la mejora pedagógica, pero también enriqueció la dimensión científica. Charteris y Smardon (2014) añaden que las capacidades de liderazgo se desarrollan a medida que las personas intercambian *feedback* dialógico. En este mismo sentido, Huber (2013) aporta que la retroalimentación en forma de autoevaluación contribuye a apoyar los procesos de planificación de carrera de los posibles candidatos a puestos de liderazgo.

A pesar de estas percepciones positivas de colegialidad entre iguales, se identifican algunas dificultades a nivel organizativo. Por una parte, los estudios informan de la dificultad para reservar el tiempo requerido en un espacio formal que permita llevar a cabo el análisis de las prácticas y el *feedback* entre docentes (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Jao, 2013; Ivarsson, 2019; Rosselló y De la Iglesia, 2021). Por otra, Cravens y Hunter (2021) añaden como dificultad el efecto disuasivo de los resultados en el tiempo, variable que se debe tener en cuenta en la toma de decisiones para mantener dichas prácticas de manera sostenida.

4. Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática de la literatura contribuye a enriquecer el estado actual del conocimiento basado en la evidencia del *feedback* entre docentes, centrado exclusivamente en el modelo colaborativo y simétrico, entre profesores con niveles de experiencia similares, en la etapa de educación básica.

La investigación revela un interés creciente en esta temática durante la última década, sobre todo en los países anglosajones, aunque generalizada a nivel internacional, con un enfoque predominante en la etapa de educación secundaria y superior. Sin embargo, continúa siendo poco común que se analice el *feedback* a partir de un modelo colaborativo implementado por compañeros, con un aprendizaje entre docentes que no busca juzgar, sino promover el desarrollo profesional (O'Leary y Savage, 2020).

Con métodos sobre todo mixtos, diseños cualitativos y una variedad de instrumentos de recogida de datos, los estudios analizados se centran en las percepciones de los profesores, sobre las que aporta un mayor conocimiento. Pese a todo, investigaciones que recojan información a partir de observaciones, audios o vídeos, y que permitan analizar cómo los docentes intercambian *feedback* para mejorar las prácticas docentes todavía son escasas. Por este motivo, para complementar el conocimiento actual, el trabajo posterior se debe centrar en ofrecer más evidencia empírica del impacto del *feedback* en la práctica docente.

Por otra parte, la mayoría de estos estudios utilizan y recomiendan usar un instrumento para guiar las prácticas de observación o *feedback*, así como realizar

más de tres ciclos de observación; el objetivo es sostener las prácticas en el tiempo para que no se produzca un efecto disuasivo de su impacto. También se sugiere establecer un foco de observación y concretarlo en la sesión previa a la observación y al *feedback*, con el fin de analizar con mayor profundidad cada dimensión y de concretar propuestas de mejora de las prácticas (O'Leary, 2020).

Cabe insistir también en la necesidad de formar al profesorado para dar y recibir *feedback* de mayor calidad. Los pocos estudios que no informan de esta capacitación reconocen cuánto se precisa (Butler y Yeum, 2016; Wylie y Lyon, 2020). A raíz de estas aportaciones, se considera esencial replantear los programas de formación para que se centren en el DPD. Una comprensión detallada del DPD y de las condiciones bajo las que se logra con mayores índices de éxito nos adentra en el concepto anglosajón *teacher agency*, *agencia docente* en español (AD en adelante). Se define como la capacidad del profesorado de actuar con determinación y de manera constructiva para dirigir su crecimiento profesional (DPD) y contribuir al de sus iguales a fin de generar comunidades profesionales de aprendizaje (Duran *et al.*, 2020; Pancsofar y Petroff, 2013; Pietarinen *et al.*, 2016; Pyhältö *et al.*, 2015; Stoll, 2015). Desde esta perspectiva de colaboración, diversos autores analizan la AD a partir de mecanismos de observación y *feedback* (Charteris y Smardon, 2015; Dos Santos, 2016; O'Mahony y Schwartz, 2018). De los resultados obtenidos, destacan que, por un lado, la retroalimentación dialógica brinda al profesorado un espacio de toma de decisiones para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rapanta *et al.*, 2021). Y, por otro, que puede verse la AD en el posicionamiento relacional durante las colaboraciones de *feedback* entre iguales, así como también al establecer vínculos entre los dominios culturales, estructurales y materiales de sus contextos de aprendizaje.

No obstante, los profesores participantes también denuncian la existencia de trabas. Reconocen la dificultad de ofrecer y recibir comentarios críticos de un compañero de trabajo sin haber adquirido formación previa. Los artículos que analizan el *feedback* coinciden en señalar un carácter descriptivo y general más que específico y dirigido a un objetivo o a elementos de mejora. En cuanto a si la proximidad profesional entre docentes facilita o dificulta la calidad de la retroalimentación, los estudios no llegan a resultados concluyentes. Esto sugiere que, más que la simetría entre los miembros de la pareja, es la voluntad de aprender de los otros y con los otros lo realmente significativo. La práctica sostenida parece contrarrestar esta dificultad. Estudios que realizan múltiples ciclos de observación muestran cómo los participantes aprenden a mejorar la calidad de la retroalimentación.

Por tanto, parece que, para superar la complacencia que comporta el riesgo de convertir el *feedback* entre iguales en un instrumento conservador no útil para la mejora de las prácticas educativas, es necesario capacitar a los participantes sobre cómo proporcionar *feedback* de calidad;

asegurar y concretar cuándo se va a dar la sesión de *feedback*, con el tiempo y la estructura necesarios; y ofrecer ayudas y herramientas como guías de conversación, o el uso de videoclips (Thurlings *et al.*, 2012).

A nivel organizativo, la principal dificultad manifestada tiene que ver con las limitaciones de tiempo y con el apoyo institucional. Prácticas de colaboración del profesorado, entendidas también como actividades de desarrollo profesional, se han de reconocer dentro de su horario laboral. Si no es así, será difícil pasar de una concepción individual de la enseñanza a una de colaboración (Hargreaves y O'Connor, 2018; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Si bien esta revisión sistemática no está centrada en el análisis del *feedback* entre docente y alumno, puesto que no es simétrica, al preguntar al profesorado sobre el *feedback* entre iguales, expresan que tiene efectos positivos sobre los estudiantes (Parr y Hawe, 2017). Sin embargo, se detecta que los escasos estudios que analizan las pruebas de los estudiantes dan resultados poco concluyentes. Futuras investigaciones podrían basarse en identificar cambios en aspectos específicos del rendimiento del alumnado que se sepa que están relacionados con su aprendizaje.

Aunque esta revisión aporta una comprensión más amplia del *feedback* entre iguales como herramienta para el DPD, es necesario destacar algunas limitaciones. Por un lado, se presenta un análisis centrado únicamente en la educación básica. Por otro, los estudios revisados muestran resultados que se deben de interpretar con cierta precaución porque los participantes seleccionados suelen ser profesores dispuestos a involucrarse en este tipo de prácticas de colaboración docente.

A la luz de los datos analizados, se puede concluir que la revisión presentada supone llenar una parte del vacío existente en la literatura científica en torno a los beneficios del *feedback* entre iguales. Así, se ha mostrado que se pueden obtener mejoras en la práctica docente desde un enfoque colaborativo y simétrico, a través de un *feedback* dialógico. De ahí que se espera que esta revisión sistemática sea útil tanto para investigadores, al facilitar una exploración más a fondo de este enfoque, como para que los líderes educativos lo apoyen, pues una cultura de colaboración entre docentes conlleva mejorar la eficacia de las escuelas y el desarrollo profesional docente.

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PIDXXX, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco corresponden a los artículos incluidos en la revisión sistemática.

Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback [La mitología del feedback]. *Higher Education Research and Development, 30* (4), 405-419. https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096

*Alam, J., Aamir, S. M., y Shahzad, S. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice [El desarrollo profesional continuo de los profesores de secundaria a través de la observación entre iguales: implicaciones para la política y la práctica]. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review, 1* (1), 56-75. https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75)

Askew, S., y Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning [Regalos, ping-pong y ciclos que vinculan *feedback* y aprendizaje]. En S. Askew (Ed.), *Feedback for learning [Retroalimentación para el aprendizaje]* (pp. 1-18). Routledge.

*Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., y Gideon, I. (2018). Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development [Acompañamiento entre expertos - oportunidades para el desarrollo profesional docente]. *Teacher Development, 22* (3), 303-313. http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310

Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (14), 9-40. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398

*Butler, Y. G., y Yeum, K. (2016). Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea [Competencia dialógica del profesorado de inglés de la escuela primaria en el asesoramiento online entre iguales: estudio de caso en Corea del Sur]. *Journal of Asia TEFL, 13* (2), 72-89. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.1.72

Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback [El desarrollo de la competencia en feedback del alumnado: facilitar la asimilación de la retroalimentación]. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43* (8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., y Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement [Manual internacional Routledge de eficacia y mejora de la educación].* Routledge.

*Charteris, J., y Smardon, D. (2013). Second look - second think: A freshlook video to support dialogic feedback in peer coaching [Segunda mirada - segunda reflexión: un video innovador para apoyar el feedback dialógico en el coaching entre iguales]. *Professional Development in Education, 39* (2), 168-185. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.753931

*Charteris, J., y Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry [El *coaching* dialógico entre iguales como liderazgo docente para la investigación profesional]. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 3* (2), 108-124. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022

*Charteris, J., y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner enquiry [Agencia docente y *feedback* dialógico: el uso de los datos del aula para la investigación profesional]. *Teaching and Teacher Education, 50*, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006

*Charteris, J., y Smardon, D. (2016). Professional learning as diffractive practice: Rhizomatic peer coaching [El aprendizaje profesional como práctica difractiva: *coaching* rizomático entre iguales]. *Reflective Practice, 17* (5), 544-556. https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1184632

Cravens, X. C., y Hunter, S. B. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness [Evaluación del impacto de la investigación colaborativa en el desempeño y la eficacia del profesorado]. *School Effectiveness and School Improvement, 32* (4), 564-606. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development [Desarrollo profesional docente eficaz].* Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

De la Iglesia, B. y Rosselló, M. R. (2018). Aplicación del sistema internacional de observación y feedback docente (ISTOF-II) en un contexto educativo no anglosajón. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16* (1), 89-104. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.006

Doan, L. (2013). Is feedback a waste of time? The students' perspective [¿Es el *feedback* una pérdida de tiempo? La perspectiva de los alumnos]. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 1* (2), 3-10. https://doi.org/10.14297/jpaap.v1i2.69

Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior, 45* (178), 79-95. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005

Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (50), 47-58. https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219

*Duran, D., Miquel, E., y Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 48-59. https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636

Emirbayer, M., y Mische, A. (1998). What is agency? [¿Qué es la agencia?]. *American Journal of Sociology, 103* (4), 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294

Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 21* (3), 83-102. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790

Esteve, O., Alsina, Á., y Melief, K. (Coords.). (2011). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21* (2). https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546

García-Sanpedro, M. J. (2012). *Feedback* y *feedforward*: estrategias de mejora para la evaluación continua. En *Jornada d'innovació docent UPC: presentació de resultats dels projectes de millora de la docència [Jornada de innovación docente UPC: presentación de resultados de los proyectos de mejora de la docencia]* (pp. 351-359). RIMA; UPC-ICE. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/12773/18-GRAPA-4-MJGarcia-SanPedro-351-359.pdf

Garello, M. V., y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15* (2), 131-147. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/451

Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all [Profesionalidad colaborativa: Cuando enseñar juntos significa aprender para todos].* CorwinPress.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. Review *Educational Research, 77* (1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

*Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders: Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback [Múltiples enfoques de aprendizaje en el desarrollo profesional de directores escolares: perspectivas teóricas y hallazgos empíricos sobre autoevaluación y *feedback*]. *Educational Management Administration and Leadership, 41* (4), 527-540. https://doi.org/10.1177/1741143213485469

*Ivarsson, L. (2019). What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden [¿Qué obtengo de esto? Observación entre iguales de la enseñanza: experiencias de una escuela primaria en Suecia]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18* (3), 128-141. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.3.7

*Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards [El *coaching* entre pares como modelo para el desarrollo profesional en el contexto de las matemáticas elementales: desafíos, necesidades y recompensas]. *Policy Futures in Education, 11* (3), 290-298. https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290

*Johnston, A. L., Baik, C., y Chester, A. (2022). Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review [Revisión por pares de la enseñanza en la educación superior australiana: una revisión sistemática]. *Higher Education Research and Development, 41* (2), 390-404. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1845124

Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1, 21* (1), 135-155. https://doi.org/10.5944/educxx1.20181

*Kunemund, R. L., Kennedy, M. J., Carlisle, L. M., VanUitert, V. J., y McDonald, S. D. (2022). A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers [Una opción multimedia para proporcionar *feedback* y desarrollo profesional docente]. *Journal of Special Education Technology, 37* (2), 336-346. https://doi.org/10.1177/01626434211004121

*Limbere, A. M., Munakata, M., Klein, E. J., y Taylor, M. (2022). Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: what their feedback can tell us [Explorar las tensiones que enfrentan a los profesores de ciencias al poner en práctica sus visiones de la enseñanza de las ciencias: lo que sus comentarios pueden decirnos]. *International Journal of Science Education, 44* (12), 1897-1915. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2105413

Littell, J. H., Corcoran, J., y Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis [Revisiones sistemáticas y metaanálisis]*. Oxford UniversityPress.

Lizasoain, L., Tourón, J., y Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. **Revista Española de Pedagogía,** *73* (262), 465-481. https://doi.org/10.22550/2174-0909.2639

Mclean, A., Bond, C., y Nicholson, H. (2014). An anatomy of feedback: A phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback [Una anatomía del *feedback*: una investigación fenomenográfica de las concepciones de los estudiantes universitarios sobre el *feedback*]. *Studies in Higher Education, 40* (5), 921-932. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.855718

Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/38

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., y Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement (Chinese edition) [Elementos preferentes de informes para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA (edición china)]. Journal of Chinese *Integrative Medicine, 7* (9), 889-896. https://doi.org/10.1136/bmj.b2535

*Mouraz, A., Pinto, D., y Torres, C. A. (2022). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school [Efectos de un modelo de observación entre iguales multidisciplinario en el desarrollo profesional docente y en el fomento de una escuela reflexiva]. *Reflective Practice, 24* (1), 45-48. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225

*Murphy, R., Weinhardt, F., y Wyness, G. (2021). Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools [¿Quién enseña a los profesores? Un ECA (estudio controlado aleatorizado) de observación y *feedback* entre pares en 181 escuelas]. *Economics of Education Review, 82*, 102091. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091

Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice [Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de *feedback*]. *Studies in Higher Education, 31* (2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

*O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings [Explorar el papel de la observación de clases en el sistema educativo inglés: una revision de métodos, modelos y significados]. *Professional Development in Education, 38* (5), 791-810. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119

O'Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to effective observation of teaching and learning [Observación en el aula. Una guía para la observación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje]* (2.ª ed.). Routledge.

O'Leary, M., y Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative [Dar nueva vida a la observación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior: pasar de lo performativo a lo informativo]. *Professional Development in Education, 46* (1), 145-159. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386

OECD. (2014). *Education at a glance [La educación en cifras]*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19991487

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners [Resultados TALIS 2018 (volumen I): docentes y directores de centros educativos como estudiantes a lo largo de la vida]*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23129638

O'Mahony, C., y Schwartz, B. (2018). Peer observation consortium creation and implementation [Creación e implementación de un consorcio de observación entre iguales]. *Center for English Language Education Journal*, (26), 37-52.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista *Española de Cardiología, 74* (9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pancsofar, N., y Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes [Experiencias de desarrollo profesional en la codocencia: asociaciones con la confianza, los intereses y las actitudes de los docentes]. *Teacher Education and Special Education, 36* (2), 83-96. https://doi.org/10.1177/0888406412474996

*Parr, J. M., y Hawe, E. (2017). Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms [Facilitar la observación en tiempo real, la discusión entre pares y el *feedback* sobre la práctica de escritura en las aulas]. *Professional development in education, 43* (5), 709-728. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1241818

*Perry, T., Davies, P., y Brady, J. (2020). Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching [Uso de videoclubes para desarrollar el pensamiento y la práctica de los docentes en *feedback* y en enseñanza dialógica]. *Cambridge Journal of Education, 50* (5), 615-637. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1752619

Petticrew, M., y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide [Revisiones sistemáticas en ciencias sociales: una guía práctica]*. John Wiley y Sons.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., y Soini, T. (2016). Teacher's professional agency - A relational approach to teacher learning [La agencia profesional docente - un enfoque relacional del aprendizaje del profesorado]. *Learning: Research and Practice, 2* (2), 112-129. https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196

Pinya, C., De la Iglesia, B., Verger, S., y Rosselló, M. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa, 32* (1), 1-8. https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.1-8

Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning - From adaption to active modification in the teacher community [La agencia profesional y el aprendizaje del profesorado - de la adaptación a la modificación activa en la comunidad docente]. *Teachers and Teaching, 21* (7), 811-830. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. *Comunicar, 29* (67), 21-31. https://doi.org/10.3916/C66-2021-02

*Ridge, B. L., y Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature [Mejorar la práctica educativa a través de la observación y el *feedback* entre pares: una revisión bibliográfica]. *Education Policy Analysis Archives, 28* (61), 1-32. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023

Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación, 11* (2), 198-210. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1958

*Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2021). Peer feedback and its impact on professional teaching development [El *feedback* entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente]. *Revista Complutense de Educación, 32* (3), 371-382. https://doi.org/10.5209/rced.70173

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències [Evaluar para aprender. Evaluar para mejorar el aprendizaje de los alumnos en el marco del currículo basado en competencias]*. Generalitat de Catalunya.

Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: Continuing professional development and unexpected consequences [*Feedback* en la observación entre iguales: desarrollo profesional continuo y consecuencias inesperadas]. *Innovations in Education and Teaching International, 47* (3), 295-304. https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498181

Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al desarrollo profesional docente producido a través de la investigación-acción* [Tesis de Doctorado Inédita]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

*Singh, K., y Mueller, J. (2021). Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom [Adoptar una visión matizada del papel del *feedback* docente en el aula de primaria]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 27* (1-4), 95-115. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933415

*Smith, R., y Lynch, D., (2014). Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature [Mejorar la enseñanza a través del coaching, la tutoría y el *feedback*: una revisión de la literatura]. *MIER Journal of Educational Studies, 4* (2), 136-166. https://mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1467

Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities [Uso de la evidencia, el aprendizaje y el papel de las comunidades de aprendizaje profesional]. En C. Brown (Ed.), *Leading evidence use in schools [Liderar el uso de pruebas en las escuelas]* (pp. 54-65). IOE Press.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). B*asics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory [Conceptos básicos de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada].* Sage Publications.

*Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., y Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback [Investigación del *feedback* sobre la práctica entre docentes: coherencia del *feedback* observado y percibido]. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 20* (4), 473-490. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.725981

Todd, M. A. (2017). Peer observation as a tool for professional development [La observación entre iguales como herramienta para el desarrollo profesional]. *Culminating Projects in English, 84.* https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/84/

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning [Tendencias en el aprendizaje entre iguales]. *Educational psychology, 25* (6), 631-645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

*Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S., y Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program [¿Qué llama la atención en la observación de clase? Perspectivas de los observadores en un programa multidisciplinario de observación entre iguales]. *Teaching in Higher Education, 22* (7), 822-838. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907

*Van den Bergh, L., Ros, A., y Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program [Mejorar el *feedback* docente durante el aprendizaje activo: efectos de un programa de desarrollo professional]. *American Educational Research Journal, 51* (4), 772-809. https://doi.org/10.3102/0002831214531322

*Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J. C. M., Van Veen, K., y Fokkens-Bruinsma, M. (2016). Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations [Una vez no es suficiente: establecer criterios de fiabilidad para las decisiones de *feedback* y evaluación en las observaciones de aula]. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 88-95. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.001

Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., y Tillema, H. (2010). Reactions to 360° feedback: The role of trust and trust-related variables [Reacciones al *feedback* 360°: el papel de la confianza y las variables relacionadas con la confianza]. *International Journal of Human Resources Development and Management, 10* (4), 362-379. https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2010.036088

*Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., y Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development [Promover el *feedback* docente efectivo: de la teoría a la práctica mediante una trayectoria de componentes múltiples para el desarrollo profesional]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21* (8), 990-1009. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005868

Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes [Mente en sociedad: desarrollo de los procesos psicológicos superiores].* Harvard University press.

Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research [El poder del *feedback* revisado: un metaanálisis de la investigación sobre el *feedback* educativo]. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

*Wylie, E. C., y Lyon, C. J. (2020). Developing a formative assessment protocol to support professional growth [Desarrollo de un protocolo de evaluación

formativa para apoyar el crecimiento profesional]. *Educational Assessment, 25* (4), 314-330. https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766956

Yang, M., y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes [El triángulo del *feedback* y la mejora de los procesos de *feedback* dialógico]. *Teaching in Higher Education, 18 (*3), 285-297. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects [Investigación de la autorregulación y la motivación: antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas de futuro]. *American Educational Research Journal, 45* (1), 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

Biografías de las autoras

Begoña De la Iglesia. Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (PAPE). Pertenece al grupo de investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y cuenta con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Su trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado con dificultades de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, así como en los procesos de formación docente. En la actualidad, es Co-IP de la investigación sobre observación y *feed-back* para el desarrollo profesional (Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).

https://orcid.org/0000-0001-5065-9071

Dolors Forteza. Doctora en Psicopedagogía y Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar. Su amplia trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad desde una perspectiva inclusiva, en la relación calidad de vida-discapacidad, en la formación del profesorado y en la observación entre iguales para el desarrollo profesional docente. Es miembro del equipo de trabajo del proyecto de I+D+i PID2020 113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033/. Pertenece al grupo de investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y cuenta con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y presidenta de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI).

https://orcid.org/0000-0002-2053-9770

Laura Duma. Graduada en Pedagogía por la Universidad de las Islas Baleares y Máster en Gestión de Recursos Humanos. Intervención Psicológica y Pedagógica y Máster en Salud Laboral (Prevención de Riesgos Laborales) por la misma universidad. En la actualidad, está contratada como personal investigador en la UIB y forma parte del equipo de trabajo del proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

https://orcid.org/0000-0002-0182-5413

Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos

Formation of teacher expectations: Previous student performance and teacher characteristics as explanatory factors

Dra. Carmen A. BARRIGA. Investigadora posdoctoral, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), Chile; Profesora Asistente, Universidad San Sebastián, Chile (*carmen.espinoza@uss.cl*).

Dra. Cristina RODRÍGUEZ. Directora alterna, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), Chile; Profesora Asociada, Universidad de Talca, Chile (*crodri@ull.edu.es*).

Dr. Roberto A. FERREIRA. Director, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), Chile; Profesor Asociado, Universidad de Talca, Chile (*roberto.ferreira@utalca.cl*).

Dr. Marcos H. CÁRDENAS-MANCILLA. Investigador joven, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), Chile; Investigador, Programa Interdisciplinario de Investigación Experimental en Comunicación y Cognición (PIIECC), Universidad de Santiago de Chile (*marcos.cardenas.m@usach.cl*).

Resumen:

Si bien se ha confirmado el efecto de las expectativas docentes en el rendimiento académico de los estudiantes, son escasos los estudios centrados en constatar qué variables afectan a la formación de dichas expectativas, en especial aquellos que consideran el rendimiento previo del estudiante y la experiencia laboral del profesor como factores explicativos. El objetivo de esta investigación fue examinar el efecto de ambos elementos en la formación de la expectativa del docente. La muestra consistió en 21 profesores de 11 colegios, con experiencia baja, media y alta. A ellos se sumaron 363 alumnos de primer año básico (6-7 años), cuyo rendimiento académico se midió al inicio del año escolar. Las expectativas docentes se midieron a mediados del año escolar. Un análisis ANOVA de efectos mixtos permitió evaluar si la expectativa docente varía en función del rendimiento previo y de la experiencia docente. Los resultados indicaron que existe un efecto significativo tanto del rendimiento previo como de la experiencia docente en la formación de las expectativas. Sin embargo, el

Fecha de recepción del original: 09-04-2023.
Fecha de aprobación: 23-10-2023.
Cómo citar este artículo: Barriga, C. A., Rodríguez, C., Ferreira, R. A., y Cárdenas-Mancilla, M. H. (2024). Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos [Formation of teacher expectations: Previous student performance and teacher characteristics as explanatory factors]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 359-375. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4042

efecto de la experiencia varía de acuerdo con las distintas dimensiones de las expectativas.

Palabras clave: expectativas docentes, experiencia docente, rendimiento previo, características del profesor.

Abstract:

Although the effect of teacher expectations on students' academic performance has been verified, few studies have focused on establishing which factors affect the formation of these expectations, especially ones that consider previous student performance and the professional experience of the teacher as explanatory factors. The aim of this study was to examine the effect of these factors on the formation of teacher expectations. The sample comprised 21 teachers from 11 schools, with low, medium, and high experience levels, as well as 363 first-year primary-school students from Chile (ages 6-7), whose academic performance was measured at the start of the school year. Teacher expectations were measured partway through the school year. A mixed ANOVA analysis made it possible to assess whether teacher expectation varies depending on previous performance and teacher experience. The results indicated that previous performance and teacher experience both have a significant effect on how expectations form. However, the effect of experience varies depending on the different dimensions of the expectations.

Keywords: teacher expectations, teacher experience, prior achievement, teacher characteristics.

1. Introducción

En las últimas décadas, las investigaciones han demostrado, de manera consistente, que las expectativas docentes son un elemento importante que afecta a los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Friedrich *et al.*, 2015; Gershenson *et al.*, 2015; Li *et al.*, 2023; Lorenz 2018; Meissel *et al.*, 2017; Rubie-Davies y Rosenthal, 2016; Schenke *et al.*, 2017; Timmermans *et al.*, 2021; Tobisch y Dresel, 2017; Wang *et al.*, 2019; Wang *et al.*, 2021; Westphal *et al.*, 2016). La forma en que se generan las expectativas del profesor parece responder a ciertas características tanto del estudiante como del propio docente (Ross, 1998). De manera más específica, se cree que las expectativas estarían influenciadas, entre otros factores, por el rendimiento previo de los alumnos (Agirdag *et al.*, 2013; Friedrich *et al.*, 2015; Kuklinski y Weinstein, 2001; Rubie-Davies *et al.*, 2014). No obstante, este factor ha sido escasamente abordado en comparación con otros, como el nivel socioeconómico (Lorenz *et al.*, 2016; Timmermans *et al.*, 2015) y la etnia del estudiante (Gentrup *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2018). Existe también evidencia de que las características del propio profesor (como, por ejemplo, su experiencia y género) pueden influir en la configuración de sus propias expectativas (Riegle-Crumb y Humphries, 2012; Watson *et al.*, 2017; Whitley, 2010). En concreto, el impacto de la experiencia docente es bastante exigua y los hallazgos existentes no son consistentes entre sí

(Flanagan *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2018). Por tanto, el presente estudio examinará el efecto del rendimiento previo de los estudiantes y la experiencia del profesor en la formación de las expectativas docentes.

1.1. Formación de las expectativas docentes

Las expectativas docentes se definen como «las percepciones de los profesores sobre el desempeño, la capacidad y el nivel de logro educativo de un estudiante» (Dusek y Joseph, 1983). Se basan en lo que ellos saben de sus alumnos en un momento determinado (Good y Brophy, 1997). Dichas expectativas existen en el aula y afectan a los resultados de aprendizaje del estudiantado (Chandrasegaran y Padmakumari, 2018; Gentrup *et al.*, 2020) de forma positiva o negativa (Rubie-Davies *et al.*, 2006). Así, cuando un profesor tiene expectativas altas sobre el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, estos tienden a mostrar un mejor rendimiento académico. Y a la inversa: cuando los docentes tienen expectativas bajas acerca del logro de sus alumnos, estos tienden a mostrar rendimientos más bajos (Flanagan *et al.*, 2020).

Las expectativas del profesor se presentan dentro de la sala de clase de dos formas. De una manera individual, es decir, el docente tiene expectativas para cada uno de sus estudiantes, y de una forma colectiva, cuando el foco de la expectativa docente es el grupo clase (Van Houtte, 2011). Mayoritariamente, las expectativas del profesor han sido medidas de manera individual, lo que resulta en un tamaño de efecto pequeño (Jussim *et al.*, 2009). Son escasos los estudios que han evaluado las expectativas a nivel colectivo, a pesar de que la evidencia previa demuestra que, medidas de esta forma, podrían tener una mayor relación con el aprendizaje de los alumnos (Brophy y Good, 1974). Al respecto, Rubie-Davies (2010) investigó los efectos de las expectativas a nivel de clase e identificó efectos grandes en los profesores con expectativas altas y efectos pequeños en aquellos con expectativas bajas. Es importante considerar, asimismo, que los efectos de las expectativas del profesor en el rendimiento de sus estudiantes dependen también de la edad o del curso en que estos se encuentran. Existe evidencia de que las expectativas docentes pueden tener un impacto importante, principalmente en los primeros años escolares (Weinstein *et al.*, 2004); impacto que se reduciría a medida que los alumnos avanzasen en grados (Wang *et al.*, 2021; Weinstein *et al.*, 2004).

1.2. Rendimiento previo del estudiante en la formación de las expectativas

Un factor apenas estudiado en la formación de las expectativas docentes es el rendimiento previo de los niños. Los hallazgos existentes, en cambio, sugieren que se trata de un predictor de la expectativa docente (Kuklinski y Weinstein, 2001; Rubie-Davies *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2018). En esta línea, Hinnant *et al.* (2009) analizaron, de manera longitudinal, las relaciones entre expectativas y capacidad académica en niños de primer, tercer y quinto año básico en las áreas de lectura y matemáticas. Los resultados indicaron que existe una correlación entre el rendimiento anterior del alumno y las expectativas que el profesor declara tener con posterioridad. Cabe mencionar que, en este estudio, se consideraron

rendimiento previo los logros académicos que los estudiantes habían obtenido en el año escolar anterior al año en curso.

En otros trabajos, se halló que el rendimiento previo de los alumnos no se asociaba con las expectativas del profesor cuando estas se medían a nivel de clase, pero sí al hacerlo de manera individual para cada niño (Friedrich *et al.*, 2015). También se ha señalado que el efecto del rendimiento previo en las expectativas del profesor parece depender del nivel que cursan los estudiantes. Kuklinski y Weinstein (2001) buscaron evaluar un modelo de trayectoria de los efectos de las expectativas del profesor en el rendimiento final de niños de primero a quinto año básico. En dicha investigación, los autores consideraron lo obtenido por los estudiantes al inicio del año escolar para medir el rendimiento previo. Según el modelo propuesto, el rendimiento inicial se corresponde con un predictor de expectativa docente, pero varía según el curso de los estudiantes. En primer año básico, dicha relación fue débil; sin embargo, en quinto año básico, el efecto del rendimiento previo en la expectativa del profesor fue más fuerte. Los autores concluyeron que la relación es débil en los primeros cursos porque los profesores poseen pocos antecedentes escolares de los estudiantes en comparación con los que tienen de alumnos de quinto año.

En consonancia con lo anterior, Agirdag *et al.* (2013) hallaron una fuerte correspondencia entre ambos factores en alumnos de quinto año básico. De acuerdo con el estudio, los profesores piensan que aquellos alumnos con un rendimiento inicial bajo tendrán habilidades académicas descendidas; por lo tanto, esperan de ellos un logro académico menor. Cabe mencionar que, en este trabajo, se consideró *rendimiento previo* el porcentaje de alumnos que repitieron el año escolar. Por su parte, Rubie-Davies *et al.* (2014) determinaron que, si bien el rendimiento previo explica la variación en las expectativas del docente de primer año básico, no ocurre lo mismo con los docentes de preescolar. De acuerdo con lo señalado, existiría una relación predictiva entre el rendimiento previo de los estudiantes y las expectativas del profesor, pero esta sería débil en los primeros cursos. No obstante, los estudios en estadios iniciales son escasos, por lo que se requiere investigar en estas etapas.

1.3. Características del profesor en la formación de su propia expectativa

Las características del propio docente, en concreto los años de experiencia laboral, se revelan como un factor influyente en la formación de expectativas. Sin embargo, esta es un área poco investigada y los hallazgos no son concluyentes (Wang *et al.*, 2018). Aun con todo, algunas investigaciones han detectado una relación negativa entre la experiencia docente y sus expectativas. Es decir, a medida que los profesores acumulan más años de experiencia laboral, sus expectativas tienden a ser más bajas (Riegle-Crumb y Humphries, 2012; Whitley, 2010). Riegle-Crumb y Humphries (2012) midieron la expectativa a través de una apreciación personal del docente de sus estudiantes. Los educadores debían señalar si consideraban que el curso que dictaban era fácil, apropiado o difícil para el alumnado. Por su parte, Whitley (2010) evaluó la expectativa mediante un solo ítem, que consistía en que

el profesor indicara cuánto potencial tenía su alumno para avanzar en sus estudios. En ambos estudios, los resultados indicaron que los docentes con más experiencia tenían expectativas de sus estudiantes menos positivas que sus pares con menor experiencia. En contraste, otros autores plantean que, a mayor experiencia, los profesores tienden a tener expectativas más altas en comparación con aquellos docentes con menos experiencia, quienes muestran expectativas más bajas respecto de sus estudiantes (Flanagan *et al.*, 2020). Flanagan *et al.* (2020) indican que los docentes con más años de experiencia tienen la capacidad de no dejarse influenciar por los estereotipos, razón por la cual sus expectativas serían más altas. Estos autores utilizaron una encuesta de dos escalas que consideraba las expectativas y el comportamiento del profesor con relación a sus estudiantes. Cada escala estuvo formada por cinco ítems. Rubie-Davies (2010), en cambio, utilizó un listado con 15 características relacionadas con los alumnos; los profesores debían calificarlas mediante una escala de 1 a 7, donde 1 era muy por debajo del promedio, y 7, muy por encima del promedio. En ambos estudios, se constató que las expectativas sobre los estudiantes son mejores en los docentes con más experiencia que en aquellos con menos. Las discrepancias entre los hallazgos mencionados podrían explicarse por el uso de diferentes instrumentos para medir las expectativas; y ello posiblemente porque, en la actualidad, no existe un acuerdo sobre qué elementos utilizar para ello (Speybroeck *et al.*, 2012).

Existe también evidencia de que la experiencia docente no tiene un efecto significativo en la expectativa del profesor (Rubie-Davies *et al.*, 2012). Así, se ha demostrado que tanto profesores en formación como aquellos en servicio tienen expectativas similares sobre el rendimiento de sus alumnos (Barriga *et al.*, 2019; Dandy *et al.*, 2015). Es importante notar que el estudio de Rubie-Davies *et al.* (2012) tuvo por objetivo examinar las relaciones entre las expectativas del profesor y sus características, entre ellas su experiencia. Sin embargo, existió una representación excesiva de docentes con menos experiencia. Esto, tal vez, impidió comparar con aquellos que poseían más años de trayectoria laboral, lo que explicaría que los resultados asociados a este factor no demostraran relaciones significativas con la expectativa del profesor.

1.4. El presente estudio

En síntesis, la investigación sobre las expectativas docentes se ha concentrado mayoritariamente en el efecto de estas sobre el rendimiento académico de los estudiantes y en los factores que afectan la formación de las expectativas del profesor. En este último punto, los factores más estudiados han sido el nivel socioeconómico y etnia del estudiante. Sin embargo, existe evidencia exigua sobre cómo el rendimiento previo del estudiante y las propias características del profesor (p. ej., experiencia laboral) afectan la formación de dichas expectativas. Las escasas investigaciones que consideran los factores mencionados han medido las expectativas docentes a nivel individual, existiendo pocos hallazgos que consideran las expectativas a nivel de clase. Además, los estudios se han llevado a cabo con estudiantes en edades entre los 10 y 14 años. En este sentido, es relevante investigar en los primeros cursos escolares, ya que es en estos

estadios cuando los estudiantes parecen ser más susceptibles a las creencias de su profesor. Finalmente, una mayor comprensión de las relaciones entre los factores que se estudian puede tener un impacto importante en la formación de los futuros profesores así como también en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, el presente estudio investigó el efecto del rendimiento previo del estudiante (en este caso, alumnos chilenos de primer año básico, de entre 6 y 7 años) y la experiencia del profesor en la formación de sus propias expectativas. Las expectativas docentes fueron medidas a nivel de clase, mientras que el rendimiento de los alumnos se evaluó de manera individual al principio del año escolar. Para valorar la experiencia del profesor, se tuvieron en cuenta sus años de servicio. A la luz de la evidencia presentada con anterioridad, se esperaba encontrar una relación (a) entre el rendimiento previo del estudiante y la formación de la expectativa docente, y (b) entre la experiencia del profesor y la formación de la expectativa docente.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de este estudio está formada por docentes y sus respectivos estudiantes. Participaron 21 profesores (95% mujeres y 5% hombres) de 11 colegios. Las edades fluctuaban entre los 26 y los 59 años (M = 36, DT = 8.66). La experiencia de los docentes se situaba en un rango de 4 a 39 años (M = 10, DT = 5.93). Los profesores se clasificaron en tres grupos de acuerdo con sus años de experiencia. Se consideraron profesores con baja experiencia a aquellos que tenían entre 1 y 6 años de servicio; sus edades fluctuaban entre 26 y 36 años (n = 5, M =31, DT = 4.81). Profesores con media experiencia a aquellos que tenían entre 7 y10 años de servicio; sus edades fluctuaban entre 30 y 35 años (n = 8, M = 33, DT = 2.32). Y profesores con alta experiencia a aquellos que tenían de 11 a más años de servicio; sus edades fluctuaban entre 30 y 55 años (n = 8, M = 45, DT = 9.33). Los estudiantes fueron 363 alumnos que cursaban primer año básico (53% niñas y 47% niños) (edad, M = 7.1, DT= 0.50).

2.2. Materiales

Cuestionario de expectativas docentes. Las expectativas del profesor respecto al rendimiento de sus estudiantes se midieron mediante una escala tipo Likert (Barriga *et al.*, 2019). La escala original se componía de 14 ítems con valoración 1-7 (1 = total desacuerdo, 7 = total acuerdo) e incluía 6 dimensiones. De estas, se seleccionaron las siguientes: la dimensión 1 «Expectativas positivas de logros académicos» (α =.78), conformada por los ítems «La mayoría de mis estudiantes son capaces de aprender los contenidos entregados en clase», «La mayoría de mis estudiantes terminará de manera exitosa este año escolar» y «Mis estudiantes tienen las habilidades académicas necesarias para lograr los aprendizajes esperados del curso»; la dimensión 4 «Expectativas positivas de la actitud de los estudiantes hacia sus aprendizajes» (α =.83), conformada por los ítems «Mis estudiantes están motivados para hacer lo mejor en la clase» y «La mayoría de mis estudiantes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje»; y la dimensión

5 «Expectativas sobre las habilidades del aprendizaje» (α =.65), conformada por los ítems «Es probable que mis estudiantes, en el futuro, terminen desempeñándose en ocupaciones no profesionalizadas», «Existe una alta probabilidad de que mis estudiantes, en el futuro, deserten del sistema educativo» y «Es probable que, en dos años más, la mayoría de mis estudiantes repita de curso». La elección de estas dimensiones se hizo con base en el objetivo de este estudio y se utilizaron las puntuaciones factoriales para llevar a cabo los análisis. El instrumento está diseñado en formato papel, es de aplicación individual y tiene una duración de diez minutos.

Conocimiento del sonido de las letras. Esta prueba mide la fluidez en la asociación grafema-fonema. Consta de una lámina conformada por 100 cien letras del alfabeto, distribuidas de forma aleatoria en 10 filas y 10 columnas según su orden y el tipo de alógrafo (mayúscula *vs.* minúscula). El estudiante debe decir los sonidos de las letras en orden de izquierda a derecha lo más rápido posible. La puntuación obtenida responde al número de letras identificadas de forma correcta en un minuto de tiempo (α =.96).

Lectura de pseudopalabras. Esta prueba mide la fluidez en la decodificación. Consta de 75 pseudopalabras monosílabas y bisílabas, distribuidas de modo aleatorio en 15 filas y 5 columnas. El estudiante debe leer la mayor cantidad de pseudopalabras en orden de izquierda a derecha. La puntuación obtenida corresponde al número de pseudopalabras identificadas correctamente en un minuto de tiempo (α =.84).

Tarea de conciencia fonológica. Esta tarea mide el nivel de conciencia fonémica de los estudiantes. Se compone de 36 palabras y pseudopalabras que se encuentran distribuidas de forma aleatoria en 18 filas y 2 columnas. El examinador refiere una palabra al estudiante, este debe repetirla en voz alta y luego decir su primer sonido. La puntuación se obtiene del número de fonemas identificados de forma acertada en un minuto (α =.79).

Conocimiento del nombre de las letras. Esta tarea mide el conocimiento alfabético del niño. Se compone de una lámina formada por 100 letras del alfabeto, distribuidas de manera aleatoria en 10 filas y 10 columnas en función de su orden y del tipo de alógrafo (mayúscula *vs.* minúscula). El estudiante debe decir el nombre de las letras que se le presentan, de izquierda a derecha, lo más rápido posible. La puntuación obtenida se corresponde con el número de letras nombradas con acierto en un minuto (α = 0.96).

3. Procedimiento

En primera instancia, se entregó un documento de consentimiento y asentimiento informado a los padres de los estudiantes que iban a participar en el estudio, así como un documento de consentimiento para los profesores. Ambos escritos daban a conocer el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria. El procedimiento contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

La evaluación de los profesores se realizó a mitad del año escolar. Para ello, se aplicó,

de forma individual, el cuestionario de expectativas, con una duración aproximada de quince minutos. La evaluación del rendimiento lector de los estudiantes también se llevó a cabo de manera individual, en dos sesiones con una duración aproximada de quince minutos cada una. Ambas se realizaron al inicio del año escolar, con evaluadores previamente capacitados.

4. Resultados

En primer lugar, para reducir y crear una variable de rendimiento lector, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y extrajeron factores mediante el método de componentes principales con rotación varimax. Los resultados del análisis mostraron que el tamaño de la muestra era suficientemente grande para la viabilidad de este análisis (KMO =.715). Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett reveló una diferencia significativa entre la matriz de correlaciones y la matriz de identidad; es decir, había un nivel de correlaciones aceptable entre las variables para llevar a cabo el análisis, χ^2 (6) = 395.99, p <.001. Todas las variables se agruparon en un solo factor, que explicó el 59.90% de la varianza con cargas factoriales superiores a .60 (.832, lectura de pseudopalabras; .799, conocimiento de sonido de letras; .739, conocimiento del nombre de la letra; .664, conciencia fonológica).

En segundo lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para la variable expectativas de acuerdo con el nivel de experiencia de los docentes. Como se observa en la Tabla 1, la desviación estándar de los factores «expectativas a largo plazo (ELP)», «expectativas sobre la actitud hacia el aprendizaje» (EAA) y «expectativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes (ERA)» se encuentra dentro de un rango apropiado, con una distribución normal de valores absolutos que no exceden 1.3 *SD* en ninguno de los niveles, lo que justifica la realización de pruebas estadísticas paramétricas (Tabachnick y Fidell, 2013).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos.

Expectativas	Experiencia	Media	*SD*	*n*
Expectativas a largo plazo	Baja	5.965	.804	104
	Media	6.614	.371	108
	Alta	6.254	.275	101
	Total	6.277	.483	
Expectativas sobre la actitud hacia el aprendizaje	Baja	5.889	.566	104
	Media	6.472	.483	108
	Alta	5.688	.489	101
	Total	6.016	.512	
Expectativas sobre el rendimiento académico	Baja	4.753	1.052	104
	Media	6.003	1.227	108
	Alta	6.162	.502	101
	Total	5.639	.927	

En tercer lugar, para evaluar si la expectativa docente variaba en función del rendimiento previo y de la experiencia docente, se realizó un ANOVA de efectos mixtos. En el análisis, se consideraron los diferentes tipos de expectativa docente (expectativas a largo plazo / expectativas sobre la actitud / expectativas sobre el rendimiento académico) como factores intrasujeto, mientras que la experiencia docente (experiencia alta / experiencia media / experiencia baja) se introdujo como factor intersujeto y se categorizó en años de servicio. Asimismo, la variable rendimiento previo se controló en el modelo como covariable. Dado que la prueba de esfericidad de Mauchly fue significativa ($\varepsilon = 0.72$, $\chi^2(2) = 110.33$, $p < .001$), en las pruebas *F*-ratio, se usó la corrección de Greenhouse-Geisser.

En cuarto lugar, se constata un efecto intrasujeto significativo del tipo de expectativa docente en las puntuaciones del cuestionario, con un tamaño de efecto grande: $F_{(1,56,\ 482.67)} = 62.75, p < .001, \eta^2_p = .17$. Esto significa que existen diferencias en las puntuaciones dadas por los profesores de acuerdo con el tipo de expectativa. Hubo también un efecto significativo intersujeto de experiencia docente: $F_{(2,\ 309)} = 104.187$, $p < .001$, $\eta^2_p = .40$; y de rendimiento previo, $F_{(1,\ 309)} = 16.82$, $p < .001, \eta^2_p = .05$. De ello se infiere que las expectativas docentes se ven afectadas de igual forma por ambas variables en todos sus niveles. Por último, se produjo una interacción significativa entre expectativa docente y experiencia docente, lo que indica que la primera varía en función de los años de servicio del profesor. En cambio, no se observaron efectos de la interacción entre expectativa docente y rendimiento previo: $F_{(1,56,\ 482.67)} = 1.11$, $p = .316$, lo cual sugiere que el rendimiento lector inicial de los estudiantes afecta de igual forma a todas las dimensiones. Según pautas comunes (Cohen, 1988), los tamaños del efecto (eta parcial al cuadrado) informados pueden ir de pequeños a grandes ($\eta^2_p = <.01$, irrelevante; .01, pequeño; .06, medio; .14, grande).

En cuanto a los resultados de las pruebas *post hoc* para experiencia docente, el análisis reveló que esta difiere de manera significativa entre experiencia alta y baja, entre alta y media, así como entre baja y media (.792 unidades, $p < .001$). En el caso de la expectativa docente, se apreciaron diferencias relevantes entre expectativas a largo plazo y expectativas sobre la actitud hacia el aprendizaje, entre expectativas a largo plazo y expectativas sobre el rendimiento académico, además de entre expectativas sobre la actitud hacia el aprendizaje y expectativas sobre el rendimiento académico.

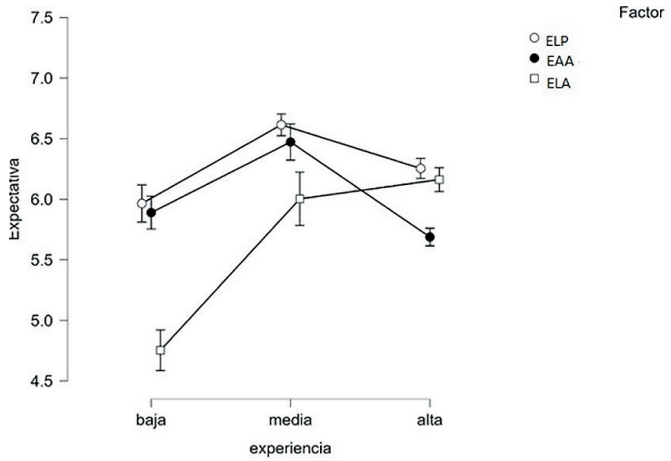
Para finalizar, la Tabla 2 muestra los resultados de los contrastes para interpretar la interacción entre experiencia docente y expectativa docente. Los profesores que poseen experiencia baja y media presentan diferencias significativas en cuanto a las expectativas en comparación con quienes que poseen alta experiencia. Es decir, las expectativas sobre la actitud del aprendizaje y las expectativas a largo plazo de los docentes con experiencia baja y media son más altas que sus expectativas sobre el rendimiento académico. En cambio, los docentes con experiencia alta poseen expectativas hacia la actitud de aprendizaje y expectativas hacia el rendimiento académico similares, mientras que sus expectativas a largo plazo son más bajas (ver Figura 1).

TABLA 2. Contrastes *post hoc*-experiencia × expectativa.

		Diferencia media	*SE*	*t*	*D* de Cohen	p_{tukey}
Alta, ELP	Alta, EAA	.570	.104	5.48	0.808	<.001
	Alta, ERA	.127	.104	1.224	0.180	.951
Baja, ELP	Baja, EAA	.071	.102	.699	0.101	.999
	Baja, ERA	.180	.102	11.549	1.671	<.001
Media, ELP	Media, EAA	.142	.098	1.453	0.201	.877
	Media, ERA	.609	.098	6.245	0.863	<.001
Alta, EAA	Alta, ERA	-.443	.104	-4.256	-0.627	<.001
Baja, EAA	Baja, ERA	1.108	.102	10.849	1.570	<.001
Media, EAA	Media, ERA	.468	.098	4.792	0.662	<.001

Nota: ELA = expectativas a largo plazo; EAA = expectativa sobre la actitud hacia el aprendizaje; ERA = expectativa sobre el rendimiento académico.

FIGURA 1. Interacción experiencia docente × expectativa.



5. Discusión y conclusión

El propósito de este estudio ha sido examinar el efecto del rendimiento previo del estudiante y de la experiencia del profesor en la formación de sus propias expectativas; la muestra estuvo compuesta por estudiantes chilenos de primer año básico. Los resultados de esta investigación son relevantes dada la escasa evidencia acumulada hasta el momento, en especial en los primeros cursos escolares, cuando los alumnos son más sensibles a las expectativas del profesor. Por otra parte, las expectativas se han evaluado, en su mayoría, a nivel individual, pero no a nivel de clase, como hace este estudio.

En general, los resultados indican que los profesores presentan expectativas altas tanto a largo plazo como sobre actitudes hacia el aprendizaje, así como expectativas bajas sobre el rendimiento académico. En relación con el nivel de experiencia del profesor, se observa que las expectativas a largo plazo y sobre actitudes hacia el aprendizaje son más altas en aquellos docentes con experiencia media. Por su parte, las expectativas sobre el rendimiento académico son más altas en los educadores con mayor experiencia.

El análisis inferencial de los resultados muestra efectos tanto del rendimiento previo del alumno como de la experiencia docente en las expectativas del profesor. Al igual que en estudios anteriores (Agirdag *et al.*, 2013), la evidencia en relación con el rendimiento previo demuestra que este afecta significativamente y de igual manera a la formación de la expectativa en todas sus dimensiones. Sin embargo, en el estudio de Agirdag *et al.* (2013), utilizaron una medida indirecta de rendimiento previo. Consideraron el porcentaje de estudiantes que repitieron el año escolar y, para evaluar las expectativas, aplicaron una escala de 31 ítems que abarcaba comportamientos ajustados a la escuela, comportamientos cognitivos-motivacionales y comportamientos personales-sociales. Los resultados actuales implican, por ejemplo, que, cuando los estudiantes demuestran un buen rendimiento al inicio del curso, los profesores esperan que este se mantenga alto hasta el final y que manifiesten actitudes positivas hacia sus aprendizajes. Además, los profesores proyectan futuros académicos más positivos para aquellos alumnos que tienen rendimientos previos más altos. Contrario a los resultados mencionados, Kuklinsky y Weinstein (2001) establecieron una relación débil entre el rendimiento previo y las expectativas del profesor en los estudiantes de primer año básico, posiblemente porque consideraron el rendimiento previo que el estudiante tuvo en el curso preescolar, a diferencia de los hallazgos actuales, cuya medida de rendimiento previo fue calculada al inicio del primer año básico.

En relación con los resultados sobre la experiencia docente, se observa que esta afecta de manera significativa a la formación de las expectativas, pero de manera diferente en sus distintas dimensiones. Los profesores con uno a diez años laborales (es decir, con poca y media experiencia) presentan expectativas a largo plazo y sobre actitudes académicas más altas en comparación con sus expectativas sobre el rendimiento académico. Es decir, estos profesores tienden a generar expectativas sobre las actitudes más positivas y proyectan futuros académicos más provechosos para los alumnos; sin embargo, albergan bajas expectativas sobre el rendimiento académico que estos obtendrán durante el año escolar. En cambio, los profesores con más de once años de trabajo (es decir, con alta experiencia), manifiestan expectativas altas tanto a largo plazo como sobre el rendimiento académico del año en curso, pero bajas con respecto a la actitud de sus alumnos. Estos hallazgos son, en parte, consistentes con Flanagan *et al.* (2020), quienes midieron las expectativas a través de una encuesta con dos escalas de cinco ítems cada una: una escala referida a las expectativas y otra relacionada con el comportamiento del profesor. Los resultados establecieron que la experiencia impacta en la expectativa del profesor. Así, a medida que

el docente adquiere más años de experiencia, las expectativas sobre sus estudiantes son más altas, en contraste con aquellos profesores con menos años de experiencia. Sin embargo, los hallazgos mencionados no permiten diferenciar entre dimensiones.

En resumen, las aportaciones de esta investigación son relevantes, al demostrar que las expectativas sobre el rendimiento académico aumentan con la experiencia del profesor. Por su parte, las expectativas sobre actitudes hacia el aprendizaje tienen un comportamiento cambiante a medida que el profesor adquiere mayor experiencia. Una posible explicación a los resultados anteriores se halla en lo planteado por Guo (2012), quien indica que, a medida que el profesor adquiere experiencia, este va dejando de lado los estereotipos sobre ciertos grupos de estudiantes. Es decir, la experiencia le permite comprender la existencia de las individualidades de sus alumnos. Por tanto, a medida que adquiere más experiencia, se desvincularía de los sesgos adquiridos y sería capaz de ver las capacidades académicas reales de sus estudiantes con independencia de sus características sociales.

Contrario a los resultados mencionados, algunos hallazgos han establecido que la experiencia no parece generar expectativas diferenciadas sobre los estudiantes; es decir, que profesores con poca y con alta experiencia presentan expectativas similares con respecto a sus estudiantes (Dandy *et al.*, 2015; Rubie-Davies *et al.*, 2012). Sin embargo, estos estudios midieron las expectativas centradas solo en el rendimiento académico del estudiante, sin considerar otras dimensiones, como se hizo en la presente investigación. A la luz de lo expuesto, resulta importante desarrollar nuevas investigaciones que valoren las expectativas en distintas dimensiones de la experiencia con el fin de aportar a la convergencia de los resultados.

En cuanto a la forma de evaluar las expectativas del profesor, a diferencia de la mayoría de las investigaciones previas, se ha utilizado un instrumento que permite agrupar las expectativas docentes en dimensiones. Esto ha permitido determinar que la experiencia del profesor tiene un efecto diverso según el dominio específico de la expectativa. Es preciso mencionar que son escasos los estudios que han medido de esta forma las expectativas del profesor (Raisa y Alisa, 2018; Regalla, 2013). Por tanto, con los resultados actuales, es posible evaluar distintos aspectos relacionados con las expectativas que el profesor se forma, por ejemplo, sobre el rendimiento académico a largo plazo de sus estudiantes, sobre las actitudes de estos o sobre su rendimiento académico actual. Esta forma de medir las expectativas permite identificar si existen diferencias entre cómo el docente proyecta las expectativas en los distintos ámbitos que se relacionan con el aprendizaje y el posterior resultado académico de los alumnos. Es relevante, por tanto, considerar este aspecto para trabajos futuros, ya que no es lo mismo preguntarle al profesor acerca de sus expectativas a largo plazo que sobre lo que espera del rendimiento académico actual de sus alumnos. Resulta esencial considerar los distintos focos de expectativas porque, tal como ha quedado demostrado, esto produce resultados diferentes.

Por último, las diferencias halladas entre los tipos o dimensiones de expectativas en función de la experiencia del profesorado resultan inéditas, ya que no existen, hasta el momento, estudios que hayan abordado este asunto. Según Raisa y Alisa (2018), los educadores generan una combinación de expectativas con respecto a lo que esperan de sus estudiantes; es decir, las expectativas sobre las habilidades académicas, las expectativas sobre las actitudes, las expectativas relacionadas con la motivación y las expectativas relacionadas con la capacidad para el trabajo escolar se entremezclan. King (2014) constató que los docentes tenían expectativas altas sobre la capacidad de sus estudiantes para lograr un buen rendimiento y, al mismo tiempo, bajas con relación a la actitud del alumnado para obtener logros académicos. En línea con este planteamiento, los resultados del presente estudio pueden ser interpretados de acuerdo con la teoría del modelo de sesgo contenido. Este modelo plantea que cada estereotipo posee dos dimensiones, una de «calidez» y otra de «competencia», y que los estereotipos tienden a ser mixtos (Fiske, 2015). La calidez se refiere a las cualidades personales que el otro percibe de un grupo (p. ej., cálido, sincero, amable); en cambio, la competencia se relaciona las cualidades que conducen al éxito (competitivo, inteligente). Es así como las dimensiones del estereotipo podrían estar asociadas con las expectativas del enseñante. Resulta importante que, con base en el modelo de estereotipos contenidos, las investigaciones futuras consideren las características del profesor y del estudiante en la formación de las expectativas docentes, junto con la heterogeneidad de las expectativas de acuerdo con las dimensiones subyacentes.

A la luz de los hallazgos de este trabajo, es preciso identificar algunas limitaciones que nos permitan abrir paso a futuros trabajos. Un aspecto clave es la cantidad de profesores participantes en la medición de expectativas. Sería de gran relevancia que, en próximos estudios, se considere un número mayor de docentes con distintos niveles de experiencia. Así también, se recomienda desarrollar investigaciones de corte longitudinal, que permitan evaluar la trayectoria de las expectativas en un mismo profesor con respecto al efecto de estas en el rendimiento académico. Con relación a las características del cuerpo docente, también será importante aumentar la variabilidad en cuanto al género. De igual manera, se deberá considerar la medición individual de las expectativas con el fin de determinar si existen diferencias particulares en las expectativas del profesor.

En conclusión, ha sido posible demostrar que las expectativas del profesor se ven afectadas en todas sus dimensiones, de igual manera por el rendimiento previo del estudiante y de manera heterogénea por la experiencia del propio profesor. Este último punto sugiere lo primordial de ahondar en la operacionalización de las expectativas docentes, de considerar sus distintas dimensiones y cómo estas se ven afectadas por factores tanto del propio profesor como del estudiante. Analizar ambos factores en conjunto permitiría profundizar en el efecto de la expectativa dentro de la sala de clases y en su relación con el rendimiento académico. Esto resulta primordial para diseñar posibles estrategias de intervención en aquellos docentes más noveles a fin de beneficiar / promover la formación de sus expectativas.

Financiación

Este estudio fue apoyado por ANID-Chile (Fondecyt Postdoctoral n.º 3230645; Fondecyt Regular n.º 1161213) y por Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL - Chile).

Referencias bibliográficas

Agirdag, O., Van Avermaet, P., y Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies [Segregación escolar y rendimiento en matemáticas: un estudio de método mixto sobre el papel de las profecías autocumplidas]. *Teachers College Record*, *115* (3), 1-50. https://doi.org/10.1177/016146811311500305

Barriga, C. A., Rodríguez, C., y Ferreira, R. A. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile [Factores que sesgan las expectativas docentes: hallazgos de Chile]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *51* (3), 171-180. http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.4

Brophy, J. E., y Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences [Relaciones profesor-alumno: causas y consecuencias]*. Holt, Rinehart y Winston.

Chandrasegaran, J., y Padmakumari, P (2018). The role of self-fulfilling prophecies in education: Teacher-student perceptions [El papel de las profecías autocumplidas en la educación: percepciones de profesores y alumnos]. *Journal on Educational Psychology*, *12* (1), 8-18.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [El análisis del poder estadístico para las ciencias de la conducta]* (2.ª ed.). Routledge.

Dandy J., Durkin K., Barber, B., y Houghton, S. (2015). Academic expectations of Australian students from Aboriginal, Asian and Anglo backgrounds: Perspectives of teachers, trainee-teachers and students [Expectativas académicas de los estudiantes australianos de origen aborigen, asiático y anglo: perspectivas de docentes, futuros docentes y estudiantes]. *International Journal of Disability, Development and Education*, *62* (1), 60-82. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984591

Dusek, J. B., y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis [Las bases de las expectativas docentes: un metaanálisis]. *Journal of Educational Psychology*, *75* (3), 327-346. https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327

Fiske, S. T. (2015). Intergroup biases: A focus on stereotype content [Sesgos intergrupales: un enfoque en el contenido de estereotipos]. *Current opinion in behavioral sciences*, *3*, 45-50. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010

Flanagan, A. M., Cormier, D. C., y Bulut, O. (2020). Achievement may be rooted in teacher expectations: Examining the differential influences of ethnicity, years of teaching, and classroom behaviour [El logro puede tener sus raíces en las expectativas del docente: examinar las influencias diferenciales de la etnia, los años de enseñanza y el comportamiento en el aula]. *Social Psychology of Education*, *23* (6), 1429-1448. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09590-y

Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., y Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement [El efecto Pigmalión en el aula: efectos de las expectativas docentes en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas]. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., y Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement [Profecías autocumplidas en el aula: expectativas docentes, retroalimentación del profesor y rendimiento escolar]. *Learning and Instruction*, *66*, 101296. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296

Gershenson, S., Holt S., y Papageorge N. (2015). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations [¿Quién cree en mí? El efecto de la coincidencia demográfica entre estudiantes y profesores en las expectativas docentes]. *Economics of Education Review*, *52*, 209-224. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002

Good, T. L., y Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms [Mirando en las aulas]* (7.ª ed.). Longman.

Guo, Y. (2012). Exploring linguistic, cultural, and religious diversity in Canadian schools: Preservice teachers' learning from immigrant parents [Explorar la diversidad lingüística, cultural y religiosa en las escuelas canadienses: el aprendizaje de futuros docentes de padres inmigrantes]. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *7* (1), 4-23. https://doi.org/10.20355/C5QC78

Hinnant, J. B., O'Brien, M., y Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years [Relacio-

nes longitudinales entre las expectativas docentes y el rendimiento en los primeros años escolares]. *Journal of Educational Psychology*, *101* (3), 662-670. https://doi.org/10.1037/a0014306

Jussim, L., Robustelli, S. L., y Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies [Expectativas docentes y profecías autocumplidas]. En K. R. Wentzel, y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school [Manual sobre motivación en la escuela]* (pp. 349-380). Routledge.

King, G. D. (2014). *Teachers' expectations and reading achievement of African American middle school students [Expectativas docentes y rendimiento en lectura de estudiantes afroamericanos de secundaria]* [Tesis Doctoral]. *Walden University*. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/150

Kuklinski, M. R., y Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects [Diferencias en el aula y en el desarrollo en un modelo de trayectoria de los efectos de las expectativas docentes]. *Child Development, 72* (5), 1554-1578. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365

Li, Z., Rubie-Davies, C., y Wu, Z. (2023). Stronger teacher expectation effects on foreign language learning: Student perceptions of the classroom environment as moderators [Efectos de las expectativas docentes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones de los alumnos sobre el entorno del aula como moderadores]. *Social Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09849-0

Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule: Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund [Profecías autocumplidas en la escuela. Expectativas y competencias docentes de los niños inmigrantes]*. Springer-Verlag.

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., y Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen [¿Estereotipos entre los profesores? Una investigación sobre las expectativas docentes distorsionadas de forma sistemática]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68* (1), 89-111. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3

Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., y Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability [Subjetividad de los juicios docentes: exploración de las características de los estudiantes que influyen en los juicios de los profesores sobre la capacidad del alumnado]. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 48-60. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021

Raisa, A., y Alisa, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence [La influencia del origen étnico de los estudiantes tanto en las expectativas como en las percepciones de los docentes sobre calidez y competencia]. *Psychology in Russia: State of the Art*, *11* (1), 106-124. http://doi.org/10.11621/pir.2018.0109

Regalla, M. (2013). *Teacher expectations and students from low socioeconomic background: A perspective from Costa Rica [Expectativas docentes y estudiantes de bajo nivel socioeconómico: una perspectiva desde Costa Rica]*. http://eric.ed.gov/?id=ED540254

Riegle-Crumb, C., y Humphries, M. (2012). Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity [Explorar el sesgo en las percepciones de los profesores de matemáticas sobre la capacidad de los alumnos en función del género y de la raza/etnia]. *Gender and Society*, 26, 290-322. https://doi.org/10.1177/0891243211434614

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy [Los antecedentes y las consecuencias de la eficacia docente]. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching. Expectations in the classroom [Avances en la investigación sobre la enseñanza. Expectativas en el aula]* (vol. 7) (pp. 49-74). JAI Press.

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? [Expectativas del profesores y percepciones de los atributos de los estudiantes: ¿existe una relación?]. *British Journal of Educational Psychology*, *80* (1), 121-135. https://doi.org/10.1348/000709909X466334

Rubie-Davies, C., Hattie, J., y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes [Esperar lo mejor de los alumnos: expectativas docentes y resultados académicos]. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 429-444. https://doi.org/10.1348/000709905x53589

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? [Creencias de los docentes, características de los docentes y factores contextuales escolares: ¿cuáles son las relaciones?]. *British Journal of Educational Psychology*, *82* (2), 270-288. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x

Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., y Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years [Efectos sucesivos de las expectativas docentes a lo largo de los primeros años escolares]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35* (3), 181-191. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.03.006

Rubie-Davies, C., y Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention [Intervenir en las expectativas de los docentes: un enfoque metaanalítico de efectos aleatorios para examinar la eficacia de una intervención]. *Learning and Individual Differences*, *50*, 83-92. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.014

Schenke, K., Nguyen, T., Watts, T. W., Sarama, J., y Clements, D. H. (2017). Differential effects of the classroom on African American and non-African American's mathematics achievement [Efectos diferenciales del aula en el rendimiento en matemáticas de alumnos afroamericanos y no afroamericanos]. *Journal of educational psychology*, *109* (6), 794. https://doi.org/10.1037/edu0000165

Speybroeck, S., Kuppens, S., Van Damme, J., Van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., y de Bilde, J. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis [El papel de las expectativas docentes en la asociación entre el NSE de los niños y su desempeño en la guardería: un análisis de mediación moderada]. *PloS One*, *7* (4), 1-8. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034502

Tabachnick, G., y Fidell, S. (2013). *Using multivariate statistics, always learning [Utilizar estadísticas multivariantes, aprender siempre]* (6.ª ed.). Pearson.

Timmermans, A. C., Kuyper, H., y Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? [Expectativas exactas, inexactas o sesgadas de los profesores: ¿difieren los profesores holandeses en sus expectativas al final de la educación primaria?]. *British Journal of Educational Psychology*, *85* (4), 459-478. https://doi.org/10.1111/bjep.12087

Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., y Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement [¿Ajustar las expectativas o mantener las primeras impresiones? La estabilidad de las expectativas docentes sobre el rendimiento de los estudiantes en matemáticas]. *Learning and Instruction*, *75*, 101483. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101483

Tobisch, A., y Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds [¿Sesgo negativo o positivo? Dependencias de los juicios y las expectativas docentes basadas en los antecedentes étnicos y sociales de los estudiantes]. *Social Psychology of Education*, *20* (4), 731-752. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z

Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education [Entonces, ¿dónde está el profesor en la investigación de los efectos escolares? El impacto de las creencias, la cultura y el comportamiento de los docentes en la equidad y la excelencia en la educación]. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, y M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students [Equidad y excelencia en la educación: Hacia las máximas oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos]* (pp. 75-95). Routledge

Wang S., Rubie-Davies C., y Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years [Una revisión sistemática de la literatura sobre expectativas docentes en los últimos 30 años]. *Educational Research and Evaluation*, *24* (3-5), 124-179. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., y Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China [Prácticas educativas e interacciones en el aula de docentes con expectativas altas y bajas en China]. *Social Psychology of Education*, *22* (4), 841-866. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09507-4

Wang, S., Meissel, K., y Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach [Efectos de las expectativas docentes en las escuelas secundarias chinas: exploración de los vínculos entre las expectativas de los profesores y el rendimiento de los estudiantes mediante un enfoque de modelado lineal jerárquico]. *Social Psychology of Education*, *24* (5), 1305-1333. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7

Watson, P. W. S. J., Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Peterson, E. R., Flint, A., Garrett, L., y McDonald, L. (2017). Teacher gender, and expectation of reading achieve-

ment in New Zealand elementary school students: Essentially a barrier? [Género del maestro y expectativa de rendimiento en lectura en estudiantes de escuela primaria de Nueva Zelanda: ¿esencialmente una barrera?] *Gender and Education*, *31* (8), 1000-1019. https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410108

Weinstein, R. S., Gregory, A., y Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies fifty years after Brown v. Board of Education [Profecías autocumplidas intratables cincuenta años después del caso Brown *vs.* Board of Education]. *American Psychologist*, *59* (6), 511-520. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.6.511

Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M., y McElvany, N. (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics [El vínculo entre las calificaciones asignadas por los docentes y la composición socioeconómica del aula: el papel del comportamiento en el aula, la motivación y las características de los docentes]. *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 218-227. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.004

Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities [Modelado de la influencia de las características de los docentes en el rendimiento de los estudiantes canadienses con y sin discapacidades de aprendizaje]. *International Journal of Special Education*, *25* (3), 88-97. https://eric.ed.gov/?id=EJ909039

Biografías de los autores

Carmen A. Barriga. Doctora en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). En la actualidad, se desempeña como Profesora Asistente de la Universidad San Sebastián (Chile) y colabora también como investigadora posdoctoral en el Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), financiado por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación de Chile (NCS2022_26).

https://orcid.org/0000-0001-5803-8042

Cristina Rodríguez. Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna. Trabaja como Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca (Chile). En la actualidad, además, compagina su labor docente con la de directora alterna del Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), financiado por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación de Chile (NCS2022_26).

https://orcid.org/0000-0001-9929-9767

Roberto A. Ferreira. Doctor en Psicología de la Universidad de York (Reino Unido). Trabaja como Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca. Además, es director del Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, financiado por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación de Chile (NCS2022_26).

https://orcid.org/0000-0002-2097-5759

Marcos H. Cárdenas-Mancilla. Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Colabora como Investigador joven en el Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje (MiNSoL), financiado por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación de Chile (NCS2022_26), y como Investigador en Programa Interdisciplinario de Investigación Experimental en Comunicación y Cognición (PIIECC) de la Universidad de Santiago de Chile.

https://orcid.org/0000-0002-6942-6232

Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead

Cultivating democracy through children's play: An approach from the Northern American pragmatism of Addams, Dewey and Mead

Dra. Laura CAMAS-GARRIDO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Complutense de Madrid (*laucamas@ucm.es*).

Resumen:

Una de las constantes vitales de las narrativas pedagógicas ha sido la vinculación del juego infantil con la educación. El estudio de su relación en perspectiva filosófica está teñido de paradojas y tensiones que, a menudo, han planteado la materialización de su uso en la práctica educativa de maneras diversas y hasta opuestas. Este artículo trata de contener nuevas formas de interpretación de las relaciones entre lo lúdico y lo educativo desde un enfoque conciliador. En este trabajo, dicha relación se explora desde las obras de tres pensadores pragmatistas coetáneos de finales del siglo XIX: Jane Addams, John Dewey y George Mead. La presente contribución analiza cómo las obras de los tres autores sugieren que la posibilidad de la relación de lo lúdico y lo educativo no se encuentra tanto en el desarrollo de un material potencialmente educativo, un método de enseñanza extraordinario o el estricto desarrollo de un currículo escolar. Más bien, su aportación significativa se concentra en la convicción de que el juego podría ser crucial para el cultivo de la democracia. En concreto, Addams y Dewey confiaban en la experiencia estética del juego como una de las posibilidades más poderosas para no solo mantener viva la democracia, sino también cultivar una ciudadanía cosmopolita.

Palabras clave: filosofía de la educación, teoría de la educación, historia de la educación, pragmatismo, Jane Addams, John Dewey, George Mead, juego infantil, democracia, cosmopolitismo.

Fecha de recepción del original: 18-09-2023.
Fecha de aprobación: 26-01-2024.
Cómo citar este artículo: Camas-Garrido, L. (2024). Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead [Cultivating democracy through children's play: An approach from the Northern American pragmatism of Addams, Dewey and Mead]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 377-394. https://doi.org/10.22550/2174-0909.3997

Abstract:

One vital constant in pedagogical narratives is the link between children's play and education. Study of their relationship from a philosophical perspective is marked by paradoxes and tensions that have often raised the implementation of their use in educational practice in differing and even opposing ways. This article seeks to set out new ways of interpreting the relationship between play and education from a conciliatory approach. This relationship is explored from the works of three contemporaneous pragmatist thinkers of the late nineteenth: Jane Addams, John Dewey, and George Mead. The results suggest that the possibility of a relationship between children's play and education is not so much found in the development of potentially educational materials, an extraordinary teaching method, or strictly teaching the curriculum. Rather, the significant contribution is concentrated in the conviction that play could be crucial for the cultivation of democracy. Pragmatists such as Addams and Dewey relied on the aesthetic experience of play as one of the most powerful possibilities for not only keeping democracy alive but also cultivating a cosmopolitan citizenship.

Keywords: philosophy of education, educational theory, history of education, pragmatism, Jane Addams, John Dewey, George Mead, children's play, democracy, cosmopolitanism.

1. Introducción

Es posible que quien, en la actualidad, se interesa por la relación entre el juego infantil y la educación se haya topado con discursos sobre la gamificación o las pedagogías lúdicas (Prieto-Andreu *et al.*, 2022). La insatisfacción y el desencanto con las formas y los métodos educativos predominantes han contribuido a la proliferación de pedagogías que buscan la incorporación del componente lúdico en sus rutinas escolares. Entre los proyectos pedagógicos más conocidos en España, se distinguen las escuelas Waldorf, Montessori, Regio-Emilia y Amara-Berri; las escuelas bosque o playa, las escuelas libres o vivas, las comunidades de aprendizaje y las escuelas democráticas. En estas iniciativas, resulta común encontrar discursos que desvelan distintos enclaves conceptuales y multitud de constelaciones de relación entre lo lúdico y lo educativo en la infancia. Las dispares implicaciones pedagógicas de cada uno de los discursos educativos inducen a pensar que la discusión acerca de la relación entre lo lúdico y lo educativo se encuentra en nuestros días más viva que nunca.

Fuera de la órbita de lo escolar, algunas voces han reivindicado la reubicación de la actividad lúdica en la vida pública. Se trata de movimientos que apuestan por la generación de oportunidades de juego seguro, pacífico y sostenible en el terreno urbano. Entre las iniciativas internacionales, destacan varias de origen anglosajón, como Play England, Play Wales, Play Scotland, Save the Children, Play Australia y, recientemente, PlayFirstUK. A estos movimientos se les suma, por un lado, la construcción de los *adventure playgrounds*, áreas de juego de origen danés que se desmarcan de la configuración rígida y tradicional de los espacios lúdicos;

por otro, el movimiento internacional *school streets*, que apuesta por organizar rutas escolares seguras que faciliten el movimiento peatonal infantil ante el ruido y el tráfico de las ciudades. Estos últimos, en la línea de las bien conocidas Ciudades Amigas de la Infancia de Tonucci. Siguiendo esta estela, los movimientos como la Revuelta Escolar en España realizan iniciativas que invitan a repensar e interactuar el espacio público urbano de las ciudades de forma pacífica, segura, sostenible y, en definitiva, más ajustada a la vida de niños, niñas y adolescentes.

Los intentos y esfuerzos reiterados de los docentes y profesionales educativos mencionados podrían converger en la creencia profunda de que existe un gran valor educativo en el impulso lúdico, pues inspira al ser humano a introducirse en la naturaleza, la sociedad y la cultura; es decir, en su propia realidad, la del otro y la de lo otro. Esto suele acompasar o alinear el interés y la voluntad que se encapsulan en la actividad lúdica con aquello que los adultos han considerado como valioso en el camino hacia su transformación en seres humanos libres.

En tiempos en los que los parques infantiles parecen haber perdido cierto encanto (Jover *et al.* 2018) y los espacios digitales haberse convertido en los nuevos espacios lúdicos de socialización (Camas *et al.* 2022), cabría cuestionarse: ¿cuál podría ser la relación entre lo lúdico y lo educativo?, ¿por qué el jugar es tan importante en los asuntos humanos?, ¿por qué puede ser algo atractivo y valioso en lugar de algo poco serio y banal?, ¿cuál es el valor de lo lúdico en lo educativo? O, a la inversa, ¿qué valor tiene lo educativo en lo lúdico? (Quiroga e Igelmo, 2013). Ofrecer respuestas a estos interrogantes resulta, cuanto menos, un ejercicio de reflexión reminiscente que nos lleva a explorar e indagar en la historia de los primeros espacios públicos de juego infantil.

La pregunta sobre el valor y el sentido de lo lúdico en la condición humana nos conduce a la reflexión clásica sobre la relación entre el ocio, la sabiduría, la buena vida y el sentido de la vida. Más allá de la clásica oposición filosófica entre juego y trabajo (Huizinga, 2007; Sutton-Smith, 2001), el presente artículo, más que un trabajo fronterizo, se enmarca desde el optimismo y la esperanza pedagógica, ni esperanzadora ni desesperanzada (Hansen, 2023), de encontrar nuevas formas de interpretación de las relaciones entre lo lúdico y lo educativo en la infancia y la adolescencia. En el intento de buscar ese espacio hermenéutico conciliador entre el juego y la educación, se plantean los análisis de las obras de tres pensadores pragmatistas coetáneos de finales del siglo XIX, que desarrollaron gran parte de su pensamiento en la ciudad de Chicago, a saber: Jane Addams, John Dewey y George Mead. La presente contribución analiza cómo las obras de los tres autores sugieren que la potencialidad de la relación de lo lúdico y lo educativo no se encuentra tanto en el desarrollo de un material potencialmente educativo, un método escolar extraordinario o el estricto desarrollo de un currículo escolar. Más bien, su aportación significativa se concentra en la convicción de que el juego en la infancia y la adolescencia podría ser crucial para el *cultivo de la democracia*, que no es tanto una forma de gobierno, sino de asociación humana dinámica que aspira al bienestar colectivo, a la cooperación, a la solidaridad y al apoyo

mutuo. En sus obras, los autores teorizan a través de diversas ideas que el juego podría cultivar formas de vida asociadas, valiosas y alcanzables mediante la sensibilización cotidiana del amor por lo bello, la estimulación de la capacidad de imaginación desde la realidad y la búsqueda de una nueva armonía entre el individuo y la comunidad.

El artículo sostiene que la reflexión e indagación filosófica de estos autores podría ser indispensable tanto para generar una práctica educativa sólida y valiosa como para continuar reimaginando y explorando la práctica educativa desde una perspectiva teórica-filosófica. La relectura minuciosa de sus obras puede iluminar nuevos marcos conceptuales y generar significados adicionales que nutran las prácticas educativas contemporáneas que ya vienen desarrollándose. Así, sus experiencias podrían desvelar y retroalimentar nuevos senderos teóricos poco explorados que merece la pena transitar. En definitiva, esta parece una valiosa oportunidad para reconciliar viejas y nuevas ideas presentes en los debates acerca de la educación. Dado que esta investigación se encuentra en las coordenadas espaciotemporales del Chicago de finales del XIX, se analizarán los autores en el orden cronológico en el que desarrollaron sus proyectos en la ciudad, es decir, por orden de llegada: Addams (1889), Dewey (1892) y Mead (1894).

2. Jane Addams y el juego como experiencia estética: libertad y variedad en la socialización de la democracia

En los últimos años y como ejercicio de mi tesis doctoral, he venido realizando un estudio introductorio y exploratorio de la filosofía de la educación de Addams (1860-1935) y de sus posibles implicaciones educativas (Camas, 2021; 2022; 2023). En concreto, he analizado en profundidad el significado y las esperanzas educativas que la autora otorgó a la actividad lúdica durante su dirección del *settlement* Hull-House entre 1889 y 1935. Mis lecturas sobre sus textos sugieren que, si bien Addams no abordó de forma analítica y sistematizada la cuestión del juego infantil, en sus discursos públicos sobre educación e infancia, eran recurrentes sus menciones a la actividad lúdica como experiencia que posibilitaba el cultivo de una ciudadanía cosmopolita.

En colaboración y armonía con otras ciudades como Nueva York, el *settlement* Hull-House inauguró el primer parque infantil de la ciudad de Chicago (1893). De acuerdo con Addams, la fundación del *playground* fue una respuesta a las condiciones hostiles de la ciudad industrial, que dificultaban el crecimiento infantil y el progreso social. Las formas de vida infantil en la ciudad apenas se diferenciaban de las de los adultos. Compartían el trabajo, el consumo de drogas, la corrupción mediante complejas dinámicas entre pandillas, la delincuencia, la prostitución y el ocio comercial. Además de la superposición entre la infancia y la adultez, Addams sostenía que los hogares habían dejado de ser espacios seguros, ya que la incorporación de la mujer al trabajo liberó el sentido de protección propio del espacio doméstico y dejó a niños y niñas sin supervisión adulta. A menudo, estos dormían en las calles, desvinculados, aislados, desorientados y famélicos. Y, en ocasiones, ante la falta de un sentido vital y en el intento buscar una salida,

recurrían al suicidio. Así, el estado de abandono infantil y juvenil formaba parte del atrezo de la ciudad industrial.

Ante tales circunstancias, fueron muchos los reformadores sociales que trabajaron por la búsqueda del progreso infantil. Una de sus grandes apuestas fue la creación de espacios lúdicos de acceso público que ofrecieran condiciones de seguridad, protección y supervisión adulta. La iniciativa de crear espacios públicos de juego respondía a un movimiento nacional mucho más amplio y de origen europeo, que perseguía generar una transformación social en el tejido de la sociedad estadounidense. El *playground movement* (movimiento de parques infantiles) junto con el movimiento higienista y el *kindergarten* contribuyeron de manera determinante a la generación sistemática de los espacios públicos de juego. No obstante, lejos de perseguir un propósito estrictamente individual, los reformadores estaban entusiasmados con las potencialidades sociales del juego.

Probablemente, la obra principal y quizás más completa de Addams en materia de infancia y juego es su libro *The spirit of youth in the city streets* (1909). En ella, la autora articuló una crítica a los modos de vida que se venían desarrollando desde el surgimiento de las ciudades industriales. Según Addams, las transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas habían resituado las actividades humanas del trabajo y la recreación; así, habían colocado la primera en la cúspide y descuidado otras que resultaban ser igualmente relevantes. De acuerdo con su tesis, por primera vez en la historia, la política se despreocupó de la recreación pública. Su supresión y el énfasis en el trabajo industrial mecánico y subdividido llevarían a olvidar la necesidad de unirse, divertirse y alegrarse en comunidad. En palabras de la autora,

> Olvidamos continuamente lo nueva que es la ciudad moderna y lo corto que ha sido el período de tiempo en el que hemos asumido que podemos eliminar de la vida pública la provisión pública para la recreación. Los griegos consideraban que sus juegos eran una parte integral de la religión y el patriotismo; los romanos, a través del circo y el espectáculo, proveían de relajación y entretenimiento al público; la ciudad medieval no solo proporcionaba torneos para el disfrute de caballeros y damas, sino también bailes y rutas para toda la gente dentro de sus murallas, y la propia iglesia presentaba obras de teatro en las que se ponía en escena nada menos que la historia de la creación y se convertía en un asunto de emocionante interés. Pero, durante estos últimos siglos, en el mismo momento en que la ciudad se ha vuelto claramente industrial y el trabajo diario es cada vez más monótono y subdividido, parece que hemos decidido que no es necesario proveer ninguna disposición para la recreación pública. (Addams, 1907a, p. 492)

Con este fragmento, Addams adelanta dos claves sobre su noción de *juego*. En primer lugar, la urgencia de reivindicar la actividad lúdica como una necesidad humana que no reduce su práctica a la etapa infantil y que se encuentra vinculada a la dimensión social, cívica, cultural y espiritual de las sociedades. En segundo lugar, su potencial como actividad comunitaria que proporciona el poder de la *experimentación* y la *variación*, y, con ello, la posibilidad de traer frescura para compensar y reimaginar la vida ante las intensas y

monótonas dosis de materialismo de las ciudades industriales. Sugiere así que, mediante el juego y la recreación, la vida podía ser más variable, espontánea, social, creativa, tolerable y manejable; en otras palabras, menos mecánica, alineada, aislada, segmentada, monótona o pesada y, en definitiva, mucho más humana. La actividad lúdica hundía sus raíces en la experiencia estética. Su efecto traspasaba las fronteras de la dimensión artística y se ampliaba a lo *estético* y lo *cotidiano*1 al encontrarse profundamente vinculada con la vida diaria de las personas en comunidad.

La consideración del juego como una experiencia de profundo significado estético y compensatorio parece resonar con las ideas de dos filósofos alemanes: Friedrich Schiller (1759-1805) y Mortis Lazarus (1824-1904). Para Schiller, el juego era una actividad libre y espontánea que se realizaba por sí misma, sin un propósito externo o utilitario. El autor pensaba que el juego permitía a los seres humanos vivir con mayor sensación de libertad, ya que, desde su imaginación, se evadía de las limitaciones del mundo real. Según su tesis, los seres humanos disponían de un impulso lúdico primario que se activaba por la acumulación desbordante de energía vital. A medida que el impulso liberaba la energía, el individuo y la sociedad podían mejorar su desarrollo moral. Fueron las contribuciones de Schiller las que inspiraron la posterior teoría de la energía excedente de Lazarus, para quien la actividad lúdica tenía un efecto compensatorio ante el trabajo. Jugar implicaba un mecanismo de armonización de energía que permitía aliviar el cansancio y refrescar el organismo.

Al considerar su carácter complementario, Addams escapó de la falsa dicotomía que oponía el juego y el trabajo. Así, se desmarcó de la lógica que consideraba el trabajo como la única actividad seria, importante y útil, mientras el juego era visto como algo banal, irrelevante e inútil. El trabajo y el juego eran para Addams, como lo fueron para Tolstoi (uno de sus pensadores más admirados), dos actividades humanas que, lejos de ser antitéticas, se necesitaban mutuamente. En definitiva, Addams parecía asignar al juego un significado educativo similar a lo que para los griegos fue la *skholè* (σχολή).

Addams (1908) criticó la inacción de la administración para crear oportunidades recreativas infantojuveniles, así como la progresiva privatización y comercialización de lo lúdico. Este tipo de ocio comercial y privatizado sobreestimulaba los sentidos y adormecía todo intento de cultivar la imaginación. Addams denominó al estado de entumecimiento de la mente y la imaginación como «[estado de] *insensibilidad estética*» (Addams, 1909, pp. 154-155). Dicho estado entorpecía la apreciación de lo bello, la apertura hacia lo diferente, la comunicación y la comprensión de la profundidad humana; en contraposición, terminaba fortaleciendo la alienación, la homogenización y la mecanización de la vida.

Addams (1990) lo ejemplificaba así: «Es como si un niño, hambriento en casa, se viera obligado a salir a buscar comida, seleccionando, naturalmente, no lo que es nutritivo, sino lo que es emocionante y atrayente para su sentido externo» (p. 80). De esta forma, el único criterio selectivo que utilizaban no era otro que «la vista, el sonido y el gusto» (p. 54), que, además, se encontraban insensibilizados.

Frente a la desnutrición, lo que necesitaban era desarrollar el «amor por el placer» virtuoso (Addams, 1908, p. 25) mediante experiencias estéticas que permitieran cultivar y armonizar la mente (imaginación) y sus sentidos. Para justificar su tesis, Addams recuperaba un extracto de *El banquete*, de Platón, en el que Diotima indica a Sócrates que el amor por la belleza era, ante todo, amor por el nacimiento de la belleza tanto del alma como del cuerpo (Addams, 1909).

Así, su aproximación a la noción de juego como experiencia estética fue una respuesta al estado de insensibilidad estética. Surgen, a raíz de estas citas, otras dos coordenadas básicas que nos aproximan a comprender su noción sobre juego infantil. Por un lado, la idea de entender el juego como una experiencia estética y placentera que cultiva tanto la imaginación (mente) como los sentidos (cuerpo). Por otro, la necesidad de asumir la premisa de que el desafío de la sensibilidad estética y el cultivo de la mente y el cuerpo eran actos profundamente educativos en los que los adultos deberían intervenir y establecer ciertas condiciones mínimas que favorecieran el crecimiento humano. Así, las experiencias educativas organizadas desde el *settlement* Hull-House (como el juego; las clases de pintura o de manualidades, de litografía, de literatura, de historia, de arte, de modelado, de dibujo, de música y de teatro; o el gimnasio) fueron un intento por despertar y cultivar la sensibilidad estética, armonizar mente y cuerpo, y cuidar la vida interior infantojuvenil.

Por último, otra de las claves de la noción lúdica de Addams es considerar el juego como actividad que despierta el cultivo de un tipo de ciudadanía cosmopolita, que, a su vez, guarda una estrecha relación con la *democracia*. Esta última entendida más que como una forma de gobierno institucional y formal, como un modo de vida asociado, en palabras de Addams, al «*sympathetic understanding*» (1902, p. 273), es decir, a una actitud emocional basada en la paciencia y la escucha, cuya raíz debía ser la comprensión mutua y recíproca. En su obra autobiográfica *Twenty years at Hull-House*, Addams (1910) afirmaba que los fines de las actividades educativas y la existencia del propio *settlement* «no son más que diferentes manifestaciones del intento de socializar la democracia» (p. 301). Así, el valor de los parques infantiles se encontraba estrechamente vinculado con el cultivo de la democracia.

Su noción de cosmopolitismo se sostiene ante la posibilidad de superar una concepción del yo, del otro y de lo otro basada en la rivalidad y la superioridad (moral cultural, lingüística, ideológica o religiosa) característica de la época. Según Addams, a principios de siglo XX, las naciones europeas y, en especial, Norteamérica habían venido practicando un tipo de patriotismo nacionalista, militarista y supremacista propio de la mentalidad del siglo XVIII, que ponía en riesgo la estabilidad y la paz mundial de los pueblos. «Ese viejo Frankenstein», decía Addams (1907b), «todavía nos persigue, aunque nunca haya existido más que en el cerebro del doctrinario» (p. 60). Esta convicción moral se sostenía sobre la base de que toda expresión o manifestación cultural inmigrante era, en última instancia, inferior a la predominante u originaria de cada nación. En los países con altos índices

de inmigración, este patriotismo tenía un efecto homogeneizador que inclinaba a las personas inmigrantes a abandonar sus tradiciones culturales de origen y a adoptar las dominantes del país. Denunciaba, así, los procesos de asimilación norteamericanos.

Addams, que participó del movimiento pacifista de su época, sostuvo que las actividades estéticas como el juego facilitaban la experimentación y la producción de un tipo de variabilidad que podía ser excepcionalmente valiosa para la ciudadanía. Según su pensamiento, la expresión de la variación que emergía del acto de jugar cultivaba formas de vida colectivas y asociadas que podían ser más valiosas para la democracia. Es decir, desde su interpretación, el poder de variación que residía en el acto de jugar en colectivo traería siempre algo mejor y extraordinario tanto para la sociedad como para individuo.

Las experiencias estéticas como el juego eran, para Addams, *experiencias unificadoras*, ya que podrían restablecer e integrar los desajustes de la infancia y la adolescencia ocasionados por la vida industrial y la tendencia hacia la homogenización. La experimentación, el dinamismo y el cambio que se producía en las actividades estéticas eran la fuente de toda clase de arte. La reivindicación del cultivo de la imaginación cosmopolita y pacifista mediante experiencias estéticas cotidianas infantiles como el juego es un aspecto clave en el pensamiento de Addams y resulta fundamental para comprender su noción de *democracia*. En ella radica, por tanto, la semilla de la variación como base para la armonía individual y social. Las experiencias estéticas de Hull-House ponían el énfasis en las actividades cotidianas y sociales, que se realizaban en interacción con los intereses y el afecto de otras personas. Así, el cultivo de experiencias estéticas como el juego despertaba la imaginación y facilitaba la socialización de la democracia.

La organización educativa estaba en manos de los supervisores de juego, que podían ser maestras de *kindergarten* (para los de menor edad) o policías (para los de mayor). De hecho, Hull-House acogió la primera escuela de formación de supervisores de juego bajo la dirección de Neva Leona Boyd: Recreation Training School of Chicago. Su rol implicaba asegurar que niños y niñas jugaran bajo las condiciones en las que la «libertad de cada uno esté limitada por la misma libertad de todos» (Addams, 1911, pp. 38), de forma que «los terrenos sean usados justamente y con una cierta cantidad de juego limpio» (A fourth of July anticipation at the Abraham Lincoln Centre, 1908, p. 28). Al subordinar la libertad individual a la libertad colectiva, se garantizaban las condiciones para la socialización de la democracia.

Según Addams, el juego supervisado era la única actividad humana en la que las personas de diversos *backgrounds* (tradiciones, lenguas, religiones e ideologías) podían llegar a construir, de forma colectiva, una sólida base emocional desde la que sentirse hermanados. Esta raíz *democrática* les permitía cultivar aspectos como la bondad, la compasión, la hermandad, los afectos, el buen humor y la buena voluntad. Es decir, comprender que, con independencia de sus particularidades, al jugar eran capaces de encontrar *similitudes* en sus *diferencias* y *diferencias* en sus *similitudes*. Pero, sobre todo, comprender que, más allá de sus

diferencias, había algo profundamente humano que los mantenía unidos. La potencialidad estética del juego residía en la posibilidad de generar una disposición de apertura a la diferencia y a lo desconocido. Se configuraba, así, como un espacio de convivencia intergeneracional e intercultural que favorecía el desarrollo de una identidad cosmopolita y un tipo de relaciones humanas colectivas que superaban las altas dosis de materialismo, nacionalismo y militarismo.

Para Addams, las áreas lúdicas interculturales generaban oportunidades únicas para la búsqueda de progreso y transformación social. Espacios como el *playground* posibilitaban el encuentro entre niños, niñas y adolescentes de diferentes orígenes religiosos, lingüísticos y culturales. La diversidad de tradiciones inmigrantes de los EE.UU. representaba para Addams una oportunidad histórica para experimentar la posibilidad de variación, pues, en su folclore y sus tradiciones culturales, se encontraba una reserva ancestral inagotable de material capaz de estimular la imaginación.

En última instancia, el efecto que Addams terminó provocando no es otro que el profundo rechazo a las convicciones morales de la era victoriana, que concebían a los inmigrantes como seres inferiores caracterizados por su animalidad y brutalidad, y a quienes había que civilizar. Al reconocer el folclore y las tradiciones como la mejor fuente de inspiración para el progreso social, Addams elabora un discurso en favor de la riqueza cultural de la humanidad. Para él, las personas inmigrantes disponían de un valor cultural extraordinario (por sus posibilidades de variación en beneficio de la reimaginación de la democracia) y tenían mucho que aportar a la búsqueda del progreso y el desarrollo tanto industrial como cultural. En resumen, el valor estético del juego y su aplicación en la vida cotidiana de las personas proporcionaba la fuerza necesaria para construir relaciones humanas más recíprocas, cooperativas, comprensivas e igualitarias.

3. El juego como actitud lúdica en las obras de John Dewey

El análisis de las nociones sobre juego de Dewey (1859-1952) ha sido abordado de forma sistemática por Rodríguez (2018). Dewey empezó siendo un gran admirador de las teorías educativas froebelianas. De hecho, llegó a ser profesor en la Kindergarten Training School of Chicago, que utilizaba las instalaciones de Hull-House para impartir las clases. Incluso, las estudiantes de esta escuela, a menudo, supervisaban y organizaban juegos en el *playground* del recinto.

Probablemente debido a la influencia que recibió del movimiento *kindergarden* y de las contribuciones de Froebel, Dewey centró la discusión sobre el juego en su versión infantil. Si bien acogió con ilusión pedagógica las teorías froebelianas, sus intentos frustrados de llevarlas a la práctica lo impulsaron a ser cada vez más crítico con ellas. Froebel aplicó sus teorías educativas bajo el supuesto de que existía un poder innato en niños y niñas que debía ser alimentado y nutrido mediante la proporción de los materiales adecuados. Los trabajos intermedios de Dewey, sin embargo, comenzaron a criticar el «simbolismo abstracto» del pedagogo alemán y la rigidez de su propuesta y estructura educativa (Dewey, 1997).

La materialización de las ideas sobre juego de Dewey puede ser observada en uno de sus proyectos educativos más ambiciosos: la Laboratory School, que desarrolla entre 1896 y 1904, período en que dirige el Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago. En su libro *My pedagogical creed* (Dewey, 1897), Dewey sostenía la necesidad de entender la escuela como un espacio que representara la vida cotidiana. Una vida «tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el parque infantil» (p. 6). Dewey otorgó a sus ideas educativas sobre juego un significado profundamente social. Fuera de la lógica de la organización por asignaturas, el centro se articulaba en torno a la práctica de diversas actividades que recibían el nombre de *ocupaciones activas*. Estas tenían un profundo significado social e implicaban tanto juego como trabajo. Entre las ocupaciones, se encontraban el gimnasio, el cultivo de plantas, el taller, la cocina, la costura y las manualidades. Es decir, para Dewey, era a partir de actividades familiares, cotidianas y concretas desde donde los niños y las niñas se aproximaban al estudio de lo abstracto. El autor se refirió al «período de juego» como una fase de la primera infancia. En *Democracy and education* (Dewey, 1997), el autor parece ofrecer una definición mucho más amplia sobre la actividad lúdica y su vinculación con el trabajo:

> Todavía es habitual considerar esta actividad [del juego] como una etapa especialmente marcada del crecimiento infantil, y pasar por alto el hecho de que la diferencia entre el juego y lo que se considera un trabajo serio no debería ser una diferencia entre la presencia y la ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales con los que se ocupa la imaginación. (p. 251)

Dewey sostenía que la distinción entre la actividad lúdica y la laboral no se reducía a la diferenciación entre infancia y adultez. El jugar podía ser practicado en todas las etapas vitales, pero en cada una con distinto énfasis: «no hay distinción de períodos exclusivos de actividad lúdica y actividad laboral, sino solo de énfasis» (Dewey, 1997, p. 212). El juego, escribió Dewey, es «una actividad imaginativa» (p. 246) que ofrece libertad de acción y de pensamiento, ya que amplía las respuestas habituales y, aunque solo sea momentáneamente, disuelve las limitaciones de la realidad presente. Lo describió como una «expresión natural, no forzada» (Dewey, 2008, p. 340). A medida que las personas iban madurando, Dewey reconocía que estas se inclinaban hacia actividades que les permitieran alcanzar unos fines con resultados «tangibles y visibles», como los juegos de azar (según el autor, de dudoso valor moral). De acuerdo con Dewey, al jugar en la infancia, se configuraba la fantasía de la posibilidad (hasta cierto punto real), que tendía a generar una *actitud de absorción*, hasta que, en la adultez, se desvanecía al percibir, de manera racional, su carácter irrealizable e imposible de materializar. Los resultados observables eran necesarios para permitir a las personas tener un sentido y una medida de sus propios poderes. Cuando se reconocía que la fantasía era tal, el dispositivo de crear objetos en la fantasía era factible para estimular la acción intensa. Basta con observar el rostro de los niños que juegan de verdad para darse cuenta de que su actitud es de seria absorción; esta actitud no puede mantenerse en la adultez, cuando el ambiente deja de ofrecer un estímulo adecuado (Dewey, 1997, p. 239).

De acuerdo con los trabajos de Dewey, la división entre juego y trabajo, tan popular en

la cultura occidental, era otro de los dualismos que falseaban la realidad. Para Dewey, no tenía sentido afirmar que el juego ponía el énfasis en el proceso, y el trabajo, en el producto, ya que podía conducir a los seres humanos a una «separación falsa [y] no natural entre proceso y producto» (Dewey, 1989, p. 164). Tampoco tenía que ver con la presencia o ausencia de finalidad, pues tanto el trabajo como el juego escondían una. Así pues, el lugar donde había que focalizar la atención para identificar y diferenciar ambas actividades estaba más bien en el interés que la propia actividad despertaba en las personas. Ambas actividades tenían medios y fines, aunque, en el juego, «el interés era más directo», pues los niños y las niñas entraban en un estado de «aturdimiento hipnótico» y respondían a «una excitación directa» (Dewey, 1997, p. 237).

El autor sostenía que, lejos de lo que se solía pensar, el juego no era incompatible con la industria o con la escuela. «Es tarea de la escuela», decía «establecer un entorno en el que el juego y el trabajo se lleven a cabo con el fin de facilitar el crecimiento mental y moral deseable» (Dewey, 1997, p. 170). La labor de las educadoras se basaba en identificar la forma y el interés del desarrollo de la actividad, es decir, si el juego «fluía espontáneamente en cada momento» o si el trabajo «tendía a la culminación» (Dewey, 1989, pp. 213-214).

En su obra *How we think*, el autor sostenía que lo que determinaba si una actividad se abordaba desde su carácter lúdico era la actitud y el interés de las personas por ella. Dewey enfatizó la necesidad de educar en el desarrollo de una «actitud lúdica» (Dewey, 1989, p. 210). Lo importante no era tanto el tipo de actividad, sino, más bien, «el carácter o la actitud lúdica» con los que se realizaba. De esta forma, una misma actividad podía ser abordada desde una actitud que fluía o que tendía a la culminación. No era, por tanto, en el razonamiento de Dewey (2013), una actividad, sino una «actitud mental» (p. 83).

Para Dewey, como para Addams, el juego era la expresión originaria de todas las clases de arte (Skilbeck, 2017): «el trabajo que permanece impregnado de la actitud lúdica es arte» (Dewey, 1997, p. 215). La actitud lúdica se encontraba relacionada con el ideal artístico, un estado mental que combinaba lo lúdico y lo serio (Dewey, 1989, p. 220). Se trataba de un hábito mental que otorgaba una nueva actitud ante la vida. La actividad del artista era un ejemplo de cómo los fines y los medios podían ser armonizados en la vida adulta. El juego en el contexto de la infancia representaba esa armonía entre fines y medios, entre lo serio y lo simulado.

En *Art as experience*, Dewey (2005) estableció conexiones entre el juego y el arte, y destacó su arraigo compartido a la acción, a «hacer algo» (p. 282). El juego, escribió, aporta una manifestación externa a las imágenes; pone las ideas en interacción con los objetos. Los objetos funcionan como estímulos para la experimentación y la acción, lo que permite que la idea fructifique. A medida que la idea evoluciona hacia un plan con un fin como resultado de esa interacción, el juego se transforma en trabajo, es decir, recibe un propósito externo. En esta concepción, el trabajo incluye la «obra de arte» (Dewey, 2005, p. 283). Así, Dewey (2005) sostiene que

> la actitud lúdica se convierte en interés por la transformación del material para que

> sirva al propósito de una experiencia en desarrollo. El deseo y la necesidad solo pueden satisfacerse a través del material objetivo y, por tanto, la actitud lúdica es también interés por un objeto. (p. 285)

En el arte, la libertad se consigue a través de la manipulación y la transformación de lo material hasta convertirlo en expresión; en el juego, de acuerdo con Dewey, la libertad se logra mediante la expansión imaginativa de los límites desde la acción (es decir, hacer-creer). En ambos casos, la libertad prospera en relación con la restricción y, a su vez, constituye el terreno fértil para la imaginación.

Dewey sostenía la necesidad de que, para que un trabajo se realizara de forma satisfactoria, el trabajador debía "recrearse en el mismo proceso productivo" (Rodríguez, 2018, p. 143). Como consecuencia, juego y trabajo se superponían en un gradiente. En este sentido, la experiencia necesitaba de la articulación entre la actitud lúdica y la laboral. En palabras de Dewey, «el juego debe transformarse imperceptiblemente en trabajo» (Dewey, 2008, p. 318). Las escuelas debían, por tanto, poner su atención en el desarrollo de esa actitud lúdica empleada tanto en el juego como en el trabajo.

Años más tarde, Dewey publicó su obra *Experience and education* (1938), en la que expuso cómo los juegos debían orientarse hacia la educación de la sociedad. En este libro, realizó una distinción similar al planteamiento de Mead (que veremos con detenimiento en la próxima sección), en el que se diferenciaba entre *play*, *game* y trabajo. Dewey conceptualizó el *play* como una actividad libre, espontánea, simbólica y plástica *(pretend play)*. El *game* era el espacio intermedio entre el *play* y el trabajo y tenía tanto reglas como objetivos definidos. En el *game*, a diferencia de lo que ocurría en el *play,* existía un compromiso con el entorno y con las necesidades y preferencias de los demás. El béisbol ejemplificaba un *game* con reglas, acuerdos y expectativas compartidos bajo el desafío de alcanzar un objetivo común. En definitiva, el intento de ambos pragmatistas, bien en su significado estético (Addams), bien en su conceptualización como actitud que se inclina hacia la imaginación (Dewey), pretende sostener la idea de que el juego es clave para el progreso social y la democracia.

4. *Play, game* y el *otro generalizado* de George Mead

George Herbert Mead (1863-1931) fue, junto con Pierce, James, Dewey y Addams, uno de los fundadores del pragmatismo. Mead era gran amigo de Dewey y Addams y sus artículos contribuyeron al desarrollo de disciplinas como la sociología y la psicología moderna. Además, es ampliamente conocido por ser impulsor del interaccionismo simbólico.

En su discurso *The relation of play to education* (1896), Mead distinguió entre tres tipos de actividades humanas generales: trabajo, arte y juego. El trabajo era una actividad con un fin definido y cuyos medios se encontraban orientados hacia su consecución. Como también lo justificó Dewey, en el arte, la atención se encontraba en la armonía entre medios y fines. Por último, el juego era una actividad espontánea que carecía de fines y de medios distintos a ella. Mead sostenía que la escuela no debía exigir actividades como el trabajo, sino, más bien, ofrecer y «organizar los estímulos que

respondieran al crecimiento natural del organismo del niño» (Mead, 1896, p. 145).

Para Mead, el desempeño de la actividad lúdica era un medio de expresión espontáneo ante la abundancia de energía. Una «válvula de escape» por la que niños y niñas podían expresar sus nuevos aprendizajes. Su noción sobre juego como expresión de la acumulación de energía, como ocurre con Addams, parece tomar influencias alemanas de filosofía de Schiller y Lazarus. La actividad de aquellos en proceso de crecimiento era jugar, es decir, dedicarse a aquello que realizaban con un «interés nativo». La educación debía encargarse de generar un ambiente lo suficientemente estimulante como para «llamar al uso espontáneo de las coordinaciones» (Mead, 1896, p. 145). Es decir, para encontrar los estímulos adecuados a fin de despertar sus sentidos y crear conexiones sinápticas (o coordinaciones).

En su texto «The kindergarten and play» (s. f.), Mead sostenía la necesidad de reconocer la naturaleza infantil a través de los avances de la psicología en relación con la evolución de los seres humanos (Mead, s.f.; 1934). En el *kindergarten*, había que encontrar los procesos educativos apropiados y organizarlos de modo que fueran desempeñados de forma espontánea, con vistas a la posterior actividad adulta (trabajo). Mead (s.f.; 1934) expresó la idea de partida en los siguientes términos: «solo tenemos que ordenar su mundo». Con ello, se refería a juegos esenciales para la vida y la naturaleza, como la búsqueda de comida, el refugio, el cuidado, etc.

En el *kindergarten*, se desarrollaba la educación manual y sensorial. Para ello, se aplicaban actividades relacionadas con objetos, como el manejo de tejido, la construcción de refugio y la caza. Esto trataba de suscitar formas o reacciones emocionales e imaginativas que posteriormente configuraran el juicio moral y estético del adulto. En síntesis, la principal cuestión de la educación en el *kindergarten* para Mead era organizar las actividades educativas para los niños y las niñas de forma tal que acabaran desarrollándolas espontáneamente. En este sentido, resuenan las ideas deweynianas sobre la necesidad de que, de modo progresivo e inconsciente, el juego se convierta en trabajo.

El juego era particularmente importante para Mead, ya que mediaba en los procesos de construcción de la mente y del *yo*. De acuerdo con este autor, la mente era producto de la participación del individuo en sociedad, en un proceso de interacción social en el que aprendía a utilizar símbolos socialmente reconocidos (Mead, 1934). Como Dewey, Mead rechazó el dualismo de cuerpo y mente propio de los postulados platónicos. Las personas, lejos de nacer con la mente ya desarrollada, la construían a través del contacto y de la interacción con la atmósfera social. En sus palabras,

> el *yo* es algo que tiene un desarrollo; inicialmente no está allí, al nacer, sino que surge en el proceso de experiencia y actividad social, es decir, se desarrolla en el individuo dado como resultado de sus relaciones con ese proceso en su conjunto y con otros individuos dentro de ese proceso. (Mead, 1934, p. 135)

Mead diferenció tres tipos de estancias yoicas que intervenían en la construcción de la mente: *I*, *me* y el *self*. La construcción social del *self* se encontraba mediada por dos

procesos. En primer lugar, por la respuesta o el impulso del individuo a las actitudes de los demás *(I)* y, en segundo lugar, por el conjunto organizado de actitudes de los demás que un individuo asume *(me)*. Esta diferenciación entre *me* y *I* había sido previamente establecida por James; Mead la desarrolló con posterioridad y la vinculó con el juego.

De acuerdo con la teoría de Mead, la construcción del *self* se basaba en la reflexión de los procesos de interacción entre el *me* y el *I* durante la interacción en procesos sociales como el lenguaje, el jugar *(play)* y el juego *(game)*. La explicación de la diferencia entre estas actividades se encuentra en su ensayo «Play, the game and the generalized other» (1934). En él, se concluye que *play* y *game* tenían distinta implicación y grado de compromiso en la interacción con los demás.

Mead conectó con las narrativas evolucionistas del juego. Defendió que la primera interacción simbólica humana se llevaba a cabo a través de lo que denominó la *conversación de gestos significantes*. «Los gestos», decía Mead, eran «movimientos del primer organismo que actúan como estímulos específicos de respuestas (socialmente) apropiadas del segundo organismo» (Mead, 1934, p. 14). Así pues, con anterioridad al lenguaje formal, los gestos eran interacciones lúdicas que marcaban el inicio de las primeras formas de comunicación e interacción social. En este sentido, las primeras interacciones lúdicas mediante gestos estaban cargadas de valor simbólico para los bebés.

Una vez adquirida la lengua, aquellos de edades más tempranas junto con las personas más *primitivas* solían practicar el *play*, o juego simbólico, donde interpretaban un rol distinto al propio: «tenemos una respuesta más primitiva, y cuya respuesta encuentra su expresión en tomar el papel de otros» (Mead, 1934, p. 153). Según Mead, la práctica de este tipo de juego sería muy similar al trabajo que se realiza en el *kindergarten*. En esta categorización, se encontraban procesos como la representación de figuras de dioses y héroes, pero también de figuras de referencia como los padres y las madres o de aquellas que aludían a distintas profesiones. En el *play*, no existía ningún tipo de compromiso ético y político con la otredad, pues «lo que [el niño] es en un momento no determina lo que él es en otro» (Mead, 1934, p. 159). Por lo tanto, cuando el individuo practicaba el *play*, no disponía de un carácter o personalidad propia o definida.

Ahora bien, el *game* era un tipo de juego superior, practicado en edades más avanzadas, que incluía la consideración de actitudes y comportamientos de otras personas involucradas. En el *game*, las actitudes y los comportamientos individuales se articulaban en un grupo, organismo social o comunidad, que Mead denominaba el «otro generalizado» *(generalized other)*, capaz de «controla[r] las respuestas [o el comportamiento] del individuo» (Mead, 1934, p. 154).

A través de los *games*, el individuo desarrollaba una autoconciencia que lo llevaba a aceptar el funcionamiento de un grupo social que compartía un fin común. Es en este tipo de juego donde comenzaban a buscar sentido de pertenencia social y, en consecuencia, cuando su personalidad y su carácter comenzaban a formarse. Mead consideró la práctica

del *game* como la génesis del proceso de formación de la personalidad moral (Miras-Boronat, 2013).

La importancia del *game* residía en su conexión con el desarrollo de la experiencia, dado que solo en este tipo de juego la persona podía disponer de una vivencia «propia e interna» (Mead, 1934, p. 159). Con el fin de explicar el sentido social del *game*, Mead utilizaba la noción de «propiedad» en común, pues «uno debe tener una clara actitud de control de su propia propiedad y respetar la propiedad de otros». Lo que hacía de un grupo de personas una sociedad eran las distintas formas de organización social que mostraban fines y actitudes comunes, como los cultos a la religión, a la educación o a las relaciones familiares. En palabras de Mead (1934): «no podemos tener derechos hasta que no tengamos actitudes comunes» (p. 164).

La diferencia principal entre el *game* y el *play* se encontraba, por tanto, en la implicación y el control del individuo en el intento de atender las complejidades de una comunidad o un grupo durante el ejercicio lúdico. Ser partícipes de un *game* implicaba no solo comprender la interacción con los otros, sino también cómo estos pueden interactuar en una amplia variedad de situaciones. La práctica del *game* era un reflejo de lo que pasaba en la vida cotidiana de las personas, puesto que «lo que pasa en el *game* ocurre en la vida del niño todo el tiempo» (Mead, 1934, p. 160). Existía, así, una conexión entre el juego *(game)* y el desarrollo de la vida comunitaria y en sociedad. Por esta razón, para Mead, la práctica de los deportes en equipo resultaba ser tan valiosa en términos morales y políticos.

La naturaleza de la actividad lúdica expresada en sus dos formas fundamentales, *play* y *game,* se regía bajo principios evolutivos que iban desde unas formas de expresión más primitivas *(play)* a otras más avanzadas *(game).* Al igual que Addams, Mead manifestó una gran preocupación por la función del juego en la sociedad. Como otros reformadores de la época, Mead y Addams estuvieron de acuerdo con las potencialidades de deportes de equipo como el béisbol o el baloncesto; de hecho, estos eran muy practicados en el *settlement* de Hull-House.

En resumen, lo que podemos percibir en los trabajos de Mead sobre la actividad lúdica es la disposición de un continuo entre actividades diferenciadas, el *game* y el *play*, que son fundamentales para la formación tanto del *self* como de la moral de las personas. Para Mead, el juego resultaba esencial en el desarrollo social y cognitivo de las personas. Primero, a través del *play* y luego del *game,* niños y niñas aprendían a interactuar con los demás y adquirían conocimientos acerca de las normas de una sociedad. Al jugar *(game)*, eran capaces de situarse en el rol del otro, es decir, de comprender las formas de pensamiento, acción y sentimiento, ya fueran similares, ya fueran diferentes a las suyas propias.

5. Conclusiones

La discusión sobre las extensiones, los límites y las intersecciones de lo lúdico y lo educativo permanece hoy viva. La mayoría de los estudios actuales justifican el valor educativo del juego como medio para la dinamización del aprendizaje escolar (Prieto-Andreu *et al.*, 2022). Los pragmatistas aquí abordados justifican el valor de su relación,

pero no tanto como un material escrupulosamente diseñado, un método de enseñanza en busca de una motivación perdida o un medio para el desarrollo curricular de las famosas competencias clave. Estos autores conceptualizan el juego desde una visión educativa socialmente amplia, que va más allá de (aunque, de alguna manera, también incluye) la esfera académica-escolar. Lo que los tres aportan al debate sobre lo lúdico y lo educativo es que el juego podría ser clave para el *cultivo de la democracia*. Democracia entendida no tanto una forma de gobierno, sino una de asociación humana orgánica y dinámica basada en el deseo de participar, mostrarse y compartir con el mundo; el concebirse como seres inacabados que se enriquecen de forma mutua *(self)*; la sensibilidad hacia la pluralidad; la apertura, la curiosidad y el compromiso con la realidad del otro (en especial con la población marginalizada o excluida); la hermandad, el apoyo mutuo y la confianza; la comunicación comprensiva, sincera y recíproca; la imaginación colectiva; o la búsqueda del equilibrio de las libertades individuales y sociales o la convicción de que la mejora social (o del grupo) es expresión de progreso tanto individual como social, entre otros. Los pragmatistas fueron lúcidos al exponer que lo que hacían niños y niñas cuando jugaban tenía grandes implicaciones en su vida real y, por tanto, en su presente. Que lo que ocurría en el juego no era la expresión de sueños o fantasías inalcanzables o frustradas en el terreno de lo no real, sino que jugar era una actividad lo suficientemente cotidiana y real como para poner en práctica y poner a prueba una variedad extraordinaria de acciones e ideas. Su carácter abiertamente estético y cotidiano, como señalan Dewey y Addams, podría encuadrarse dentro de lo que Yuriko Saito (entre otros) ha denominado *estética cotidiana*. El juego *hace creer* a las personas que viven en un estado mental, corporal, afectivo, espiritual y estético de espontaneidad, interés directo, curiosidad, fluidez, sensación de absorción, asombro, experimentación y búsqueda de variación que los inclina a participar de forma directa en la vida y, con ello, a sostener las constantes vitales de la democracia. En este sentido, el juego podría ofrecer, a través de la estética cotidiana, continuas experiencias de participación en la construcción del yo *(self)* (entre similitudes y diferencias percibidas por los demás y autopercibidas) y en el cultivo de la democracia de una manera profundamente placentera y virtuosa. Los pragmatistas confiaban en la experiencia estética del juego como una de las posibilidades más poderosas no solo para mantener viva la democracia, sino también para cultivar una ciudadanía cosmopolita en la que la construcción del yo *(self)* permanece abierta al intercambio con lo diferente o lo desconocido para el enriquecimiento mutuo; esto es especialmente relevante en las sociedades interculturales que hoy habitamos. Conceptualizar el juego desde un prisma cosmopolita supondría incentivar el encuentro entre personas de diversas orientaciones (religiosas, ideológicas, culturales, lingüísticas, etc.) para que cohabiten tiempos y espacios. Algo que el profesor David Hansen (2013) ha justificado en sus múltiples obras como la posibilidad de «fusionar la apertura reflexiva a nuevas personas, ideas, valores y prácticas con la lealtad reflexiva a los compromisos y modos de vida locales» (p. 158). Es decir, la posibilidad de superar posibles rivalidades o actitudes impositivas que denotan superioridad

y que podrían obstaculizar el desarrollo de relaciones humanas hermanadas, solidarias e igualitarias. Así, para los pragmatistas, la educación en un sentido amplio (como el juego) es una experiencia profundamente social y el juego ayuda a crear ese ambiente social que se orienta hacia la búsqueda de la justicia, el progreso y la transformación del individuo y la sociedad.

Con todo lo mencionado y como conclusión, el artículo no plantea el rechazo de las concepciones sobre el juego que abogan por la creación de materiales o metodologías lúdicas, o por la reconfiguración de espacios escolares o urbanos destinados al juego; hay, por supuesto, un profundo valor en tales demandas educativas. Lo que sostiene es que, quizás, en especial en los contextos educativos reglados, incluyendo la universidad, todavía seguimos sin ser capaces de apreciar, desde una perspectiva amplia y compleja, el valor educativo del juego en los asuntos humanos. El juego puede ser una experiencia estética y cotidiana de gran valor en el cultivo de la democracia.

Nota

[1] Si bien es cierto que la estética cotidiana resulta ser un tema de plena actualidad en las facultades de filosofía y educación de Occidente, es probable que Hull-House represente uno de los primeros esfuerzos por expandir la consideración de lo artístico hacia lo estético y replantearlo desde la cotidianeidad de las personas. Para más información, véase la tesis doctoral *Educación, juego y pragmatismo en el* settlement *Hull-House: del* playground *de Jane Addams a los* playworkers *de Neva Boyd* (Camas, 2022).

Referencias bibliográficas

A fourth of July anticipation at the Abraham Lincoln Centre [Una anticipación del 4 de julio en el Centro Abraham Lincoln]. (1908, 2 de julio). *Chicago Tribune*, 280.

Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics [Democracia y ética social]*. MacMillan. http://archive.org/details/cu31924032570180

Addams, J. (1907a, 3 de agosto). Public recreation and social morality [Ocio público y moral social]. *Charities and The Common*, *18*, 492-494.

Addams, J. (1907b). *Newer ideals of peace [Nuevos ideales de paz]*. MacMillan. http://archive.org/details/neweridealspeac02addagoog

Addams, J. (1908). Address to the Playground Association [Diríjase a la Playground Association]. *The Playground*, 25-28. https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/4941

Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets [El espíritu de la juventud y las calles de la ciudad]*. MacMillan. http://archive.org/details/spirityouthandc00addagoog

Addams, J. (1910). *Twenty years at Hull-House: With autobiographical notes [Veinte años en Hull-House: con notas autobiográficas]*. Courier Corporation.

Addams, J. (1911). Recreation as a public function in urban communities [El ocio como función pública en las comunidades urbanas]. *American Sociological Society Publications*, *6*, 35-39. https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/7260

Camas, L. (2021). Jane Addams y la educación socializada en el *pleasure ground*. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, *13* (2). https://doi.org/10.4000/ejpap.2622

Camas, L. (2022). Bringing the origins of playgrounds into the current educational debate: Jane Addams and the kitchens of socializing democracy [Traer los orígenes de los patios de recreo al debate educativo actual: Jane Addams y las cocinas de la socialización de la democracia]. En N. S. Miras, y M. Bella (Eds.), *Women in pragmatism: Past, present and future [Las mujeres en el pragmatismo: Pasado, presente y future]* (173-186). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-00921-1_14

Camas, L. (2023). Playing for the socialization of democracy: Reimagining Jane Addams' philosophy of education [Jugar para la socialización de la democracia: reimaginar la filosofía de la educación de Jane Addams]. *Philosophy of Education Journal*, *79* (2), 113-127.

Camas, L., Del Prado, M., y Sánchez-Serrano, S. (2022). Game over? Perceptions of children's and

adolescents' play and leisure during the Covid-19 lockdown [¿Fin de la partida? Percepciones del juego y el ocio de niños y adolescentes durante el confinamiento por Covid-19]. *International Journal of Play*, *11* (3), 311-326. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101278

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.

Dewey, J. (1997). *Democracy and education [Democracia y educación]*. The Free Press.

Dewey, J. (2005). *Art as experience [El arte como experiencia]*. Perigee.

Dewey, J. (2008). Contributions to a cyclopedia of education [Contribuciones a una enciclopedia de la educación]. En J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899-1924 [Las obras centrales de John Dewey, 1899-1924]* (pp. 1912-1914). Southern Illinois University.

Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum [La escuela y la sociedad y el niño y el plan de estudios]*. University of Chicago Press.

Hansen, D. T. (2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time [Cosmopolitismo como filosofía para la vida en nuestro tiempo]. *Encounters in Theory and History of Education*, *14*, 35-47. https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v14i0.5036

Hansen, D. T. (2023, 6 de septiembre). *Democratic imagination in the university [La imaginación democrática en la universidad]* [conferencia]. X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Barcelona, España. https://www.ub.edu/ubtv/en/node/128840

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.

Jover, G., Camas, L., Martin-Ondarza, P., y Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Universidad Complutense de Madrid.

Mead, G. H. (1896). The relation of play to education [La relación entre el juego y la educación]. *University Record*, *1* (8), 141-145.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist [La mente, el yo y la sociedad: desde el punto de vista de un conductista social]*. University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1999). *Play, school, and society [Juego, escuela y sociedad]*. Peter Lang.

Mead, G. H. (s. f.). *The kindergarten and play [El kindergarten y el juego]*. https://brocku.ca/MeadProject/Mead/Unpublished/Meadu12.html

Miras-Boronat, N. S. (2013). Playground as the laboratory for democracy. Mead on games and play [El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar]. *Bordón: Revista de Pedagogía, 65* (1), 93-102.

Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, *26* (1), 251-273. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Quiroga, P., e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón: Revista de pedagogía*, *65* (1), 79-92.

Rodríguez, C. (2018). *El trabajo y el juego en la sociedad industrial: una perspectiva deweyana* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Crodriguez

Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics [Estética cotidiana]*. Oxford University Press.

Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher [Dewey sobre la seriedad, el juego y el papel del professor]. *Education Sciences*, *7* (1), 16. Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play [La ambigüedad del juego]*. Harvard University Press.

Biografía de la autora

Laura Camas-Garrido. Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en explorar la intersección entre juego, estética, educación, democracia y cosmopolitismo. Ha estudiado a autores como Jane Addams, John Dewey o George Mead. Ha sido investigadora visitante en la Queen's University (Canadá), en el Teachers College de la Columbia University (EE. UU.), en la Uppsala Universitet (Suecia) y en la Universidad de Barcelona. Ha publicado sus investigaciones en las revistas *International Journal of Play*, *European Journal of Pragmatism*, *American Philosophy* y *Philosophy of Education Journal*, y en editoriales como Springer.

https://orcid.org/0000-0001-8077-2358

La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades

Continuing training of non-university teachers: An analysis of impressions, preferences, and needs

Dra. María-José MAYORGA-FERNÁNDEZ. Profesora Titular. Universidad de Málaga (*mjmayorga@uma.es).*
Dra. Inmaculada MARTÍNEZ-GARCÍA. Profesora Permanente Laboral. Universidad de Málaga (*inmamartinez@uma.es*).
Dr. Fabián NÚÑEZ-AVILÉS. Director del Centro del Profesorado de Vélez-Málaga (*fabian.nunez.edu@juntadeandalucia.es*).

Resumen:

La formación permanente del profesorado es un elemento clave en su desarrollo profesional, puesto que les permite hacer frente a las demandas educativas de la sociedad del conocimiento y contribuir a un sistema educativo de calidad. La presente investigación tiene como objetivo conocer las necesidades formativas, así como las preferencias e impresiones de la formación permanente recibida por los/las docentes en ejercicio. Para ello, se ha realizado un estudio cuantitativo con un diseño *ex post facto* descriptivo y correlacional. Han participado un total de 801 profesores/as de centros de enseñanza no universitaria pertenecientes a la comunidad autónoma andaluza. Los datos se han recogido a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, para el que se ha tomado como referencia el instrumento elaborado por Sangrà *et al.* (2019). Para el análisis de datos, se ha realizado un análisis factorial exploratorio del que se han obtenido 9 dimensiones, se han calculado las correlaciones entre ellas y se ha utilizado la prueba no paramétrica Mann-Whitney con el fin de comparar la diferencia de medias en cuanto al género. Los resultados muestran que los/las docentes se encuentran motivados por la formación del profesorado, ya que la vinculan con la mejora de su práctica profesional y de los resultados del alumnado, y que prefieren las actividades formativas regladas. En cuanto al contenido que demandan, está relacionado con el desarrollo del centro educativo, las competencias emprendedoras y la transferencia,

Fecha de recepción del original: 18-12-2023.
Fecha de aprobación: 02-01-2024.
Cómo citar este artículo: Mayorga-Fernández, M. J., Martínez-García, I., y Nuñez-Avilés, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades [Continuing training of non-university teachers: An analysis of impressions, preferences, and needs]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 395-416. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010

las metodologías docentes innovadoras, la actualización didáctica y las TIC/TAC. Se han encontrado diferencias de género en las preferencias formativas, aunque la puntuación total es similar en ambos. Las mujeres demandan mayor formación en cuatro de las dimensiones y sienten mayor motivación por participar en dicha formación. Se concluye que es necesario plantear nuevas estrategias formativas como las *lesson study*, donde los/las docentes sean los protagonistas de su formación permanente.

Palabras clave: formación permanente, necesidades formativas, modalidades de formación, enseñanza no universitaria.

Abstract:

Continuing training is a key component in teachers' professional development as it enables them to meet the educational needs of the knowledge society and contribute to a quality educational system. This research aims to identify the training needs and preferences of in-service teachers and their impressions of the continuing training they receive. To do so, a quantitative study with a descriptive and correlative ex-post facto design was used. A total of 801 non-university teachers from schools in the autonomous community of Andalusia participated in the research. The data were collected using a questionnaire with an ad hoc design, taking as reference the instrument developed by Sangrà *et al.* (2019). For the data analysis, an exploratory factor analysis was performed giving 9 dimensions. The correlations between them were calculated and the non-parametric Mann-Whitney test was used to compare differences in means by gender. The results show that teachers are motivated for teacher training as they see that it is linked to improvements in their professional practice and in student results, and that they prefer formal training activities. The content they prefer relates to school development, entrepreneurial skills and their transfer, innovative teaching methodologies, didactic updating, and ICT. Some gender differences in training preferences were found, although the total score is similar for men and women, with women wanting more training in four of the dimensions and being more motivated to participate in such training. In conclusion, there is a need to consider new training strategies such as lesson study, where teachers are the protagonists of their ongoing training.

Keywords: continuous training, training needs, modalities of training, non-university teaching.

1. Introducción

En la última década, se ha pasado de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (Tobón, 2017; García y Martínez, 2017). En este sentido, el dictamen del Grupo de Trabajo sobre la Convergencia Educativa en Andalucía, aprobado por el Pleno del Parlamento de Andalucía el día 18 de febrero de 2010, señaló que el papel de la escuela en la sociedad del conocimiento no puede ser el mismo que ha venido manteniendo tradicionalmente (Acevedo y Romero, 2019). Esto se debe a que, en una sociedad que cambia a un ritmo

vertiginoso, es necesario que los centros de enseñanza den una respuesta adecuada a dicha evolución social y que ayuden a la población a comprenderla y a asumirla con espíritu crítico (Imbernón, 2017). La escuela debe, sobre todo, enseñar a aprender, proporcionar conocimientos que potencien la capacidad de análisis y de reflexión sobre el mundo, contribuir a la realización personal del alumnado y preparar para una formación que deberá extenderse a lo largo de toda la actividad profesional (Romero, 2018). Por todo ello, los/las docentes deben contar con competencias profesionales que les permitan adaptarse a las nuevas necesidades socioeducativas, cargadas de incertidumbres (Souto-Seijo *et al.*, 2019; Fong *et al.*, 2020). En este contexto, la formación permanente se convierte en la mejor manera de adquirir y mantener actualizado el desarrollo competencial (TALIS, 2018), puesto que es un pilar fundamental para el desarrollo profesional docente (Körkkö *et al.*, 2016), el cual se va construyendo a lo largo de toda la carrera profesional (Imbernón, 2017; Orellana-Fernández *et al.*, 2020).

En esta línea, diferentes estudios han puesto de manifiesto una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad (Callealta *et al.*, 2020). Así, han establecido vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado, la mejora de la educación y los resultados de aprendizaje del alumnado (Azpillaga *et al.*, 2021; Hijano, 2021). Es más, según el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa, 2015), la calidad de la práctica docente es determinante para la buena salud del sistema educativo. Como ejemplo de ello, se observa el caso de Singapur, el país que ha liderado todas las clasificaciones del último PISA, donde una de las claves para el éxito académico se encuentra en la preparación, selección y formación permanente de los/las profesores/as (Gopinathan y Lee, 2018).

Llegados a este punto, la formación continua se puede definir como aquella formación dirigida a los/las docentes en ejercicio, que contribuye a su actualización o capacitación con el objetivo de potenciar el desarrollo de sus competencias profesionales (Amortegui *et al.*, 2018). En concreto, se puede afirmar que la formación continua prepara para la docencia (Fischer, *et al.*, 2018; Crespi *et al.*, 2020) teniendo en cuenta los cambios socioculturales y tecnológicos que ocurren en los contextos educativos (Gómez, 2018). En este sentido, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha creado recientemente un documento para el debate con 24 propuestas de reforma que buscan mejorar la profesión docente. En él, define la formación permanente del profesorado como

> el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional. Debe ser acorde con la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos sobre la metodología, y con una serie de aspectos relacionados con la actividad docente en contextos específicos. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 11)

Al revisar las modalidades formativas que están al alcance del profesorado,

autores como Tébar (2017) y Gálvez *et al.* (2020) consideran que la más exitosa es la que se realiza en cooperación con alguna institución de educación superior. Torres (2020), a su vez, realizó una investigación con 221 docentes de primaria y concluyó que la principal tendencia en formación permanente era la realización de cursos de posgrado centrados en especializaciones, principalmente en centros educativos universitarios; resultados que coincidieron con los obtenidos por Barría (2019). En la misma línea, Karlberg y Bezzina (2022), tras realizar un estudio en Suecia con 1884 docentes de niveles de educación obligatoria, concluyeron que la preferencia seguía siendo la formación continua formal organizada en cursos universitarios. En contraposición, Derakhshan *et al.* (2020), en una investigación con 177 docentes iraníes, coligieron que la formación más adecuada era la que se impartía en los contextos específicos de trabajo, puesto que, al igual que afirmaban Cárdenas-Forero *et al.* (2019) y Shachter *et al.* (2019), dicha modalidad formativa surgía de las necesidades de las personas implicadas. En este sentido, la formación en centros posibilita una capacitación donde el contexto de la institución educativa, su idiosincrasia, sus necesidades y sus intereses se consideran elementos imprescindibles (Imbernón, 2019); de este modo, se configura como una parte esencial de la mejora de los centros como un todo (Alfageme-González y Nieto-Cano, 2017). Este tipo de formación posee una orientación técnico-reflexiva y es la que prefieren hoy día los/las docentes para su actualización continua (De la Herrán, 2019; Guarro *et al.*, 2017).

Respecto al tipo de formación, en Andalucía, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (Consejería de Educación, 2018) realizó un estudio con un total de 1650 centros públicos. De él, concluyeron que los/las docentes andaluces de educación infantil y primaria preferían recibir una formación específica y con carácter obligatorio (27.88%), seguidos por un porcentaje menor (26.41%) que optaba por una formación global para el profesorado y de carácter voluntario. Los participantes del estudio consideraban muy importante la formación del profesorado, identificándola como motor de cambio hacia un modelo curricular por competencias.

Por otro lado, Souto-Seijo *et al.* (2019), en un estudio centrado en 73 docentes de educación primaria de la comunidad gallega, concluyeron que dicho profesorado realizaba, preferentemente, actividades formales fuera del horario lectivo y durante el curso académico; además, la modalidad elegida fue la presencial. La principal razón para realizarla era de carácter intrínseco. Estos resultados van en la misma línea que los de Sangrà *et al.* (2019), quienes observaron que los/las docentes valoraban en mayor medida la formación formal ajustada a las necesidades sociales, aunque también valoraban de manera positiva las actividades formativas no regladas.

Respecto a las preferencias de contenido de la formación de los/las docentes en ejercicio, en los últimos años se han realizado diferentes estudios. Según Castro (2019), la formación continua que demanda este colectivo se sustenta, fundamentalmente, en la adquisición de competencias

y habilidades socioemocionales. Por otro lado, también existe gran demanda de formación para adquirir estrategias de trabajo colaborativo (Bowe y Gore, 2017). Este interés puede estar motivado por el hecho de que, tal y como afirman González-Calvo y Fernández-Balboa (2018), la identidad pedagógica de la docencia radica en la esencia interpersonal de la profesión. La innovación educativa, el uso de TIC en el aula y las competencias digitales son otros de los ámbitos en los que se centran las necesidades formativas del profesorado (Iglesias *et al.*, 2018; Marciá y Garreta, 2018; López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019; Gallardo *et al.*, 2019; Sangrà *et al.*, 2019). También en la necesidad de adquirir estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, la evaluación (Pascual-Arias y López-Pastor, 2019) y la acción tutorial (López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019). Por otro lado, en los últimos tiempos, han proliferado ofertas y demandas formativas enfocadas en desarrollar mecanismos para proporcionar atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales, para poner en práctica una educación inclusiva (Amortegui *et al.*, 2018; González y Macías, 2018; Barría, 2019; Valdés-Pino *et al.*, 2021).

La literatura sobre la temática pone de manifiesto que, para que la formación permanente dé respuesta a las demandas educativas, en su planificación y diseño hay que tener presente los siguientes aspectos: el interés que genera en sus destinatarios, el contenido que se va a desarrollar, fomentar un aprendizaje activo en colaboración, que se empleen modelos de prácticas eficaces con oportunidades de asesoramiento, así como apoyo de expertos, retroalimentación, reflexión, y que posea una duración apropiada (Darling-Hammond *et al.*, 2017). Al realizar una comparativa con países europeos, en el caso español, según el *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS, 2014), los/las docentes en España tienden a mostrar índices de participación más bajos que el promedio europeo en acciones formativas como cursos y talleres, conferencias sobre educación, visitas como observadores a otros centros y participación en redes docentes. Por el contrario, poseen una tasa de participación más alta que la media en actividades de investigación individual o colaborativa.

Es de resaltar que también existen estudios que se encargan de analizar el género y aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado, como, por ejemplo, las preferencias en cuanto a las temáticas y el tipo de formación. La relevancia del estudio de la variable *género* en este contexto se justifica por varios motivos. Uno de ellos es el hecho de que, en la profesión docente, la distribución entre hombres y mujeres no es equitativa, pues destaca una mayor presencia femenina (Álvarez-Rementaría *et al.*, 2021). También existen motivos de conciliación, hecho que influye en el tipo de formación solicitada (presencial o no presencial), o de percepción de las mujeres en el momento de valorar sus capacidades frente a las de sus compañeros, dado que son más humildes en algunas competencias, según afirman autores como Grimart-Álvaro *et al.* (2020).

Como ejemplos de investigaciones en este sentido, se encuentra la de Álvarez-Rementaría *et al.* (2021) quienes, en una investigación desarrollada en el País Vasco con un total de 26251 participantes, de los que el 77.7% eran mujeres, encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a intereses formativos. Ellas preferían formarse en atención a la diversidad y gestión emocional, y ellos, en gestión del centro y TIC. En esta misma línea, González y Cutanda (2017) realizaron un estudio con una muestra de 1413 docentes para conocer las preferencias formativas entre hombres y mujeres. Los investigadores apreciaron diferencias significativas en todos los ítems analizados: planificación de las clases, uso de nuevas metodologías, gestión del clima del aula y atención al alumnado más necesitado; las puntuaciones superiores correspondieron al género femenino, resultados que coinciden con los obtenidos por Escudero *et al.* (2017). Con anterioridad, Barquín y Fernández (2002) habían llevado a cabo una investigación con 1873 docentes andaluces en la que resaltaron que las mujeres se habían mostrado más a favor de realizar formación permanente de manera voluntaria (63%) que obligatoria. Los resultados mostraban que las docentes asistían más a las actividades ofrecidas por los CEP (centros de formación del profesorado) que sus compañeros varones.

Por tanto, y a partir de esta realidad, el objetivo general del presente estudio es analizar las impresiones, preferencias y necesidades en cuanto a la formación permanente del profesorado de enseñanzas públicas en el contexto no universitario andaluz. Se centrará en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las principales necesidades formativas del profesorado no universitario de la comunidad autónoma andaluza.
- Identificar el grado de satisfacción respecto a la formación permanente proporcionada por instituciones de educación reglada y no reglada.
- Extraer las principales motivaciones que llevan a los/las docentes a continuar formándose a lo largo de su carrera profesional.
- Analizar si existen diferencias significativas entre las preferencias formativas en cuanto al género.

2. Método

En este estudio, se ha empleado una metodología cuantitativa basada en la técnica de la encuesta para la recogida de la información. La investigación se encuadra dentro de los diseños de investigación no experimental, de corte *ex post facto*, de tipo descriptivo y correlacional. No se modificó ni aplicó ningún tratamiento a las variables empleadas, ya que se pretende exponer y explicar una realidad (Hernández y Maquilón, 2010), en este caso, las preferencias y necesidades del colectivo docente en cuanto a la formación.

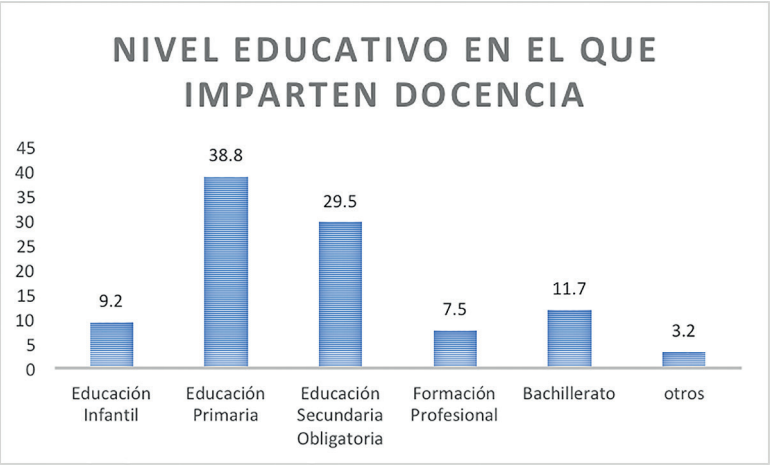
2.1. Participantes

Para la selección de los participantes, se ha seguido un muestreo no probabilístico

de tipo intencional basado en la técnica de bola de nieve.

La población total de docentes no universitarios de la comunidad autónoma andaluza asciende a 107 309 (Junta de Andalucía, 2023). En este trabajo, se contó con una muestra de 801 docentes. Por tanto, el error muestral fue E(P) = 0.182. a un nivel de confianza del 95 %, lo cual indica un margen de error muy aceptable. De la muestra estudiada, el 40.1 % contaba con una edad que oscilaba entre 46 y 55 años y el 68.2 % eran mujeres. El 55.4 % de quienes cumplimentaron la encuesta poseían una experiencia laboral como docentes en ejercicio de más de 15 años de antigüedad y el 78.5 % eran funcionarios de carrera. A continuación, se presenta el porcentaje de docentes que imparten docencia en cada uno de los niveles educativos investigados (Figura 1).

FIGURA 1. Niveles educativos en los que imparten docencia los participantes en el estudio.



2.2. Instrumento

Para la recogida de información, se empleó un cuestionario diseñado *ad hoc* a partir de los objetivos de la investigación y que tomaba como referencia el instrumento elaborado por Sangrà *et al.* (2019). El cuestionario se tituló «Preferencias e identificación de necesidades de formación permanente» y estaba configurado por un total de 82 ítems, los cuales se organizaron en torno a 5 bloques de contenido:

1. Bloque 1. Datos demográficos y cuestiones generales. Compuesto por 12 ítems, en los que se pregunta sobre la situación geográfica del centro en el que imparte docencia, la titularidad del centro, el sexo y la edad, los años de experiencia, la situación laboral, la formación previa, el nivel educativo en el que imparten docencia, la modalidad preferida de formación permanente y la duración de esta.

2. Bloque 2. Motivos de la formación. Compuesto por 8 ítems, en los que se indaga sobre los motivos que justifican los intereses formativos: obtener alguna acreditación o méritos, mejorar

la práctica profesional, actualizar las competencias, contribuir a la mejora del centro o a los resultados del alumnado.

3. Bloque 3. Impresiones sobre las acciones formativas. Compuesto por 9 ítems que instan a los participantes a valorar el tipo de formación en función de sus preferencias: formación permanente ofrecida por las instituciones regladas y por las no regladas, formación organizada por los centros de profesorado y necesidad de actualizar la oferta formativa.

4. Bloque 4. Cómo debe ser la formación. Compuesto por 11 ítems que valoran el tipo de formación que prefieren los/las docentes, entre los que se encuentran el autoaprendizaje, la formación con compañeros o a través de la observación de otros docentes, los cursos con participación activa, los grupos de trabajo, los procesos de enseñanza virtual y la creación de equipos interdisciplinares, entre otros.

5. Bloque 5. Contenidos de la formación. Formado por 42 ítems que abarcan contenidos relacionados con las siguientes temáticas: mejora de las prácticas educativas, metodologías, innovación educativa e investigación, escuela abierta y participativa, perfeccionamiento continuo y capacitación profesional.

A excepción de los ítems del bloque 1, el resto poseen una modalidad de respuesta fundamentada en una escala tipo Likert, donde se valoraba el nivel de satisfacción de los participantes con base en la siguiente medida: 1 «nada de acuerdo» y 5 «muy de acuerdo».

La fiabilidad del instrumento fue analizada mediante el α de Cronbach y se obtuvo una fiabilidad total de α = .94, lo que puede considerarse un valor muy aceptable. Para establecer la validez del instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante la extracción de componentes principales con el método de rotación varimax. En este caso, tanto el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .923) como la prueba de esfericidad de Bartlett, con una chi-cuadrado de 17935.493 (p = .001), indican que el análisis factorial es apropiado. La rotación varimax reveló la existencia de 9 factores que explicaban el 59.98% de la varianza del instrumento. De los 69 ítems originales (ya que no se incluyen los ítems del bloque 1 sobre datos demográficos), tras dicho análisis, se han reducido a 45 ítems.

2.3. Procedimiento de recogida de datos

A través de un mensaje de correo electrónico en el que se explicaba las características y objetivo de la investigación, se contactó con los miembros de los equipos directivos (directores/as, jefes/as de estudio o secretarios/as) de todos los centros andaluces. Asimismo, en dicho mensaje, se les solicitaba que lo reenviaran al claustro de sus respectivos centros y se les proporcionaba el enlace al cuestionario para que tanto ellos/as como todos los/las docentes pudieran cumplimentarlo. La participación de los/las docentes fue voluntaria. Además, el uso de esta herramienta garantizaba que cada persona participase solo

una vez en la encuesta, aseguraba el anonimato y preservaba la confidencialidad de los datos. Pasadas tres semanas desde el primer envío, se envió un recordatorio para aquellos/as que no la habían cumplimentado en un primer momento.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS V27. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar los factores en los que se agrupaban las necesidades formativas de los/las docentes, las cuales han dado lugar a temáticas formativas y a las características de la formación. En segundo lugar, dicho análisis se complementó con un descriptivo y correlacional de las dimensiones del instrumento. Y, en tercer lugar, se realizó un contraste de hipótesis para comprobar si existían diferencias de medias entre las distintas dimensiones con base en el género mediante la prueba no paramétrica Mann-Whitney.

3. Resultados

3.1. Motivaciones, impresiones y preferencias formativas del profesorado

Tal y como se recoge en la Tabla 1. los resultados muestran que el total de 45 ítems a los que se ha visto reducido el instrumento tras el análisis factorial dan lugar a nueve factores o dimensiones. Estos son los que describen las motivaciones formativas de los/las docentes, sus impresiones sobre las acciones formativas que conocen y los contenidos más necesarios o relevantes. Los factores obtenidos han sido los siguientes:

F1. Formación para el desarrollo del centro: formado por 7 ítems sobre aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

F2. Metodologías innovadoras: consta de 8 ítems centrados en metodologías docentes.

F3. Desarrollo de competencias y transferencia: cuenta con 6 ítems que versan sobre internacionalización y competencias emprendedoras.

F4. Actualización didáctica: formado por 7 ítems sobre buenas prácticas docentes, educación emocional y actualización didáctica, entre otros.

F5. TIC/TAC: formado por 3 ítems sobre el uso de dispositivos móviles, redes sociales, TIC y TAC.

F6. Motivación para la formación: incluye 3 ítems sobre qué motiva la formación en los/las docentes.

F7. Características de la formación: formado por 4 ítems respecto al tipo de formación que prefieren los/las docentes.

F8. Formación permanente reglada: conformado por 3 ítems que valoran la formación ofrecida por las instituciones regladas.

F9. Formación permanente no reglada: formado por 2 ítems que se centran en la formación ofrecida por las instituciones no regladas.

Estos factores en el instrumento final se han tomado como dimensiones para realizar los correspondientes análisis.

TABLA 1. Análisis factorial y dimensiones.

Dimensiones	**Matriz de componente rotado***								
	Componente								
	F1	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**F7**	**F8**	**F9**
Procesos que favorecen la participación en el centro educativo	.780								
Modelos de participación, intervención y desarrollo comunitario	.762								
El currículo formal e informal	.753								
Estrategias para el trabajo de entornos de aprendizaje específicos	.707								
La interculturalidad como factor de desarrollo comunitario	.689								
La creación de comunidades de aprendizaje	.553								
La evaluación y sistemas de gestión de calidad	.522								
Visual thinking		.728							
Aprendizaje basado en proyectos		.673							
Aprendizaje basado en problemas		.670							
Flipped classroom		.650							
Aprendizaje basado en el pensamiento		.647							
Aprendizaje cooperativo		.608							
El proceso investigador en educación		.577							
La innovación educativa: factores de éxito		.534							
Mejora y actualización de la competencia en lenguas extranjeras			.783						
Actualización didáctica y metodológica en lenguas extranjeras			.740						

Programas europeos e internacionalización del centro	.684				
Actualización científico-tecnológica	.562				
Programas y proyectos para el desarrollo de la cultura emprendedora y el emprendimiento social	.531				
Desarrollo de la cultura emprendedora	.523				
Educación emocional y su integración en el currículum		.724			
Desarrollo de capacidades e inteligencias múltiples		.716			
Educación positiva		.690			
Buenas prácticas		.488			
Actualización didáctica y curricular		.434			
Formación con relación a la normativa educativa		.430			
Las competencias clave como base del currículum		.430			
Uso de dispositivos móviles en educación			.816		
Las redes sociales como impulsoras del conocimiento y la comunicación			.786		
Uso de las TIC y las TAC: integración metodológica			.706		
Me formo para mejorar mi práctica profesional				.833	
Con la formación pretendo la actualización de mis competencias profesionales				.809	
Con mi formación pretendo contribuir a la mejora de los resultados de mi alumnado				.746	
En la formación en centros es fundamental poseer un buen asesoramiento y apoyo de expertos en la materia					.697

Sería muy ventajosa la creación de equipos interdisciplinares de expertos que se ocupen de la formación	.616		
Aprendo mucho más en aquellos cursos donde tengo una participación activa y en colaboración con los compañeros/as	.491		
Me suelo formar a petición/demanda de lo que establece el centro educativo	.403		
La oferta formativa de las instituciones regladas es suficiente		.778	
Los cursos organizados por los centros de profesorado son los que me permiten estar actualizado en mis necesidades formativas		.755	
La mejor formación permanente es la que se imparte en las instituciones de formación reglada (centros de profesores, universidad, etc.)		.661	
Suelo priorizar la formación que me permite obtener alguna acreditación		.265	
La mejor formación permanente es la que se oferta en las instituciones de formación no reglada (asociaciones, academias, otros centros formativos)			.786
La oferta formativa de las instituciones no reglada es suficiente			.744
Conozco las diferentes actividades formativas que ofrecen las instituciones no regladas			.645
Método de extracción: análisis de componentes principales Método de rotación: varimax con normalización Kaiser			

*La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

La Tabla 2 muestra los datos descriptivos en cada una de los 9 factores o dimensiones (la puntuación de cada dimensión está compuesta por la suma de la puntuación de los ítems que la compone): media *(M)*, desviación típica *(TD)*, asimetría *(CA)* y curtosis *(CK)*. Analizados los datos, se aprecia que el profesorado posee unas necesidades formativas media-altas para aumentar el desarrollo del centro educativo (D1, M = 25.16), adquirir metodologías innovadoras (D2, M = 29.67) y aumentar el desarrollo competencial y la transferencia (D3, M = 20.69). Su nivel de satisfacción respecto a la formación que le proporcionan las instituciones de enseñanza reglada es medio-alto (D8, M = 12.70), y respecto a las enseñanzas no regladas, medio-bajo (D9, M = 7.54). Son conscientes de que necesitan una mayor actualización didáctica, pues obtienen una media alta en esta dimensión (D4, M = 27.66), así como una mayor capacitación en TIC/TAC, con una media también alta (D5, M = 11.17). Consideran que la formación debe realizarse con equipos interdisciplinares, de forma colaborativa y potenciando la participación, puesto que muestran un nivel alto de satisfacción (D7, M = 15.95). Por último, es de resaltar que, de todas las dimensiones, los ítems que han tenido una mayor valoración, con una media muy alta (D6, M = 14.31), han sido los relacionados con las motivaciones hacia la formación. En este sentido, consideran que la finalidad de su formación es mejorar su práctica profesional, actualizar sus competencias profesionales y contribuir a la mejora de los resultados de su alumnado. En definitiva, se puede afirmar que la media global del instrumento es media alta (M = 164.87).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por dimensiones.

Dimensiones	*M*	*TD*	*CA*	*CK*
D1. Formación para el desarrollo del centro educativo	25.1625	6.27557	-.574	.216
D2. Metodologías innovadoras	29.6742	6.68431	-.463	.126
D3. Desarrollo competencial y transferencia	20.6937	5.56652	-.406	-.330
D4. Actualización didáctica	27.6654	5.40143	-.659	.183
D5. TIC/TAC	11.1723	2.76003	-.542	.031
D6. Motivación para la formación	14.3159	1.25553	-2.117	4.616
D7. Características de la formación	15.9588	2.49841	-.624	.713
D8. Formación permanente reglada	12.7091	3.06089	-.130	-.190
D9. Formación permanente no reglada	7.5468	2.24402	.392	.349
Total instrumento	164.87	24.89	-.357	.087

Al centrar el interés en la formación permanente reglada, se observa, en la Tabla 3, que el ítem que valora la satisfacción de la formación impartida por las instituciones de educación reglada posee la misma puntuación que el referido a que los grupos de trabajo son la opción formativa más apropiada para adquirir la formación permanente. No

obstante, a pesar de ello, se aprecia que la varianza es menor en el ítem referido a los grupos de trabajo, lo cual indica que los datos están menos dispersos. Así, se puede decir que las puntuaciones son más cercanas y, por tanto, los/las participantes en el estudio valoran en mayor medida los grupos de trabajo como estrategia formativa.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos ítems preferencias formativas.

		La mejor formación permanente es la que se imparte en las instituciones de formación reglada (centros de profesores, universidad, etc.)	Pienso que los grupos de trabajo son la opción formativa más apropiada para mi formación permanente
n	Válidos	801	801
	Perdidos	9	9
Media		3.36	3.36
Desv. típ.		1.124	.999
Varianza		1.263	.999

Con posterioridad, se han calculado las correlaciones entre las distintas dimensiones. La dimensión 1 «formación para el desarrollo del centro educativo» posee una correlación alta con la dimensión 2 «metodología innovadora» (sig. 0.000; r = .705), dimensión 3 «desarrollo competencial y transferencia» (sig. 0.000; r = .629) y dimensión 4 «actualización didáctica» (sig. 0.000; r = .670). A su vez, hay que destacar que la correlación entre las dimensiones 2 y 4 también son altas (sig 0.000; r = .635).

3.2. Preferencias formativas del profesorado según el género

La Tabla 4 muestra los datos descriptivos en las 9 dimensiones del instrumento según el género. Por un lado, se calcularon los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov (KS) para conocer la normalidad de los datos y se observó que no siguen una distribución normal (p <0.05). Por otro, se calculó la prueba no paramétrica Mann-Whitney para comparar la diferencia de medias de dos muestras distintas. Se aprecia como la puntuación total es similar en ambos géneros. Además, de todas las dimensiones analizadas, se observa que solo existen diferencias significativas en la dimensión 2 «metodologías innovadoras» (p = .004), la dimensión 4 «actualización didáctica» (p = .045), la dimensión 5 «TIC/TAC» (p = 0.03) y la dimensión 6 «motivación para la formación» (p = .000).

TABLA 4. Significación de las preferencias formativas según el género.

	Género	Kolmogorov-Smirnov					
		KS	*gl*	Sig.	Mann-Whitney	Z	Sig
D1	1.00	.057	254	.043	63 877.500	-1.760	.078
	2.00	.087	545	.000			
D2	1.00	.054	254	.075	60 540.500	-2.898	.004
	2.00	.074	545	.000			
D3	1.00	.107	254	.000	68 229.000	-.325	.745
	2.00	.074	545	.000			
D4	1.00	.083	254	.000	63 261.000	-2.003	.045
	2.00	.088	545	.000			
D5	1.00	.110	254	.000	60 519.000	-2.926	.003
	2.00	.118	545	.000			
D6	1.00	.350	254	.000	60 258.000	-3.651	.000
	2.00	.418	545	.000			
D7	1.00	.123	254	.000	63 602.000	-1.902	.057
	2.00	.108	545	.000			
D8	1.00	.119	254	.000	66 823.500	-.832	.405
	2.00	.080	545	.000			
D9	1.00	.140	254	.000	64 158.500	-1.721	.085
	2.00	.102	545	.000			

En la Tabla 5, se muestran los rangos promedios para determinar dónde se encuentran las principales diferencias. Se pone de manifiesto que, en todas las dimensiones, las mujeres demandan mayor formación que los hombres en la dimensión 2, respecto a metodologías innovadoras (RP = 416.62); en la dimensión 4, sobre actualización didáctica (RP = 411.64); en la dimensión 5, respecto a TIC/TAC (RP = 416.66). De igual modo, también se observa que las mujeres poseen una mayor motivación para la adquisición de dicha formación (RP = 417.14).

TABLA 5. Rangos por dimensiones.

Rangos				
	Género	*n*	**Rango promedio**	**Suma de rangos**
D1	1.00	254	378.99	96262.50
	2.00	545	409.79	223337.50
	Total	799		
D2	1.00	254	365.85	92925.50
	2.00	546	416.62	227474.50
	Total	800		
D3	1.00	254	396.12	100614.00
	2.00	545	401.81	218986.00
	Total	799		
D4	1.00	254	376.56	95646.00
	2.00	546	411.64	224754.00
	Total	800		
D5	1.00	254	365.76	92904.00
	2.00	546	416.66	227496.00
	Total	800		
D6	1.00	254	364.74	92643.00
	2.00	546	417.14	227757.00
	Total	800		
D7	1.00	254	377.90	95987.00
	2.00	546	411.01	224413.00
	Total	800		
D8	1.00	254	390.58	99208.50
	2.00	546	405.11	221191.50
	Total	800		
D9	1.00	254	380.09	96543.50
	2.00	546	409.99	223856.50
	Total	800		

4. Discusión

Una vez analizados los datos, se observa que los/las docentes participantes en el estudio son conscientes de sus necesidades formativas y se percibe el compromiso hacia su formación permanente, tal y como se aprecia en la valoración global del instrumento. Esto repercute en el aumento de la calidad del sistema educativo, como ya pusieron de manifiesto Callealta *et al.* (2020) y el informe Pisa (2015).

En relación con los estrechos vínculos que establecen diferentes estudios entre la implicación en la formación permanente del profesorado y la mejora de la educación, en el presente estudio se corroboran estas afirmaciones (Azpillaga *et al.*, 2021; Hijano, 2021). Esto evidencia que el profesorado posee necesidades formativas medias-altas en el desarrollo del centro educativo, en las metodologías innovadoras y en el desarrollo competencial y transferencia; además, las correlaciones entre estas dimensiones son altas. En la misma línea, Gopinathan y Lee (2018) indicaron que la formación permanente del profesorado es una de las claves para el éxito del sistema educativo, ya que posibilita el desarrollo de las competencias profesionales (Amortegui *et al.*, 2018) y prepara para la docencia (Fischer *et al.*, 2018; Crespi *et al.*, 2020). Estas cuestiones se reflejan en el presente estudio al obtenerse altas puntuaciones en la motivación de los/las docentes por participar en la formación como forma de desarrollar las competencias profesionales y mejorar la práctica profesional.

En la actualidad, las modalidades de formación permanente se pueden realizar tanto en instituciones de educación regladas como en instituciones de educación no regladas. En este estudio, se han identificado las preferencias de los/las docentes por realizar actividades formativas en las instituciones de educación regladas, resultados que coinciden con los obtenidos por Barría (2019), Sangrá *et al.* (2019), Souto-Seijo *et al.* (2019), Gálvez *et al.* (2020), Torres (2020) y Karlberg y Bezzina (2022). Sin embargo, se observa que, dentro de la formación reglada, sus prioridades se inclinan ligeramente hacia los grupos de trabajo dentro de los centros educativos, como también sucede en los estudios realizados por Cárdenas-Forero *et al.* (2019), Derakhshan *et al.* (2020), Imbernón (2019) y Shachter *et al.* (2019). La formación en centros es, por tanto, la modalidad de formación preferida y puesta en práctica, en mayor medida, por los docentes de acuerdo con Guarro *et al.* (2017) y De la Herrán (2019).

Respecto al contenido de la formación permanente, cabe resaltar que dicho contenido se enfoca en el desarrollo competencial, la actualización didáctica (Pascual-Arias y López-Pastor, 2019; López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019) y la capacitación en TIC; estos resultados coinciden con los obtenidos por Iglesias *et al.* (2018), Marciá y Garreta (2018); López-Mayor y Cascales-Martínez (2019); Gallardo *et al.* (2019), Sangrà *et al.* (2019). También con los obtenidos en 2014 por el informe TALIS, puesto que el profesorado demanda, sobre todo, actividades formativas en las que participen equipos interdisciplinares y se trabaje de forma colaborativa y participativa.

Respecto al género, la distribución muestral entre hombres y mujeres no es equitativa en este estudio; destaca el género femenino, al igual que pusieron de manifiesto en su estudio Álvarez-Rementaría *et al.* (2021). Tras realizar el contraste de hipótesis con relación a la *variable* género, se concluye que existen diferencias significativas en 4 de las 9 dimensiones analizadas, en concreto en la D2 «metodologías innovadoras», D4 «actualización didáctica», D5 «TIC/TAC» y D6 «motivación para la formación». En todas ellas, las docentes alcanzan mayores puntuaciones que sus homólogos masculinos. Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por González y Cutanda (2017) y Escudero *et al.* (2017), puesto que, en sus estudios, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en nuevas metodologías y gestión del aula. En cambio, Álvarez-Rementería *et al.* (2021) encontraron que los hombres poseían mayores puntuaciones en TIC. Por su parte, los resultados coinciden con los obtenidos con Barquín y Fernández (2002), ya que las docentes estaban más motivadas hacia la formación que los profesores.

5. Conclusiones

En la sociedad actual, la formación permanente constituye un elemento fundamental para el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Por ello, para implementar una formación permanente de calidad y adaptada a las necesidades educativas, es fundamental conocer las impresiones, preferencias y necesidades formativas de dicho profesorado, puesto que ellos/ellas deben ser los verdaderos protagonistas de la formación.

Tras realizar este estudio, se llega a la conclusión de que las instituciones responsables de la formación deben hacer un esfuerzo por adaptar en mayor medida el contenido y las modalidades formativas a las demandas del profesorado, que prefiere realizar acciones formativas regladas. En este sentido, sería necesario dar un giro al planteamiento de la formación a fin de que sus beneficiarios dispongan de tiempos, espacios y estrategias formativas durante su jornada laboral para continuar con su perfeccionamiento. Esto supondría un importante esfuerzo económico para la institución educativa, que repercutiría en la calidad de la educación de forma directa. El profesorado participante en el estudio ha puesto de manifiesto su compromiso con la formación, en especial el sector femenino; por tanto, sería necesario proporcionarles las herramientas y estrategias necesarias para que ellos/ellas puedan ponerlo en práctica. En este sentido, se deben plantear estrategias de formación fundamentadas en la investigación-acción colaborativa en centros de trabajo, donde los docentes se conviertan en investigadores en la acción de su propia práctica, en compañía de equipos interdisciplinares que se preocupan por la mejora y calidad de la actuación docente, como es la metodología de *lesson study*. Al plantearse estrategias metodológicas de estas características, se potencia el desarrollo competencial del profesorado, la transferencia, la puesta en práctica de metodologías innovadoras, la motivación para participar, así como la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje

en los centros educativos. Esto permite reducir la institucionalización de la formación y aumentar su contextualización para atender las demandas y necesidades educativas reales de los centros educativos.

A pesar de los hallazgos, es importante reconocer las limitaciones de este estudio, entre las que se encuentran la dificultad para obtener los datos debido a la falta de respuesta de los/las docentes a los cuestionarios. Además de las limitaciones propias de la técnica de encuesta y del diseño metodológico elegido.

En relación con la prospectiva de la investigación, sería interesante conocer las posibles diferencias en las preferencias formativas en función de la etapa educativa, las provincias de pertenencia o el tipo de centro (concertado, público o privado). También diseñar propuestas formativas fundamentadas en las estrategias planteadas con anterioridad para luego evaluar y conocer los resultados de su implementación.

Referencias bibliográficas

Acevedo, K., y Romero, S. (2019). La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista Torreón Universitario*, *8* (22), 79-83.

Alfageme-González, M. B., y Nieto-Cano, J. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, *39* (158), 148-165.

Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 62-74.

Amortegui, S. A., Chávez, N., y Martín, D. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la educación primaria básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano. *Revista Conrado, 14* (65), 170-175.

Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A., e Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, (393), 155-179. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489

Barquín, J., y Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 75-92.

Barría, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis en el contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, *58* (2), 1-27. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.942

Bowe, J., y Gore, J. (2017). Reassembling teacher professional development: The case for quality teaching rounds [Reensamblando el desarrollo profesional docente: el caso de las rondas de enseñanza de calidad]. *Teachers and Teaching*, *23* (3), 352e366. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206522

Callealta, L., Donoso, M., y Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de educación secundaria. *Estilos de Aprendizaje*, *13* (25), 84-98. https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1880

Cárdenas-Forero, Ó. L., Benítez-Agudelo, M. L., y Uribe-Garzón, S. M. (2019). La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red «Maestros en colectivo». *Educación y Ciudad*, *2* (37), 37-46. https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2146

Castro, E. (2019). La formación continua como fuente de desarrollo de las competencias y habilidades socioemocionales de acuerdo con los requerimientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017. Una aproximación teórica sobre el tema. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *3* (3), 1-31.

Consejería de Educación. (2018). *Resultados cuestionarios «Repensar la primaria: centros públicos»*. Junta de Andalucía. AGAEVE.

Crespi, L., Noro, D., Finimundi, M., y Peruzzo, V. (2020). Neurociências na formação continuada de docentes da pré-escola: lacunas e diálogos [Neurociencias en la formación continuada de docentes de la preescuela: lagunas y diálogos]. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, *7* (17), 62. https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4060

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development [Desarrollo profesional docente eficaz].* Learning Policy Institute.

De la Herrán, A. (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín Redipe*, *8* (2), 29-57.

Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K., y Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of continuing professsional development needs and views of research in English language teachers' success [Examinando el papel de las necesidades de desarrollo profesional continuo y las opiniones de la investigación sobre el éxito de los profesores de inglés]. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, *24* (3), 1-27. https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/

Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, *21* (3), 83-102.

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., y McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform [Investigando las relaciones entre el contexto escolar, el desarrollo profesional docente, las prácticas docentes y el rendimiento estudiantil como respuesta a una reforma científica a nivel nacional]. *Teaching and Teacher Education*, *72*, 107-121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011

Fong R., Orozco J., y Herrera J.A. (2020). La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso de educación primaria, secundaria y medio superior. *Revista Electrónica Entrevista Académica, 6* (2), 163-183.

Gallardo, I. M., San Nicolás, M. B., y Cores, A. (2019). Visiones del profesorado de primaria sobre materiales didácticos digitales. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, *8* (2), 47-62.

Gálvez, M. C., Barrio, M., y García, F. (2020). Open data and education: Teacher training in the digital society [Datos abiertos y educación: formación de docentes en la sociedad digital]. *Páginas de Educación*, *13* (2), 1-20. https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i2.1913

García, F. J., y Martínez, R. (2017). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *CULCyT*, *13* (59), 358-362.

Gómez, J. E. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Revista Conrado*, *14* (64), 174-178.

González-Calvo, G., y Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: Implications for the development of professional identity [Un análisis cualitativo de los factores que determinan la calidad de las relaciones entre un profesor novel de educación física y las familias de sus alumnos: implicaciones para el desarrollo de la identidad profesional]. *Sport, Education and Society*, *23* (5), 491-504. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164

González, M. T., y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Currículum y Formación del Profesorado, 21* (2), 103-122.

González, I., y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *33*, 118-122.

Gopinathan, S., y Lee, M. (2018). Excellence and equity in high-performing education systems: Policy lessons from Singapore and Hong Kong [Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de políticas de Singapur y Hong Kong]. *Prospectives*, *41* (2),

203-247. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043

Grimalt-Álvaro, C., Usart Rodríguez, M., y Esteve, V. (2020). La competencia digital docente en la formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: estudio de caso. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 214-224). Octaedro.

Guarro, A., Martínez, B., y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Revista currículum y formación del profesorado*, *21* (3), 21-40

Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson.

Hijano, A. (2021). La formación permanente del profesorado. Análisis de la normativa andaluza. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.734

Iglesias, M. J., Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *77* (1) 13-34. https://doi.org/10.35362/rie7713090

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar.* Editorial Graó.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23* (3), 151-163. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302

Junta de Andalucía (2023). *Estadísticos de la educación en Andalucía*. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.

Karlberg, M., y Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden [Las necesidades de desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados en cuatro municipios de Suecia]. *Professional Development in Education*, *48* (4), 624-641. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education [Desarrollo profesional a través de la reflexión en la formación docente]. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 198-206. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014

López-Mayor, C., y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22* (3), 233-249. https://doi.org/10.6018/reifop.347231

Macià, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, *36* (1), 239-257. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento de debate. 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:11de0388-9df4-4846-af56-fe19fc82dbaf/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf

Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., Berríos-Villarroel, A., y Almonacid-Fierro, A. (2020). Teachers in dictatorship and democracy: Biographical perspective of teachers at the end of a professional career [Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional]. *Revista Brasileira de Educacao*, *25*, 1-23. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007

Pascual-Arias, C. P., y López-Pastor, V. M. (2019). Seminario de formación permanente internivelar sobre evaluación formativa y compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *5* (2), 66-70.

PISA. (2015). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español.* Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 17* (35), 91-103. https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6

Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través

de las ecologías de aprendizaje: perspectivas del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *68*, 42-53. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307

Shachter, R., Gerder, H. K., y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers [Pautas para seleccionar el desarrollo profesional para maestros de primera infancia]. *Early Childhood Education Journal*, *47*, 395-408. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., y González-Sanmamed, M. (2019). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, *56* (1), 91-107. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095

TALIS. (2014). *Informe TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

TALIS. (2018). *Informe TALIS 2018. Guía del profesorado*. OCDE. www.oecd.org/education/talis

Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, *44* (44), 1-19.

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society [Análisis conceptual de la socioformación según la sociedad del conocimiento]. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, *1* (1), 9-35.

Torres, K. F. (2020). Tendencias y necesidades de formación continua de docentes en instituciones educativas de la ciudad de Piura, Perú. *TZHOECOEN*, *12* (3), 371 -381. https://doi.org/10.26495/tzh.v12i3.1334

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *16* (1), 117-129. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09

Biografías de los autores

M.ª José Mayorga-Fernández. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesora Titular de universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación «Repensar la educación Hum 311». Las principales líneas de investigación son evaluación docente, metodologías didácticas, lesson study, competencia digital y formación permanente.

https://orcid.org/0000-0003-3749-1264

Inmaculada Martínez-García. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Profesora Permanente Laboral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación «Enseñanza y aprendizaje en el marco de la innovación y tecnología educativa (Innoeduca) (SEJ-533)». Las principales líneas de investigación son la innovación docente y las nuevas tecnologías, la formación del profesorado, la formación por competencias, la orientación educativa y profesional, la dirección escolar y el liderazgo educativo y el bienestar psicológico de los estudiantes de doctorado.

https://orcid.org/0000-0002-4507-7410

Fabián Núñez-Avilés. Doctor en Métodos y Recursos en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga. Director del Centro del Profesorado de Vélez-Málaga (Junta de Andalucía). Miembro del grupo de investigación «Educación, deporte, innovación y salud (EDISA)», con el objetivo de fomentar la salud a través de la educación preventiva y de crear sistemas tecnológicos con inteligencia artificial que ayuden a los profesionales a desempeñar su labor.

https://orcid.org/0000-0003-0164-1726

La Mención en Educación Musical en los grados de Maestro/a en España: presencia y enfoque

The Mention in Music Education in primary and early-childhood education degrees in Spain: Presence and approach

Dra. Ángela MORALES. Profesora Titular. Universidad Autónoma de Madrid (*angela.morales@uam.es*).
Dra. Marta MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (*marta.martinezr@uam.es*).
Dra. Miren PÉREZ-EIZAGUIRRE. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (*miren.perez@uam.es*).
Dra. Isabel MONTARAZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (*isabel.montaraz@uam.es*).

Resumen:

Debido a la situación en la que nos encontramos en referencia a la publicación de las órdenes de desarrollo para mejorar las enseñanzas universitarias aprobadas en el Real Decreto 822/2021 y que puedan afectar a las menciones en España, la presente investigación se centra en exponer un estudio sobre la concreción curricular de la Mención en Educación Musical en nuestro territorio. Para ello se han seleccionado los centros públicos y privados (n=48) que aparecen adscritos en la Conferencia de Decanos de Educación. Se ha examinado la oferta de esta mención en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, la distribución de las asignaturas, así como los requisitos de acceso. Además, se han clasificado los contenidos de las asignaturas y se ha estudiado la presencia de prácticum y TFG específicos. Los resultados ponen de manifiesto la pérdida de créditos y la capacidad formativa en relación con la especialidad. Además, se muestra la escasa oferta de esta mención en Educación Infantil en comparación con la de Educación Primaria. Con relación a la presencia de estas enseñanzas en función de la comunidad autónoma, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas tras realizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. En cuanto a las asignaturas ofertadas, se observa que ambas etapas comparten las mismas categorías musicales (vocal, instrumental, auditiva, lenguaje musical y ritmo, movimiento y danza, entre otras), pero la carga lectiva es

Fecha de recepción del original: 22-01-2024.
Fecha de aprobación: 26-03-2024.
Cómo citar este artículo: Morales, A., Martínez-Rodríguez, M., Pérez-Eizaguirre, M., y Montaraz I. (2024). La Mención en Educación Musical en los grados de Maestro/a en España: presencia y enfoque [The Mention in Music Education in primary and early-childhood education degrees in Spain: Presence and approach]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (288), 417-445. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4051

diferente. Asimismo, se revelan los escasos centros universitarios en los que se brinda la posibilidad de realizar prácticas específicas de las menciones y el TFG. Por todo ello, se recomienda tener en cuenta todo lo indicado, en caso de que se produzca una modificación que pudiese aumentar el número de créditos con la publicación de las órdenes anteriormente señaladas.

Palabras clave: Educación musical, Grado de Maestro, Mención, España, Música, Educación

Abstract:

Given the current situation with regards to the publication of the Development Orders to Improve University Teaching approved by Royal Decree 822/2021, which might affect degree mentions in Spain, this research focuses on a study of the form of the curriculum for the Mention in Music Education. To do so, we have selected public and private centres (n=48) that are affiliated to the Conference of Deans of Education. We examined the offer of this specialisation on the degrees in Early Childhood Education and Primary Education, the distribution of subjects, and access requirements. In addition, the content of the subjects was classified, and the presence of specific placements and final degree projects was considered. The results show a reduction in credits and training capacity compared to the previous specialism. In addition, the more restricted offer of this mention in Early Childhood Education than in Primary Education is shown. The Kruskal–Wallis non-parametric test did not find any statistically significant differences in the availability of these courses in different autonomous communities. In the case of modules offered, it is apparent that both stages share the same musical categories (vocal, instrumental, auditory, musical language and rhythm, movement and dance, among others) but that the teaching load differs. Likewise, it was also found that few centres offer specific practicals and final degree projects for the mentions. For all these reasons, taking into account all of the foregoing is recommended in the event of any modification that could increase the number of credits with the publication of the aforementioned orders.

Keywords: music education, degree in education, mention, Spain, music, education.

1. La formación del maestro/a de educación musical, de la especialidad a la mención

Los referentes legislativos en relación con la formación de los maestros/as para la formación inicial en Educación Musical en España se definen a través de diferentes reformas. Las ya antiguas diplomaturas como especialidades (180 créditos/3 cursos), recogidas en el Real Decreto 1440/1991, en las que la educación musical tuvo un espacio formativo propio de tres años, se extinguieron y dieron paso a los grados de cuatro años (240 créditos ECTS/cuatro cursos), donde la especialización en la disciplina musical pasó a configurarse como una agrupación de asignaturas optativas que han conformado las menciones cualificadoras de entre 30 y 60 créditos ECTS, según la Orden ECI/3857/2007.

Autores como Aróstegui (2006), Berrón (2021), Carbajo (2009), Cremades-Andreu y García-Gil (2017), Esteve *et al.* (2007), y López *et al.* (2017) señalaron que dicho modelo de formación docente tendía a beneficiar una formación más generalista en lugar de la especialista. Advirtieron que esta situación podría generar una sensación de incertidumbre en cuanto al futuro de la enseñanza musical en las escuelas y se percibió como un retroceso en comparación con la existencia de una especialidad específica dedicada a este ámbito. Serrano *et al.* (2007) indicaron al respecto que:

> La discusión se orienta hacia la coherencia de los planes de reforma con los estudios realizados. Se concluye que la propuesta de reforma nacional de los títulos de maestro desoye los resultados de los estudios en los que se ampara y se enfrenta al contrasentido de provocar una ruptura entre el título de especialidad y su perfil profesional. Esto alejaría la reforma de su razón de ser, que era adaptar los títulos siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea que, entre otras, reclamaban a los países asociados un mayor esfuerzo por conciliar los títulos académicos con sus perfiles profesionales. (p. 533)

Los cambios a nivel cuantitativo fueron notables, tal como se refleja en la siguiente tabla.

TABLA 1. Comparativa entre el Real Decreto 1440/1991 y la Orden ECI/3857/2007.

Real Decreto 1440/1991 (Diplomatura) 1 crédito/10 horas lectivas		**Orden ECI/3857/2007 (Grado) 1 ECTS 25/30 horas (10 horas lectivas)**	
Materias troncales del título de maestro en todas las especialidades	40 créditos/400 horas	**Módulo de formación básica**	60 ECTS/600 horas
Materias troncales de la especialidad	64 créditos/640 horas	**Módulo didáctico disciplinar**	100 ECTS/1000 horas
Prácticas	32 créditos/320 horas	**Prácticum-Trabajo Fin de Grado**	50 ECTS/500 horas
Libre configuración y optatividad de especialidad	42 créditos/420 horas	**Menciones**	Entre 30/60 ECTS

Ante la nueva propuesta, cada universidad adoptó un modelo diferente, entendiendo la oferta de optatividad en términos cuantitativos y cualitativos con estructuras diversas. Si bien el Real Decreto 1440/1991 estructuró las especialidades con un modelo concreto, la Orden ECI/3857/2007 ofrecía la oportunidad de establecer diferentes tramas curriculares para cada mención, incluso la posibilidad de ofrecer asignaturas fuera de mención.

Según el Real Decreto 1440/1991, la especialidad de música debería integrar las materias troncales comunes del título de maestro en todas sus especialidades y materias troncales de la especialidad.

TABLA 2. Trama curricular del Real Decreto 1440/1991. Materias troncales de la especialidad.

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD		
FORMACIÓN INSTRUMENTAL	Estudio de un instrumento melódico o armónico	8 CR
AGRUPACIONES MUSICALES	Práctica de conjunto instrumental Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales	8 CR
FORMACIÓN RÍTMICA Y DANZA	Elementos fundamentales de la rítmica. Didáctica de la expresión corporal Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio	4 CR
FORMACIÓN VOCAL Y AUDITIVA	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio	4 CR
HISTORIA DE LA MÚSICA Y DEL FOLKLORE	Análisis de obras. Estudio de los diferentes periodos y estéticas	4 CR
LENGUAJE MUSICAL	Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical	4 CR
PRÁCTICUM	Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo	32 CR

A pesar de estas directrices, las universidades organizaron diferentes planes de estudios respetando las materias y los créditos establecidos por el Real Decreto, que homogeneizaba el punto de partida para la formación de los maestros/as especialistas de educación musical para todo el territorio nacional. Esta realidad no se mantuvo a partir de la Orden ECI/3857/2007, ya que los modelos formativos que surgieron, y siguen vigentes hoy, son variados y de contenidos diversos.

Con el paso de la especialidad a la Mención en Educación Musical contemplada como una intensificación curricular, estudios como el de Cuenca *et al.* (2021) señalaron que, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid, los créditos dedicados específicamente a la formación musical del profesorado se redujeron de manera considerable al pasar de 74 ECTS en la antigua diplomatura de Maestro/a en Educación Musical, a 33 ECTS en la Mención en Educación Musical en el grado en Maestro/a en Educación Primaria, y a 42 ECTS en la Mención en Desarrollo de la Expresión Musical en el grado en Maestro/a en Educación Infantil. Del mismo modo, se especificaba que su enseñanza se impartía únicamente en un cuatrimestre.

Con respecto a las salidas profesionales, la Mención en Educación Musical se convirtió en el grado de Maestro/a en Educación Primaria en una mención profesionalizante, que habilitaba para impartir la docencia en la asignatura de Música para esta etapa educativa. Sin embargo, cualquier mención en el grado de Maestro/a en Educación Infantil únicamente supuso una formación e intensificación curricular dentro de ese título y no ha capacitado a más vías profesionalizantes dentro del ámbito laboral (Pérez-Eizaguirre *et al.*, 2024).

Con respecto a la formación inicial del profesorado de esta mención, Cremades-Andreu (2023) ha señalado la dificultad que tienen los egresados para conseguir las competencias docentes musicales en el marco formativo actual, necesarias para acceder al mundo laboral, y ha sugerido la necesidad de profundizar sobre cuál y cómo debe ser su formación para satisfacer la demanda de especialistas en Educación Musical.

Por otro lado, nos encontramos con el estudio realizado por Fernández-Jiménez y Valdivia (2020), quienes categorizan atendiendo a la secuenciación y temporalización de la Mención en Educación Musical en las diferentes universidades españolas. En esta línea, el trabajo llevado a cabo por Hernández-Portero y Colás-Bravo (2022) examina tanto la formación inicial exigida por las distintas leyes educativas para los profesores de Música de educación secundaria, como la formación real que reciben. Por otro lado, Blanco-García y Peñalba-Acitores (2020) analizan los planes de estudio identificando ocho categorías de intersección entre los planes universitarios y el currículo de primaria y secundaria. Estas categorías se agrupan en dos dimensiones: contenidos musicales (escucha, interpretación musical, danza y movimiento, contextos musicales y culturales, música y tecnologías) y contenidos transversales.

En el ámbito internacional, también se ha observado una creciente preocupación por examinar los planes de estudio en la formación de futuros docentes de música. Esto se evidencia en países como Singapur (Rim *et al.*, 2020). Asimismo, en China, diversas investigaciones, como las de Wong (2022) y Yang (2023), coinciden en la importancia de evaluar las necesidades existentes para poder diseñar nuevos planes de estudio. En Finlandia, por su parte, se ha advertido una reducción significativa de los estudios musicales en la formación general de los docentes en las últimas décadas, según señalan Suomi *et al.* (2022), lo cual plantea un riesgo para el logro de los objetivos musicales establecidos en el currículo nacional. Adicionalmente, se han llevado a cabo investigaciones en países como Chile, donde Jordán-González y Álvarez-Bulacio (2022) han advertido sobre la necesidad de revisar y modificar los contenidos en los planes de estudio en la formación de docentes de música. En el contexto de Sudáfrica, De Villiers (2021) también ha resaltado la misma necesidad.

Por último, es relevante destacar las investigaciones que comparan planes de estudios. Por ejemplo, el trabajo de Ivanova Iotova y Siebenaler (2018) analiza la formación del profesorado de música en España y California, proporcionando un estudio comparado. Asimismo, Gubbins (2021) examina los modelos de educación musical generalista en Irlanda y especialista en Estados Unidos, ofreciendo un análisis detallado de ambas perspectivas.

A la luz de estos datos, los objetivos que enmarcan esta investigación se definen en el estudio y concreción de cada propuesta para la formación de los maestros/as de la Mención en Educación Musical en el ámbito nacional, que se concretan a través de los siguientes objetivos:

- Explicar la oferta de las universidades españolas que imparten la Mención en Educación Musical por comunidades y ciudades autónomas en el territorio nacional.

- Establecer la oferta de la Mención en Educación Musical en los dos grados de maestro/a, la distribución de las diferentes asignaturas, así como los requisitos de acceso.

- Examinar la carga lectiva de las asignaturas en los grados con Mención en Educación Musical y realizar una clasificación de sus contenidos por áreas temáticas.

- Estudiar la presencia de prácticum y TFG específicos de mención en cada una de las universidades del panorama nacional.

2. Método

Para alcanzar los objetivos establecidos, se ha seguido una metodología cualitativa centrada en comprender de manera profunda los fenómenos educativos y sociales, así como en transformar las prácticas y los entornos socioeducativos (Sandín, 2003). Como estrategia para recopilar y analizar la información, se ha llevado a cabo un análisis documental, que implica examinar de manera planificada documentos ya existentes que

abarcan una amplia gama de modalidades (Bisquerra, 2004). En este caso, se han utilizado documentos oficiales que aportan datos relacionados con la situación de la Mención en Educación Musical en España, con el fin de obtener una visión global de su estado.

La presente investigación establece un diseño metodológico ordenado en tres fases:

- 1.ª fase: Estudio de los centros universitarios que ofertan la Mención de Educación Musical dentro de sus grados de maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil.

- 2.ª fase: Evaluación de la relación entre el número de menciones que se ofrecen por comunidades y ciudades autónomas.

- 3.ª fase: Análisis de contenido y descriptivo de los planes de estudio de los centros universitarios que posibilitan cursar la Mención en Educación Musical.

2.1. Procedimiento y muestra

El proceso de análisis de la primera fase se centra en el estudio de la oferta de los centros universitarios que brindan la opción de elegir la Mención en Educación Musical y se realiza una distribución por comunidades y ciudades autónomas. Los documentos analizados se consultan directamente en las páginas web de las universidades. Para ver la relación que existe entre el número de menciones ofertadas por comunidades y ciudades autónomas correspondiente a la segunda fase, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de diferencias de medias Kruskal-Wallis. El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 25. Para la tercera fase se han localizado los planes de estudio de todas las universidades tanto públicas, como privadas o centros adscritos, y se ha hecho un análisis de contenido de los programas de aquellas materias específicas de la Mención en Educación Musical. Igualmente, se efectuó un análisis descriptivo de las titulaciones que ofertan la mención, los cursos en los que se distribuye, los requisitos de acceso y la presencia de prácticas y TFG específicos. En cuanto al estudio del contenido y análisis descriptivo de esta fase, se sigue a López-Noguero (2002), empleando la técnica de la identificación y clasificación temática categorial derivada del análisis de los planes de estudios. Se han establecido como categorías de análisis la formación Vocal, Instrumental, Auditiva, Didáctica, Composición y creación, Repertorio, Lenguaje musical, Ritmo, movimiento y danza, Música y nuevas tecnologías, Historia de la música, Patrimonio musical, Música y diversidad, Pedagogía musical activa y Currículo e investigación. Estas se han sometido a crítica y discusión por cinco «jueces codificadores» expertos en Educación Musical, quienes han servido de «árbitros de control de la fiabilidad del análisis, que ayudaron a perfilar y enriquecer las distintas categorías» (López-Noguero, 2002, p. 176).

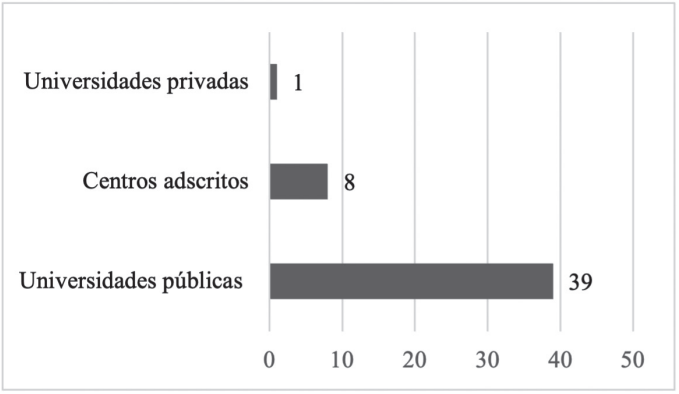
Para la recogida de datos se han utilizado los centros miembros y adscritos a la Conferencia de Decanos de Educación (CoDE, 2022), lo que supone un total de

79 (n=79). Para elegir la muestra inicial se han considerado los siguientes criterios de inclusión:

- Centros con grado en Maestro/a en Educación Primaria con Mención en Educación Musical.
- Centros con grado en Maestro/a en Educación Infantil con Mención en Educación Musical.

Tras esta selección, la muestra resultante es de 48 centros (n=48), cuya distribución por titularidad se puede ver en la Figura 1.

FIGURA 1. Frecuencia de las titulaciones por tipo de universidad de la muestra analizada.



Para la selección no se han tenido en consideración aquellos centros que ofrecen títulos con menciones mixtas y no globales en Educación Musical.

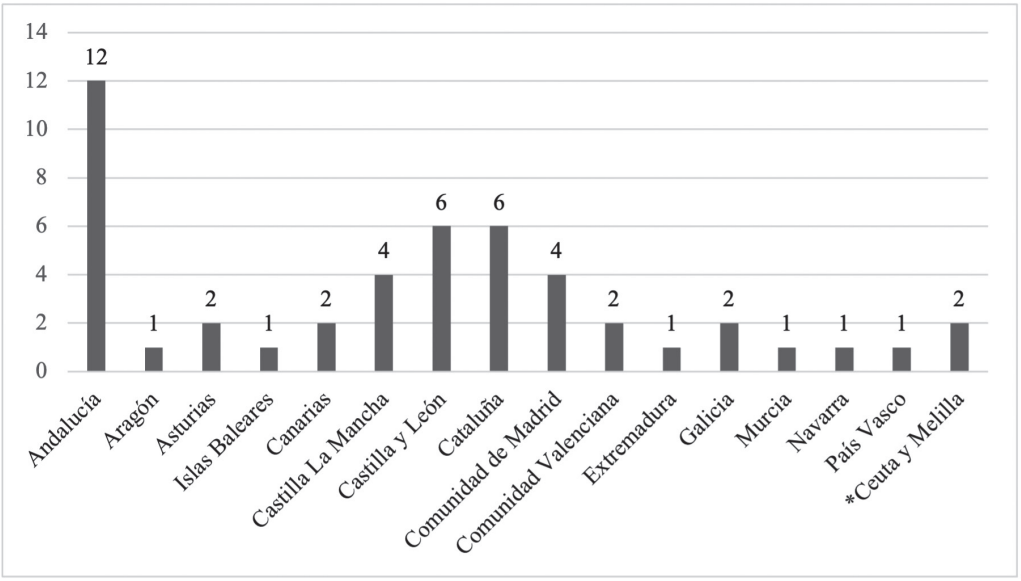
3. Resultados

3.1. Centros con Mención de Educación Musical por comunidades autónomas

La presencia de los estudios del grado de Maestro/a está repartida por todo el territorio español, ya que todas las comunidades autónomas cuentan con facultades de Educación, aunque no todas ellas ofertan en sus titulaciones la Mención en Educación Musical. Como se puede observar en la Figura 2, son las comunidades de Andalucía, Castilla y León, Cataluña y Madrid las que presentan una mayor concurrencia de centros en los que se puede cursar la mención.

En esta clasificación no aparecen las comunidades de Cantabria y La Rioja, ya que no brindan la posibilidad de estudiar las menciones de Educación Musical. En cuanto a la relación que hay entre el número de menciones que se ofertan en cada comunidad y ciudad autónoma, tras realizar la prueba no paramétrica de diferencias de medias (Kruskal-Wallis) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el número de menciones (chi-cuadrado (11) = 11.00, p = 0.443). Es decir, no hay asociación entre la comunidad y el número de menciones que se imparten.

FIGURA 2. Número de centros que ofrecen la Mención en Educación Musical por comunidades autónomas.



*Ciudades autónomas.

3.2. Titulaciones, cursos en los que se distribuye la Mención y requisitos de acceso

Con la intención de conocer cuál es la distribución de las titulaciones que ofertan la mención, se estudia la frecuencia en los grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil (ver Tabla 3).

TABLA 3. Grados con Mención en Educación Musical.

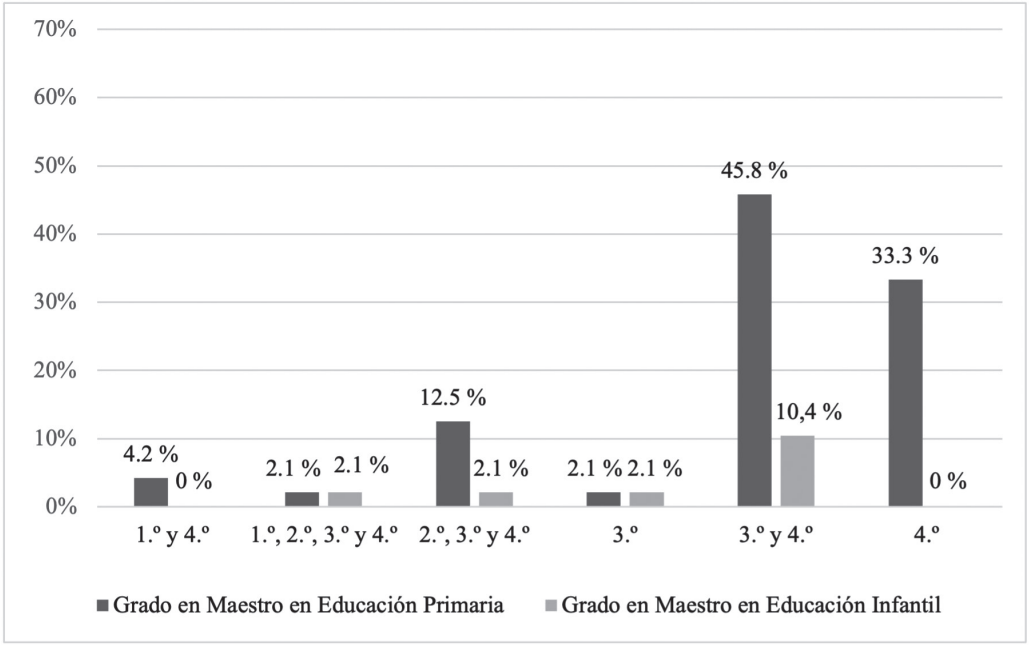
	Frecuencia	Porcentaje sobre el total
Grado en Maestro/a en Educación Primaria	48	100.0
Grado en Maestro/a en Educación Infantil	8	16.7

De los 48 centros analizados el 100 % ofrece la mención en el grado en Maestro/a en Educación Primaria, y en un porcentaje bastante menor (16.7 %) la mención en el grado en Maestro/a en Educación Infantil. El 16.7 % de los centros presentan la Mención en Educación Musical en ambos grados y el 83.3 % solo en el grado de Primaria.

En los diferentes grados, la distribución que se hace de las asignaturas que configuran la mención se establece de manera diferente a lo largo de los cuatro años

académicos que conforman la titulación (240 créditos). A continuación, se presenta una clasificación de la distribución por cursos de la mención en los grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil (ver Figura 3).

FIGURA 3. Cursos en los que se distribuye la mención en las titulaciones de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil.



Las asignaturas se concentran en mayor porcentaje en los cursos de tercero y cuarto, seguidas de aquellas menciones que agrupan en el cuarto curso los temas (cursos, módulos, asignaturas) correspondientes a la mención, debido a que muchos centros aglutinan ahí toda la mención. Esta distribución es mayoritaria tanto en los grados de Primaria como de Infantil. En menor medida, hay centros que presentan asignaturas de la mención a lo largo de los cuatro cursos (Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, adscrito a la Universitat de les Illes Balears [primaria e infantil]), en el primer y en el cuarto cursos (Universidad de Córdoba y Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba) o únicamente en el tercer curso (Centro de Magisterio María Inmaculada, adscrito a la Universidad de Málaga).

En cuanto a los requisitos de acceso, únicamente el 8.3 % de centros presentan algún tipo de requerimiento. Entre ellos se encuentran la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Girona, que solicitan poseer el grado elemental de Conservatorio o acreditar un nivel equivalente. Además, la Universidad de Burgos también demanda tener aprobada la asignatura obligatoria de Educación Musical.

En esta misma línea, la Universidad Autónoma de Madrid reclama haber superado las asignaturas obligatorias de Música en Primaria y Educación Musical en la Etapa Infantil para ingresar a la mención en los respectivos grados.

Por otro lado, existen universidades que no establecen restricciones, pero sí recomendaciones. La Universidad Pública de Navarra recomienda tener una formación equivalente o superior al grado elemental, y la Universidad Complutense de Madrid establece que tendrán acceso directo los estudiantes que posean una titulación académica vinculada con la actividad musical y quienes acrediten conocimientos o experiencia personal en este ámbito. Aquellas personas que no certifiquen ninguna de las condiciones anteriores deberán participar en una sesión musical orientativa, desarrollada en grupo, para valorar su nivel.

3.3. Distribución de contenidos en la Mención de Educación Musical

Los planes de estudios de la mención cualificadora que ofrecen las distintas universidades incluyen asignaturas específicas para la formación musical (vocal, instrumental y auditiva…); sin embargo, difieren en su nomenclatura. Con la finalidad de realizar una clasificación, se establece un listado por categorías temáticas atendiendo a los contenidos que están presentes en las guías docentes de los diferentes planes de estudios de los grados de Maestro/a en Educación Primaria (ver Tabla 4).

En esta clasificación se puede observar cómo existe una gran diversidad en el nombre de las asignaturas, a pesar de que sus guías docentes presentan contenidos similares. Todas ellas pertenecen al tipo de asignatura optativa dentro de los planes de estudios. Sin embargo, las universidades detallan qué asignaturas son obligatorias de la mención. En algunas universidades la oferta se reduce a las asignaturas necesarias para optar a la mención y en otros centros es mucho mayor, dando opción al alumnado a una verdadera optatividad. También se observa que hay centros que concentran en una misma asignatura diversos contenidos y le otorgan un mayor número de créditos, como, por ejemplo, la asignatura Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical, que cuenta con 12 créditos y que se ha clasificado en tres categorías temáticas. Por otro lado, existen universidades que organizan su plan de estudios con un mayor número de asignaturas de menor número de créditos.

Como se observa en la clasificación, concurren asignaturas cuya nomenclatura se repite en diferentes planes de estudios, como Lenguaje Musical o Formación Vocal y Auditiva. Sin embargo, aunque los nombres de algunas puedan parecer análogos, en ciertas ocasiones encierran diferencias semánticas, como ocurre con Didáctica de la Música, Didáctica de la Educación Musical, Didáctica de la Expresión Musical y Didáctica de la Expresión y Comunicación Musical. Finalmente, destaca la inclusión de contenidos con perspectiva de género en el título de la asignatura de la Facultad de Educación de Bilbao.

TABLA 4. Clasificación, por categorías temáticas, de las asignaturas en la Mención de Educación Musical de los grados de Maestro/a en Educación Primaria

Categorías temáticas	Asignatura	Núm.	Tipo	Créditos
Vocal	Formación Musical: Formación Vocal y Auditiva	1	OP[1]	3*
	Formación Vocal y Auditiva	11	OP	30*
	Educación Vocal y Auditiva	4	OP	13.75*
	Educación Vocal, Rítmica y Auditiva	1	OP	3*
	Formación Vocal y su Aplicación en el Aula	1	OP	6
	La Voz y la Canción: Formación y Didáctica	1	OP	6
	Agrupación Coral	1	OP	5
	Agrupaciones Vocales	1	OP	3
	Canto y Agrupaciones Vocales en el Aula	2	OP	12
	Expresión Vocal y Corporal	3	OP	9*
	Formación Vocal y Auditiva y efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	1	OP	4*
	Educación de la Voz y Canto. Desarrollo de Capacidades Musicales	1	OP	3
	Educación de la Voz	1	OP	3
	Formación Coral	1	OP	3
	Educación Vocal y Práctica Coral	1	OP	6
	Educación Vocal y Canto	1	OP	6
	Cantar en la Escuela	1	OP	6
	Interpretación y Creación: Vocal	1	OP	6
	Formación Vocal, Agrupación y Dirección Coral	1	OP	6
	Voz, Coro y Orquesta escolar	1	OP	3*
	Formación Vocal	1	OP	6
	Técnica Vocal y Práctica Coral	1		6
	Conjunto Vocal e Instrumental	1	OP	6*
	Dirección Coral e Instrumental	1	OP	1.5*

Instrumental	Formación Musical: Conjunto Instrumental y Flauta de Pico	1	OP	9
	Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares	5	OP	30
	Formación y Agrupación Instrumental	2	OP	12
	Formación Instrumental	7	OP	42
	Formación Instrumental para la Educación Primaria	2	OP	6
	Conjunto Instrumental Escolar	1	OP	3
	Instrumentos Musicales: Formación y Didáctica	1	OP	3
	Interpretación Musical y su Didáctica	2	OP	12
	Interpretación y Creación: Instrumental	1	OP	6
	Formación Instrumental	1	OP	5
	Dirección Coral e Instrumental	1	OP	1.5*
	Expresión y Creación Musical a través de los instrumentos	2	OP	12
	Expresión Instrumental	4	OP	24
	Agrupaciones Musicales	2	OP	7.5
	Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la Flauta Dulce	2	OP	12
	Práctica Instrumental y Creatividad	1	OP	3
	Práctica Instrumental, Creatividad e Improvisación	1	OP	3
	Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela	1	OP	6
	Agrupaciones Instrumentales en la Escuela	3	OP	12
	Agrupaciones Musicales en el Aula de Primaria	1	OP	3
	Voz, Coro y Orquesta escolar	1	OP	3*
	Conjunto Vocal e Instrumental	1	OP	6*
	Formación Rítmica e Instrumental	1	OP	4.5

	Análisis, Audición y Creación	1	OP	3
	Audición y Contextos Musicales	1	OP	6
	Audición: Las Historias de la Música	1	OP	3
	Formación Musical: Formación Vocal y Auditiva	1	OP	3*
	La Audición Musical: Análisis y Metodología	1	OP	6
	Formación Vocal y Auditiva	11	OP	30*
	Educación Vocal y Auditiva	4	OP	13.75*
	Educación Vocal, Rítmica y Auditiva	1	OP	3*
Auditiva	Formación Auditiva	1	OP	6
	Educación Auditiva	1	OP	6
	La Audición como Elemento Educativo. Historia de la Música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*
	Educación del Oído y Audiciones Musicales	1	OP	3
	La Audición en los Estilos Musicales	2	OP	12
	La Audición Musical en la Escuela	1	OP	6
	Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	1	OP	4*
	Audición Musical Activa	2	OP	12
	Didáctica de la Música I	8	OP	29.5
	Didáctica de la Música II	1	OP	3
	Didáctica de la Educación Musical	3	OP	15
	Didáctica de la Expresión Musical	12	OP	71
	Didáctica de la Expresión y Comunicación Musical	1	OP	6
Didáctica	Educación Musical y su Didáctica	1	OP	6
	Didáctica y Percepción Musical	1	OP	6
	Educación Musical en Primaria	2	OP	12
	Fundamentos Musicales y su Didáctica	1	OP	6
	Lenguaje Musical y sus Contextos	1	OP	12
	Didáctica de la Música y la Danza en Primaria	1	OP	3

Composición y creación	Composición y Creación Musical	1	OP	5
	Creación Musical	1	OP	3
	Interpretación y Creación Musical	1	OP	6
Repertorio	Creación y Selección de Repertorio Musical para el Aula	1	OP	6
	Repertorio Musical en la Escuela	1	OP	6
Lenguaje musical	Lenguaje Musical	10	OP	55.5
	Fundamentos del Lenguaje Musical	1	OP	6
	Lenguaje Musical y Expresión Vocal	1	OP	6
	Lenguaje Musical en Primaria	1	OP	6
	Lenguajes Musicales	2	OP	12
	Lenguaje Musical y Armonía	1	OP	4.5
	Lenguaje Musical a Través del Movimiento y los Instrumentos Escolares	2	OP	12
	Lenguaje Musical y su Aplicación Didáctica	1	OP	6
	Formación Musical	1	OP	6
Ritmo, movimiento y danza	Formación Musical: Formación Rítmica y Danza	1	OP	6
	Ritmo, Movimiento y Danza	3	OP	18
	Educación Rítmica y Movimiento	1	OP	6
	Música y Movimiento: Formación y Didáctica	1	OP	6
	Expresión Vocal y Corporal	4	OP	9*
	El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica	2	OP	12
	Música, Movimiento y Educación	1	OP	6
	Danza en la Escuela	1	OP	3
	Formación Rítmica y Danza	6	OP	36
	Música y Movimiento	2	OP	9
	Expresión Corporal y Danza	1	OP	6
	Danza: La Música en Movimiento	1	OP	3

Música y nuevas tecnologías	Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical	1	OP	6
	Música y Nuevas Tecnologías	1	OP	3
	Formación Musical V: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical	1	OP	6
	Aplicación de las TIC en la Enseñanza: Aprendizaje de la Música	1	OP	3
	Nuevas Técnicas y Tendencias Musicales	1	OP	4.5
	Oído y Comprensión Musical y Uso de las Tecnologías Audiovisuales	1	OP	3
	Educación Musical y Nuevas Tecnologías	1	OP	3
	Tecnologías y Enseñanza de la Expresión Musical	1	OP	3
	Música y TIC	1	OP	3
	TIC Aplicadas a la Educación Musical	1	OP	12
	Nuevas Tecnologías para la Educación Musical en la Escuela	1	OP	6
Historia de la música	Historia de la Música	9	OP	48.5
	La Audición como Elemento Educativo. Historia de la Música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*
	Historia de la Música: Evolución, Renovación y Estilos	1	OP	3
	Historia de la Música y del Folklore	3	OP	18
	La Historia de la Música como Recurso Didáctico	1	OP	3
	Cultura Musical	1	OP	6
Patrimonio musical	Patrimonio Artístico Musical en el Aula	2	OP	12
	Tradiciones Musicales del Mundo	1	OP	6
	Música en las Culturas	1	OP	6
	Música como Expresión Cultural	1	OP	6
	La Audición como Elemento Educativo. Historia de la Música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*

Música y diversidad	Intervención Musical con Alumnado con NEE	1	OP	6
	Música y Diversidad	1	OP	3
	Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	1	OP	4*
	Música en la Educación Especial	1	OP	3
	Música, Cultura y Diversidad	1	OP	12
Pedagogía musical activa	Pedagogía Activa	1	OP	6
	Pedagogía Musical Activa	1	OP	6
	Prácticas Musicales Creativas	3	OP	13.5
	Práctica y Fundamentos Musicales	2	OP	12
	Proyectos de Dinamización Musical	1	OP	3
	Procesos y Proyectos Didácticos de Educación Musical	1	OP	4.5
	Planificación, Criterios y Práctica Musical en la Escuela Actual	1	OP	5
	Recursos Musicales para la Escuela	1	OP	6
	Planificación y Recursos para la Iniciación Musical	1	OP	6
	Formas de Expresión Musical	1	OP	12
	Métodos y Recursos para la Educación Musical	1		3
	Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una Perspectiva de Género	1	OP	6
	Métodos y Modelos Actuales de Educación Musical	1	OP	6
	Métodos Tradicionales de Educación Musical	1	OP	6
	Aprendizaje de la Música en Educación Primaria	1	OP	6
Currículo e investigación	Desarrollo Curricular y de Investigación para la Educación Musical	1	OP	6

* Asignaturas que presentan contenidos de dos áreas temáticas y dividen sus créditos.
[1] OP = optativa.

A continuación, se muestra la clasificación por áreas temáticas, atendiendo a los contenidos que presentan en las guías docentes de los planes de estudios de los grados de Maestro/a en Educación Infantil (ver Tabla 5).

TABLA 5. Clasificación, por áreas temáticas, de las asignaturas en la Mención de Educación Musical de los grados de Maestro/a en Educación Infantil.

Área temática	Asignatura	Núm.	Tipo	Créditos
Vocal	Voz, Dirección y Canción	1	OP[1]	6
	Educación Vocal y Auditiva	1	OP	3*
	Educación de la Voz y Canción. Desarrollo de Capacidades Musicales	1	OP	3
	Dirección Coral e Instrumental	1	OP	1.5*
	Formación Vocal	1	OP	6
	Técnica Vocal y Práctica Coral	2	OP	12
	Educación Vocal, Rítmica y Auditiva	1	OP	2*
Instrumental	Dirección Coral e Instrumental	1	OP	1.5*
	Formación Instrumental	1	OP	6
	Agrupaciones Instrumentales para la Escuela	1	OP	6
	Formación Instrumental	1	OP	6
Auditiva	Análisis, Audición y Creación	1	OP	3
	Educación Vocal y Auditiva	1	OP	3*
	Audición como Elemento Educativo. Historia de la Música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*
	Oído y Comprensión Musical y Uso de las Tecnologías Audiovisuales	1	OP	1.5*
	Educación Auditiva	1	OP	6
	Educación Vocal, Rítmica y Auditiva	1	OP	2*

Didáctica	Didáctica de la Música I	1	OP	6
	Didáctica de la Música II	1	OP	3
	Didáctica de la Música y Repertorio en la Edad Infantil	1	OP	4.5
	Educación Musical y su Didáctica	1	OP	6
	Didáctica de la Educación Musical	1	OP	3
	Didáctica de la Educación Musical II	1	OP	3
	Didáctica de la Expresión Musical	1	OP	6
Repertorio	Didáctica de la Música y Repertorio en la Edad Infantil	1	OP	4.5*
	Creación y Selección de Repertorio Musical para el Aula	1	OP	6
	Repertorio Musical en la Escuela	1	OP	3
Lenguaje musical	Lenguaje Musical	1	OP	6
	Fundamentos del Lenguaje Musical	1	OP	6
Ritmo, movimiento y danza	Música y Movimiento	1	OP	6
	Educación Rítmica y Movimiento	1	OP	6
	Danza en la Escuela	1	OP	3
	Formación Rítmica y Danza	1	OP	6
	Expresión Corporal y Danza	1	OP	6
	Educación Vocal, Rítmica y Auditiva	1	OP	2*
Música y nuevas tecnologías	Recursos Educativos Musicales con TIC	1	OP	6
	Oído y Comprensión Musical y Uso de las Tecnologías Audiovisuales	1	OP	1.5*
	Nuevas Tecnologías para la Educación Musical en la Escuela	1	OP	6
	Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical	1	OP	6

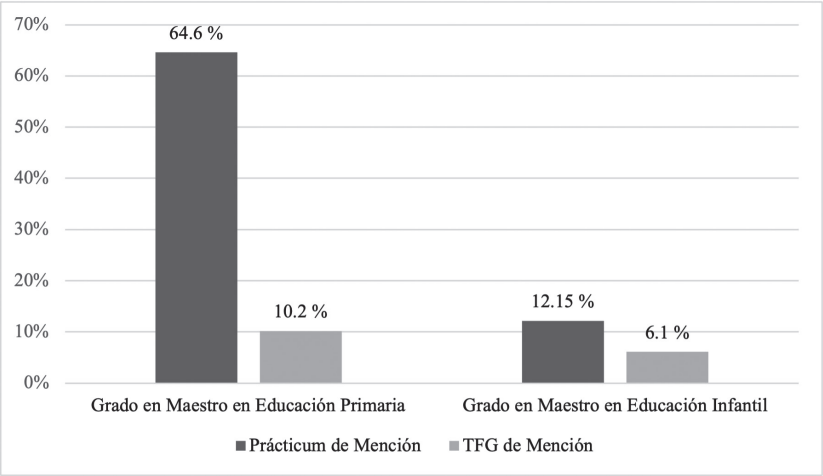
Historia de la música	Audición como Elemento Educativo. Historia de la música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*
	Historia de la Música: Evolución, Renovación y Estilos	1	OP	3
Patrimonio musical	Audición como Elemento Educativo. Historia de la Música. Patrimonio Musical y Folklore	1	OP	2*
	Música en las Culturas	1	OP	6
	Música como Expresión Cultural	1	OP	6
Pedagogía musical activa	Planificación, Criterios y Práctica Musical en la Escuela Actual	1	OP	6
	Juegos Musicales	1	OP	6
	Métodos Tradicionales de Educación Musical	1	OP	6
	Métodos y Modelos Actuales de Educación Musical	1	OP	6
Currículo e investigación	Desarrollo Curricular y de Investigación para la Educación Musical	1	OP	6

* Asignaturas que presentan contenidos de dos áreas temáticas y dividen sus créditos.
[1] OP = optativa.

En los grados de Infantil apenas existen asignaturas con la misma nomenclatura, aunque se observa una distribución similar de los contenidos en las distintas universidades y todas articulan sus asignaturas con contenidos para la formación vocal, instrumental, auditiva y didáctica, principalmente. La mayoría usa nombres genéricos que coinciden con los utilizados en los grados de Primaria. Únicamente la materia Didáctica de la Música y Repertorio en la Edad Infantil hace una mención específica a la etapa de Infantil.

Finalmente, se analizan las titulaciones que ofrecen prácticas y TFG específicos de la mención en los grados de Primaria e Infantil (ver Figura 4).

Figura 4. Grados que presentan prácticas y TFG específicos de la Mención.



El 64.6 % de los centros que ofertan el grado de Maestro/a en Educación Primaria con Mención en Educación Musical tienen prácticas específicas de la mención. La carga lectiva es muy diversa y oscila entre los 6 créditos (Universidad Complutense de Madrid) y los 12 créditos (Universidad de Cádiz), donde solo se realiza una parte del total del prácticum en instituciones vinculadas a la naturaleza de la mención. Igualmente, existen centros donde la práctica tiene una mayor carga lectiva y se orienta en su totalidad a la especialización en la mención, como en la Universidad Autónoma de Madrid (27 ECTS) o en las universidades de Extremadura o Girona (24 ECTS). Otra manera de articular el prácticum de mención es la que presenta la Universidad de Santiago de Compostela, donde el alumnado debe realizar un proyecto de trabajo vinculado a la mención, al que se le otorga un valor de 3 créditos del total de los créditos que comprenden las prácticas.

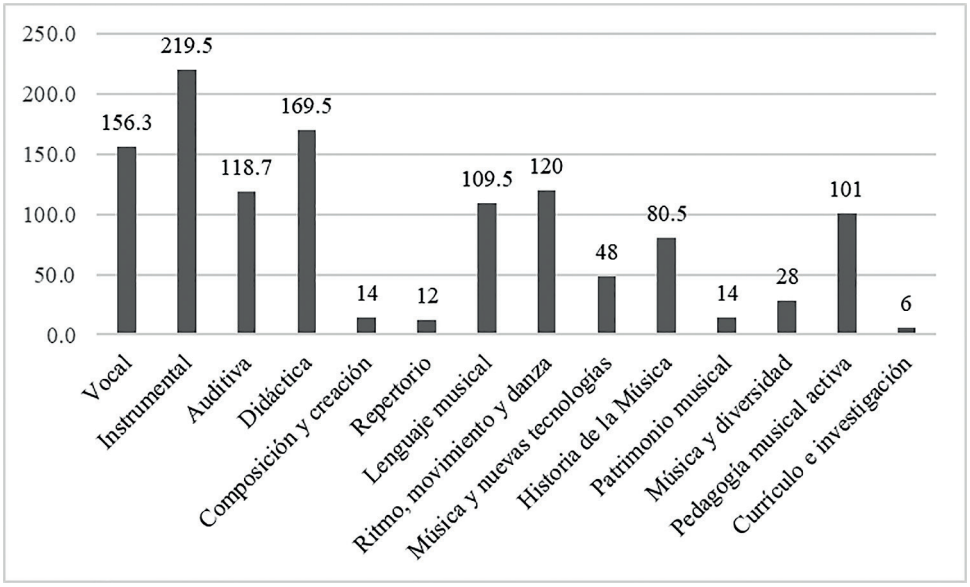
Por otro lado, el número de centros que solicitan un TFG específico de la mención es reducido (f= X; 10.2 %). La Universidad de Santiago de Compostela indica que, en el TFG, se contempla el desarrollo de las competencias propias de la mención, con un valor de 3 créditos sobre los 9 asignados en total.

En el grado en Maestro/a en Educación Infantil los porcentajes disminuyen, ya que existe un menor número de centros que oferten la mención en esta titulación. Igualmente se observa cómo un 12.15 % de los centros cuentan con prácticas específicas que asignan desde los 6 hasta los 27 ECTS. Solo un 6.1 % (la Universidad de Alicante, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Girona) hacen referencia a un TFG de Mención en Educación Musical. Finalmente, un alto número de centros (36.7 %) no ofrecen prácticas ni TFG de mención en ninguna de sus titulaciones, aun cuando cuentan con la Mención en Educación Musical.

3.4. Carga lectiva de las asignaturas en la Mención en Educación Musical

La carga lectiva de las asignaturas se ha clasificado en categorías temáticas donde se contabiliza el número de créditos para distinguir qué categorías reciben más peso dentro de la mención. En la Figura 5 se observa que la categoría Instrumental es la que presenta mayor carga, seguida de Didáctica, Vocal y Auditiva. También tienen una presencia importante todas las asignaturas relacionadas con Ritmo, movimiento y danza, así como Lenguaje musical y la categoría denominada Pedagogía musical activa, donde se enmarcan las que abordan métodos actuales de educación y prácticas musicales creativas.

FIGURA 5. Carga lectiva de las asignaturas, en función de sus áreas temáticas, en la Mención en Educación Musical de los grados de Maestro/a en Educación Primaria.

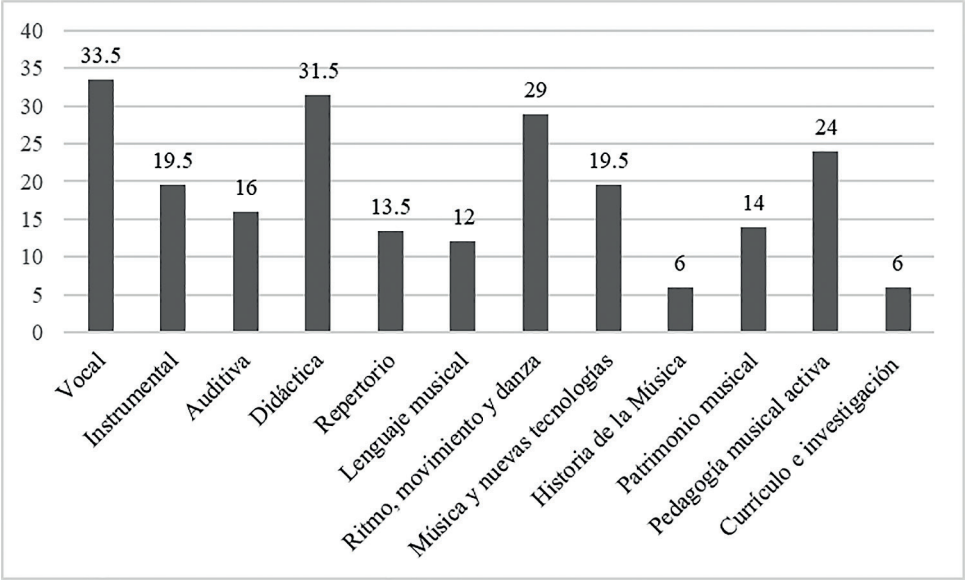


En menor medida se encuentran las áreas de Historia de la música, Música y nuevas tecnologías y Música y diversidad. Esta última engloba asignaturas que trabajan intervenciones musicales con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como en las universidades de Almería o Girona. Las áreas temáticas con una menor carga lectiva son Patrimonio musical, donde se abordan aspectos como la riqueza y diversidad musical de las diferentes culturas, en la Universidad de Oviedo o en la de Alicante, y las áreas Composición y creación y Repertorio. Con solo una entrada se encuentra la categoría de Currículo e investigación que oferta la Universidad Pública de Navarra.

En los grados de Infantil, la distribución de los créditos en las áreas temáticas se articula de un modo diferente. En la Figura 6 se observa que la formación Vocal

adquiere un mayor peso que en los planes de estudios de Primaria, donde es el área Instrumental la que tiene una mayor presencia. Le siguen Didáctica y Ritmo, movimiento y danza, que alcanza una mayor importancia en esta etapa frente a la de Primaria.

FIGURA 6. Carga lectiva de las asignaturas, en función de sus áreas temáticas, en la Mención en Educación Musical de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil.



También obtienen una representación importante las áreas de Pedagogía musical activa, Música y nuevas tecnologías y Repertorio, que incluye asignaturas de selección de repertorio para el aula en la edad infantil, como en la Universidad de Salamanca o en la Universidad Autónoma de Madrid.

En esta etapa hay áreas que no se ofertan, como la de Composición y creación, y Música y diversidad.

4. Discusión y conclusiones

En la presente investigación se pretendía: (a) explicar la oferta de las universidades españolas en su conjunto que ofrecen la Mención en Educación Musical por comunidades y ciudades autónomas en el territorio nacional; (b) establecer la oferta de la Mención en Educación Musical en los dos grados de maestro/a, la distribución de las diferentes asignaturas, así como los requisitos de acceso; (c) examinar la carga lectiva de las asignaturas en los grados con Mención en Educación Musical y clasificar sus contenidos por áreas temáticas; (d) estudiar la presencia de prácticum y TFG específicos de mención en cada una de las universidades del panorama nacional.

Con respecto al primer objetivo, se ha podido observar que la presencia de los estudios del grado de Maestro/a se produce en las comunidades y ciudades autónomas

que cuentan con facultades de educación, aunque no todas ellas ofertan en sus titulaciones la Mención en Educación Musical. Además, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el número de menciones que se ofrecen en cada una de ellas.

En relación con el segundo objetivo, los resultados reflejan que existe un porcentaje muy desigual entre la oferta de la mención en Primaria y la de Infantil, y que es mucho más elevada en la primera. Asimismo, las asignaturas se concentran en mayor porcentaje en los cursos de tercero y cuarto, seguidas de aquellas menciones agrupadas en el cuarto curso, debido a que muchos centros aglutinan ahí toda la mención. Esta distribución es mayoritaria tanto en los grados de Primaria como en los de Infantil. En cuanto a los requisitos de acceso, un porcentaje muy bajo presenta algún tipo de requerimiento. Además, existen universidades que no establecen requisitos, pero sí recomendaciones.

Si nos detenemos en el tercer objetivo, en la carga lectiva de las asignaturas en la Mención en Educación Musical en el grado de Maestro/a en Educación Primaria, la categoría Instrumental es la que posee mayor número de créditos, seguida de Didáctica, Vocal y Auditiva. También tienen una presencia importante todas las asignaturas relacionadas con Ritmo, movimiento y danza, así como Lenguaje musical, y Pedagogía musical activa, donde se enmarcan asignaturas que abordan métodos actuales de educación y prácticas musicales creativas. En el caso de la Mención en Educación Musical en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil nos encontramos con ciertas variaciones, entre las que es predominante la categoría Vocal, seguida de Didáctica, Ritmo, movimiento y danza, y Pedagogía musical activa, en este orden.

En el último objetivo se pretendía analizar todo lo referente a la impartición del prácticum y TFG específicos de las menciones. Se observa que desciende de manera considerable el porcentaje de centros que ofertan las prácticas en la Mención en Educación Musical en Primaria, caída todavía más acusada en la Mención en Infantil debido a que existe un menor número de centros que la ofertan. Con respecto al TFG, la mayoría de las universidades tampoco brindan la posibilidad de cursarlo sobre la Mención en Educación Musical. Se puede pensar que una de las causas que origina esta situación es que, aunque la asignatura de TFG no sea específica, asignan a profesores de la mención para que los alumnos puedan hacer estos trabajos en temas relacionados en mayor medida con dicha mención, y eso supone una limitación por la carga del profesorado.

Si analizamos posibles consecuencias de los cambios señalados entre la especialidad y la mención, podemos advertir que el descenso en el número de créditos ejerce un impacto sobre la formación del alumnado. Como ejemplo, en la legislación anterior existían materias comunes de obligatoria inclusión que se han extinguido. Actualmente, un alumno podría lograr la mención de Educación Musical sin haber cursado Formación Rítmica y Danza, que, con anterioridad, era una asignatura troncal en todas las universidades.

Sin embargo, ahora se ha transformado en optativa (Berrón, 2021). Además, tras realizar el análisis se ha comprobado que en la etapa de Infantil hay áreas que no obtienen ningún tipo de representación, como Composición y creación, y Música y diversidad. A todo esto, se añade que la posibilidad de realizar prácticas específicas de la Mención en Educación Musical no es muy elevada, hecho aún más llamativo cuando la cursan en el grado de Educación Infantil.

Si retornamos al debate sobre la preferencia entre maestro/a generalista o especialista y nos detenemos en lo señalado por diversos autores (Aróstegui, 2006; Berrón, 2021; Carbajo, 2009; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017; Esteve *et al.*, 2007; López *et al.*, 2017; Serrano *et al.,* 2007) se observa el retroceso que supone en la formación de los maestros/as de educación musical, y se comprueba que la pérdida de créditos y de capacidad formativa es notoria. Aun así, siempre es recomendable cursar esa mención para poder impartir esta asignatura en la escuela. Blanco-García y Peñalba-Acitores (2020) también destacan que la formación de maestros con Mención en Educación Musical se ha visto reducida en relación con la especialidad y que la formación musical es limitada. Además, señalan que no se enfatiza lo suficiente el desarrollo de la escucha para la creación, y que la categoría de Patrimonio musical no tiene presencia suficiente, lo cual coincide con los resultados de nuestro estudio.

En relación con la formación inicial del profesorado de música en la educación secundaria, Hernández-Portero y Colás-Bravo (2022) establecen las categorías de análisis de formación musical, formación didáctica y formación tecnológica del profesorado. Como conclusión, destacan la escasez de contenidos pedagógicos y tecnológicos en esa formación. Esto coincide con los resultados de la investigación, en la cual se observa que la formación tecnológica está presente, pero no en el mismo grado que otras categorías como la formación vocal, por ejemplo. Suomi *et al*. (2022) señalan que esta reducción horaria puede provocar que no se consigan los objetivos musicales del currículo de su país. Este análisis correspondería con el contenido expuesto en este artículo.

Por otro lado, un aspecto positivo es la aparición de una mención específica en el grado de Educación Infantil, destinada íntegramente a contenidos de este nivel. Como señalan estudios anteriores, esta mención tiene una alta matriculación, debido a la afinidad que siente el profesorado y la utilidad que le confiere para su práctica futura, aunque no sea profesionalizante (García-Gil y Bernabé, 2019). Según las autoras, esto podría ocurrir por la importancia del hecho musical, puesto que es un elemento muy cotidiano y presente en el alumnado de esta etapa. En esta línea, Cuenca *et al.* (2021) indican que podría deberse a una menor oferta de menciones en este grado de Educación Infantil, en comparación con el de Primaria (que tiene hasta siete menciones distintas, frente las cuatro menciones en Infantil) y a la doble disponibilidad de la Mención en Educación Musical en turno de mañana y de tarde en la universidad señalada en su estudio.

Si bien se muestra el panorama actual en las diferentes universidades españolas sobre diversas cuestiones acerca de la impartición de la Mención en Educación Musical, se puede observar que el paso de la especialidad a la mención ha provocado un retroceso no solo en el número de créditos, sino en la capacidad formativa y en la realización de una enseñanza amplia, necesaria para poder impartir de manera correcta la asignatura de música en la escuela. Además, se recomienda tener en cuenta este desglose de la situación en la que se encuentra la Mención en Educación Musical, en caso de que salga adelante la publicación de las órdenes de desarrollo para mejorar las enseñanzas universitarias aprobadas en el Real Decreto 822/2021, y finalmente se efectúen modificaciones en las menciones y aumenten hasta los 48 ECTS. Las investigaciones realizadas hasta ahora indican claramente la necesidad de incrementar la carga lectiva para lograr los objetivos establecidos en el currículo nacional en el ámbito de la educación musical.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación,* (341), 829-844. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re341/re341-34.html

Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 18,* 111-126. http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Blanco-García, Y., y Peñalba-Acitores, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME,* (46), 166-186. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756

Carbajo, C. (2009). *El perfil del docente de Música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. http://hdl.handle.net/10803/11079

CoDE. (2022). *Estatutos de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación*. (CoDE). https://confede.es/estatutos/

Cremades-Andreu, R., (2023). Formación inicial en la mención en música en primaria: desafíos y perspectivas actuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98* (37.3), 117-136. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.101066

Cremades-Andreu, R., y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía, 75* (268), 415-431. https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06

Cuenca, M. E., Pérez-Eizaguirre, M., y Morales, Á. (2021). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME,* (47), 17-38. https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295

De-Villiers, R. (2021). The Force Field Model applied to a Music Education teacher training framework in a South African context [El modelo del campo de fuerzas aplicado a un marco de formación de profesores de educación musical en un contexto sudafricano]. *British Journal of Music Education, 38* (3), 219-233. https://doi.org/10.1017/S0265051721000164

Esteve, E., Molina, J. M., Valero, M. Á., y López-de-Rego, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en música. *Música y Educación,* (72), 21-34.

Fernández-Jiménez, A., y Valdivia, F. A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en las

universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*, (46), 143-165. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619

García-Gil, D., y Bernabé, M. D. M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil: Consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Prisma Social: revista de investigación social*, (25), 126-178. https://revistaprismasocial.es/article/view/2692

Gubbins, E. (2021). Music across the waves: An international comparative examination of the Irish generalist and the American specialist models of music education from the teacher's perspective [Música a través de las ondas: Un examen comparativo internacional de los modelos irlandés generalista y estadounidense especializado de educación musical desde la perspectiva del profesor]. *British Journal of Music Education, 38* (1), 74-91. https://doi.org/10.1017/S0265051720000224

Hernández-Portero, G., y Colás-Bravo. P. (2022). El acceso del profesorado de Música a la docencia en Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26* (2), 319-339. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17005

Ivanova-Iotova, A., y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22* (3), 295-315. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003

Jordán-González, L. F., y Álvarez-Bulacio, R. (2022). Histórias da música popular no currículo chileno [Historias de la música popular en el currículo chileno]. *Música Hodie, 22*. https://doi.org/10.5216/mh.v22.70180

Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, 307*, de 24 de diciembre de 2001. https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, 89*, de 13 de abril de 2007. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/con

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 79*, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

López, N., Madrid, D., y De-Moya, M.ª V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43* (1), 423-438. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación, 4* (1), 167-179.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, 312*, de 29 de diciembre de 2007. https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 312*, de 29 de diciembre de 2007. https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857

Pérez-Eizaguirre, M., Morales, Á., Cuenca-Rodríguez, M. E., y Privado, J. (2024). Percepción del alumnado universitario español de los grados de Maestro/a sobre la mención en Educación Musical: estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, *35* (2), 407-417. https://doi.org/10.5209/rced.85389

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, *244*, de 11 de octubre de 1991. https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, *260*, de 30 de octubre de 2007. https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial*

del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Rim, M., Park, E., y Lim, H. (2020). A Study of Singapore Music Teacher Training System [Estudio del sistema de formación de profesores de música de Singapur]. *Korean Journal of Research in Music Education, 49* (2), 197-217. https://doi.org/10.30775/KMES.49.2.197

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos. Tradiciones*. Mc Graw and Hill.

Serrano-Sánchez, J. A., Lera-Navarro, Á., y Contreras-Jordán, O. R. (2007). Maestros generalistas vs especialistas: claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación,* (344), 533-555.

Suomi, H., Hietanen, L., y Ruismäki, H. (2022). Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland [Opiniones de los estudiantes de magisterio sobre sus propias habilidades musicales para enseñar el Currículo Nacional Básico en Finlandia]. *Music Education Research, 24* (3), 327-339. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053511

Wong, M. W. (2022). Music curriculum development for the senior secondary schools of Macao [Elaboración de un plan de estudios musicales para las escuelas secundarias superiores de Macao]. *Arts Education Policy Review, 1-13.* https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2106335

Yang, Y. (2023). Challenges in teachers' professional identity development under the National Teacher Training Programme: an exploratory study of seven major cities in Mainland China [Retos en el desarrollo de la identidad profesional de los profesores en el marco del Programa Nacional de Formación del Profesorado: estudio exploratorio de siete grandes ciudades de China continental]. *Music Education Research, 25* (4), 468-484. https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2246136

Biografías de los autores

Ángela Morales. Doctora en Didáctica de la Expresión Corporal por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Titulada Superior por el Conservatorio Superior de Música de Madrid en Flauta de Pico y Canto y Diplomada en Formación del Profesorado de E.G.B. por la UAM en la especialidad de Ciencias. Ha desarrollado su labor docente, así como de jefa de estudios, en el Conservatorio Profesional de Danza de Madrid y en la Escuela Comarcal de Música de Villacañas, y es directora del coro y agrupación instrumental Orff. Actualmente dirige la Sección de Pedagogía del Departamento Interfacultativo de Música en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la UAM. Ha presentado diferentes trabajos en congresos en torno a las nuevas titulaciones de grado, la situación de la educación musical en la educación primaria, la organización curricular, los proyectos de innovación docente, entre otros.

https://orcid.org/0000-0002-9839-5877

Marta Martínez-Rodríguez. Diplomada en Educación Musical y graduada en Educación Primaria y en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad de Valladolid, máster universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación, por la Universidad de León. Doctora en Educación. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctor del Departamento Interfacultativo de Música (sección Educación) de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM. Pertenece al Grupo de Investigación Música y Educación de la UAM, es investigadora del Observatorio de Educación Patrimonial en España y ha desarrollado informes de consulta pública para la Dirección General de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid y con el

MINECO (art. 83 de la LOU). Cuenta con diversos artículos y capítulos de libros publicados sobre Educación Musical y Educación Patrimonial.

https://orcid.org/0000-0003-0675-7752

Miren Pérez-Eizaguirre. Doctora, licenciada en Historia y Ciencias de la Música, diplomada en Magisterio especialidad de Música, máster en Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones y grado profesional de música plan 66 (flauta travesera). En la actualidad, es Profesora Ayudante Doctora del Departamento Interfacultativo de Música de la UAM, y coordinadora académica del Máster en Innovación e Investigación en Pedagogía de la Música en esta misma universidad. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes fundamentales: música y atención a la diversidad, y educación musical. En ambas, ha participado en diversos artículos, capítulos de libro, proyectos de innovación e investigación y dirección de tesis doctorales, así como comunicaciones en congresos y ponencias.

https://orcid.org/0000-0003-0959-6907

Isabel Montaraz. Maestra especialista en Música y en Educación Infantil. Doctora por la UAM. Diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Musical (UAM), grado de Maestro en Educación Infantil (U. Camilo José Cela), máster título propio en Educación Musical (UAM) y máster universitario en Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos (U. Francisco de Vitoria). En el ámbito investigador, ha participado en proyectos de innovación docente y en congresos internacionales, publicando artículos y comunicaciones en el ámbito de la enseñanza musical. Posee estudios de flauta travesera, piano, coro y lenguaje musical, y ha interpretado conciertos como flauta solista con la Banda Municipal de Música Dionisio Aguado de Fuenlabrada.

https://orcid.org/0000-0002-7213-808X

Reseñas bibliográficas

Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2022).
Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo
(Jesús Conde)

Urpí, C. (Ed.) (2022).
Creatividad y bienestar
(Alicia Encío)

Fuentes, J. L., Fernández-Salinero, C., y Ahedo, J. (Eds.) (2022).
Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI
(Marta Ambite Pérez)

Reseñas bibliográficas

Bernal-Guerrero, A. (Coord.) (2022).
Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo.
Tirant Lo Blanch. 265 pp.

Desde hace unos años, en la investigación internacional, ha adquirido notoriedad la expresión *identidad emprendedora* con el fin de explicar y justificar de manera más adecuada los procesos de emprendimiento. También es cierto que su aparición ha estado vinculada casi en exclusiva al ámbito económico. Esta obra, en cambio, ofrece una perspectiva distinta, acorde al enfoque que da a la educación emprendedora el grupo de investigación que lidera el profesor Antonio Bernal, de la Universidad de Sevilla, y en el que participan investigadores reconocidos de diferentes universidades españolas y extranjeras. Esta visión más amplia del fenómeno emprendedor se asocia a los distintos ámbitos donde pueden darse procesos de emprendimiento, incluyendo sus versiones social y personal, además de la productiva. El libro se enmarca en el proyecto *Formación del potencial emprendedor. Generación de un modelo educativo de identidad emprendedora* (PID2019-104408GB-I00), que se encuentra dentro del VIII Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

Antes de analizar el constructo *identidad emprendedora*, en el prólogo de la obra, se advierte de que está integrado en la propia identidad personal. Así, se plantea cómo la identidad personal se construye a través de un proceso social interactivo y evolutivo, en el que interactúan, por un lado, la identidad atribuida, de naturaleza externa, a través de la que los sujetos quieren ser reconocidos; por otro, la identidad reivindicada, de naturaleza interna, en la que los individuos tratan de evaluar el sentido de su propia experiencia vital, así como qué aspectos de su identidad quieren conservar y cuáles pretenden adquirir. Como resultado de esta valoración, se producen crisis de identidad donde las personas tienen que adoptar determinadas decisiones en las que se manifiesta su condición de principio de acción. En este sentido, la actividad emprendedora está asociada a la configuración de la identidad, ya que las diferentes elecciones que

se realicen configurarán también la estructura del yo emprendedor.

El proceso emprendedor se antoja complejo, ya que implica desarrollar una *identidad emprendedora* que va más allá de la mera adquisición de una *competencia emprendedora*. Esta última integra conocimientos y habilidades orientadas a la acción, a saber cómo actuar, a construir un plan de actuación emprendedor óptimo por cuanto se ajusta a la necesidad demandada por el propio contexto práctico. Sin embargo, no es suficiente con la competencia, sino que esta necesita un motor que impulse la acción emprendedora desde su inicio hasta su desarrollo: el *potencial emprendedor*, que, al contrario que la competencia emprendedora, no es observable y, por lo tanto, no evaluable de forma externa o pública, ya que no es posible reducirlo a un simple sistema de acciones. La identidad emprendedora se constituye de ambos, competencia y potencial.

El volumen se estructura en tres bloques. El primero de ellos persigue el bosquejo conceptual de un modelo formativo de la identidad emprendedora. Está integrado por el capítulo uno. El segundo bloque pretende indagar en aquellos elementos que integran el potencial emprendedor. Este bloque está integrado por los capítulos dos, tres y cuatro. En tercer lugar, se presenta un repertorio de competencias que configuran la competencia emprendedora. Este último bloque está integrado por los capítulos cinco, seis, siete, ocho y nueve. El segundo y el tercer bloque enfatizan la existencia de dos dimensiones emprendedoras: la competencia y el potencial, que, como se ha mencionado con anterioridad, están interrelacionadas.

En el capítulo uno, el profesor Bernal presenta un modelo educativo de identidad emprendedora: el MEGIE, que sirve de marco interpretativo de referencia para comprender el fenómeno del emprendimiento y desarrollar una acción formadora que se ajuste a él. De forma previa a la orientación del modelo, se justifica la importancia para la sociedad actual de la identidad emprendedora y su complejidad. Asimismo, se analizan las teorías y los estudios científicos que sustentan dicho modelo de manera prioritaria. El MEGIE constituye una innovación teórica en un campo necesitado de modelos formativos capaces de ofrecer una comprensión más completa del fenómeno emprendedor, no limitado al ámbito mercantil o laboral.

El capítulo dos inicia el segundo bloque del libro, que pretende indagar en el potencial emprendedor. En este capítulo, se conceptualiza el potencial como un constructo subyacente mediante el cual los sujetos pueden desarrollar sus propios proyectos de vida. Se revisan instrumentos de evaluación derivados de la literatura científica sobre actitudes emprendedoras para después extraer aquellos elementos que integran el propio potencial emprendedor. En este sentido, destacan actitudes como la creatividad, la innovación, la motivación, el liderazgo, la autoestima… Identificarlas sirve para desarrollar planes formativos que den como resultado un proyecto de vida laboral configurado de forma óptima y significativa. Así, en el capítulo, se presentan diversas estrategias metodológicas

para educar el potencial emprendedor, tales como el *lean thinking* (pensamiento esbelto), el *design thinking* (pensamiento de diseño), el *lateral thinking* (pensamiento lateral) o la metodología ágil *scrum*, entre otras.

En el capítulo tres, la percepción de la autoeficacia se presenta como aspecto clave para la acción emprendedora. La autopercepción de eficacia del yo emprendedor origina una valoración fundamental para facilitar o bloquear el proceso emprendedor. A través de un proyecto de innovación educativa sobre aprendizaje y servicio (ApS) para la adquisición de competencias vinculadas al emprendimiento social de estudiantes de magisterio de la Universidad de Burgos (España), se revela la importancia de la percepción personal de la conducta emprendedora a la hora de realizar planes formativos sobre emprendimiento.

Como cierre de este bloque dos, aparece el capítulo cuatro, en el que se presentan los hallazgos derivados de un estudio empírico desarrollado por distintas universidades españolas. Esta investigación concluye que hay un impacto directo de la familia en la generación y promoción de la cultura emprendedora en jóvenes en la etapa de Bachillerato y Formación Profesional. Los resultados convergen, pues, con estudios previos que evidencian que nuestras creencias y aspiraciones personales se modulan por la interacción con nuestro contexto social directo. Por ello, es necesaria la exploración, de forma prospectiva, de los entornos sociales, en concreto del familiar, para indagar en cómo la intención emprendedora es modulada por otras variables exógenas vinculadas a factores sociológicos o culturales.

Finalizado el segundo bloque sobre el análisis del potencial emprendedor, comienza el tercero, en el que se expone la proyección práctica de la identidad emprendedora: la propia competencia. Así, el capítulo cinco analiza las competencias de gestión en el emprendimiento: liderazgo, gestión del cambio y cultura innovadora. En definitiva, examina cuán importante es la influencia de los líderes para el éxito de otros agentes en la tarea de emprendedora. Además, profundiza en las distintas dimensiones que configuran el liderazgo transformacional de las culturas innovadoras. La conclusión es que, en la cuarta revolución industrial en la que estamos inmersos en la actualidad, el profesorado tiene que mediar en acciones que hagan que sus estudiantes aprendan a aprender y a emprender. Es decir, han de impulsar tareas innovadoras y creativas que sirvan para que sus discentes adquieran conocimientos y habilidades con las que configurar un proyecto de vida ajustado a las demandas reales de la sociedad.

El capítulo seis define el capital social como el componente de la competencia emprendedora de mayor calado. Aborda su origen, su conceptualización, los tipos y las formas de medirlo para luego subrayar la importancia del compromiso de las instituciones y de los agentes educativos como generadores de capital social. Dicho capital, derivado de la red social en la que se sitúan las personas, emerge como una oportunidad para el emprendimiento.

En el capítulo siete, se analiza el conjunto básico de atributos psicológicos que integran la capacidad emprendedora del individuo, tales como la inteligencia emocional, la iniciativa personal o la resiliencia, entre otras. Se parte de una laguna formativa detectada en el sistema educativo, que es la ausencia de una formación diseñada y planificada para favorecer el emprendimiento que contemple esta dimensión más personal e interna.

La dimensión empresarial de la acción emprendedora se analiza en el capítulo ocho. En este, se presentan distintas competencias emprendedoras propias del particular entorno institucional de las empresas: la corrupción del país, el idioma o la religión. También se incide en la legitimización social del empresario como una variable que condiciona la dinámica social del emprendimiento. En ese capítulo, se revela que el fenómeno del emprendimiento, desde la visión empresarial, es multidimensional y exige la activación de una competencia holística que integre desde conocimientos de aspectos empresariales hasta competencias para la planificación empresarial, la configuración del plan de negocios y del plan estratégico, la financiación y la innovación.

Por último, cierra la obra el capítulo nueve, en el que se indaga en las competencias asociadas al crecimiento personal. En concreto, se presenta una propuesta metodológica docente a través de la cual se pretende lograr una formación emprendedora integral. La presencia de la educación emprendedora en el currículo es clave para el alumnado, ya que lo prepara para la sociedad en la que está inmerso a través de proyectos de vida originados en nuestra cultura. La cultura emprendedora no puede ser relegada, sino que su promoción es un reto para el ámbito de la educación en aras de favorecer el desarrollo óptimo personal, social, intelectual y moral de todos los individuos.

Para finalizar, y en palabras del coordinador, Antonio Bernal-Guerrero,

> esta obra trata de contribuir al desarrollo del debate en torno a las virtualidades que encierra la educación emprendedora que, después de un recorrido de más de dos décadas, reclama modelos susceptibles de comprender mejor el proceso de formación de la intención emprendedora [...] para ensanchar el horizonte de posibilidades de crecimiento individual y social. (p. 21)

Por tanto, interesará en especial a todas aquellas personas centradas en el conocimiento de la educación emprendedora y su alcance, pero también a quienes sienten inquietud por la formación de los procesos que configuran la identidad personal.

Jesús Conde ■

Urpí, C. (Ed.) (2022). *Creatividad y bienestar.* Narcea. 209 pp.

La promoción de la creatividad a través de las artes como fuente de bienestar es el tema central del libro editado por Carmen Urpí Guercia, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra y especializada en educación estética y artística. La obra contiene un conjunto de

estudios teóricos y una variedad de estudios de caso para poner de relieve el potencial de las artes en contextos educativos y sociales diversos.

La introducción la elabora la propia editora y sirve para ubicar al lector en el propósito general de la obra. Así, repasa las principales contribuciones, que sitúan el papel del arte como fuente para el enriquecimiento personal y destacan su función educativa, terapéutica y motivadora del aprendizaje. La estructura del libro se divide en tres bloques. El primero define el marco teórico psicopedagógico de la creatividad y bienestar, mientras que el segundo y el tercero presentan propuestas prácticas en contextos educativos y sociales.

El primer bloque, «El potencial educativo de las artes y la creatividad en la promoción del bienestar», se compone de tres capítulos que presentan una estructura muy semejante, lo que permite al lector situarse con facilidad en el marco teórico específico. Carmen Urpí y María Ángeles Sotés-Elizalde inauguran esta sección con el objetivo de descifrar el mapa que orienta en la actualidad la dirección de la cultura y el arte desde los organismos públicos. La Comisión Europea, en el plan de la Agenda 2030, reconoce el papel de la cultura como medio esencial para contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En concreto, las autoras recalcan la resiliencia, la sostenibilidad, la paz, la formación ciudadana y la diversidad cultural como las líneas de acción que pueden verse enriquecidas por medio de propuestas artístico-culturales que hagan uso de metodologías participativas, denominadas cocreativas.

El segundo capítulo, elaborado por Concha Iriarte Redín, constituye una síntesis sobre las investigaciones que relacionan la inteligencia emocional (IE) con el arte o la creatividad. Destacan investigaciones de la neurociencia, un metaanálisis que correlaciona ambas variables y otros estudios independientes con resultados y discusiones valiosos, como los de Ivcevic (2019; 2020). Además de la síntesis teórica, se resumen algunas propuestas que son fuente de inspiración para los lectores y que reflejan la importante contribución de actividades artísticas como el dibujo y la pintura al crecimiento de la IE, ya que «pueden ser un importante desbloqueador o potenciador de estados de ánimo positivos y de bienestar» (p. 34).

El primer bloque concluye con la investigación de Carmen A. Sánchez Salvador, Álvaro Balaguer y Elkin O. Luis García, que recoge los programas artísticos generadores de bienestar psicológico y promotores de inclusión social. La delimitación conceptual entre la exclusión y la inclusión, así como entre las dos perspectivas del bienestar psicológico, la hedónica y la eudaimónica, sirve a los autores para recoger, seguidamente, intervenciones que hayan empleado prácticas artísticas o creativas como promotoras de salud. Aunque son tres los beneficios sobre el bienestar y la inclusión, también se identifican las limitaciones del diseño, entre las que se encuentra la especificidad de la población participante, cuya situación dificulta el compromiso y la continuidad.

Con el cuarto capítulo, elaborado por Ana Costa-París y María Peralta-Fernández, comienza la segunda parte del

libro, que presenta algunas propuestas prácticas en contextos educativos. En este caso, las autoras describen el proyecto *Carmen*, una experiencia en el ámbito universitario en la que se preparó y llevó a cabo una representación escénica adaptada para escolares de la ópera homónima de Bizet. Esta experiencia ha servido para indagar acerca de la efectividad de esta actuación artística sobre el bienestar de los estudiantes, lo cual se logró a partir de las valoraciones que aportaron en un diario al finalizar cada ensayo. Las autoras lanzan una invitación para llevar a cabo más estudios que puedan medir el grado de crecimiento de cada categoría extraída del análisis.

En el capítulo cinco, Apolinar Varela, Miriam Carretero-García, Lara Varela-Garrote y Raúl Fraguela-Vale describen cómo las actividades físicas artístico-expresivas pueden contribuir al bienestar del alumnado de primaria. Los autores analizan el sistema educativo español actual para concluir que este tipo de actividades no se priorizan ni en la formación del profesorado ni en las aulas. Como reacción, su contribución principal es la descripción de una propuesta de actividades artístico-expresivas para educación física, basadas en un enfoque no directivo que fomente la exploración en un entorno flexible. Dicha iniciativa puede ser de gran ayuda para los profesionales de la enseñanza, aunque los mismos autores reconocen la importancia de acomodarse al momento evolutivo y a las circunstancias específicas del contexto y del alumnado al que se dirige.

Más allá del contexto escolar, Laura García-Rodríguez y Olga Alicia Carbonell Blanco enmarcan el sexto capítulo en el contexto familiar; en concreto, en la relación madre-bebé. Se exploran las interacciones cotidianas en un contexto urbano de alta vulnerabilidad psicosocial en la ciudad de Bogotá (Colombia) para investigar el papel del canto materno en la crianza de los bebés. Aunque los resultados no son generalizables, el estudio cualitativo que presentan las autoras permite considerar el potencial del canto como «un medio a través del cual la mamá podía sincronizarse con su hijo» (p. 119), anticipar su estrés y evitar su malestar; como actividad lúdica, o como instrumento para asegurar algunas rutinas de cuidado.

De vuelta al alumnado universitario, la segunda parte del libro concluye con la exposición de Ignacio Perlado González y Aitor Rodríguez Salaverría sobre el impacto que los colegios mayores universitarios pueden tener en el bienestar de todos aquellos que participen de lo que denominan *convivencia culta*. El colegio mayor se presenta como un entorno en el que el ambiente de ocio y tiempo libre está impregnado por la cultura, cuya responsabilidad consiste en ayudar a que los colegiales puedan explorar el mundo libres de presión y tengan tiempo para disfrutar de actividades culturales que relajan el cuerpo y elevan el espíritu. Para justificar la contribución al bienestar, se analizan unas encuestas dirigidas a colegiales que participaron de la vida cultural y a otros universitarios no residentes que se beneficiaron de las actividades organizadas. Entre los resultados señalados, cabe destacar la disonancia entre bienestar y descanso, al considerar la actividad cultural como

conductora de bienestar, pero no necesariamente de descanso.

El tercer bloque se centra en estudiar las oportunidades que ofrece el contexto social para favorecer la creatividad. El museo es el lugar de concurrencia principal al que se dedican los capítulos ocho, nueve y diez. En el primer de ellos, Teresa Barrio Fernández subraya el potencial del museo en la promoción del bienestar personal y social por medio del estudio de caso del proyecto *Museos + Sociales*. Ante situaciones de crisis o contextos de emergencia como la pandemia de la Covid-19, que han dificultado la consolidación del proyecto, se plantea la adaptabilidad de los museos como una estrategia fundamental para garantizar su permanencia. Se expone el caso del Museo Arqueológico Nacional, que ejemplifica cómo el camino pasa por «replantear o repensar su estrategia digital» (p. 145) y poner mayor énfasis en la atención a las familias.

El capítulo nueve, elaborado por Carmen Palacios Hernández y José Fernández Prado, presenta dos proyectos pedagógicos (*Arte y Memoria* y *10x5*) del Museo Würth La Rioja dirigidos a grupos de mayores. Ambas experiencias están centradas en «la introspección, la evocación personal y el proceso de creación artística contemporánea» (p. 150) para favorecer el bienestar y mejorar la actitud ante la vida de los participantes. Aunque, en origen, los programas no fueron diseñados con propósitos para la investigación, las valoraciones de los usuarios han motivado a seguir en este campo.

¿Por qué no nos mira esa mujer?, llevado a cabo en el Museo Universidad de Navarra (MUN), es el proyecto que describen Fernando Echarri Iribarren y Teresa Barrio Fernández en el capítulo diez. La iniciativa de abrir el museo a la sociedad tiene como propósito garantizar su accesibilidad a todas las personas bajo el concepto de *museo inclusivo*. Mediante metodología creativa-colaborativa-inclusiva de creación propia, se describe un proyecto que tiene como objetivo fomentar el valor de la igualdad a partir de la obra *After Gerhard Richter*, de Vik Muniz.

La tercera parte del libro concluye con un cambio de contexto y aborda la empresa social en el sector cultural y su contribución al crecimiento personal y al desarrollo social. Carmen María Basanta Vázquez, Víctor Lana Arceiz, Marianna Scott McMillan y Laura Venzal Ballester, desde el ámbito jurídico, exponen la necesidad que hay en el contexto español de elaborar un marco legislativo semejante a las corporaciones de beneficio del contexto americano para dar forma a la sociedad civil. El proyecto de empresa social *Barabaiki*, por el momento una fundación en el marco legal, se describe como un modelo de cómo la empresa puede tener un carácter transformador en la sociedad y propiciar «espacios de reflexión sobre causas y soluciones sociales de problemas contextuales que favorezcan el bienestar de sus comunidades» (p. 201).

La contribución de las actividades artístico-expresivas al bienestar personal y social en contextos muy variados hace que el público al que este libro se dirige sea igualmente extenso. Desde el ámbito de la investigación, pueden ser muy provechosas las discusiones y la prospectiva que

los autores han manifestado de sus propios trabajos para poder continuar en este campo. Profesionales de la enseñanza en el ámbito escolar, universitario o en el contexto no-formal también pueden ser inspirados para diseñar sus propios proyectos. Finalmente, empresarios que quieran superar el sentido lucrativo del sector y apostar por situar a la persona en el núcleo de su actividad pueden hacer de *Barabaiki* un claro referente.

Alicia Encío ■

Fuentes, J. L., Fernández-Salinero, C. y Ahedo, J. (Coords.) (2022).

Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo xxi.
Narcea. 180 pp.

En *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo xxi*, título del libro coordinado por Juan Luis Fuentes, Carolina Fernández-Salinero y Josu Ahedo, se aborda el ineludible debate sobre el papel de la educación en la constitución de una sociedad democrática en el siglo presente. Aquí se parte de un entendimiento amplio del concepto de democracia: en palabras de Dewey, citado en el prólogo por Gonzalo Jover, es una forma de asociación moral y espiritual primero, y una forma de gobierno después. En cuanto a la temática, el texto se articula alrededor de tres conceptos complejos: la democracia, la tradición y la educación. Los ocho capítulos en los que está dividido, escritos por diecisiete autores del ámbito de la teoría y la historia de la educación procedentes de nueve universidades distintas, abordan interrogantes como «¿qué objetivos debe plantearse una educación democrática en la actualidad?»; «¿qué pueden aportar, por un lado, la tradición y la religión, y, por otro, propuestas emergentes como la educación del carácter, el aprendizaje-servicio o la cultura *maker* a la educación de las personas en el escenario plural propio de una sociedad democrática?; ¿qué podemos aprender en la actualidad de la ley del 70, promulgada en plena dictadura, o cómo podemos convertir la tecnología en una fuente de oportunidades pedagógicas, lejos de resignarnos a verla como una amenaza para la coexistencia democrática?».

En el primer capítulo, Cortina presenta un argumento contundente sobre cómo una educación para la ciudadanía democrática puede combatir la decadencia que la democracia atraviesa desde finales del siglo xx. Esta educación, entendida como una actividad cooperativa, tiene la responsabilidad de equipar a los jóvenes con las herramientas necesarias no solo para elegir su propio modelo de felicidad y vida buena, sino también para identificar y señalar una situación como injusta cuando lo sea o para escoger el diálogo con aquellos que tienen perspectivas diferentes. Para alcanzar estas metas, Cortina propone una triple vía de inspiración kantiana: educar en conocimientos y competencias básicas (imperativo de la habilidad), educar en cómo ser feliz y en cómo ser justo (imperativo de la prudencia), y educar en la importancia y el sentido de la justicia, la gratuidad y la compasión (imperativo moral).

En el segundo capítulo, Cámara, Fuentes y Naval empiezan por enunciar un marco sociohistórico-teórico que recoge la evolución de la educación del carácter durante el siglo xx y xxi, y su vinculación con

distintos conceptos y teorías. Tras concluir que el consenso actual pasa por una educación integral que no abandone las dimensiones no intelectuales (estéticas, afectivas, morales, sociales…), los autores efectúan un recorrido por diversos enfoques para la educación del carácter como la clarificación de valores o el aprendizaje socioemocional. En concreto, los definen, explican cómo llevarlos a la práctica con ejemplos de intervenciones concretas y apuntan las pertinentes críticas recibidas. Los autores dedican la última parte del capítulo a determinar los factores clave del resurgir de la educación del carácter: la aplicabilidad de la filosofía aristotélica en la actualidad (educación integral, marco y vocabulario común, consideración de las emociones en la acción moral), el compromiso ético del educador (profesor como modelo) y la necesidad de las virtudes intelectuales en la formación moral (sustento del hábito, dimensión crítica y política, vinculación entre florecimiento y felicidad).

En el tercer capítulo, Hogan reflexiona sobre cómo la tradición afecta a la experiencia de la comprensión humana, de la mano de autores de referencia en el campo de la fenomenología como Heidegger, Gadamer o MacIntyre. De manera inevitable, el entendimiento de la realidad está vinculado a una serie de filtros (ideas preconcebidas, prejuicios, etc.) que lo sitúan histórica y socialmente. Por ello, desde la didáctica, no se debe asumir una perspectiva neutral frente a la tradición, sino salir a su encuentro, desde una perspectiva conversacional que invite a las tradiciones rivales a la crítica. Esta interacción activa e indagadora desembocará en revelaciones sobre la identidad personal y en la renovación de la tradición desde el encuentro hospitalario.

En el cuarto capítulo, Luque, Igelmo y Martínez Cano tratan de asentar las bases para que el diálogo sobre educación religiosa (ERE) fructifique en nuestro país. Para ello, tras definir el contexto religioso actual en el que cabe pensar esta educación, sugieren tres áreas de debate en las que la ERE parece contribuir de forma significativa. En primer lugar, destacan la importancia de reincorporar en el currículo la dimensión espiritual, reemplazada por contenidos de naturaleza técnica en las últimas décadas. Por otro lado, exploran cómo, desde el concepto de conciencia moral y el encuentro con lo intrascendente, se puede profundizar en la dimensión moral de la ERE. Por último, abordan la vinculación de la educación religiosa con la acción política destinada a la transformación social; destacan la interrelación con el otro y la profundización en aspectos éticos y democráticos a partir del fenómeno religioso.

En el capítulo cinco, Canales ilustra el proceso de aprobación de la Ley General de Educación de 1970, que trajo consigo la comprehensividad en plena dictadura, y la repercusión revolucionaria a nivel social que esto supuso. Tras profundizar en los factores que hicieron posible la implementación de la LGE, el autor reflexiona sobre la inquietud que genera a los investigadores atribuir el hito de la comprehensividad al gobierno franquista para, al final, arrojar luz sobre su origen socialista.

En el capítulo seis, Gozálvez, Buxarrais y Pérez, analizan la pérdida de la calidad del

sistema democrático. Para ello, se apoyan en dos enfoques críticos con la democracia liberal: las nociones de *posdemocracia* y de *democracia iliberal*. A continuación, los autores exploran diversas estrategias que pretenden abordar la desafección política y la pérdida del compromiso ético-cívico que experimentan las generaciones jóvenes actuales. Estas incluyen, por un lado, la acción educativa impulsada por la Unión Europea y centrada en tres grandes ámbitos: alfabetización política y actitudes y competencias cívicas. Por otro, la familia es reconocida como impulsora de entornos y experiencias democráticas en el día a día. Por último, se señala el papel de las TIC en el problema en cuestión, se aboga por la necesidad de una alfabetización digital y se subrayan los beneficios del movimiento *maker*.

Precisamente, en torno a este último concepto gira el séptimo capítulo, donde Alonso Díaz y Hernández Serrano ahondan en la conceptualización de la cultura *maker*, que promueve la construcción colaborativa de respuestas a desafíos sociales mediante el uso de la tecnología. Fundamentada en el aprendizaje activo (*learning by doing* de Dewey) y desde una perspectiva informal, social y anticapitalista, posibilita el desarrollo de la competencia emprendedora con un enfoque democrático. Las autoras argumentan su naturaleza de movimiento social con base democrática y detallan experiencias concretas en todos los niveles educativos, como los *fablabs* y las escuelas *changemakers*.

El libro concluye con un texto de Santos Rego, Sáez-Gambín y Lorenzo Moledo, quienes, a partir de la aplicación de un cuestionario a estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio universitario, obtienen unos resultados de los que se extraen interesantes conclusiones sobre la reflexión en el ApS: el momento idóneo para realizarla, quién debe participar en ella y cuál es su objetivo. De esta forma, su principal argumento consiste en defender que es recomendable una reflexión continua y colectiva, que tenga como fin compartir ideas sobre la experiencia y relacionar el servicio con contenidos curriculares y el desarrollo de actitudes y valores.

En conjunto, la naturaleza directa y profunda del análisis de distintas cuestiones, que superan lo circunstancial, así como la mezcla de reflexiones teóricas y propuestas de carácter más práctico hacen de esta obra un referente clave en su ámbito temático. La lectura de *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* es, en definitiva, una actividad necesaria para todo lector e investigador que busque una comprensión sólida de las cuestiones esenciales que definen el debate sobre la educación democrática y, en especial, para aquellos educadores que aspiren a impulsar el cambio hacia una educación que responda a los desafíos contemporáneos y esté a la altura de nuestro tiempo.

Marta Ambite Pérez ■

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. Ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español indexada 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

La **REP** se publica en la web de la revista (revistadepedagogia.org) en español e inglés. En el caso de que se acepte la publicación de un artículo, se llegará a un acuerdo económico con los autores para garantizar el uso de un correcto lenguaje académico en ambos idiomas, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, que traducirán 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 publicados en una traducción española, han de incluirse también en su idioma original. De esta forma, los traductores no tendrán que traducir nuevamente estos textos. Por ejemplo, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa.

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). 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, usando la fuente Times New Roman.

2) Los artículos deben enviarse siguiendo la estructura y formatos indicados en la plantilla que puede encontrarse en la web de la revista (https://www.revistadepedagogia.org/rep/plantilla_articulo_esp.docx).

3) En los casos en los que los autores tengan nombres compuestos o usen más de un apellido, como los autores hispanos, deberán unirse con un guion. Ejemplo: María-Teresa Calle-Molina.

4) Se incluirán de 6 a 8 palabras clave.

5) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea.

Junto al título original de las publicaciones deberá incluirse entre corchetes su traducción al español o al inglés, ya que en la versión inglesa del artículo se incluirán entre corchetes las traducciones al inglés de los títulos de las obras publicadas

en español. **Siempre deberá incluirse el doi de la publicación si lo tuviese.**

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos:

• **Libros:**

Genise, N., Crocamo, L., y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

• **Artículos de revista:**

Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani., M. M. J., Asherson, P., … Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128*, 789-818. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

• **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 population 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/

6) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas. 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 esté entre comillas, se omitirá la página: "(Taylor, 1994)". Cuando el autor se incluya 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.

7) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

8) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma: ej. 8.1.

9) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o figuras. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo. 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 la Figura 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que, sobre la misma tabla o figura toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal: p. ej., "FIGURA 1. Número de materias troncales".

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Figura irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año.

Las figuras 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 estar siempre en alta calidad (300 ppp).

10) 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.

11) El artículo concluirá con el listado de las referencias bibliográficas de todos los trabajos citados, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose "(Autor, 2022, p. 39)". 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 (p. ej., 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/

11) 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 y universidad donde se obtuvo su superior grado académico.

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.

Las recensiones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente formato:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. 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. Comunicación con los autores y evaluación de los originales

La recepción de originales está permanentemente abierta. Para los números monográficos, convocados públicamente, se establecerán plazos de envío especiales.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego». En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

El autor de correspondencia recibirá una notificación automática confirmando la recepción de su artículo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, el autor recibirá los resultados de una primera evaluación realizada por los editores de la revista. 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. Un autor cuyo artículo no haya sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. 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.

E. Costes de publicación

Una vez aprobada la publicación del artículo en la **REP**, los autores solo han de asumir el pago de la traducción de su artículo al inglés o al español, en su caso. Para garantizar la calidad de los trabajos publicados, seguimos la política de aceptar únicamente traducciones profesionales de traductores acreditados.

El pago por la traducción se basa en las siguientes condiciones:

- Si se trata de un artículo apoyado por una ayuda a la investigación, o similar, la factura será abonada al completo por el organismo que respalda la investigación

- Si se tratara de un artículo independiente, el autor deberá abonar la cantidad máxima de 400 euros (21 % IVA incluido), responsabilizándose la revista del resto del coste de la traducción.

F. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **Revista Española de Pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

La **REP** 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

Para ayudar en la difusión de sus artículos, una vez aprobada su publicación, se solicitará a los autores el envío de:

- Dos frases clave resumen de su artículo de un máximo de 180 caracteres para su uso en la red social X.

- Un resumen de su artículo de unas 90 palabras para su uso en Facebook y Linkedin.

- Se agradecerá también el envío de un vídeo de 1 minuto aproximadamente de duración, en formato horizontal, en el que se resuman las ideas principales desarrolladas en el artículo para su uso en nuestras redes sociales.

- 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. Aula Magna 2.0 publica una entrada dedicada a un artículo de la REP por cada número publicado, para lo cual se solicitará a los autores un resumen más amplio, de entre 600 y 1500 palabras, en un lenguaje accesible al gran público y una fotografía de alta resolución.

También se recomienda a los autores el depósito o difusión de los artículos aceptados en:

- Repositorio institucional de su universidad y repositorios públicos (SSRN, Zenodo, etc.).
- Google Scholar, ORCID, Dimensions, PlumX, etc.
- Redes sociales científicas.
- Redes sociales (Facebook, X, LinkedIn, etc.).
- ~~Web personal o institucional, blog, etc. Se requiere que en dichas publicaciones se detallen todos los datos bibliográficos de la publicación.~~