



BORDÓN

Revista de Pedagogía

S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

Indexed in
SCOPUS



B

2021 ABRIL-JUNIO
VOLUMEN 73 • N.º 2
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 73
Número, 2
2021

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%. Año 2013: 72%. Año 2015: 78%. Año 2017: 84%. Año 2019: 85%.
Año 2012: 68%. Año 2014: 61%. Año 2016: 77%. Año 2018: 84%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012, 2015 y 2019. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

Indexed in
SCOPUS



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.
Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

Correo electrónico: sep@csic.es

Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR / DIRECTOR

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco (España)

DIRECTOR ADJUNTO / DEPUTY DIRECTOR

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Complutense de Madrid (España)

EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid (España)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Delia Arroyo Resino, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Camilo José Cela (España)

Roberto Cremades Andreu, Universidad Complutense de Madrid (España)

David Doncel Abad, Universidad de Salamanca (España)

Jon Igelmo Zaldivar, Universidad Complutense de Madrid (España)

Laila Mohamed Mohand, Universidad de Granada (España)

Juan Jesús Torres Gordillo, Universidad de Sevilla (España)

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga, Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre, Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren, University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn, Boston University (EE UU)

Enrico Gori, Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie, Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish, University of London (Reino Unido)

GESTORA DE REDES SOCIALES / COMMUNITY MANAGER

Blanca Arteaga Martínez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN / RESPONSIBLE FOR MONITORING IMPACT INDICES AND CITATION

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARÍA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SECRETARÍA TÉCNICA / TECHNICAL SECRETARY

Alicia López Mendoza

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artiles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 El apoyo social en los programas domiciliarios y grupales de educación parental
Social support in home and group parenting programs
Míriam Álvarez Lorenzo, Sonia Padilla Curra y María José Rodrigo López
- 25 Aproximación empírica al programa ERASMUS... ¿Fomenta la competencia europeísta?
An empirical Approach to the ERASMUS Programme. Does it promote European competence?
Juan Tomás Asenjo Gómez, Belén Mercedes Urosa Sanz y Javier Manuel Valle López
- 41 Análisis de la competencia digital docente y uso de recursos TIC tras un proceso de intervención universitario, basado en la implementación de una metodología innovadora de gamificación
Analysis of the teaching digital skills and the use of ICT resources after a university intervention process, which was based on the implementation of an innovative gamification methodology
Sara Cebrián-Cifuentes, Concepción Ros, Rocío Fernández-Piqueras y Empar Guerrero
- 63 Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género
Experts consensus on care measures for children who are victims of gender violence
Francisca Fariña, Dolores Seijo, María José Vázquez, Mercedes Novo y Ramón Arce
- 79 Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG
The design and validation of an instrument for assessing undergraduate dissertations
Consuelo García, Paola Perochena y Lara Orcos
- 97 Tipos de mediación parental del uso de las TIC y su relación con la cibervictimización del alumnado de Educación Primaria
Types of parental mediation in regards to the use of ICT and their relationship with cybervictimization of Primary Education School pupils
Leticia López-Castro, Diana Priegue y Mónica López-Ratón
- 113 El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar
The impact of gender roles on the sexist attitudes of adolescents in the school environment
Gladys Merma-Molina, Diego Gavilán-Martín, David Molina Motos y Mayra Urrea-Solano

- 133 Validación de contenidos de Educación para el Desarrollo para el análisis de manuales escolares
Validation of Development Education content for analysis of textbooks
Sonia Ortega-Gaite, María Jesús Perales Montolio, Carlos Sancho-Álvarez y Judith Quintano Nieto

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 151 Sancho, J. M.^a, Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*
Silvia de Riba Mayoral
- 153 Sánchez-Rivas, E., Colomo-Magaña, E. y Ruiz-Palmero, J. (2020). *Tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos*
Andrea Cívico Ariza
- 154 Roura-Parella, J. (2020). *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*
Laura Fontán de Bedout
- 156 Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: hacer personas competentes*
Daniel Sáez Gambín

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

EL APOYO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DOMICILIARIOS Y GRUPALES DE EDUCACIÓN PARENTAL

Social support in home and group parenting programs

MÍRIAM ÁLVAREZ LORENZO⁽¹⁾, SONIA PADILLA CURRA⁽²⁾ Y MARÍA JOSÉ RODRIGO LÓPEZ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de La Laguna (España)

⁽²⁾ Asociación HESTIA para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.83104

Fecha de recepción: 09/09/2020 • Fecha de aceptación: 20/03/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Míriam Álvarez Lorenzo. E-mail: malore@ull.edu.es

INTRODUCCIÓN. El apoyo social es un sistema complejo compuesto por diversos componentes cuyas influencias pueden proteger o poner en riesgo el ejercicio de la parentalidad positiva. Pocos estudios han analizado la relación de los componentes del apoyo con la efectividad de los programas de educación parental. El objetivo del presente estudio fue analizar el poder predictivo de los componentes del sistema de apoyo social sobre los cambios experimentados por los participantes en la versión grupal y domiciliaria del programa “Crecer felices en familia”, un programa de apoyo psicoeducativo dirigido a familias con hijos e hijas de entre 0 y 5 años en riesgo psicosocial. **MÉTODO.** Los participantes en el programa implementado en varias comunidades autónomas de España fueron 352 padres y madres. Se evaluaron la composición y el nivel de uso de la red social (formal e informal), los tipos (instrumental, emocional, interacción social y apoyo afectivo) y la satisfacción con los apoyos. Se evaluaron, asimismo, los cambios experimentados por los/as participantes en las actitudes parentales, competencia parental y estrés parental. **RESULTADOS.** Los análisis de regresión lineal múltiple indicaron que el sistema de apoyo social predice los cambios reportados por los participantes en las tres dimensiones parentales estudiadas, mostrando diferencias según la dimensión parental, el componente de apoyo y la versión del programa aplicada. **DISCUSIÓN.** Este resultado pone de manifiesto la importancia de prestar atención al sistema de apoyo, ya que puede fortalecer los cambios experimentados por los participantes tras el paso de un programa de educación parental.

Palabras clave: *Apoyo social, Programas domiciliarios, Programas grupales, Parentalidad positiva, Prevención maltrato.*

Introducción

Los programas de educación parental se encuentran entre las intervenciones más utilizadas para prevenir el maltrato infantil (Prinz *et al.*, 2009; Rodrigo *et al.*, 2016). Este tipo de programas se desarrolla en diferentes contextos (servicios sociales, ámbito sanitario, centros educativos, ONG, etc.) y por medio de diversos formatos (presencial u *online*). La modalidad presencial se suele ofrecer en formato grupal o domiciliario. Los programas con formato grupal se desarrollan en grupos orientados a varios niveles de riesgo, incluyendo a familias normalizadas, y son guiados por un facilitador/a. Estos programas han mostrado resultados positivos en las familias en riesgo psicosocial (Barlow *et al.*, 2012; MacLeod y Nelson, 2000). Por otro lado, los programas domiciliarios se desarrollan a través de visitas en el hogar de las familias más vulnerables con necesidades o riesgos específicos. Por lo general, se llevan a cabo con un mayor nivel de intensidad en la intervención. Este tipo de programas también ha mostrado tener un impacto positivo en la prevención de la negligencia y el abuso infantil (Chaffin *et al.*, 2012; Sierau *et al.*, 2016).

Con la finalidad de conocer el perfil de las personas más beneficiadas por estos programas, diversas investigaciones se han centrado en analizar el efecto moderador de diferentes variables, haciendo especial énfasis en las de corte individual (Gardner *et al.*, 2010; Lundahl *et al.*, 2006). Sin embargo, la parentalidad depende no solo de las características personales de los miembros de la familia, sino también de las influencias sociales y contextuales (Belsky, 1984). Por tanto, es también esperable que estas variables sociales puedan influir en los cambios que experimentan los padres y madres tras un programa de educación parental. Este estudio analiza la relación de una de las principales variables sociales y contextuales, el apoyo social, con los resultados de un programa parental realizado en formato grupal y domiciliario.

Numerosas investigaciones han mostrado el impacto de los sistemas de apoyo en el funcionamiento familiar, su efecto predictivo sobre la parentalidad positiva y sobre la prevención del maltrato infantil (ej. Li *et al.*, 2011; Rodrigo *et al.*, 2007). De forma específica, el apoyo social se relaciona con actitudes menos punitivas y negligentes (Ceballo y McLoyd, 2002; Respler-Herman *et al.*, 2012), con un aumento de la autoeficacia parental (Byrne *et al.*, 2012; Shorey *et al.*, 2014), con una reducción del estrés parental (Östberg y Hagekull, 2000) y con la modificación y disminución del impacto negativo de los acontecimientos estresantes de la vida, que pueden aumentar la probabilidad de riesgo de abuso y negligencia (Rodríguez y Tucker, 2015).

Los sistemas de apoyo presentan ciertas carencias en las familias en situación de riesgo psicosocial. La falta de apoyo social es una de las características de los padres y madres negligentes y que maltratan (Connell-Carrick, 2003). Estas familias suelen tener niveles más bajos de apoyo informal (Ayala-Nunes *et al.*, 2018; Gracia y Musito, 2003) y redes compuestas por personas que comparten creencias que apoyan las prácticas negativas (Spilsbury y Korbin, 2013). Hacen un mayor uso de las fuentes formales de apoyo (Hidalgo *et al.*, 2012; Rodrigo y Byrne, 2011) y perciben una menor calidad del apoyo informal y una mayor satisfacción con el apoyo formal (Bishop y Leadbeater, 1999; Rodrigo y Byrne, 2011). Este uso excesivo del apoyo formal podría generar efectos negativos como la dependencia y la interferencia del control personal y familiar (Evans y Harris, 2004; Matos y Sousa, 2004).

Poco se sabe de los efectos que tiene el apoyo social sobre los cambios en la parentalidad que experimentan las familias después de un programa de educación parental. Además, las escasas aportaciones existentes no permiten extraer evidencias claras del poder predictivo del apoyo social sobre los cambios experimentados por las familias. Algunos estudios han mostrado el efecto positivo que tiene el apoyo social en los

cambios parentales (ej. Guttentag *et al.*, 2006). Otros estudios han hallado un efecto moderador negativo (ej. Theise *et al.*, 2014). Otras investigaciones han mostrado efectos mixtos atendiendo a las dimensiones del apoyo analizadas en el formato grupal (Byrne *et al.*, 2012). Y otros estudios no han hallado relación entre el apoyo social y los beneficios obtenidos tras el paso por el programa, en formato domiciliario (ej. Smith *et al.*, 2005) o en formato grupal (Stolk *et al.*, 2007).

La intervención: el programa “Crecer felices en familia”

El programa “Crecer felices en familia” es un programa grupal (Rodrigo *et al.*, 2008) y domiciliario (Máiquez *et al.*, 2012) de apoyo psicoeducativo, dirigido a padres y madres en situación de riesgo psicosocial con hijos/as menores de cinco años. El programa combina la intervención grupal con las visitas a domicilio, permitiendo a las familias poder optar a una u otra versión o una combinación de ambas. El programa utiliza la metodología experiencial, ya validada en otros programas de educación parental (ej. Rodrigo *et al.*, 2012).

La versión grupal de esta intervención es un programa comunitario, aplicado a través de sesiones de grupo semanales de 90 minutos con una duración de cuatro a cinco meses. El programa consta de cinco módulos: (1) El desarrollo del vínculo Afectivo, (2) Aprender a conocer a nuestro hijo, (3) Aprender a regular el comportamiento infantil, (4) La primera relación con la escuela y (5) Educar, ¿una tarea en solitario? La versión domiciliaria del programa se ofrece a partir de una serie de visitas a los hogares y ofrece información individualizada, orientación, asesoramiento, ayuda práctica y apoyo emocional a las familias. Consta de nueve sesiones semanales de 90 minutos y dos sesiones mensuales de seguimiento, todas desarrolladas en los hogares de las familias, con una duración

total del programa de cuatro meses. Incluye contenidos asociados a rutinas cotidianas y prácticas educativas, y permite incorporar otros temas transversales, seleccionados en función de la edad de los niños/as.

El presente estudio

Teniendo en cuenta el papel fundamental que juega el sistema de apoyo en la parentalidad y dado que algunos estudios han comprobado el poder predictor de este sistema en los cambios en diferentes dimensiones de la parentalidad, este estudio analiza la relación de componentes del sistema de apoyo, tales como las fuentes de apoyo, tipos y la satisfacción con los apoyos con los cambios experimentados por los participantes en la versión domiciliaria y grupal del programa “Crecer felices en familia”. Es de suponer que tener una buena red de apoyos al comienzo del programa pueda favorecer el cambio en la parentalidad. Asimismo, este estudio analiza el apoyo social en dos formatos de intervención diferentes, grupal y domiciliario, con el objetivo de examinar si existen diferencias en el poder predictivo que tiene el sistema de apoyo en cada uno.

Método

Participantes

Los participantes fueron 352 padres y madres que asistieron al programa “Crecer felices en familia”, 96 en la versión domiciliaria y 256 en la versión grupal. La versión grupal del programa fue desarrollada en los servicios sociales de las comunidades autónomas de Castilla y León, Cataluña y Canarias. La versión domiciliaria fue desarrollada a través de servicios sociales municipales de la isla de Tenerife. Se obtuvo el consentimiento por escrito de todos los participantes de acuerdo al protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de La Laguna.

TABLA 1. Descripción de los participantes en la versión grupal y domiciliario del programa

	Versión grupal (N=256)	Versión domiciliaria (N=96)
	M(SD) / %	M(SD) / %
Sexo		
Madres	90.6	96.9
Edad	31.33(7.45)	30.86(7.54)
Estructura familiar		
Monoparental	44.5	42.7
Biparental	55.5	57.3
Nivel educativo		
Sin estudios/estudios primarios	14.1	29.2
Estudios primarios	62.4	70.8
Estudios secundarios/bachillerato	23.5	-
Situación económica		
Perciben prestaciones sociales	68.6	62.5
Situación laboral		
Sin empleo	84.7	69.8
Con empleo	15.3	30.2
Riesgo psicosocial		
Sin riesgo	23.9	-
Riesgo bajo-medio	55.4	57.3
Riesgo alto	20.7	42.7

En cuanto a las características sociodemográficas de los participantes, tal y como se presentan en la tabla 1, en ambas versiones del programa fueron principalmente madres menores de 35 años, con estructura de familia biparental, en su mayoría tienen el nivel de educación primaria, reciben prestaciones sociales, se hallan en situación de desempleo y la mitad se encontraba en situación de riesgo psicosocial medio-bajo.

Instrumentos

Medidas pre-test

Escala de apoyo personal y social (Rodrigo *et al.*, 2000). Adaptado a partir de la Escala de Apoyo Social en los Sistemas Informales y Formales (Gracia *et al.*, 2002) y del Cuestionario de Apoyo Social (SSQ; Sarason y otros, 1983). Contiene una lista de fuentes de apoyo informal (pareja, padre,

madre, hermano/a mayor, tía/tío, amigo, vecino y otros) y fuentes de apoyo formal (colegio, servicios sociales, Iglesia, Caritas, policía, asociación de vecinos, organismo de protección de la infancia y otros), con el fin de marcar todos aquellos que se usan. Para cada una de las fuentes de apoyo marcadas se registra la satisfacción con el apoyo (escala de 0 a 4). Se calculan las puntuaciones totales de uso y satisfacción con el apoyo formal, y uso y satisfacción con el apoyo informal.

Medical Outcomes Study Social Support Survey (MOS-SS; Sherbourne y Stewart, 1991). Este instrumento explora los tipos de apoyo proporcionados mediante 20 ítems con una escala Likert de 5 puntos (1=nunca; 5=siempre), para indicar la frecuencia con que los participantes pueden contar con personas que los apoyen en diferentes situaciones. Proporciona cuatro subescalas: apoyo instrumental ($\alpha=.92$), apoyo emocional/informativo ($\alpha=.96$), interacción

positiva basada en actividades de ocio ($\alpha=.94$) y apoyo afectivo ($\alpha=.91$).

Medidas pre-post test

Adult-Adolescent Parenting Inventory (AAPI-2) (Bavolek y Keene, 2001). Este instrumento mide las actitudes parentales a través de dos formas (Forma A en la sesión inicial y la Forma B en la final), con 40 ítems presentados en una escala de Likert de 5 puntos (1=de acuerdo, 5=muy en desacuerdo). Consta de cinco subescalas: expectativas inapropiadas del desarrollo (Forma A: $\alpha=.80$; Forma B: $\alpha=.77$), falta de empatía (Forma A: $\alpha=.69$; Forma B: $\alpha=.72$), actitudes positivas hacia el castigo corporal (Forma A: $\alpha=.70$; Forma B: $\alpha=.63$), inversión de rol padres-hijos (Forma A: $\alpha=.65$; Forma B: $\alpha=.77$) y opresión de la independencia del niño (Forma A: $\alpha=.74$; Forma B: $\alpha=.76$). Como la escala está invertida, altas puntuaciones medias de las subescalas del AAPI-2 indican resultados más positivos.

Parental Sense of Competence (PSOC) (Johnston y Mash, 1989). Este instrumento mide la eficacia percibida y la satisfacción con el rol parental. Se trata de un cuestionario de 16 ítems, evaluado en una escala de Likert de 6 puntos (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo). Proporciona dos subescalas: eficacia de los padres ($\alpha=.77$) y satisfacción con la función parental ($\alpha=.78$).

Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) (Abidin, 1995). Se trata de una medida del estrés de los padres que utiliza un cuestionario de 36 ítems con una escala de Likert de 5 puntos (1=muy en desacuerdo; 5=muy de acuerdo). El PSI-SF proporciona tres puntuaciones de subescala: malestar parental ($\alpha=.81$), interacción disfuncional entre padres e hijos ($\alpha=.83$) y percepción del niño difícil ($\alpha=.80$).

Procedimiento

Se realizó un entrenamiento intensivo del programa de 25 horas a los facilitadores/as tanto de

los grupos como de la versión domiciliaria y también a los coordinadores responsables de cada uno de los servicios sociales locales para integrar mejor el programa dentro del servicio. Esta formación sobre el programa comprende los principios básicos, la metodología y la evaluación del programa, así como una guía sobre cómo implementar el programa con éxito e integrarlo en el plan de caso de los/as trabajadores/as sociales. También se llevó a cabo una sesión de entrenamiento a mitad del programa, para asegurar la supervisión de los/as facilitadores/as. En la versión grupal, son necesarias dos sesiones introductorias para crear el sentimiento de grupo y establecer las funciones de grupo. Una parte de la primera sesión también se utilizó para completar los cuestionarios pre-test. Los cuestionarios post-test se completaron en la última sesión. En la versión domiciliaria, los datos pre-test de la familia fueron recogidos como parte de las primeras visitas a domicilio. El cuestionario post-test se completó directamente después de la intervención y en dos sesiones de seguimiento.

Plan de análisis

Se utilizaron ANOVAs de medidas repetidas para examinar las diferencias en los componentes de apoyo social y en las dimensiones de cambio parental entre el pre-test y post-test. Se empleó la *F* para la interpretación de la significatividad del contraste y se establecieron parámetros de significación $<.05$.

Para examinar la capacidad predictiva del sistema de apoyo social sobre los cambios parentales se realizaron análisis de regresión línea múltiple. Como variables predictoras se incluyeron las variables relativas al uso del apoyo social (apoyo informal y formal), la satisfacción con dichos apoyos (satisfacción con el apoyo informal y formal) y las variables referentes a los tipos de apoyo (emocional, de interacción social, afectivo e instrumental). Las variables dependientes fueron las puntuaciones de cambio en

la dimensión de actitudes parentales, competencia parental y estrés parental. Las puntuaciones de cambio para cada factor se calcularon restando la puntuación pre-test a la puntuación post-test, de manera que una puntuación alta indica un aumento en el factor y una puntuación baja refleja una reducción del factor. Los análisis de regresión lineal múltiple se realizaron por separado para la versión grupal y domiciliaria del programa. La interpretación de la significación global del modelo se examinó mediante el estadístico *F* y los valores de la R^2 , que nos indican la proporción de varianza explicada por el modelo. Las variables predictoras fueron estandarizadas y se exploraron los supuestos de independencia, no-colinealidad, normalidad de los residuos, homocedasticidad de las varianzas y linealidad de las relaciones entre variables (Tabachnick y Fidell, 2007). Se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico R^2 , cuya relevancia clínica se clasifica en análisis ANOVAs como despreciable cuando $R^2 < .01$, baja cuando $R^2 > .01$ y $R^2 < .09$, media cuando $R^2 > .09$ y $R^2 < .25$ y alta cuando $R^2 > .25$; mientras que en análisis de regresión lineal se clasifica como despreciable cuando $R^2 < .02$, baja cuando $R^2 > .02$ y $R^2 < .13$, media cuando $R^2 > .13$ y $R^2 < .26$ y alta cuando

$R^2 > .26$ (Cohen, 1988). Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS.22, asumiendo un nivel de confianza del 95% para el error Tipo I.

Resultados

Características del sistema de apoyo

Las características de apoyo social de los participantes en ambas versiones del programa se recogen en la tabla 2. Los participantes de la versión grupal se caracterizaban al inicio del programa por un mayor uso del apoyo informal, mayor satisfacción con el apoyo informal, así como mayor recepción de apoyo afectivo. En la versión domiciliaria se caracterizaban por un mayor uso del apoyo formal, mayor satisfacción con el apoyo informal y también por un mayor nivel de recepción del apoyo afectivo. Los análisis ANOVAs mostraron que los participantes de la versión grupal recibían un mayor nivel de apoyo informal y percibían un mayor nivel de satisfacción con el apoyo informal, mientras que los participantes de la versión domiciliaria reportaron un mayor nivel de apoyo formal.

TABLA 2. Comparación de las variables incluidas en el sistema de apoyo de los participantes en el programa “Crecer felices en familia” en la versión grupal y domiciliaria

Variables del apoyo	Versión grupal	Versión domiciliaria	F(1, 352)	Tamaño de efecto (R^2 parcial)
	M(DT)	M(DT)		
Apoyo informal	.23 (.16)	.18 (.12)	9.56**	.02
Apoyo formal	.14 (.13)	.21 (.14)	22.67***	.03
Satisfacción apoyo informal	.88 (.63)	.57 (.38)	16.36***	.05
Satisfacción apoyo formal	.49 (.51)	.54 (.26)	.91	.00
Apoyo emocional	3.53 (1.0)	3.42 (1.07)	.16	.00
Apoyo instrumental	3.24 (1.25)	3.26 (1.29)	.05	.00
Apoyo interacción social	3.64 (.95)	3.66 (1.02)	.13	.00
Apoyo afectivo	4.09 (1.0)	3.96 (1.17)	.41	.00

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Efectos del programa

En ambas versiones se observan resultados positivos en los participantes tras el paso por el programa (tabla 3). En la versión grupal, los padres y madres mostraron cambios positivos en las actitudes parentales con tamaños del efecto entre medios y altos en inversión de roles y falta de empatía. Con relación al sentido de competencia parental, solo experimentaron mejorías en la satisfacción parental con un tamaño del efecto bajo. Con respecto al estrés parental, los resultados mostraron mejorías con un tamaño del efecto entre medio y alto. En la versión domiciliaria los/as participantes experimentaron cambios positivos en las actitudes parentales con tamaños del efecto medio y alto en

la mayor parte de subescalas. Con respecto a la competencia parental, mostraron cambios positivos en la satisfacción parental y la eficacia parental con un tamaño del efecto medio y alto. Por último, experimentaron una disminución del estrés parental con un tamaño del efecto entre medio y alto.

Modelos de regresión del apoyo social sobre los efectos del programa

En primer lugar, se verificaron los supuestos de independencia, no-colinealidad, normalidad de los residuos, homocedasticidad de las varianzas y linealidad de las relaciones entre variables en cada uno de los análisis de regresión realizados.

TABLA 3. Diferencia de medias en las dimensiones parentales antes y después de la participación en el programa “Crecer felices en familia” en la versión grupal y domiciliaria

	Versión grupal				Versión domiciliaria			
	Pre-test M(SD)	Post-test M(SD)	F(1,256)	Tamaño del efecto (R ² parcial)	Pre-test M(SD)	Post-test M(SD)	F(1,95)	Tamaño del efecto (R ² parcial)
Actitudes parentales^(a)								
Expectativas inapropiadas	2.58(0.73)	2.68(0.69)	2.62*	.02	2.62(0.69)	2.90(0.82)	6.99**	.07
Falta de empatía	3.09(0.65)	3.89(0.67)	206.35***	.56	3.07(0.62)	3.84(0.58)	105.41***	.53
Actitudes positivas hacia el castigo corporal	3.71(0.64)	3.79(0.63)	2.01*	.05	3.71(0.69)	4.17(0.61)	49.29***	.34
Inversión de roles	2.92(0.73)	3.12(0.85)	9.61***	.09	2.89(0.67)	3.40(0.66)	39.63***	.29
Opresión de la autonomía del niño	3.76(0.68)	3.62(0.68)	2.71	.01	3.44(0.75)	3.76(0.72)	13.88***	.13
Competencia parental								
Satisfacción	3.85(0.75)	4.01(0.81)	10.22**	.04	4.12(0.95)	4.36(0.80)	12.87**	.12
Eficacia	4.16(0.86)	4.01(0.83)	6.53*	.02	3.71(0.88)	4.16(0.77)	57.87***	.38
Estrés parental								
Malestar parental	2.86(0.75)	2.64(0.73)	23.07***	.08	3.03(0.85)	2.58(0.85)	36.36***	.28
Interacción disfuncional	2.14(0.87)	1.91(0.68)	14.45***	.06	2.34(0.91)	1.92(0.75)	24.11***	.20
Niño difícil	2.63(0.81)	2.40(0.73)	19.36***	.07	2.68(0.87)	2.23(0.73)	27.63***	.23

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

^(a) Las puntuaciones medias más altas para las actitudes parentales indican resultados menos negativos (i.e., menos inversión de roles).

Con respecto a la independencia, el coeficiente de Durbin-Watson osciló entre 1.62 y 2.1 en todos los análisis, por lo que se acepta la hipótesis de independencia. A través del diagnóstico de colinealidad se comprobó que los valores de tolerancia en todos los análisis oscilaron entre .55 y .97 y los factores de inflación de la varianza entre 2.99 y 1.03, indicando ausencia de colinealidad. La normalidad de los residuos fue explorada gráficamente mediante los residuos estandarizados de las variables independientes sobre las variables dependientes. Se observó una distribución normal y un alineamiento en diagonal del residuo tipificado en cada uno de los análisis realizados. Se analizó la homocedasticidad por medio de diagramas de dispersión y se verificó que la dispersión de los pronósticos tipificados por los residuos tipificados era adecuada en todos los análisis. Por último, se valoró la linealidad de las relaciones por medio de gráficos de dispersión y se comprobó que la dispersión de los residuos estandarizados por cada par de variables era adecuada en la totalidad de análisis de regresión realizados.

En la versión grupal, en relación con las actitudes parentales, el modelo de regresión fue significativo para el cambio de empatía ($F(8, 247)=2.12, p=.03$), explicando el 12% de la varianza. Un mayor uso del apoyo formal predijo una mayor falta de empatía, mientras que la satisfacción con el apoyo formal predijo una disminución de esta variable. El modelo también fue significativo para las actitudes positivas hacia el castigo corporal ($F(8, 247)=2.01, p=.05$), explicando un 10% de la varianza. Un mayor uso del apoyo formal y recibir apoyo instrumental predijo un aumento de las actitudes positivas hacia el castigo físico, mientras que recibir apoyo emocional predijo una disminución de las mismas.

Con respecto a la dimensión de competencia parental, el modelo de regresión fue significativo para el cambio en satisfacción parental ($F(8, 247)=1.98, p=.05$), explicando el 10% de la varianza. Un elevado nivel de apoyo de interacción social se relacionó con una menor satisfacción parental, mientras que un elevado nivel de apoyo afectivo predijo un aumento de la misma.

TABLA 4. Coeficientes estandarizados de regresión y nivel de probabilidad de los elementos del apoyo social sobre los cambios parentales pre-post en la versión grupal

	Falta de empatía ^(a)	Castigo corporal ^(a)	Satisfacción parental ^(a)	Interacción disfuncional ^(b)	Niño difícil ^(b)
	β	β	β	β	β
Apoyo informal	.25	.25	-.22	.21	-.13
Apoyo formal	-.54*	-.33*	-.06	-.72***	-.51*
Apoyo emocional	-.02	.19*	.15	.06	-.09
Apoyo interacción	.15	.08	-.42***	-.04	-.09
Apoyo afectivo	-.05	-.05	.23*	-.14*	.12
Apoyo instrumental	.09	-.23*	.05	.05	.02
Satisfacción apoyo informal	-.25	-.16	.21	-.09	.27
Satisfacción apoyo formal	.45*	.23	.02	.54*	.35*
AdjR ²	.12*	.10*	.10*	.13**	.11*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

^(a) Una puntuación de cambio positiva indica un cambio positivo en esa dimensión.

^(b) Una puntuación de cambio negativa indica un cambio positivo en esa dimensión.

En relación con la dimensión de estrés parental, el modelo de regresión resultó significativo para el cambio en la interacción disfuncional ($F(8, 247)=2.55, p=.01$), explicando un 13% de la varianza. Un alto nivel de apoyo formal y recibir un elevado nivel de apoyo afectivo predijo una menor interacción disfuncional, mientras que una alta satisfacción con el apoyo formal predijo una mayor interacción disfuncional. El modelo fue también significativo para el cambio de la percepción del niño difícil ($F(8, 247)=2.04, p=.04$), explicando un 11% de la varianza. Un alto uso del apoyo formal predijo una menor percepción del niño como difícil, mientras que el alto nivel de satisfacción con el apoyo formal predijo el incremento de esta percepción.

En la versión domiciliaria, con respecto a las actitudes parentales, el modelo fue significativo para el cambio en la falta de empatía ($F(8, 87)=3.09, p=.004$), explicando un 22% de la varianza. El alto nivel de apoyo emocional predijo la disminución de la falta de empatía y el elevado apoyo afectivo se asoció al aumento de la falta de empatía. El modelo también resultó significativo para el cambio de las actitudes

positivas hacia el castigo corporal ($F(8, 87)=3.57, p=.001$), explicando un 25% de la varianza. El elevado uso de apoyo informal predijo la disminución de las actitudes positivas hacia el castigo corporal, mientras que el elevado uso del apoyo formal y el alto nivel de apoyo de interacción social contribuyeron al aumento de estas actitudes. El modelo fue significativo para el cambio de la opresión de la autonomía del niño/a ($F(8, 87)=2.72, p=.01$), explicando el 20% de la varianza. El elevado nivel de satisfacción con los apoyos informales predijo una menor opresión de la autonomía, mientras que un alto nivel de apoyo informal y un alto nivel de apoyo de interacción social contribuyeron a incrementar esta variable.

En relación con la dimensión de competencia parental, el modelo de regresión fue significativo para el cambio en satisfacción parental ($F(8, 87)=2.79, p=.008$), explicando el 20% de la varianza. Un elevado nivel de satisfacción con el apoyo informal contribuyó a aumentar la satisfacción parental, mientras que un elevado nivel de apoyo informal y de apoyo instrumental predijo la disminución de la satisfacción.

TABLA 5. Coeficientes estandarizados de regresión y nivel de probabilidad de los elementos del apoyo social sobre los cambios parentales pre-post en la versión domiciliaria

	Falta de empatía	Castigo corporal	Opresión autonomía	Satisfacción parental	Malestar parental	Interacción disfuncional	Niño difícil
	β	β	β	β	β	β	β
Apoyo informal	-.17	.33*	-.36*	-.51**	-.07	-.46***	-.13
Apoyo formal	.09	-.44**	.16	-.04	-.06	-.11	-.28*
Apoyo emocional	.56***	.18	-.06	.12	-.14	-.23	.17
Apoyo interacción	-.20	-.39**	-.29*	-.09	-.36*	-.05	-.20
Apoyo afectivo	-.26*	.07	-.04	.03	.22	.02	-.01
Apoyo instrumental	.00	.09	.22	-.26*	.25*	.20	.18
Satisfacción apoyo informal	.23	.28	.47**	.55**	-.23	-.11	.21
Satisfacción apoyo formal	-.14	-.21	.07	.02	-.01	.11	.40**
AdjR ²	.22**	.25***	.20**	.20**	.24**	.42***	.31***

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

^(a) Una puntuación de cambio positiva indica un cambio positivo en esa dimensión.

^(b) Una puntuación de cambio negativa indica un cambio positivo en esa dimensión.

En relación con la dimensión de estrés parental, el modelo de regresión resultó significativo para el cambio en el malestar parental ($F(8, 87)=3.34$, $p=.002$), explicando un 24% de la varianza. El alto nivel de apoyo de interacción social predijo la disminución del malestar parental y el elevado nivel de apoyo instrumental contribuyó al aumento de esta variable. El modelo también resultó significativo para el cambio de la interacción disfuncional ($F(8, 87)=7.73$, $p=.000$), explicando un 42% de la varianza. Un alto uso del apoyo informal predijo la disminución de la interacción disfuncional. El modelo también resultó significativo para el cambio de la percepción del niño difícil ($F(8, 87)=4.86$, $p=.000$), explicando un 31% de la varianza. El elevado uso de apoyo formal predijo la disminución de la percepción del niño difícil, mientras que el alto nivel de satisfacción con el apoyo formal contribuyó al aumento de la percepción del niño como difícil.

Discusión y conclusiones

Son escasos los estudios que han analizado la relación del sistema de apoyo familiar con el cambio de las dimensiones de la parentalidad tras el paso por un programa de educación parental. Los resultados de este estudio muestran que los sistemas de apoyo también influyen en estos procesos de cambio, en la línea de lo mostrado por otras investigaciones (Byrne *et al.*, 2012; Guttenberg *et al.*, 2006; Theise *et al.*, 2014).

El sistema de apoyo de las familias participantes estuvo compuesto principalmente por el apoyo informal en la versión grupal, en la línea de lo mostrado por Byrne *et al.* (2012), pero por el apoyo formal en la versión domiciliaria, más común en situaciones de riesgo psicosocial medio-alto (Hidalgo *et al.*, 2012). En ambas modalidades, los participantes mostraron mayor satisfacción por el apoyo informal, especialmente en la versión grupal, y reportaron recibir sobre todo apoyo afectivo y en menor medida apoyo instrumental, en la línea de lo encontrado por

otros estudios con familias en riesgo (Ayala-Nunes *et al.*, 2018).

Los participantes reportaron cambios positivos tras el paso por el programa en ambas versiones, en la línea de otros programas de educación parental (Chaffin *et al.*, 2012; Rodrigo *et al.*, 2016). Estos cambios positivos en las actitudes parentales, el sentido de competencia parental y el nivel de estrés parental permiten la adquisición de herramientas básicas para la promoción del bienestar infantil y se traducen en factores de protección familiar (Barlow *et al.*, 2012; Prinz *et al.*, 2009).

El poder predictivo del sistema de apoyo en el cambio de las tres dimensiones parentales fue relevante, explicando una parte sustancial de la varianza (entre el 10% y el 42%) y mostrando mayor robustez en la versión domiciliaria. Estos cambios varían en función del componente de apoyo, la dimensión de parentalidad y la versión del programa. El uso del apoyo informal solo predijo cambios en los participantes de la versión domiciliaria con efecto positivo en la disminución de las actitudes parentales hacia el castigo corporal y en la interacción disfuncional, mostrando un claro efecto protector hacia el maltrato infantil (Li *et al.*, 2011; Rodrigo *et al.*, 2007). Pero tuvo un efecto negativo al aumentar la opresión de la autonomía del niño/a y disminuir la satisfacción parental, lo cual indica que algunas dimensiones de la parentalidad no se ven beneficiadas por la presencia de apoyos procedentes de amistades o familia. Esa red puede estar compuesta por personas cuyas creencias o prácticas de crianza no van en la línea de lo trabajado en el programa (Spilsbury y Korbin, 2013) o no tienen una visión positiva del rol parental.

El apoyo formal tuvo un efecto positivo en ambas versiones al contribuir a la disminución del estrés parental, mostrando el conocido efecto *buffer* protector frente al estrés (Ceballos y McLoyd, 2002; Ostberg y Hagekull, 2000; Rodríguez y Tucker, 2015). Sin embargo, tuvo un

efecto negativo en las actitudes parentales en la versión grupal, lo cual advierte sobre el uso excesivo del apoyo formal en las familias en riesgo psicosocial (Evans y Harris, 2004; Matos y Sousa, 2004).

En cuanto a los tipos de apoyos, el apoyo emocional tuvo un efecto positivo en ambas versiones del programa al predecir mejoras en las actitudes parentales. Disponer de comprensión empática, de consejos, de información o retroalimentación, favorece la disminución de la falta de empatía y de las actitudes positivas hacia el castigo corporal, mostrando un efecto protector (Ceballo y McLoyd, 2002). El apoyo de interacción social tuvo un efecto negativo en las actitudes parentales en la versión domiciliaria, aumentando las actitudes positivas hacia el castigo corporal y la opresión hacia la autonomía del niño/a; y disminuyendo la satisfacción parental en la versión grupal. Posiblemente, tener personas con las que pasar tiempo de ocio y hacer cosas divertidas, puede estar más relacionado con aspectos personales de los padres y con apoyos generales, pero no favorecen los cambios positivos en su rol como progenitores (Bonds *et al.*, 2002). El apoyo afectivo, en términos de compañía y provisión de expresiones de amor, tuvo un efecto negativo en la versión domiciliaria, contribuyendo al aumento de la falta de empatía, pero tuvo efectos positivos en la versión grupal, promoviendo el aumento de la satisfacción parental y la disminución de la interacción disfuncional. El apoyo instrumental muestra efectos negativos en ambas versiones, prediciendo cambios negativos en la satisfacción parental, las actitudes hacia el castigo corporal y el malestar parental. Por tanto, la elevada percepción de ayuda material o instrumental no parece favorecer los cambios experimentados por los participantes en el programa.

En relación con los aspectos más subjetivos del apoyo social, la satisfacción con el apoyo informal solo tuvo efectos en la versión domiciliaria del programa, mostrando una contribución positiva al cambio en actitudes y satisfacción parental.

La satisfacción con el apoyo formal tuvo efectos negativos tanto en la versión grupal como en la domiciliaria en la dimensión de estrés parental, y solo mostró efectos positivos en la versión grupal al predecir la disminución de la falta de empatía, mejora en actitudes, que ya mostraron otros estudios (Byrne *et al.*, 2012). La alta satisfacción con el apoyo formal podría relacionarse con las dificultades de los padres y madres a la hora de promover su propio rol, haciendo un uso excesivo de ese tipo de apoyos (Rodrigo y Byrne, 2011)

En cuanto a las limitaciones de este estudio, la primera tiene que ver con la carencia de medidas pre-post de apoyo que pudieran informar, por una parte, sobre la capacidad del programa para cambiar el sistema de apoyo de los participantes y, por otra parte, en qué medida el programa supone una fuente de apoyo en sí y qué tipos de apoyos presenta para los participantes tanto a corto como largo plazo. En segundo lugar, al tratarse de datos transversales, no podemos establecer relaciones causales entre el apoyo social y los cambios parentales.

De los resultados de este estudio se deduce que a la hora de llevar a cabo programas de educación parental es necesario que se tengan en cuenta los sistemas de apoyo con los que cuentan las familias, ya que estos predicen mejoras en el funcionamiento parental. Estas mejoras son más generalizadas en el formato domiciliario, ya que, al tratarse de una intervención individualizada y más intensiva, el sistema de apoyo de los participantes cobra más importancia a la hora de influir en los cambios. El apoyo informal puede ser positivo a la hora de reforzar la mejora de algunas actitudes parentales y disminuir el estrés parental, pero también puede dificultar el cambio en dimensiones que tienen que ver con la promoción de la autonomía del niño/a o con la satisfacción con su propio rol. El apoyo formal mostró una relación positiva a la hora de contribuir a la disminución del estrés parental en ambas versiones del programa, pero su uso excesivo puede limitar el cambio en

dimensiones más complejas como son las actitudes parentales. El apoyo emocional tiene solo efectos positivos en ambas versiones en la mejora de las actitudes, mientras que la elevada percepción de algunos tipos de apoyo, como instrumental o apoyo de interacción social, parece dificultar

las mejoras experimentadas por los participantes. En suma, se recomienda profundizar en el estudio del sistema de apoyo social de las familias en riesgo psicosocial e identificar y promover los apoyos positivos que más favorezcan a las familias en el ejercicio de su parentalidad.

Referencias bibliográficas

- Abidin, R. (1995). *Parenting stress index* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Ayala-Nunes, L., Jiménez, L., Jesús, S. y Hildago, V. (2018). Social support, economic hardship, and psychological distress in Spanish and Portuguese at-risk families. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 176-186. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0863-9>
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V. y Bennett, C. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6 (art. n.º: CD002020), 1-156. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub4>
- Bavolek, S. J. y Keene, R. G. (2001). *Adult-Adolescent Parenting Inventory AAPI-2: Administration and development handbook*. Family Development Resources.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Bishop, S. J. y Leadbeater, B. J. (1999). Maternal social support patterns and child maltreatment: Comparison of maltreating and nonmaltreating mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 172-181. <https://doi.org/10.1037/h0080419>
- Bonds, D., Gondoli, D., Sturge-Apple, M. y Salem, L. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2, 409-435. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0204_04
- Byrne, S., Rodrigo, M. J. y Martín, J. C. (2012). Influence of form and timing of social support on parental outcomes of a child-maltreatment prevention program. *Children and Youth Services Review*, 34, 2495-2503. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.016>
- Ceballo, R. y McLoyd, V. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, 73, 1310-1321. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00473>
- Chaffin, M., Hecht, D., Bard, D., Silovsky, J. F. y Beasley, W. (2012). A statewide trial of SafeCare home-based services model with parents in child protective services. *Pediatrics*, 129, 509-515. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1840>
- Connell-Carrick, K. (2003). A critical review of the empirical literature: Identifying correlates of child neglect. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20, 389-425. <https://doi.org/10.1023/A:1026099913845>
- Evans, T. y Harris, J. (2004). Citizenship, social inclusion and confidentiality. *British Journal of Social Work*, 34, 69-91. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch006>
- Gardner, F., Hutchings, J., Bywater, T. y Whitaker, C. (2010). Who benefits and how does it work? Moderators and mediators of outcome in an effectiveness trial of a parenting intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 568-580. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.486315>
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2003). Social isolation from communities and child maltreatment: A cross-cultural comparison. *Child Abuse & Neglect*, 27, 153-168. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00538-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00538-0)

- Guttentag, C. L., Pedrosa-Josic, C., Landry, S. H., Smith, K. E. y Swank, P. R. (2006). Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 349-369. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.005>
- Hidalgo, M. V., Lorence, B., Pérez, J. y Menéndez, S. (2012). Tipología de familias en situación de riesgo psicosocial: el papel de la estructura familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 29, 165-174.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8
- Li, F., Godinet, M. y Arnsberger, P. (2011). Protective factors among families with children at risk of maltreatment: Follow up to early school years. *Children and Youth Services Review*, 33, 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.08.026>
- Lundahl, B., Risser, H. y Lovejoy, M. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.004>
- Macleod, J. y Nelson, C. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1127-1149. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00178-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00178-2)
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Padilla, S., Rodríguez, B., Byrne, S. y Pérez, L. (2012). *Crecer felices en familia. Programa domiciliario de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Junta de Castilla y León.
- Matos, A. R. y Sousa, L. M. (2004). How multiproblem families try to find support in Social Services. *Journal of Social Work Practice*, 18, 65-80. <https://doi.org/10.1080/0265053042000180590>
- Östberg, M. y Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 615- 625. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_13
- Prinz, R., Sanders, M., Shapiro, C., Whitaker, D. y Lutzker, J. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The U.S. Triple P System Population Trial. *Prevention Science*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0123-3>
- Respler-Herman, M., Mowder, B. A., Yasik, A. E. y Shamah, R. (2012). Parenting beliefs, parental stress, and social support relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 190-198. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9462-3>
- Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2011). Social support and personal agency in at-risk mothers. *Psychosocial Intervention*, 20, 13-24. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a2>
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Álvarez, M. (2012). Preventing child maltreatment through parenting programmes implemented at the local social services level. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 89-103. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.607340>
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Álvarez, M. (2016). Interventions to Promote Positive Parenting in Spain. En M. Israelashvili y J. L. Romano (eds), *Cambridge Handbook of International Prevention Science*, 929-956. Cambridge University Press.
- Rodrigo, M. J., Capote, M. C., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Rodríguez, G., Guimerá, P. y Peña, M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Fundación ECCA.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008). *Crecer felices en familia: un programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychological contexts. *Children and Youth Services Review*, 29, 329-347. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.03.010>
- Rodríguez, C. M. y Tucker, M. C. (2015). Predicting physical child abuse risk beyond mental distress and social support: Additive role of cognitive processes. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1780-1790. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9981-9>

- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (2009) Social support: mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113-120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Sherbourne, C. D. y Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32, 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Shorey, S., Chan, S. W. C., Chong, Y. S. y He, H. G. (2014). Predictors of maternal parental self-efficacy among primiparas in the early postnatal period. *Western Journal Nursing Research*, 37, 1604-1622. <https://doi.org/10.1177/0193945914537724>
- Sierau, S., Dähne, V., Brand, T., Kurtz, V., Klitzing, K. y Jungmann, T. (2016). Effects of Home Visitation on Maternal Competencies, Family Environment, and Child Development: a Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 17, 40-51. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0573-8>
- Smith, K. E., Landry, S. H. y Swank, R. R. (2005). The influence of decreased parental resources on the efficacy of a responsive parenting intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 711-720. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.4.711>
- Spilsbury, J. C. y Korbin, J. E. (2013). Social networks and informal social support in protecting children from abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 37, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.027>
- Stolk, M. N., Mesman, J., Van Zeijl, J., Alink, L. R. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F y Koot, H. M. (2007). Early parenting intervention: Family risk and first parenting related to intervention effectiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 55-83. <https://doi.org/10.1007/s10826-007-9136-3>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Theise, R., Huang, K. Y., Kamboukos, D., Doctoroff, G. L., Dawson-McClure, S., Palamar, J. J. y Brotman, L. M. (2014). Moderators of intervention effects on parenting practices in a randomized controlled trial in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43, 501-509. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.833095>

Abstract

Social support in home and group parenting programs

INTRODUCTION. Social support is a complex system made up of various components whose influences can protect or jeopardize the exercise of positive parenting. Few studies have analyzed the relationship of the support components in the effectiveness of parenting education programs. The aim of this study was to analyze the predictive potential of the components of the social support system on the changes experienced by the participants in the group and home version of the *Crece Felices en Familia* program, a psychoeducational support program aimed at families with sons and daughters between 0 and 5 years of age at a psychosocial risk. **METHOD.** The participants were 352 mothers and fathers participating in the program implemented in various autonomous communities of Spain. The composition and level of use of the social network (formal and informal), the types (instrumental, emotional, social interaction and affective support) and satisfaction with the supports were evaluated. The changes experienced by the participants in parental attitudes, parental competence and parental stress were evaluated. **RESULTS.** The multiple linear regression analyzes indicated that the social support system predicts the changes reported by the participants in the three parental dimensions studied, showing differences according to the parental dimension, the support component and the version of the program applied. **DISCUSSION.** This result highlights the importance of paying

attention to the support system as it can strengthen the changes experienced by the participants after undergoing a parenting education program.

Keywords: *Social support, Home programs, Group programs, Positive parenting, Maltreatment prevention.*

Résumé

Le soutien social dans les programmes parentaux à domicile et en groupe

INTRODUCTION. Le soutien social est un système complexe composé de divers éléments dont les influences peuvent soit protéger soit compromettre une parentalité positive. Peu d'études ont analysé la relation entre les composantes du soutien et l'efficacité des programmes d'éducation parentale. L'objectif de la présente étude était d'analyser le pouvoir prédictif des composantes du système de soutien social sur les changements vécus par les participants à la version en groupe et à domicile du programme « Crecer Felices en Familia », un programme de soutien psychoéducatif destiné aux familles ayant des enfants de 0 à 6 ans à risque psychosocial. **MÉTHODE.** Les participants étaient 352 parents participant au programme mis en œuvre dans plusieurs communautés autonomes d'Espagne. La composition et le niveau d'utilisation du réseau social (formel et informel), les types (soutien instrumental, émotionnel, interaction sociale et affectif) et la satisfaction à l'égard des soutiens ont été évalués. Les changements expérimentés par les participants dans les attitudes parentales, la compétence parentale et le stress parental ont été évalués. **RÉSULTATS.** Les analyses de régression linéaire multiple ont indiqué que le système de soutien social prédisait les changements rapportés par les participants dans les trois dimensions parentales étudiées montrant des différences selon la dimension parentale, la composante de soutien et la version du programme appliquée. **DISCUSSION.** Ce résultat souligne l'importance de prêter attention au système de soutien car il peut renforcer les changements vécus par les participants après leur passage au programme d'éducation parentale.

Mots-clés: *Soutien social, Programmes à domicile, Programmes de groupe, Parentalité positive, Prévention de la maltraitance.*

Perfil profesional de las autoras

Miriam Álvarez Lorenzo (autora de contacto)

Doctora en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora ayudante doctor del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social de la Universidad de La Laguna. Es miembro del grupo de investigación FADE (Familia y Desarrollo Humano) y del centro CEDESOG (Centro de Estudios Universitarios de Desigualdad Social y Gobernanza) de la Universidad de La Laguna. Ha participado en diversos proyectos de I+D y tiene amplia experiencia en el diseño, implementación, evaluación y diseminación de programas de educación parental.

Correo electrónico de contacto: malore@ull.edu.es

Dirección para la correspondencia: Camino La Hornera, 37, apartado 456, 38200 La Laguna, S/C de Tenerife (España).

Sonia Padilla Curra

Doctora en Psicología. Licenciada en Psicología. Vicepresidenta y coordinadora de proyectos e investigación de la Asociación HESTIA para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. Miembro del grupo FADE de la Universidad de La Laguna. Especializada en la implementación de programas de educación parental destinados a la primera infancia para promover la parentalidad positiva.

Correo electrónico de contacto: sonia.pc@asociacionhestia.org

María José Rodrigo López

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna. Especializada en la implementación de programas educativos destinados a diversos colectivos vulnerables. Experta consultora del Ministerio de Salud, Trabajo Social e Igualdad en el tema de parentalidad positiva. Autora de un amplio número de libros, artículos en revistas científicas especializadas, así como capítulos de libros en editoriales de prestigio, lo que la ha llevado a participar en numerosos foros nacionales e internacionales relacionados con la investigación en el ámbito de la educación familiar. Correo electrónico de contacto: mjrodri@ull.es

APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL PROGRAMA ERASMUS... ¿FOMENTA LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA?

An empirical Approach to the ERASMUS Programme. Does it promote European competence?

JUAN TOMÁS ASENJO GÓMEZ⁽¹⁾, BELÉN MERCEDES UROSA SANZ⁽¹⁾ Y JAVIER MANUEL VALLE LÓPEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Pontificia Comillas (España)

⁽²⁾ Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.85977

Fecha de recepción: 10/11/2020 • Fecha de aceptación: 02/03/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Juan Tomás Asenjo Gómez. E-mail: jtasenjo@comillas.edu

Fecha de publicación *online*: 22/04/2021

INTRODUCCIÓN. El programa de movilidad académica Erasmus ya ha cumplido 30 años desde su puesta en marcha (1987). Con una imagen de éxito tanto en cifras como en su aportación al fortalecimiento de una ciudadanía europea, se ha convertido en un referente para cualquier universitario. La aceptación popular de su efecto positivo contrasta con el reducido número de investigaciones empíricas que comprueban si este programa realmente contribuye a la mejora del europeísmo. **MÉTODO.** Para tal fin se contó con el *Cuestionario de Competencia Europeísta* que analiza este constructo desde la consideración de las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes que lo componen. Con una muestra de 157 estudiantes universitarios se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con grupos los Experimental y Control con medidas pre y posmovilidad. Se realizaron análisis de varianza de dos factores para el estudio de los efectos principales de la realización o no de la experiencia Erasmus (intersujeto) y el tiempo transcurrido entre las medidas pre y pos (intrasujeto), así como la interacción entre ambas fuentes de variabilidad sobre las dimensiones del constructo. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron diferencias significativas en estas dimensiones a favor del alumnado que realiza la experiencia Erasmus. Sin embargo, no se pudieron encontrar diferencias significativas entre las medidas pre-pos, ni se demostró la existencia de interacción. **DISCUSIÓN.** A pesar de que no se aprecian cambios significativos tras la movilidad, la investigación realizada está ceñida a un espacio de tiempo muy concreto, circunstancia que condiciona evaluar un constructo tan complejo como el identitario. Se requiere un análisis a más largo plazo para comprender las bondades asociadas al programa Erasmus, avalado por más de diez millones de beneficiarios en los últimos treinta años. De la misma manera, es ineludible una visión holística de los beneficios personales y sociales resultantes.

Palabras clave: *Europeísmo, Erasmus, Identidad, Competencia europeísta, Pandemia.*

Introducción: la formación de identidades desde la movilidad académica

Aproximarse a un programa de la magnitud y popularidad como el programa de movilidad académica Erasmus implica reconocer una serie de logros indudables, cuyo mejor y más complejo resultado ha sido la armonización de unas estructuras académicas tendentes al hermetismo y la competitividad. Supone, asimismo, adentrarse en unas cifras de participación que lo convierten en un referente en el contexto europeo, estableciéndose como el programa líder de la oferta educativa comunitaria. Erasmus, programa que simboliza una de las iniciativas de mayor aceptación y éxito en el marco educativo, protagoniza uno de los itinerarios cívicos a seguir, al tiempo que ejemplifica las posibilidades de entendimiento y cooperación que toda sociedad anhela. Nos encontramos, por un lado, con una práctica donde el intercambio cultural y la convivencia representan su seña de identidad más singular; y, por otro, con una estructura educativa que acompasa los fenómenos de la globalización y de los intercambios académicos con la irrefrenable y decidida internacionalización educativa. Un panorama fundamentado en la colaboración en torno al ámbito de la investigación y en la armonización de criterios.

Haug (2008) nos recordaba que el programa Erasmus superó el *tradicional aislamiento* de los centros universitarios introduciendo tres *herramientas*: el sistema de créditos ECTS, la red NARIC-ENIC y la gestión de las becas Erasmus. Es destacable el papel actual de los créditos ECTS como principio en torno al que se ha estructurado el proceso de Bolonia (García, 2013), al igual que la nueva estructura de los estudios universitarios, grado, máster y doctorado, que se ha acabado imponiendo en toda Europa, así como el *reconocimiento mutuo* de las cualificaciones (DO, C444/01, 2018). Al mismo tiempo, no se puede olvidar que la movilidad académica representada por el programa

Erasmus es reconocida desde los primeros pasos del proceso de Bolonia como uno de los pilares básicos en la construcción de ese nuevo espacio europeo en el que se desarrolla la educación superior (EEES). Una movilidad asentada en las acciones clave de la Estrategia 2020, pero cuyo respaldo legislativo se localiza en la Resolución del Consejo sobre el Plan de Acción para la movilidad (DO, C371, 2000): “La movilidad de los ciudadanos, en particular en los ámbitos de la educación y la formación, fomenta el intercambio cultural y promueve el concepto de la ciudadanía europea y el de una Europa política”. Tampoco se debe ignorar que entre los objetivos que inauguraban el programa Erasmus nos encontramos, en el artículo 2, lo siguiente: “... reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos”. Objetivo que revela toda una capacidad de previsión en lo que respecta a la evolución hacia la que el proyecto europeo ha derivado: la idea de una ciudadanía europea con conciencia e identidad propias. Retrotrayéndonos aún más en el tiempo, si bien el origen de todo este proyecto supranacional viene marcado por el acuerdo comercial de la CECA (Comunidad del Carbón y del Acero) también es cierto que en el preámbulo de este tratado se dibuja la esencia que acompaña toda esta apuesta supranacional, que no es otra que vislumbrar un destino compartido (Fontaine, 2000).

En lo referente a la armonización educativa dos procesos adquieren la categoría de esenciales para el contexto educativo, el propio proceso de Bolonia y la irrupción de las competencias clave (Valle, 2015). El itinerario de las competencias iniciado en el año 2006 por la Comisión Europea se ha visto reforzado con el paso de los años, considerándolas esenciales para responder a la necesidad de una mayor cohesión social y facilitar el desarrollo de la cultura democrática (DO, C189/1, 2018). Un marco fundamental el de las ocho competencias clave que se concreta en áreas como el de las inteligencias múltiples (Escamilla, 2015), el del aprendizaje

cooperativo (García, 2018) e incluso como una forma de empoderar a los alumnos a partir de la comprensión de los conceptos de justicia, democracia y derechos humanos (UNESCO, 2019); sin embargo, no se aplica el fomento de una identidad europeísta. En la concreción de una novena competencia, la competencia europeísta (Asenjo, 2015), valoramos que se puede medir este ámbito.

Motivo que invita a preguntarnos sobre el impacto real del programa Erasmus en torno a la construcción de una ciudadanía identificada con el proyecto europeo, superando el análisis de las lógicas capacitaciones técnicas adquiridas por el alumnado. Dicho de otra manera, el esfuerzo realizado desde las instituciones europeas y nacionales ¿se traduce realmente en la promoción de una ciudadanía activa y comprometida hacia el sentimiento de una identidad europea común? Cuestiones que convergen con el reto de indagar y reflexionar si en realidad estamos alumbrando una universidad europea que tiende a asumir un nuevo rol, a saber, sumarse al trabajo de las instituciones comunitarias de afianzar esa identidad que proporcione una *conciencia social europea*. Las palabras de Durao Barroso (premio europeo Carlos V, 2014) formulan con precisión lo que a todas luces parece una necesidad: “Debemos comprender que para avanzar hacia una mayor integración europea hace falta que esta sea querida y comprendida por nuestros ciudadanos”. Un requerimiento que se sobreentiende en una población como la Erasmus, pero de la que se cuenta con poca información sobre su posicionamiento europeísta y sobre sus actitudes hacia el proyecto comunitario.

Los términos “ciudadanía europea” e “identidad europea” ocupan una notable y amplia literatura (Gómez-Chacón, 2003; Valle, 2008; Diestro, 2014); conceptos que han ido modelándose al ritmo de los cambios generados por la globalización y por el proceso de construcción supranacional de la Unión Europea. Si bien la formación del ciudadano europeo ha

estado muy presente (Martínez y Payá, 2007), se ha considerado al constructo de identidad europea la verdadera cuestión de fondo desde un principio al relacionar comportamientos con actitudes europeístas (Mencia, 1996), considerándose una identidad complementaria (Diestro, 2011), una identidad supranacional (García, 2014), asociando vivir como europeo con sentirse europeo (Donnaruma, 2003) y enlazando europeísmo con Estado social y con los valores definidores de la sociedad europea (Julia, 2019); pero, ante todo, vinculando la existencia de una identidad europea con una Europa en paz (Rodríguez y Sabariego, 2003). Desde la Comisión Europea (2017) se fija con precisión el objetivo de *reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura*, pues se considera a la educación el mejor antídoto contra los peligros que acechan el proyecto europeo, concretados en las fuerzas populistas, las noticias falsas y la manipulación de las redes de información. La educación permitirá afianzar la identidad y el modelo de Estado social pues está ligado a la participación ciudadana (Ballesteros, 2019), atribuyendo a la juventud un rol fundamental en la construcción de la nueva Europa (Viejo *et al.*, 2018; Royuela y López, 2020); y a la movilidad y, en concreto, a la interacción intercultural directa, un protagonismo decisivo (Stoeckel, 2016, Goksu, 2020).

Dentro del contexto universitario europeo, el EEES en general y el programa Erasmus en particular representan la vanguardia de esa idea ciudadana decidida a compartir algo más que un espacio geográfico. Es cierto que son numerosos los estudios que concluyen que la experiencia Erasmus ha influido en el alumnado en aspectos como la empleabilidad, el desarrollo profesional o la mejora de las destrezas de otros idiomas. Desde la Comisión Europea (2014) se realizó una investigación en la que se constataba, por ejemplo, que transcurridos cinco años desde la finalización de la experiencia Erasmus el desempleo era un 23% inferior al de sus compañeros no participantes de este programa; o que el 64% de las empresas consultadas

consideraban positivo que los candidatos hubieran desarrollado una estancia en el extranjero; se concluye, también, que tanto el aprendizaje de idiomas como el desarrollo de competencias transversales eran dos elementos básicos para mejorar la empleabilidad.

Es necesario señalar que los trabajos que abordan la identidad europea y su relación con el programa Erasmus no son tan numerosos como en un principio se podría sospechar (Llurda *et al.*, 2016). A esto se suma que el tratamiento que presentan ofrece destacadas diferencias y que el modelo de recogida de la información dista de mantener un estilo homogéneo. En este escenario surge un nutrido grupo de autores que establece la vinculación entre la movilidad académica y la identidad europea (Senent, 2015; Van Mol, 2018; Matarranz *et al.*, 2020), incluso en el área del desarrollo profesional docente (Sanz y Guillén, 2020). También hallamos literatura académica que subraya la ausencia de modificaciones identitarias significativas en la población Erasmus o, por lo menos, con evidencias empíricas poco consistentes (Mazzoni *et al.*, 2018). Un ejemplo es el presentado por Sigalas (2009), quien concluye la falta de evidencias que muestren la correlación entre la experiencia Erasmus y la asimilación de una identidad europea. O cómo la movilidad sí vincula socialización e identidad europea, pero limita el contacto con el país anfitrión (Goksu, 2020). En nuestra investigación hemos recogido también una perspectiva narrada por el alumnado Erasmus, quienes comparten que, una vez en su lugar de destino, se encuentran con un importante número de compañeros procedentes de otros continentes, especialmente de Asia. Este hecho puede influir de forma positiva en varios de los aspectos planteados en este trabajo, como son convivencia, resolución de conflictos, etc., pero participa con dificultad en la acción identificativa con el contexto europeo. Esta visión contrasta con las propuestas de Müller y Gelbrich (citado en Pozo y Aguaded, 2012), ya que consideran que el intercambio favorece lo que denominan “ajuste

sociocultural”; y también con los estudios sociológicos, ya clásicos, de Deutsch *et al.* (1967, citado en Mitchell, 2012), quienes sostienen que tras la creación de “redes” está *la interacción, la confianza, la identidad*.

Aparecen también estudios cuyos resultados invitan a considerar nuevos enfoques, como el de Kuhn (2012), quien a través de un sugerente título, *¿Por qué los programas de intercambio educativo pierden su marca?*, plantea una reorientación del programa Erasmus más bien con los destinatarios a los que va dirigido el programa. Considera que un programa como este tendría que dedicarse a una población diferente a la universitaria, ya que entiende que la población universitaria presenta una predisposición mayor para desarrollar la identidad europea; y recalca necesario que los programas de intercambio estén presentes en etapas más tempranas de la vida. La apuesta por una movilidad no limitada ni a sectores sociales, ni a momentos puntuales en la trayectoria vital de las personas tendrá que adquirir relevancia si realmente queremos fortalecer la identidad europea. Una movilidad que se reconocería pareja al aprendizaje permanente y que señalaría a la educación en las etapas obligatorias como el mecanismo a través del cual llegar a regenerar el europeísmo, la identidad y la ciudadanía europea (Valle y Diestro, 2015; Landberg *et al.*, 2017). Una ciudadanía europea necesitada de un refuerzo desde el Tratado de Maastricht (1992), donde deja de ser una entelequia filosófica para cobrar entidad política. A partir de ese momento, ligar la ciudadanía europea *política* con una identidad europea social resulta ineludible para cualquier política educativa de la Unión.

Así, resulta autorizada la lectura realizada por Mitchell (2012) cuando recoge una encuesta con 2.000 participantes pertenecientes a 25 países de la Unión. Una de sus conclusiones señala la afinidad del alumnado Erasmus con Europa en general y con la Unión Europea en particular, destacando diferencias significativas entre el alumnado Erasmus y los alumnos que no

participan de este programa en lo que se refiere a la identificación como europeo. Toda esta revisión de la literatura señala la necesidad de insistir en investigaciones que analicen la triangulación ciudadanía europea, formación en europeísmo e identidad europea (Mitchell, 2015; Greischel *et al.*, 2018).

Objetivo

La investigación que presentamos pretende analizar si el programa de movilidad académica Erasmus participa de uno de los objetivos consustanciales a la Unión Europea: promover la identidad europea. Nuestra propuesta investigadora gira en torno a la participación de la población universitaria en los programas de movilidad europeos, canalizados a través del programa Erasmus. Parece esencial que esta participación esté basada en una motivación que asegure que los jóvenes adquieran una formación de calidad. A su vez, tanto este programa como todos los enmarcados en el programa Erasmus+ participan del objetivo fundacional de cohesión del marco europeo. La investigación se centraría en analizar el alcance que el programa Erasmus está teniendo en el alumnado que participa de él. De manera más precisa, en el desarrollo de disposiciones europeístas, concretadas y canalizadas en la competencia europeísta (Asenjo, 2015). Un constructo sobre el que nos apoyamos, definido como: “integrar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea que posibilite una identificación y una implicación con la realidad supranacional [...]” (p. 45); y constituido por los siguientes nueve factores: pertenencia a la Unión Europea; asunción de políticas de integración europea; confianza en la Unión Europea; participación en proyectos y programas europeos; participación en la sociedad democrática; cohesión social y actividades cívicas; asunción de la Carta de los Derechos de la Unión Europea; promoción de la interculturalidad y multiculturalidad; y resolución de conflictos (p. 42). El objetivo fundamental es conocer si el alumnado universitario

que participa del programa de movilidad Erasmus presenta una modificación en cuanto a la adquisición o mejora de la competencia europeísta con respecto a aquellos alumnos que no participan de esta experiencia.

Método

Muestra e instrumento

Una novedad con respecto a estudios similares fue la utilización de la variable “competencia europeísta”, en lugar de ceñirnos al concepto de identidad europea, pues nos permite un análisis tridimensional de conocimientos, destrezas y actitudes. Los estudios previos se caracterizan principalmente por el análisis autoperceptivo de los estudiantes, centrándose en ideas, emociones y pensamientos (dimensión actitudinal) y obviando la interrelación con las dimensiones cognitiva (conocimientos) e instrumental (destrezas). Abarcar esa triple dimensionalidad nos ha permitido una visión holística de la experiencia Erasmus, en un intento por superar las limitaciones de una aproximación que pudiera dejar fuera elementos y efectos básicos para una comprensión integral de la movilidad.

La muestra se seleccionó a través de las bases de datos de varias universidades (UCM, UAM, Comillas, UNED y otras), tratando de obtener una muestra heterogénea. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Se realiza un envío, vía e-mail, del cuestionario para proceder a su cumplimentación *online*. A los estudiantes se les pidió autorización para el uso de sus datos con fines de investigación, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de sus resultados al explorarse los mismos de forma colectiva. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Comillas. La mayor dificultad consistió en recoger los datos de un mismo alumno en dos ocasiones, antes y después de la experiencia Erasmus. La muestra consta de 157 estudiantes universitarios, recogida durante el año 2017. De ellos, 109 (69.4%)

corresponden a mujeres y 48 (30.6%) a hombres. La edad media resultó de 20.65 años (DT=1.977, mín=18 y máx=34). 104 alumnos participaron de un programa de movilidad Erasmus, mientras que 53 no lo hicieron. De la muestra de estudiantes que realizan la movilidad, la mayoría de ellos habían participado del programa Erasmus durante un curso, 94 personas (90.4%); el resto, durante dos cursos, 10 personas (9.6%). En el Anexo II se aportan otros datos descriptivos de la muestra.

El instrumento se compone de tres partes diferenciadas: un primer apartado para el análisis de actitudes y destrezas, un segundo apartado para el análisis de los conocimientos y un apartado con un conjunto de preguntas sociodemográficas y tres preguntas cuantitativas de desempeño real.

El cuestionario de actitudes y destrezas, según el proceso de validación, posee adecuadas características psicométricas, en concreto una validez de constructo adecuada, tras la realización de un análisis factorial Exploratorio y otro confirmatorio, donde se verificó la estructura de nueve factores; una consistencia interna del instrumento alta (alpha de Cronbach=.925) así como la de todos sus factores (alphas todas superiores a .70) y una adecuada validez convergente en base a las correlaciones de Pearson significativas y altas obtenidas con las variables relacionadas con las ideas europeístas y de desempeño (amigos, documentos leídos, viajes) que se recogieron a través del cuestionario *ad hoc*.

Diseño y análisis

Para analizar los efectos de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente *competencia europeísta* se diseñó un estudio cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes (Experimental, o que realiza experiencia Erasmus, y Control, o grupo que no realiza la experiencia) con medidas pre-pos (antes y después de la

experiencia Erasmus), según la clasificación de Campbell y Cantrill (2001).

Se envió el cuestionario *online* a todos los estudiantes de las universidades descritas. La aplicación de este instrumento se realizó en dos momentos temporales: antes de comenzar el curso (pre) y después de haberlo acabado (pos). Se les pidió que introdujeran los cuatro últimos dígitos del documento de identidad, para así poder vincular el cuestionario pre con el pos. Con el fin de poder hacer un análisis adecuado de los datos se calcularon las puntuaciones globales de las dos variables relativas a cada dimensión (conocimientos/actitud) en ambos grupos de la muestra de estudio. Se realizó un estudio descriptivo general y se verificaron las hipótesis planteadas utilizando el programa de análisis de datos IBM SPSS Statistics versión 24.

Resultados

Actitudes y destrezas de la competencia europeísta

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de los diferentes grupos y medidas de la escala de actitudes y destrezas. La puntuación mínima y máxima de la escala utilizada era de 34 a 170 puntos, en ambos grupos y para ambas medidas podemos ver una actitud europeísta alta, aunque también podemos observar que los sujetos han sido heterogéneos en sus respuestas. También se realizaron los análisis de datos que permitían comparar las puntuaciones de los grupos Experimental y Control obtenidas antes y después de la experiencia Erasmus, con la finalidad de estudiar el efecto sobre la mejora en la actitud europeísta que tiene el realizar un intercambio Erasmus. En concreto, se realizó un análisis de varianza mixto, con dos factores uno *intersujeto* (grupo) y otro *intrasujeto* de medidas repetidas. Estos análisis permitieron comprobar el efecto principal de cada factor, así como el efecto de interacción de ambos factores en la actitud europeísta.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos puntuaciones ANOVA actitudes y destrezas

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre (34-170)	No	127.87	15.435	53
	Sí	135.53	18.187	104
	Total	132.94	17.635	157
Pos (34-170)	No	130.94	15.157	53
	Sí	136.33	17.091	104
	Total	134.51	16.612	157

Nota: entre paréntesis figura la escala.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión del constructo de *competencia europeísta relativa a las actitudes y destrezas*, se comprobó que el efecto principal del factor intersujeto (Grupo Experimental/Grupo Control) fue estadísticamente significativo ($F=6.249$; $p<.05$; η^2 parcial=.039). El efecto principal del factor intrasujeto (pretest/postes), sin embargo, no fue estadísticamente significativo ($F=2.833$; $p>.05$; η^2 parcial=.018), ni tampoco se encontró evidencia empírica sobre la existencia de interacción entre ambos factores ($F=0.979$; $p>.05$; η^2 parcial=.006). Se realizaron los análisis de cumplimiento de supuestos para la aplicación del ANOVA, cumpliéndose los supuestos de homocedasticidad y normalidad en el análisis.

Los resultados muestran una diferencia significativa entre ambos grupos desde antes de realizar el intercambio Erasmus; podemos ver cómo el grupo que realiza la experiencia tiene mejores puntuaciones en la dimensión que recoge las actitudes y destrezas europeístas que aquellos que no realizaron intercambio. Sin embargo, no hubo cambios posteriores en este componente después de haber tenido la experiencia. Tampoco se pudo encontrar evidencias sobre que las actitudes y destrezas europeístas mejoraran más en aquellos sujetos que realizaron el intercambio que en los que no lo realizaron.

Conocimientos de la competencia europeísta

Al igual que con la *dimensión de actitudes y destrezas*, realizamos análisis descriptivos sobre los conocimientos europeístas que tenía el alumnado en ambos grupos y para las dos medidas prepos. Los datos, que pueden consultarse en la tabla 2, se detallan a continuación.

Los grupos mostraron un buen nivel de conocimientos sobre temas europeístas en todos los grupos y medidas, sin existir una alta heterogeneidad entre las respuestas del alumnado.

Reiteramos los análisis que se realizaron con la *dimensión actitud y destrezas de la competencia con la dimensión contenidos europeístas*. A través de ellos se analizaron comparativamente las puntuaciones de los grupos Experimental y Control obtenidas antes y después de la experiencia Erasmus. Estos análisis permitieron estudiar el efecto sobre la mejora en conocimientos europeístas que tiene el realizar un intercambio Erasmus. Se realizó un análisis de varianza mixto, con dos factores, uno *intersujeto* (grupo) y otro *intrasujeto* de medidas repetidas (pre-pos). Estos análisis permitieron comprobar el efecto principal de cada factor, así como el efecto de interacción de ambos factores en la dimensión de conocimientos europeístas.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos cuestionario de conocimientos

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre (0-20)	No	14.66	3.228	53
	Sí	17.03	2.228	93
	Total	16.17	2.863	146
Post (0-20)	No	14.60	3.103	53
	Sí	17.07	2.158	93
	Total	16.18	2.798	146

Nota: entre paréntesis figura la escala.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión del constructo de *competencia europeísta* relativa a los conocimientos que poseen los estudiantes se comprobó que el efecto principal del factor intersujeto (Grupo Experimental/Grupo Control) era estadísticamente significativo ($F=37.822$; $p<.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}=.208$). El efecto principal del factor intrasujeto (pretest/postest) sin embargo no fue estadísticamente significativo ($F=0.001$; $p>.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}<.001$), ni tampoco se encontró evidencia empírica sobre la existencia de interacción entre ambos factores ($F=0.057$; $p>.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}<.001$). De nuevo, los resultados muestran una diferencia significativa entre ambos grupos desde antes de realizar el intercambio; observamos que el grupo que realiza un intercambio Erasmus tenía mejores conocimientos europeístas que los que no le realizaron. Sin embargo, no hubo cambios posteriores en este componente después de haber tenido la experiencia Erasmus y tampoco se pudieron encontrar evidencias sobre que los contenidos europeístas mejoraran más en aquellos estudiantes que realizaron el intercambio que en los que no lo realizaron.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado ha analizado el desarrollo en la adquisición y mejora de la competencia europeísta en sus tres dimensiones, conocimientos,

destrezas y actitudes, entre los estudiantes que participan del programa de movilidad Erasmus frente a aquellos que no. Es cierto que la muestra no ha sido muy numerosa por la dificultad que supone encontrar participantes al tratarse de un diseño con medida pre y pos y grupo de control experimental; si bien extrapolar los datos sería muy ambicioso, lo que se ha perseguido ha sido averiguar la posible existencia de variaciones en la competencia europeísta tras la movilidad en esta muestra. Los resultados han mostrado en la población Erasmus una mayor puntuación en las dimensiones de actitudes y destrezas europeístas, así como en conocimientos sobre la Unión Europea, lo que se advierte ya antes de realizar la movilidad y continúa existiendo al finalizar la misma. Sin embargo, no se ha podido observar un aumento significativo respecto al constructo de competencia europeísta. Una conclusión que se ve acompañada por estudios similares (Méndez *et al.*, 2019).

Analizada el área de conocimientos en el ámbito europeísta, la diferencia se ciñe a que aquellos que realizan una experiencia de movilidad Erasmus tienen, antes de iniciarla, mejores conocimientos sobre la Unión Europea que aquellos estudiantes que no la realizan. Respecto al apartado del cuestionario centrado en las destreza y las actitudes, hemos podido comprobar una actitud europeísta previa más favorable entre el alumnado que participa de esta

experiencia de movilidad que aquellos que no forman parte de ella. Si atendemos a una de las preguntas, que se incluyen junto al cuestionario, centrada en las destrezas: “Número de viajes para conocer la UE en los últimos cinco años” el resultado medio es de siete viajes. Es decir, quienes deciden participar en este programa no perciben la experiencia como una novedad de movilidad. Lo mismo sucede con la pregunta: “Número de documentos consultados (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos tres años”. Estas habilidades pertenecen a situaciones ya vividas por los participantes y que, por lo tanto, no están expuestas a grandes variaciones pues ya se desarrollaron con anterioridad. Al presentar el programa en afinidad al hecho de viajar puede ser que estemos incurriendo en una apreciación obsoleta del fenómeno Erasmus.

Ante la pregunta actitudinal: “Me considero una persona con una ideología claramente europeísta” la media es de siete sobre diez. Estaríamos ante lo que autores con orientaciones no confluyentes respecto a la formación de la identidad europea (Sigalas, 2010; Khun 2012) denominan “efecto techo”. Parece verosímil considerar que el nivel de europeísmo inicial en la población Erasmus supone ya de por sí una cota lo suficientemente elevada. O, lo que es lo mismo, los niveles de los que se parte tienen un margen de mejora menor que seguramente otros grupos sociales. Otra cosa es que busquemos cuotas más altas; lo que nos llevaría al punto de partida, a la necesidad de una formación europeísta específica y en edades más tempranas (Asenjo y Asenjo, 2020).

No cabe duda de que evaluar el impacto de un programa educativo desde un constructo tan definido como el identitario se enfrenta al reto de analizar un área que quizá no sean medible en un espacio de tiempo tan reducido, pre y postestancia; habrá que ampliar los tiempos de análisis para mostrar los beneficios de un programa cuyas bondades van más allá de perseguir resultados a corto plazo. Además, se pone

de manifiesto que los beneficios educativos y personales no siempre pueden ser valorados en función a unas cifras y sí desde lo que se puede esperar de las jóvenes generaciones (Veugelers *et al.*, 2017). Con todo ello y pese a unos datos que muestran unas evidencias débiles, nos parece esencial una investigación empírica que pueda propiciar respuestas científicas de mayor calado a partir de muestras mayores; quizá desde las propias instituciones comunitarias, reforzando así el nexo entre los proyectos y la confianza de la ciudadanía en esas mismas instituciones (Motti-Stefanidi y Cicognani, 2018). Pues, en el fondo, se trata de argumentar los reconocibles beneficios de la movilidad académica dentro del marco supranacional europeo; sobre todo, si se quiere promover una ciudadanía comprometida con el proyecto de una Europa unida. Por lo que seguir invirtiendo recursos en un programa como el Erasmus nos parece no solo algo oportuno sino más bien de una valía incuestionable, como evidencia todo el proceso educativo propuesto desde los organismos europeos y que encontramos desarrollado en el trabajo de Matarranz *et al.* (2020).

El supuesto que mantiene que la movilidad transfronteriza está unida a la identificación con el proyecto supranacional europeo se constata tanto por las cifras totales que lo avalan, más de diez millones de europeos han participado de este programa en las últimas tres décadas, como en la indudable y positiva interacción de los participantes que nos muestra Stoeckel (2016). Sin olvidar la valoración y las actitudes positivas que del mismo realizan los protagonistas una vez finalizada las estancias. En el momento de justificar un programa de estas características, la perspectiva tendrá que centrarse más en una visión interna de las áreas educativa y ciudadana que lo definen que en análisis externos que ignoran una dimensión holística de los posibles beneficios. Por ello, no queremos pasar por alto uno de los factores que, a pesar de no haber presentado una evolución estadísticamente significativa en la competencia europeísta, sí se mantiene consistente en su estructura,

mostrándose como un elemento consustancial al programa Erasmus. Se trata del *Factor constitutivo 8. Resolución de conflictos*. Un factor que incluye ítems actitudinales como el 37: *Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio*. O como el centrado en destrezas, ítem 11: *En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva*. Tras la experiencia de movilidad, la muestra mantiene este ámbito, decididamente relacionado con un valor como el de la paz; verdadera meta del programa Erasmus para aquellas personas que se comprometieron en su desarrollo, como la italiana Sofía Corradi¹. Propósito también presente en el discurso de entrega del premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004, que fue otorgado al programa Erasmus: “Ante todo, es una magnífica escuela de tolerancia, de adaptación a un medio extranjero, de respeto a la diversidad de las culturas y de apertura a los demás” (Viviane Reding, comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea). Tarea finalmente reconocida con la entrega del premio Nobel de la Paz en el año 2012.

Frente al hecho de mostrar una baja capacidad para extrapolar los datos a la población (validez externa del diseño), motivada por las características mencionadas de la muestra, consideramos, sin embargo, que nuestros resultados pueden ser una referencia para otras investigaciones que quieran aproximarse a este tema de investigación o a líneas de investigación paralelas. La pandemia por COVID-19 propone todo un nuevo panorama para un programa cimentado en la movilidad de los estudiantes. La gravedad de la situación sanitaria y humana que vivimos ha condicionado los proyectos académicos de miles de estudiantes. Con todo, el programa ha mantenido su propuesta y los estudiantes han buscado los caminos para conseguir la ilusión de poder participar de la experiencia Erasmus. Este panorama abre un área de investigación sobre cómo se ha adaptado el modelo de actuación del programa al contexto de los confinamientos y cómo puede afectar a las motivaciones de los potenciales beneficiarios.

Nota

¹ “El programa Erasmus se gestó en 1969, en la etapa de la Guerra Fría. En aquel momento, aquella fue mi campaña personal a favor de la paz. Hasta que el Erasmus se lanzó, por fin oficialmente, en 1987”. Discurso de Sofía Corradi, figura clave en el desarrollo del programa Erasmus, en el acto por el que la fundación Academia Europea de Yuste le otorgaba el galardón (9 de mayo de 2016). En el mismo acto también afirmó: “Me gustaría que los intercambios Erasmus se ampliaran a todo el mundo”.

Referencias bibliográficas

- Asenjo, J. T. (2015). La competencia europeísta: una competencia integradora. *Bordón. Revista de Pedagogía* 67(3), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67302>
- Asenjo, J. T. y Asenjo, F. (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Ballesteros, C. I. (2019). Estado social e identidad europea. *Cuadernos Europeos de Deusto*, número especial. <http://doi.org/10.18543/ced-02-2019pp155-170>
- Campbell, S. M. y Cantrill, J. A. (2001). Consensus methods in prescribing research. *Journal of Clinical Pharmacy and Therapeutics*, 26, 5-14.

- Comisión Europea (2014). The Erasmus Impact Study Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf
- Comisión Europea (2017). Reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=ES>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Las competencias clave para el aprendizaje permanente, 4 de junio de 2018, C 189/1.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). La promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los periodos de aprendizaje en el extranjero, 26 de noviembre de 2018, C 444/01.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). La promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, 22 de mayo de 2018, C 195/01.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2000). El plan de acción para la movilidad, 23 de diciembre de 2000, C 371.
- Diestro, A. (2011). *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Pontificia Salamanca.
- Diestro, A. (2014). Europa ante la ciudadanía y ante sí misma. En J. L. Hernández, J. Quintano y S. Ortega (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 209-233). FahrenHouse.
- Donnaruma, A. M.^a (2003). Europa, del referente institucional al referente personal: ser europeo, sentirse europeo, vivir como europeo. En I. Gómez-Chacón, *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 67-80). Humanitarian Net.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Editorial Graó.
- Fontaine, P. (2000). *Una nueva idea para Europa: la Declaración Schuman (1950-2000)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- García Blanco, M. (2014). Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación. En J. L. Hernández, J. Quintano y S. Ortega (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 235-257). FahrenHouse.
- García Prieto, E. (2013). *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiante y docentes. 25 años de éxito*. Ediciones Pirámide.
- García Valero, M.^a C. (2018). Competencias clave y aprendizaje cooperativo, conceptos fundamentales en la educación actual. *International Studies on Law and Education*, 29, 79-90.
- Goksu, F. (2020). Intercultural Mobility and European Identity: Impact of the Erasmus Exchange Programme in Terms of Cultural Differences. *Central European Journal of Communication*, 1, 77-93. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.1\(25\).6](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.1(25).6)
- Gómez-Chacón, I. M.^a (2003). *Identidad Europea: Individuo, Grupo, Sociedad*. Humanitarian Net.
- Greischel, H., Noack, P. y Neyer, F. (2018). Oh, the places you'll go! How international mobility challenges identity development in adolescence. *Developmental Psychology*, 54(11), 2152-2165. <https://doi.org/10.1037/dev0000595>
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 285-305.
- Julià, M. (2019). La proyección exterior de la identidad europea: Política Comercial Común y condicionalidad en materia de Derechos Humanos. *Cuadernos Europeos de Deusto*, número especial. <https://doi.org/10.18543/ced-02-2019pp287-308>
- Kuhn, T. (2012). Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*, 50(6), 994-1010.

- Landberg, M., Eckstein, K., Mikolajczyk, C., Mejias, S., Macek, P., Motti-Stefanidi, F., Enchikova, E., Guarino, A., Andu Rämmer, A. y Noack, P. (2017). Being both: a European and a national citizen? Comparing young people's identification with Europe and their home country across eight European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 270-283. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1391087>
- Llurda, E., Balsa, L. G., Barahona, C. y Rubio, X. M. (2016). Erasmus student mobility and the construction of European citizenship. *The Language Learning Journal*, 44(3), 323-346.
- Martínez, M. y Payá, M. (coords.) (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 19-98). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Matarranz, M.^a, Valle, J. M. y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P., Opermann, S., Pavlopoulos, V. y Cicognani, E. (2018). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 324-339. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1378089>
- Mencia, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo*. Narcea.
- Méndez, M.^a C., Cores, E. y Moreno, L. (2019). Andalusian university students' perception of their European identity: international orientation and experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 2-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1682592>
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8(4), 490-518.
- Mitchell, K. (2015). Rethinking the 'Erasmus Effect' on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53(2), 330-348. <https://doi.org/10.1111/jcms.12152>
- Motti-Stefanidi, F. y Cicognani, E. (2018). Bringing the European Union closer to its young citizens: Youth active citizenship in Europe and trust in EU institutions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 243-249. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1423052>
- Pozo, C. y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación*, número extraordinario, 295-320.
- Royuela, V. y López, E. (2020). Understanding the process of creation of European identity the role of cohesion policy. *Journal of Regional Research*, 46, 51-70.
- Sanz, F. y Guillén, C. (2020). La movilidad temporal internacional. Aproximación a sus efectos en el desarrollo profesional de docentes de y en lenguas extranjeras. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.72054>
- Senent, J. M.^a (2015). Movilidad de estudiantes: microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 117-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67108>
- Sigalas, E. (2009). Does Erasmus Student Mobility promote a European Identity? Webpapers on Constitutionalism & Governance beyond the State. https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/politik/governance/ConWeb_Papers/conweb2-2009.pdf
- Sigalas, E. (2010). The Role of Personal Benefits in Public Support for the EU: Learning from the Erasmus Students. *West European Politics*, 33(6), 1341-1361.
- Stoeckel, F. (2016). Contact and community: The role of social interactions for a political identity. *Political Psychology*, 37(3), 431-442.

- UNESCO (2019). *Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valle, J. M. (2008). La construcción de Europa a través de la educación. En J. M. Valle (coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 111-128). Fundación para la libertad.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle, J. M. y Diestro, A. (2015). Towards a european supranational policy of education based on the european dimension on education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67107>
- Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: the Relationship Between Student Exchanges in Higher Education, *European Citizenship and a Sense of European Identity. Innovation*, 31, 449-463. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064>.
- Veugelers, W., De Groot, I. y Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Viejo, C., Gómez-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Construyendo la identidad europea: una mirada a las actitudes juveniles y al papel de la educación. *Revista Psicología Educativa*, 25, 49-58. <https://doi.org/10.5093/psed2018a19>

Abstract

An empirical Approach to the ERASMUS Programme. Does it promote European competence?

INTRODUCTION. It has been over 30 years since the Erasmus academic mobility programme was launched in 1987. With an image of success both in numbers and in its contribution to strengthening European citizenship, it has become a benchmark for any university student. The popular acceptance of its positive effect contrasts with the small number of empirical investigations that verify whether this programme really contributes to the improvement of Europeanism. **METHOD.** For this purpose, the European Competence Questionnaire, which analyzes this construct from the consideration of the dimensions of knowledge, skills and attitudes that comprise it, was used. With a sample of 157 university students, a quasi-experimental study was carried out with experimental and control groups with pre- and post-mobility measures. A two-factor analysis of variance was carried out to study the main effects of the completion or not of the Erasmus experience (inter-subject) and the time elapsed between the pre and post measures (within-subject), as well as the interaction and variability of the dimensions of the construct between both sources. **RESULTS.** The results showed significant differences in these dimensions in favor of the students who carried out the Erasmus experience. However, no significant differences could be found between the pre-post measures, nor was the existence of interaction demonstrated. **DISCUSSION.** Although there are no significant changes after mobility; the research carried out is limited to a very specific period of time, a circumstance that determines the evaluation of a construct as complex as identity. A longer-term analysis is required to understand the benefits associated to the Erasmus programme, endorsed by more than ten million beneficiaries in the last thirty years. In the same way, a holistic view of the resulting personal and social benefits is inescapable.

Keywords: *Europeanism, Erasmus, Identity, Europeanist Competence, Pandemic.*

Résumé

Approximation empirique au programme Erasmus : favorise-t-il la compétence européiste ?

INTRODUCTION. Le programme de mobilité académique Erasmus a déjà fêté ses 30 ans depuis sa mise en place (1987). Fort de son succès, aussi bien au niveau des chiffres que par sa contribution à la consolidation de la citoyenneté européenne, il est devenu un référent pour tous les étudiants universitaires. L'acceptation populaire de son effet positif contraste avec le faible nombre d'études empiriques qui prouvent que ce programme contribue réellement à l'amélioration de l'européisme. **MÉTHODE.** Pour ce faire nous avons utilisé le *Questionnaire de compétence européiste* qui analyse cette théorie en base à la mesure des connaissances, compétences et attitudes qui la composent. Une étude quasi-expérimental a été menée à partir d'un échantillon de 157 étudiants universitaires, dont un groupe expérimental et un groupe de contrôle, avec prise de mesures pré et post mobilité. Des analyses de la variance à deux facteurs ont été réalisées pour l'étude des effets principaux suite à la réalisation ou non de l'expérience Erasmus (inter-sujet) et le temps passé entre les mesures pré et post (intra-sujet), ainsi que l'interaction entre les deux sources de variabilité. **RESULTATS.** Les résultats ont montré des différences significatives dans ces dimensions à faveur des élèves ayant réalisé l'expérience Erasmus. Néanmoins, des différences significatives entre les mesures pré et post n'ont pas été trouvées, et l'existence d'une interaction n'a pas été prouvée. **DISCUSSION.** Des changements significatifs ne sont pas perçus après la mobilité. Néanmoins, l'étude réalisée fait référence à un laps de temps très concret, circonstance qui conditionne l'évaluation d'un concept aussi complexe que la construction identitaire. Il faut donc une analyse à plus long terme pour comprendre les bénéfices associés au programme Erasmus, plébiscité par plus de dix millions de bénéficiaires dans les trente dernières années. Également, il est nécessaire d'avoir une vision holistique des bénéfices personnels et sociaux qui en découlent.

Mots-clés: *Européisme, Erasmus, Identité, Compétence européiste, Pandémie.*

Perfil profesional de los autores

Juan Tomás Asenjo Gómez (autor de contacto)

Profesor colaborador de universidad, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. Doctor en Ciencias de la Educación, profesor en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Secundaria en la Universidad Pontificia Comillas. Profesor en la Escuela de Magisterio ESCUNI y en la Universidad Nebrija. Miembro del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" (GIPES) de la UAM.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. C/ Universidad Comillas, 3, 28049 Madrid (España).

Correo electrónico de contacto: jtasenjo@comillas.edu

Belén Mercedes Urosa Sanz

Propio ordinario de universidad, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. Actualmente, directora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Anteriormente, decana de la Facultad de

Ciencias Humanas y Sociales, vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado, directora del Proyecto Omega de aplicación de las TIC a la Universidad y vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras.

Correo electrónico de contacto: burosa@comillas.edu

Javier Manuel Valle López

Profesor titular de universidad, Facultad de Educación y Formación de Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid. Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada “Pedro Rose-llo”. Profesor titular de la UAM, especialista en educación supranacional (especialmente, Unión Europea). Director del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GI-PES) de la UAM, asesor de EURYDICE. miembro de TEAM-EUROPE, vicepresidente de la SEEC, director de la *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de Educación Comparada*. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Correo electrónico de contacto: jm.valle@uam.es

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y USO DE RECURSOS TIC TRAS UN PROCESO DE INTERVENCIÓN UNIVERSITARIO, BASADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA INNOVADORA DE GAMIFICACIÓN

Analysis of the teaching digital skills and the use of ICT resources after a university intervention process, which was based on the implementation of an innovative gamification methodology

SARA CEBRIÁN-CIFUENTES, CONCEPCIÓN ROS, ROCÍO FERNÁNDEZ-PIQUERAS Y EMPAR GUERRERO
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.87134

Fecha de recepción: 12/01/2021 • Fecha de aceptación: 20/03/2021

Autora de contacto / Corresponding author Sara Cebrián Cifuentes. E-mail: sara.cebrian@ucv.es

INTRODUCCIÓN. La inclusión de la competencia digital en los currículos de formación de los estudiantes universitarios se hace necesaria por los cambios experimentados en la sociedad, debido a la digitalización de todos sus ámbitos. El alumnado debe adquirir las capacidades y habilidades necesarias para utilizar los recursos tecnológicos que le permita desenvolverse con soltura dentro de la era digital. Para favorecer su desarrollo, las universidades implementan metodologías activas donde el estudiante se convierte en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas propuestas metodológicas se encuentra la gamificación. **MÉTODO.** En este trabajo se presentan los resultados obtenidos acerca del desarrollo de la competencia digital docente, atendiendo a sus cinco dimensiones, en el estudiantado del Grado de Educación Social (ES) y del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), utilizando un proyecto gamificado como estrategia metodológica. Se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa de carácter cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest sin grupo de control. La muestra está compuesta por 86 estudiantes (48 de ES y 38 de CAFD). El 44.9% son hombres y el 55.1% son mujeres, los participantes pertenecen al grupo de edad de 18 a 25 años. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que, después de la intervención a través de la implementación de la gamificación, aumentan todos los valores en las cinco dimensiones de la competencia digital docente (alfabetización digital, comunicación, colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas), de manera considerable. **DISCUSIÓN.** El estudio permite concluir que cuando se promueve el desarrollo de competencias digitales mediante estrategias de aprendizaje activo como la gamificación, los resultados son favorables en todos sus ítems, independientemente de la titulación y sexo.

Palabras clave: *Estudiantes universitarios, Competencia digital, Metodología, Innovación.*

Introducción

En las últimas décadas, el sistema universitario se ha visto inmerso en continuas transformaciones debido a la introducción de los nuevos planes de grado, la incorporación de conceptos como competencias o resultados de aprendizaje y la implementación de metodologías didácticas adaptadas a las nuevas demandas educativas (Pareja *et al.*, 2019), dando paso a un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje (Gargallo *et al.*, 2015). En este modelo, la aplicación de metodologías innovadoras adquiere una gran relevancia, ya que con ellas se favorece que el alumnado desarrolle tanto competencias genéricas como específicas.

La Comisión Europea (2018) aconseja la inclusión de la competencia digital en los currículos de formación del alumnado universitario. Con la finalidad de establecer un marco común, se elaboraron diferentes directrices a nivel nacional e internacional. En España, se estableció el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD), a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017).

Este marco tiene como fin la mejora de la competencia digital del profesorado (CDD), que establece 5 dimensiones: la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.

La CDD se puede definir como una competencia docente para el mundo digital entendida como holística y orientada hacia roles de desempeño, función y relación; también es sistémica, entrenable y se encuentra en constante desarrollo (Castañeda *et al.*, 2018). En la educación superior, la transformación universitaria a partir del dominio de esta competencia es inevitable, destacando los desafíos en relación con repensar cómo este cambio afecta a la experiencia de aprendizaje de todos: del estudiante y del profesorado (Domingo-Coscolla *et al.*, 2020).

En todas las formaciones de grado que impliquen docencia en su futuro profesional, la CDD debería tener una importancia creciente, ser una prioridad y realidad en la práctica educativa (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018).

Esto conlleva que las facultades de educación españolas manifiesten una preocupación clara sobre cómo promoverla (Gutiérrez *et al.*, 2010). Estudios previos ponen de manifiesto un deficiente dominio de la CDD del profesorado (Suárez-Rodríguez *et al.*, 2013), lo que dificulta un uso adecuado de recursos tecnológico-pedagógicos en las aulas universitarias.

El profesorado deberá incorporar procesos de alfabetización y adquisición de competencias TIC en aras de mejorar las competencias técnico-pedagógicas de los estudiantes (Guzmán-Simón *et al.*, 2017), teniendo en cuenta que los estudiantes hombres poseen mayor competencia tecnológica que las mujeres, pero son estas quienes lo hacen con mejores competencias pedagógicas (Díaz-García *et al.*, 2016). Para ello se deberán utilizar recursos tecnológicos (Cózar y Roblizo, 2014) y propuestas metodológicas que favorezcan el desarrollo de la CDD, en la que los estudiantes pueden realizar prácticas digitales, elaborar contenidos y experimentar el medio digital desde la colaboración y la reflexión (García-Valcárcel y Tejedor, 2017).

La gamificación se ha ido configurando como una metodología adecuada para el uso de la tecnología en el aula (Posada, 2017). El término es entendido como el proceso por el cual se aplican mecánicas de juegos en contextos no propiamente lúdicos, y que favorece la motivación del alumnado para la consecución de ciertos objetivos (Guerrero *et al.*, 2020). También favorece el trabajo colaborativo (Chin-Wen *et al.*, 2019), la mejora en el desarrollo de diferentes tipos de conocimiento (Gwo-Haur *et al.*, 2019), la participación y el rendimiento académico (Salvador-Gómez *et al.*, 2020), la atención y la concentración, o el desarrollo de habilidades cognitivas (Kenny y McDaniel, 2011), además

contribuye a paliar estereotipos de género entre los estudiantes involucrados (Prendes-Espinosa *et al.*, 2020; Putz *et al.*, 2020).

El objetivo de esta investigación es analizar si los estudiantes universitarios mejoran su competencia digital y uso de los recursos tecnológicos tras un proceso de intervención basado en la gamificación.

En consecuencia al objetivo general, nuestro propósito se centra en:

- Determinar el nivel de competencia digital del estudiantado universitario.
- Comprobar si los estudiantes universitarios han mejorado su competencia digital y el uso de los recursos tecnológicos utilizando una metodología basada en la gamificación.
- Analizar la influencia del sexo y la titulación en relación con las competencias digitales y con el uso de los recursos tecnológicos.
- Establecer la estructura del conocimiento y uso de los dispositivos tecnológicos antes y después de la intervención, incluyendo los factores personales y contextuales en dicha estructura.

Método

Se presenta una investigación cuantitativa donde el diseño del estudio es de carácter preexperimental con medidas repetidas pretest-postest sin grupo de control.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2019-2020 a lo largo del primer cuatrimestre (septiembre-diciembre) en dos titulaciones diferentes de la Universidad Católica de Valencia, implicando a su vez tres asignaturas: Fundamentos de la Educación Social y Tecnologías de

la Información y la Comunicación, del Grado de Educación Social (ES); y Habilidades Sociales y Dinámica de Grupos, del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD).

El Proyecto Colaborativo Interdisciplinar Gamificado constó de tres fases de actuación bien delimitadas con nivel creciente de dificultad. La plataforma Moodle fue la herramienta vehicular donde los estudiantes podían consultar los puntos obtenidos, pistas para la siguiente fase y su resultado por etapas. Se pusieron en práctica elementos de la gamificación: roles, retos, reconocimientos y, por supuesto, la narrativa conductora del proyecto, fomentando desde el inicio la expectativa y despertando intencionadamente el interés del alumnado. Dicha narrativa, así como los recursos empleados estaban adaptados al entorno profesional del discente, utilizando mayoritariamente recursos TIC para fomentar y entrenar las competencias digitales en los estudiantes.

Al inicio del mes de septiembre, antes de poner en práctica el proyecto, se les suministró el Cuestionario de Competencia Digital elaborado por el INTEF (2017) y al finalizar, en el mes de diciembre, se les realizó el mismo cuestionario, para comprobar si habían mejorado.

El estudio respetó las normas éticas requeridas en toda investigación como: consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantía de confidencialidad y no discriminación.

Muestra

La población la constituye el estudiantado universitario que cursa el grado en ES y CAFD de la Universidad Católica de Valencia. La muestra de participantes está compuesta por 86 estudiantes universitarios, 48 pertenecientes a ES y 38 a CAFD. El 44.9% son hombres y el 55.1% son mujeres, la mayoría de los participantes pertenecen al grupo de edad de 18 años a 25 años.

El muestreo se ha seleccionado por conveniencia y accesibilidad al alumnado por ser las profesoras responsables de las materias. El alumnado participó de manera voluntaria en el proyecto de intervención, una vez cumplimentado el documento de consentimiento que se les suministró con la siguiente información: explicaciones pertinentes del proyecto, datos identificativos, la aceptación de la participación y, por último, la firma.

Instrumento

Para medir la CDD (y sus cinco dimensiones) se utilizó el Cuestionario de Competencia Digital para profesores, de Tourón *et al.* (2018), de acuerdo con el marco desarrollado por el INTEF (2017) para evaluar el conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos. En nuestro caso, se utilizaron los 25 ítems más específicos de la función docente, de los 54 que componen el cuestionario. De esos 25 ítems, cinco elementos miden la alfabetización informacional, cuatro la comunicación y colaboración, siete la creación de contenidos, cinco el área de seguridad y cuatro la resolución de problemas. Se mide en dos escalas diferentes, la del conocimiento en estas cinco dimensiones y las que hacen referencia al uso. Se utiliza una escala Likert de cinco puntos (1=nada, 5=mucho). Se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento a través del análisis de su fiabilidad en el contexto de esta investigación. La fiabilidad total del instrumento, a través del alpha de Cronbach, es de .98. La fiabilidad para las dimensiones de la escala de conocimiento varía entre .87 y .93; y para la escala de uso, entre .83 y .90, similares a los resultados que presentan los autores del cuestionario original. Por último, se ha realizado la correlación ítem-total para analizar la homogeneidad de los ítems, y los valores son de .3 o superiores como indicador de un buen resultado. Este instrumento fue validado por los autores del cuestionario. Los resultados de ajuste global para ambas escalas muestran resultados óptimos, con unos valores

inferiores a 3 para el índice de chi-cuadrado normalizado, valores por debajo de .06 en RMSEA y de .90 en IFI y CFI.

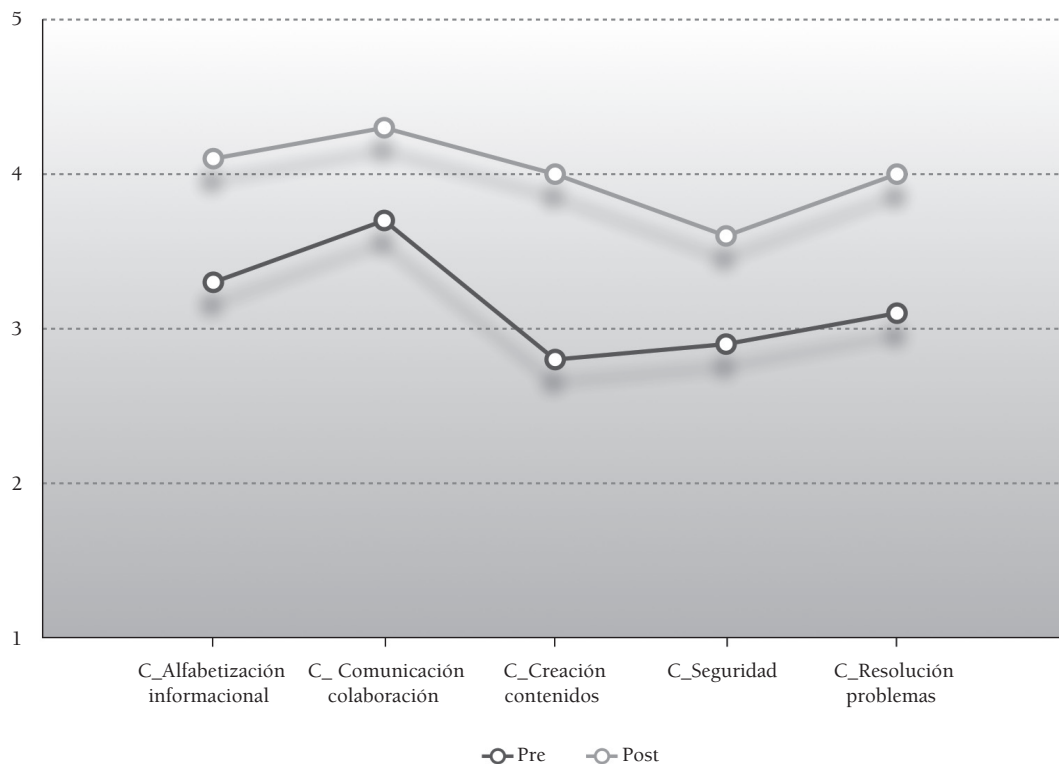
Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de los dos apartados que engloban las cinco dimensiones: conocimiento y uso de los dispositivos tecnológicos antes y después de la intervención. Seguidamente, se muestra el efecto de la intervención y la influencia de los factores personales y contextuales en los dos apartados. Finalmente, se determina la estructura del conocimiento y uso de los recursos tecnológicos antes y después de la intervención y las variables personales y contextuales.

Nivel de CDD en el alumnado universitario antes y después de la intervención

El conocimiento que presenta el alumnado antes de la intervención de los recursos tecnológicos es bajo en todas las dimensiones que se contemplan, especialmente en la creación de contenidos y en la de seguridad, que hace referencia a los aspectos éticos y legales. La desviación típica señala que las respuestas del alumnado presentan cierta heterogeneidad. Respecto al conocimiento después de la intervención, el alumnado presenta un nivel medio alto, en conjunto. En todos los indicadores se aprecia una variabilidad alta, con lo cual las respuestas del alumnado son heterogéneas. Después de la intervención, aumentan todos los valores en las cinco dimensiones de manera considerada, como se puede observar en la figura 1. La dimensión alfabetización digital pasa de una media de 3.30 a una de 4.00; la de comunicación y colaboración, de 3.52 a 4.27; la que hace referencia a la creación de contenidos, de 2.76 a 3.98, siendo la que más mejora. Respecto a la dimensión de seguridad aumenta de 2.88 a 3.51 y, por último, la de resolución de problemas pasa de 3.07 a 3.93.

FIGURA 1. Promedio de la competencia digital antes y después de la intervención



Nivel de uso de los recursos tecnológicos en el alumnado universitario antes y después de la intervención

Como vemos en la figura 2, todas las dimensiones que se miden antes de la implementación de la gamificación del uso de los recursos tecnológicos se sitúan en la escala de 3. Después de la intervención, aumentan todos los valores en las cinco dimensiones de la CD de manera considerada (figura 2). La dimensión alfabetización digital pasa de una media de 3.18 a una de 3.86; la de comunicación y colaboración, de 3.51 a 3.94; la que hace referencia a la creación de contenidos, de 2.71 a 3.57, siendo la que más mejora. Respecto a la dimensión de seguridad aumenta de 2.92 a 3.4 y, por último, la de resolución de problemas pasa de 3.14 a 3.69.

Influencia del programa de intervención en el estudiantado universitario

En este apartado se analiza la efectividad del programa de intervención en los conocimientos de los recursos tecnológicos en el estudiantado universitario. Para ello, se han llevado a cabo análisis MANOVA Intra-Grupos (medidas repetidas) y ANOVA. En este caso, la variable independiente es la estructura de la intervención (pre y post) y las variables dependientes las cinco dimensiones que engloban el conocimiento de los recursos tecnológicos (alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas).

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado en el perfil de las cinco dimensiones a través de

los dos momentos de la intervención (pre y post), son estadísticamente significativas (lambda de Wilks = .337; $F_{(5,64)} = 25.215$; $p = .000$), con un tamaño

del efecto grande (η^2 parcial = .663). Desde el análisis univariado (ANOVA) (tabla 1), todas las dimensiones son estadísticamente significativas, con un

FIGURA 2. Promedio del uso de los recursos tecnológicos antes y después de la intervención

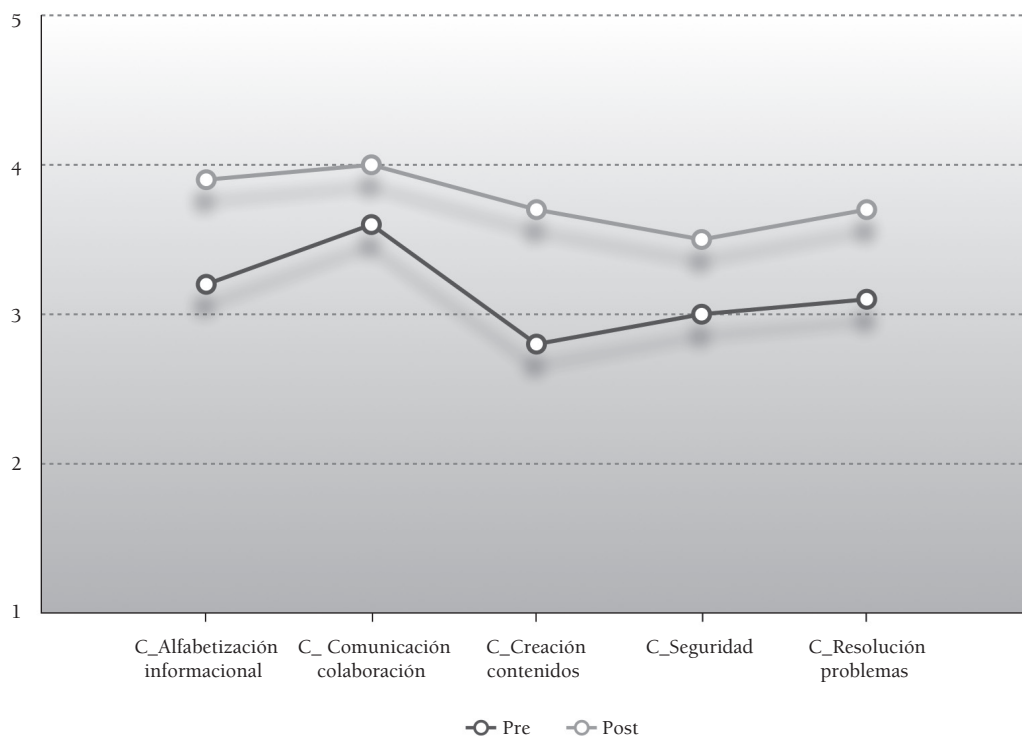


TABLA 1. Descriptivos en función del pre y post y ANOVA en los apartados de conocimiento de los dispositivos tecnológicos

Conocimiento de los recursos tecnológicos	Intervención	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Alfabetización informacional	Pre	3.30	0.70	82.495	.000	.548
	Post	4.01	0.52			
Comunicación-colaboración	Pre	3.52	0.78	34.192	.000	.335
	Post	4.27	1.15			
Creación contenidos	Pre	2.76	0.90	116.716	.000	.632
	Post	3.98	0.60			
Seguridad	Pre	2.88	0.86	53.927	.000	.442
	Post	3.51	0.84			
Resolución de problemas	Pre	3.07	0.92	49.718	.000	.422
	Post	3.69	1.11			

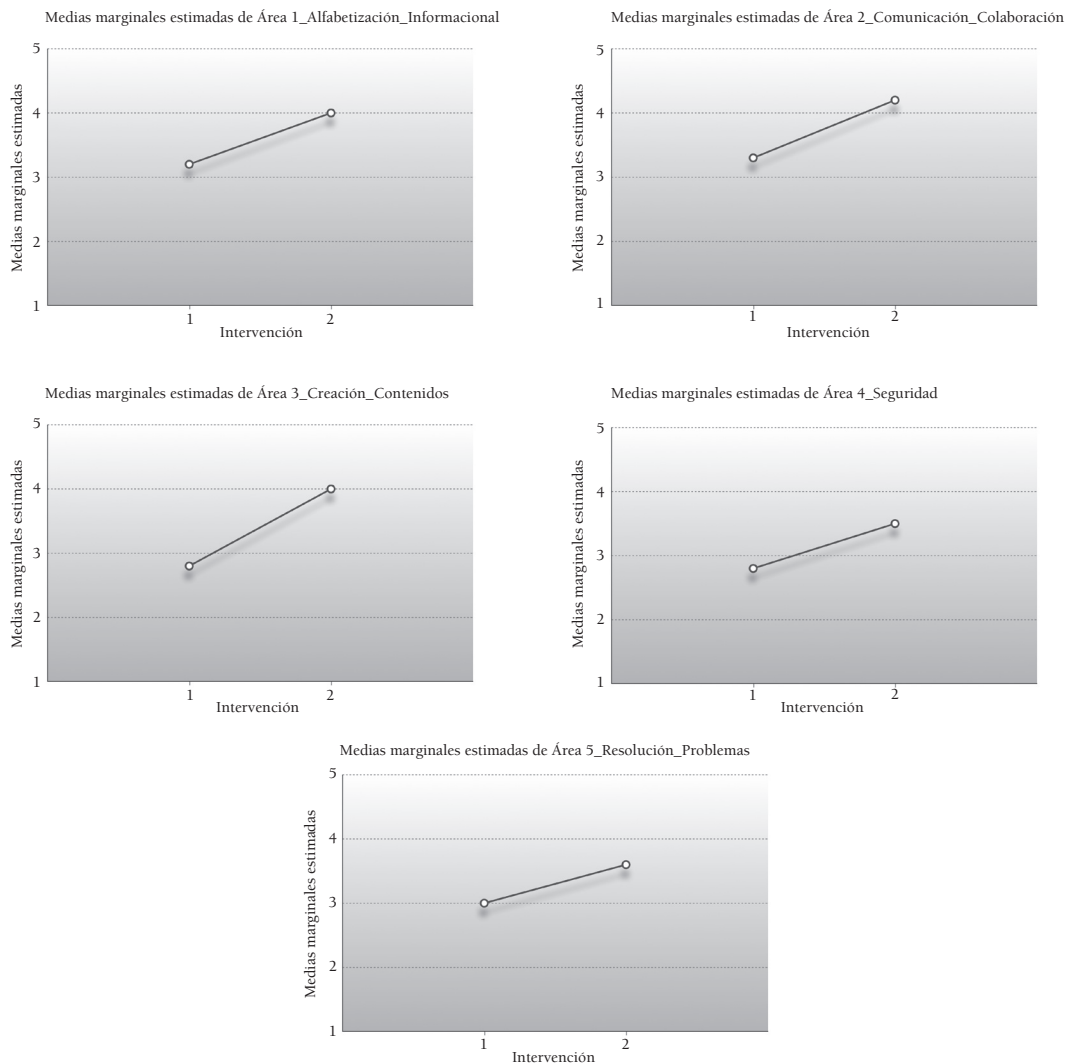
tamaño del efecto grande, especialmente en la creación de contenidos y alfabetización informacional.

un máximo de un 63.2% en el caso de creación de contenidos.

Considerando las pruebas respecto a la tendencia de las variables dependientes a través de los dos momentos de la intervención (pre y post), se puede apreciar que en todos los casos resulta significativa la tendencia lineal (figura 3), con un tamaño del efecto entre un 33.5% en el caso de la dimensión comunicación y colaboración y

En este apartado se analiza la efectividad del programa de intervención en el uso de los recursos tecnológicos en el estudiantado. Para ello, se han llevado a cabo los mismos análisis que hemos explicado en el apartado anterior, siendo las variables dependientes las cinco dimensiones que engloban el uso de los recursos tecnológicos.

FIGURA 3. Evolución de los conocimientos de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención



Las diferencias encontradas, a nivel multivariado en el perfil de las cinco dimensiones a través de los dos momentos de la intervención (pre y post) son estadísticamente significativas (lambda de Wilks = .397; $F_{(5,98)} = 19.466$; $p = .000$), con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = .603). Desde el análisis univariado (ANOVA) (tabla 2), todas las dimensiones contempladas son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto grande, especialmente en la creación de contenidos y alfabetización informacional.

Considerando las pruebas respecto a la tendencia de las variables dependientes a través de los dos momentos de la intervención (pre y post), se puede apreciar que en todos los casos resulta significativa la tendencia lineal (figura 4), con un tamaño del efecto entre un 33.7% en el caso de la dimensión seguridad y un máximo de un 48.7% en la creación de contenidos.

Influencia del género en el conocimiento y uso de los recursos tecnológicos en el programa de intervención en el estudiantado universitario

En este apartado se analiza si existen diferencias entre los alumnos y las alumnas participantes en este estudio en cuanto al conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos. Para ello, se han llevado

a cabo análisis MANOVA Mixto (medidas repetidas) y ANOVA. En este caso, la variable independiente es la variable sexo (hombres y mujeres), y la estructura de la intervención (pre y post) y las variables dependientes las componen las cinco dimensiones que engloban el conocimiento y uso de los recursos tecnológicos (alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas).

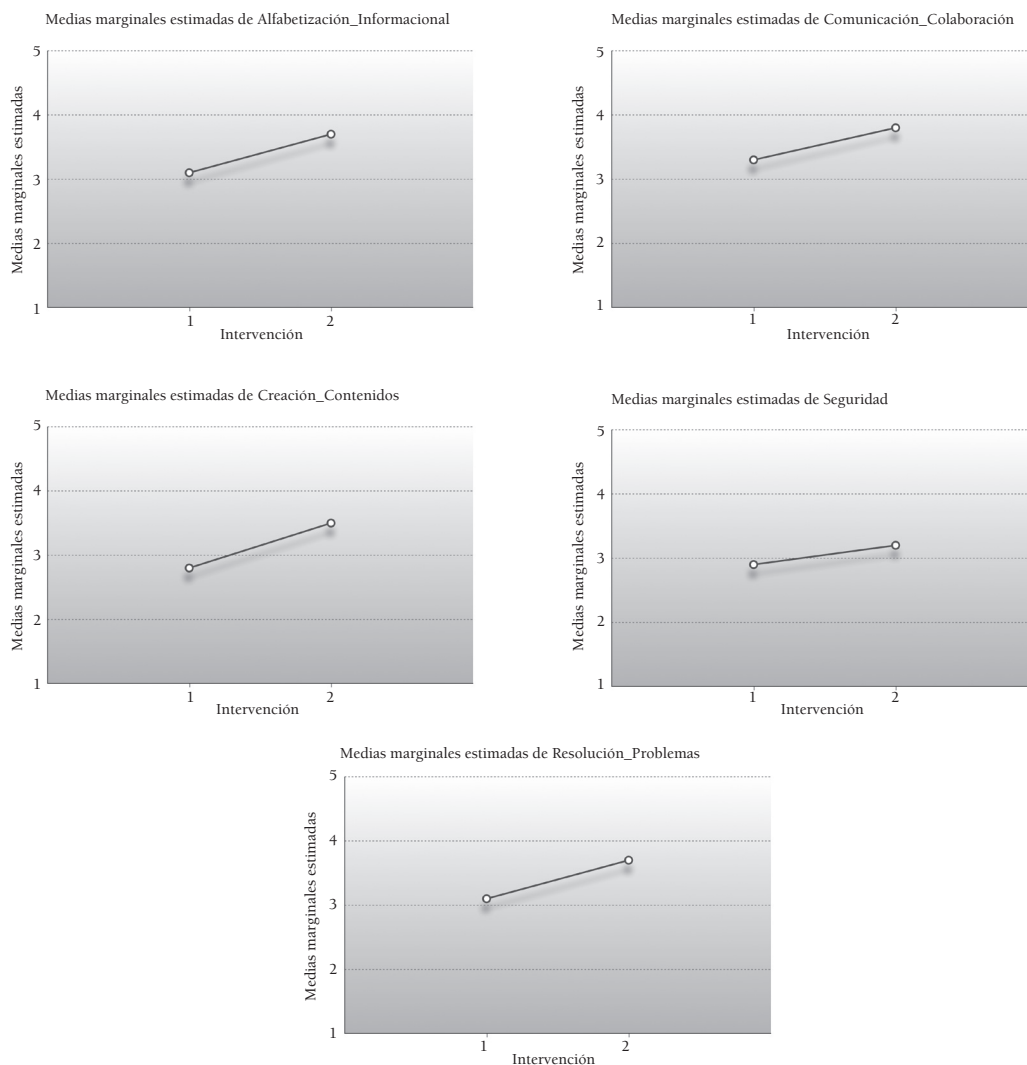
Las diferencias encontradas, a nivel multivariado entre-intra, en el perfil entre las y los estudiantes en cuanto al conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos en el conjunto de todos los momentos (pre y post) son estadísticamente significativas (lambda de Wilks = .683; $F_{(10,758)} = 2.693$; $p = .000$), con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = .317). Desde el análisis univariado (ANOVA) (tablas 3 y 4), son estadísticamente significativas, alfabetización informacional y creación de contenidos en ambas dimensiones con un tamaño del efecto mediano y grande. En todas las dimensiones, los alumnos participantes presentan mayor dominio de conocimientos que las alumnas.

Considerando las pruebas respecto a la tendencia de las variables dependientes a través de los dos momentos de la intervención (pre y post) y en conocimiento de los recursos tecnológicos,

TABLA 2. Descriptivos en función del pre y post y ANOVA en los apartados de uso de los dispositivos tecnológicos

Conocimiento de los recursos tecnológicos	Intervención	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial																																				
Alfabetización informacional	Pre	3.18	0.70	59.245	.000	.466																																				
	Post	3.86	0.60				Comunicación-colaboración	Pre	3.51	0.84	49.324	.000	.420	Post	3.94	0.69	Creación contenidos	Pre	2.71	0.987	64.615	.000	.487	Post	3.66	1.01	Seguridad	Pre	2.92	0.84	34.504	.000	.337	Post	3.40	0.88	Resolución de problemas	Pre	3.14	0.87	43.522	.000
Comunicación-colaboración	Pre	3.51	0.84	49.324	.000	.420																																				
	Post	3.94	0.69				Creación contenidos	Pre	2.71	0.987	64.615	.000	.487	Post	3.66	1.01	Seguridad	Pre	2.92	0.84	34.504	.000	.337	Post	3.40	0.88	Resolución de problemas	Pre	3.14	0.87	43.522	.000	.390	Post	3.69	0.84						
Creación contenidos	Pre	2.71	0.987	64.615	.000	.487																																				
	Post	3.66	1.01				Seguridad	Pre	2.92	0.84	34.504	.000	.337	Post	3.40	0.88	Resolución de problemas	Pre	3.14	0.87	43.522	.000	.390	Post	3.69	0.84																
Seguridad	Pre	2.92	0.84	34.504	.000	.337																																				
	Post	3.40	0.88				Resolución de problemas	Pre	3.14	0.87	43.522	.000	.390	Post	3.69	0.84																										
Resolución de problemas	Pre	3.14	0.87	43.522	.000	.390																																				
	Post	3.69	0.84																																							

FIGURA 4. Evolución del uso de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención



se puede apreciar que en todos los casos que existen diferencias significativas, es reveladora la tendencia lineal (figura 5), con un tamaño del efecto entre un 12.5% en el caso de la dimensión alfabetización digital y un máximo de un 21.3% en el caso de creación de contenidos en el conocimiento de los recursos tecnológicos. Sucede lo mismo que en el conocimiento de los recursos tecnológicos, los estudiantes realizan un mayor uso de los recursos tecnológicos que las estudiantes.

Considerando las pruebas respecto a la tendencia de las variables dependientes a través de los dos momentos de la intervención (pre y post) y en el uso de los recursos tecnológicos, se puede apreciar que en todos los casos en que existen diferencias significativas, es reveladora la tendencia lineal (figura 6), con un tamaño del efecto entre un 5.1% en el caso de la dimensión alfabetización digital y un máximo de un 12.7% en el caso de creación de contenidos en el conocimiento de los recursos tecnológicos.

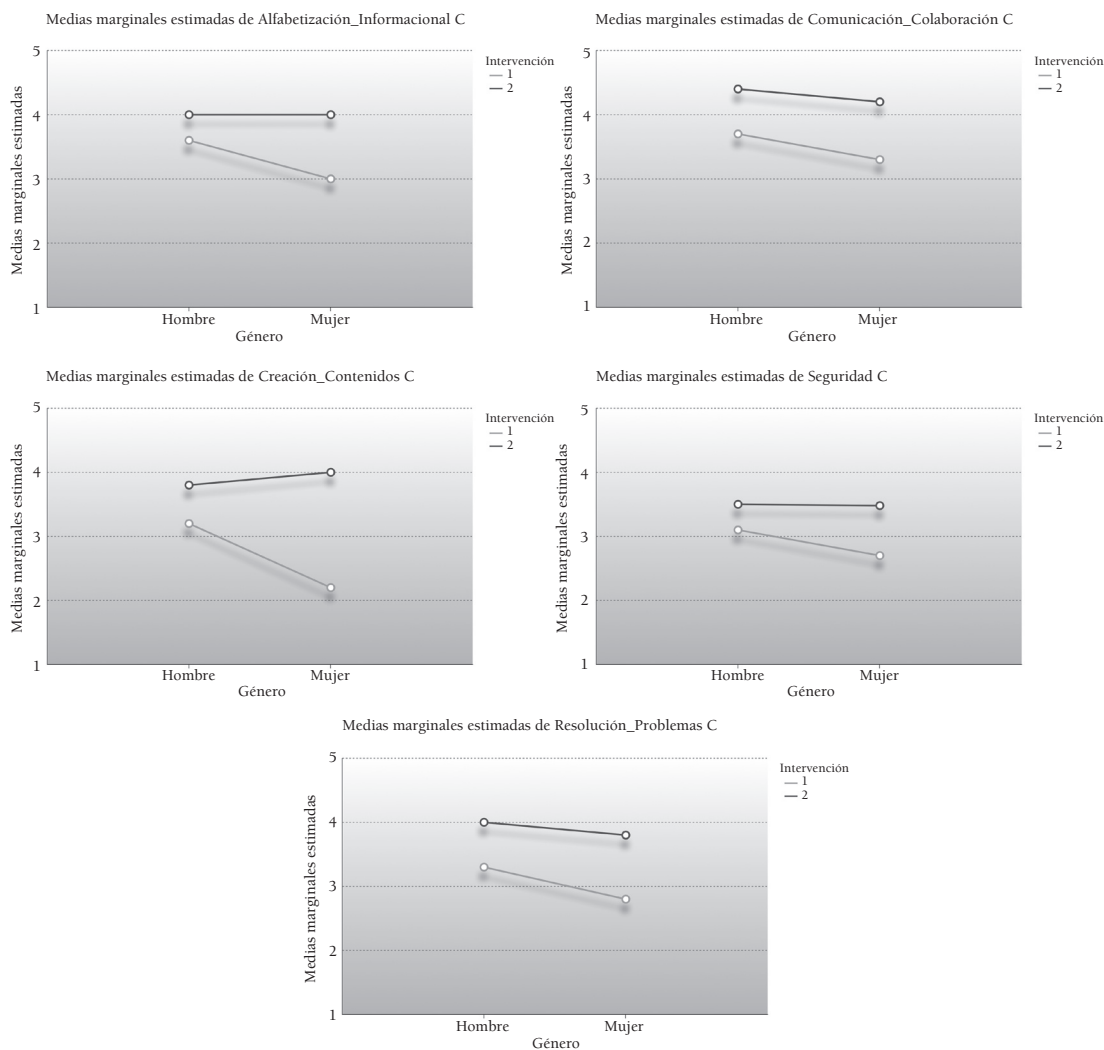
TABLA 3. Descriptivos en función del sexo y ANOVA en el conocimiento de los dispositivos tecnológicos

Conocimiento de los recursos tecnológicos	Sexo Int	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Alfabetización informacional	H Pre	3.54	0.68	9.546	.000	.125
	M Pre	3.10	0.67			
	H Post	4.02	0.60			
	M Post	4.01	0.44			
Comunicación-colaboración	H Pre	3.69	0.63	0.225	.636	.003
	M Pre	3.38	0.86			
	H Post	4.37	1.57			
	M Post	4.19	0.65			
Creación contenidos	H Pre	3.14	0.74	18.119	.000	.213
	M Pre	2.44	0.90			
	H Post	3.89	0.61			
	M Post	4.06	0.58			
Seguridad	H Pre	3.07	0.86	3.634	.061	.051
	M Pre	2.72	0.84			
	H Post	3.52	0.86			
	M Post	3.48	0.84			
Resolución de problemas	H Pre	3.28	0.82	0.387	.536	.006
	M Pre	2.90	0.97			
	H Post	4.05	1.38			
	M Post	3.83	0.85			

TABLA 4. Descriptivos en función del sexo y ANOVA en los apartados de uso de los dispositivos tecnológicos

Uso de los recursos tecnológicos	Sexo Int	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Alfabetización informacional	H Pre	3.43	0.73	3.681	.050	.052
	M Pre	2.98	0.78			
	H Post	3.93	0.62			
	M Post	3.86	0.60			
Comunicación-colaboración	H Pre	3.58	0.72	2.100	.152	.003
	M Pre	3.46	0.95			
	H Post	3.91	0.64			
	M Post	3.97	0.75			
Creación contenidos	H Pre	3.06	0.81	9.751	.003	.127
	M Pre	2.43	0.82			
	H Post	3.63	0.75			
	M Post	3.70	1.20			
Seguridad	H Pre	3.04	0.94	0.387	.536	.006
	M Pre	2.83	0.77			
	H Post	3.46	0.98			
	M Post	3.35	0.80			
Resolución de problemas	H Pre	3.37	0.82	0.298	.587	.004
	M Pre	2.97	0.88			
	H Post	3.87	0.83			
	M Post	3.56	0.86			

FIGURA 5. Influencia del sexo en el conocimiento de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención



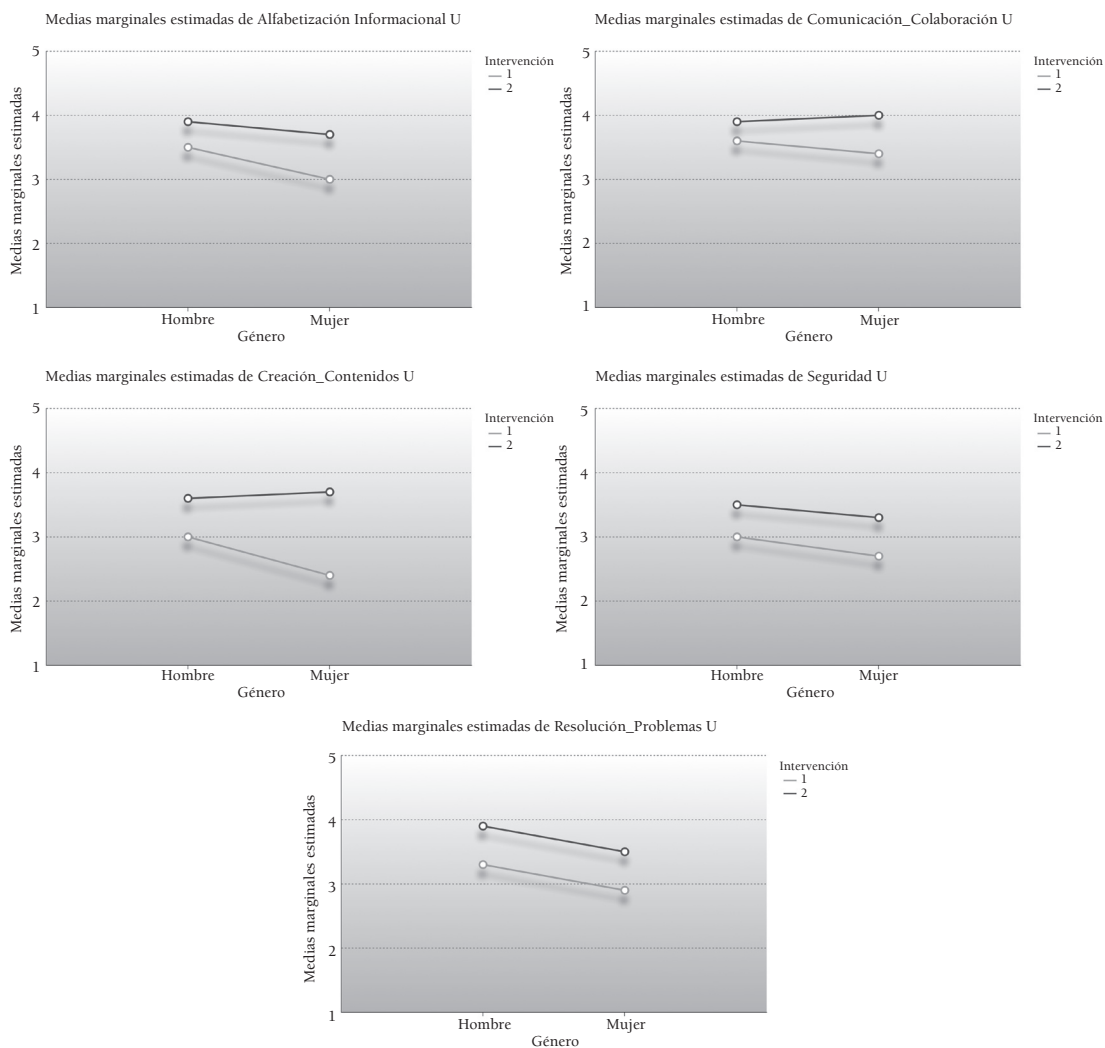
Influencia de la titulación cursada en el conocimiento y uso de los recursos tecnológicos en el programa de intervención en el estudiantado universitario

En este apartado se analiza si existen diferencias entre el alumnado que cursa ES y el que cursa CAFD en cuanto al conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos, basadas en la implementación de la gamificación. Para ello, se

han llevado a cabo los mismos análisis que en el apartado anterior.

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado entre-intra en el perfil del alumnado que cursa ES y el alumnado que cursa CAFD participante en este estudio, en cuanto al conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos en el conjunto de todos los momentos (pre y post), son estadísticamente significativas (λ de Wilks = .714;

FIGURA 6. Influencia del sexo en el uso de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención



$F_{(10,58)}=2.324; p=.022$), con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial=.286). Desde el análisis univariado (ANOVA) (tabla 5), tres de las dimensiones contempladas en el conocimiento de los recursos tecnológicos son estadísticamente significativas, alfabetización informacional, creación de contenidos y resolución de problemas con un tamaño del efecto mediano. En cuanto al uso de estos, ninguna de las dimensiones es estadísticamente significativa. Por tanto, se plasmarán a continuación solamente las cinco dimensiones que hacen

referencia al conocimiento. En todas las dimensiones, el alumnado que cursa CAFD presenta mayor dominio de conocimientos que el alumnado que cursa ES, en la muestra participante.

Considerando las pruebas respecto a la tendencia de las variables dependientes a través de los dos momentos de la intervención (pre y post) en el conocimiento de los recursos tecnológicos, se puede apreciar que en todos los casos que existen diferencias significativas, es reveladora la

TABLA 5. Descriptivos en función de la titulación cursada y ANOVA en los apartados de conocimiento de los dispositivos tecnológicos

Conocimiento de los recursos tecnológicos	Sexo Int	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Alfabetización informacional	GES Pre	3.03	0.57	9.692	.000	.126
	GCAFD Pre	3.75	0.69			
	GES Post	3.92	0.44			
	GCAFD Post	4.17	0.61			
Comunicación-colaboración	GES Pre	3.31	0.68	0.096	.758	.001
	GCAFD Pre	3.88	0.82			
	GES Post	4.09	0.59			
	GCAFD Post	4.58	1.69			
Creación contenidos	GES Pre	2.50	0.88	6.432	.000	.088
	GCAFD Pre	3.19	0.78			
	GES Post	3.94	0.60			
	GCAFD Post	4.05	0.61			
Seguridad	GES Pre	2.75	0.80	3.350	.072	.048
	GCAFD Pre	3.09	0.96			
	GES Post	3.50	0.81			
	GCAFD Post	3.52	0.92			
Resolución de problemas	GES Pre	2.84	0.92	5.814	.019	.080
	GCAFD Pre	3.45	0.82			
	GES Post	3.94	1.34			
	GCAFD Post	3.93	0.63			

tendencia lineal (figura 7), con un tamaño del efecto entre un 8% en el caso de la dimensión resolución de problemas y un máximo de un 12.6% en el caso de creación de alfabetización informacional en el conocimiento de los recursos tecnológicos.

Estructura dimensional del conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención

En este apartado se presenta la estructura dimensional de las cinco dimensiones (alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas) del conocimiento y uso de los recursos tecnológicos para establecer una estructura del programa de intervención en dos momentos temporales (pre y post). Además, se ha considerado dentro de la estructura los factores

personales y contextuales, como son sexo y titulación cursada.

Dada la métrica de las variables, se ha optado por realizar un análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA) con el propósito de generar una estructura dimensional mediante la reducción relacional entre las variables e integrar dentro de la misma los factores personales y contextuales.

En función de los resultados se ha optado por un modelo de dos dimensiones de acuerdo con los valores propios encontrados (tabla 6) que explica el 66.2% de la varianza total del mismo. El coeficiente α de Cronbach global (.973) indica que el modelo sugerido presenta un buen ajuste. La primera dimensión es considerablemente la más relevante (49.0% de la varianza total del modelo y un α de Cronbach de .945), erigiéndose en la dimensión principal. La segunda dimensión

FIGURA 7. Influencia de la titulación cursada en el conocimiento de los recursos tecnológicos antes y después del programa de intervención

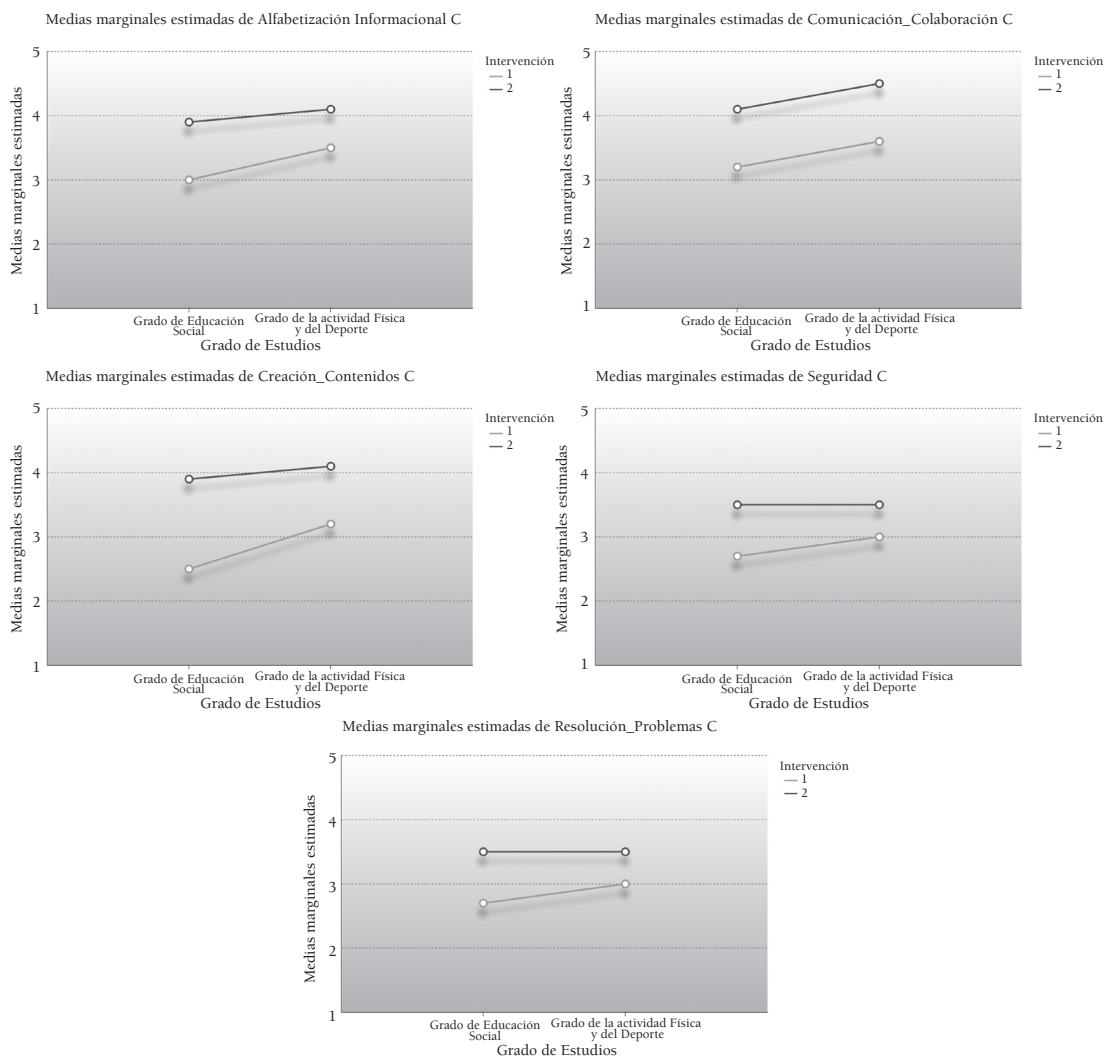


TABLA 6. Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza	
		Total (autovalor)	Porcentaje
1	.945	9.813	49.0
2	.746	3.438	17.1
Total	.973	13.251	66.6

contribuye con menor porcentaje de varianza explicada que la primera (17.1% de la varianza total del modelo), si bien su valor de α de Cronbach (.746) sugiere que tiene un rol importante dentro de la estructura.

La primera dimensión es la que más contribuye a la explicación del modelo (73.57% de la varianza total explicada). En ella se sitúan todos los indicadores de conocimiento y uso analizados en la parte positiva de la dimensión (tabla 7 y figura 8), distinguiéndose dos agrupaciones. En la primera se agrupan todos los indicadores relativos al pre (seguridad, creación de contenidos y resolución de problemas) y post que tienen menor dominio en conocimiento y realizan menor uso de los recursos tecnológicos, mientras que la segunda

agrupa a todos los indicadores del pre y post que mayor dominio tienen o evolución han tenido en las cinco dimensiones (cuarto cuadrante).

La segunda dimensión representa una explicación media del modelo (25.6% de la varianza total explicada). Esta dimensión supone la diferenciación entre tres grupos en cuanto al momento de intervención (pre y post) y a las dimensiones de conocimiento y uso de los recursos tecnológicos. De esta forma, en el polo positivo de la segunda dimensión se agrupan todos los indicadores que hacen referencia al pre de seguridad, creación de contenidos y resolución de problemas, y al post de creación de contenidos y resolución de problemas (primer cuadrante), en medio se sitúa el post de uso en

TABLA 7. Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
PRE1C_Area1 Alfabetizacion_informacional	.828	-.145
PRE2C_Area2 Comunicacion_colaboracion	.750	-.417
PRE3C_Area3 Creacion_contenidos	.695	.401
PRE4C_Area4 Seguridad	.448	.699
PRE5C_Area5 Resolucion_problemas	.725	.486
PRE1U_Area1 Alfabetizacion_informacional	.830	-.223
PRE2U_Area2 Comunicacion_colaboracion	.713	-.392
PRE3U_Area3 Creacion_contenidos	.641	.499
PRE4U_Area4 Seguridad	.407	.687
PRE5U_Area5 Resolucion_problemas	.784	.375
POST1C_Area1 Alfabetizacion_informacional	.814	-.418
POST2C_Area2 Comunicacion_colaboracion	.673	.059
POST3C_Area3 Creacion_contenidos	.729	-.320
POSTC_Area4 Seguridad	.755	-.213
POST5C_Area5 Resolucion_problemas	.581	.464
POST1U_Area1 Alfabetizacion_informacional	.830	-.414
POST2U_Area2 Comunicacion_colaboracion	.654	-.340
POST3U_Area3 Creacion_contenidos	.560	.092
POST4U_Area4 Seguridad	.786	.413
POST5U_Area5 Creacion_contenidos	.603	.536

Normalización principal por variable.

a Variable suplementaria.

creación de contenidos y el post en conocimiento en la dimensión de colaboración y comunicación. En el polo negativo se agrupan los indicadores del pre y post de conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos en alfabetización informacional y de comunicación y colaboración. También se sitúa el post de conocimiento en seguridad y de creación de recursos y el post de uso de los recursos tecnológicos en seguridad.

Por lo que respecta a las variables personales y contextuales, se puede apreciar respecto al sexo que los alumnos presentan un mayor conocimiento y uso de los recursos tecnológicos que las alumnas (figura 8). A partir de la segunda dimensión se observa que esta influencia se da especialmente antes de la intervención. En un inicio, tienen mayor competencia digital y, después de la intervención, se siguen observando estas diferencias.

Finalmente, en referencia a la titulación, se puede observar desde la primera dimensión que existen diferencias a favor del estudiantado que cursa CAFD en comparación con el estudiantado que cursa ES, y, al igual que con el

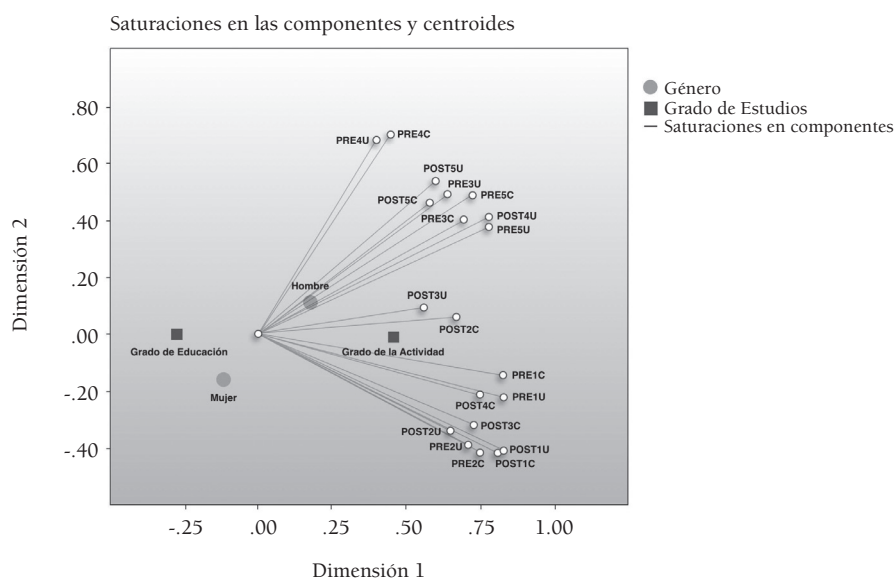
sexo, estas diferencias siguen existiendo al finalizar la intervención

Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados, el trabajo permite obtener una serie de conclusiones sobre si los estudiantes universitarios han mejorado su competencia digital y el conocimiento y uso de recursos tecnológicos antes y después de un proceso de intervención, basado en la implementación de una metodología innovadora de gamificación.

El conocimiento de la CD que presenta el alumnado de nuestro estudio antes de la intervención en los recursos tecnológico es bajo en todas las dimensiones, resultados que coinciden con autores como Liesa *et al.* (2016) y Sánchez-Caballé *et al.* (2017), quienes consideran que los universitarios tienen un bajo nivel de competencia digital. Destacar que los valores medios más altos se encuentran en comunicación y colaboración, y los más bajos en resolución y creación de contenidos, coincidiendo con los

FIGURA 8. Estructura dimensional del conocimiento y del uso de los recursos tecnológicos



estudios de González *et al.* (2018); sin embargo, difieren en el área de seguridad, en la que que obtenemos valores bajos, al contrario que González *et al.* (2018).

En relación con las diferencias iniciales entre hombres y mujeres, en todas las dimensiones los alumnos presentan un mayor dominio de conocimiento y de uso de los dispositivos tecnológicos, lo cual está en relación con el estudio de González *et al.* (2018). Tras la intervención, el alumnado presenta un nivel medio alto en conjunto, aumentando todos los valores en las cinco dimensiones.

Respecto a la efectividad del programa de intervención en el conocimiento y el uso de los recursos tecnológicos las diferencias encontradas en las cinco dimensiones entre el pretest y postest son estadísticamente significativas, destacando la creación de contenidos, coincidiendo con los resultados de González *et al.* (2018) y la alfabetización informacional. Donde los alumnos muestran más carencias en el apartado de conocimiento es en el área de comunicación; y respecto al uso de los dispositivos tecnológicos, el área de seguridad (Gutiérrez y Serrano, 2016) y resolución de problemas (González *et al.*, 2018; Pascual *et al.*, 2019). Respecto a la tendencia de las cinco áreas, tanto en el conocimiento como en el uso de los dispositivos tecnológicos es significativa la tendencia lineal, obteniendo el máximo tamaño del efecto la creación de contenidos.

Atendiendo a la variable género existen diferencias respecto al conocimiento y uso de los recursos tecnológicos en el programa de intervención, coincidiendo con distintas investigaciones (Cabezas *et al.*, 2017; González *et al.*, 2018). Tanto en el conocimiento como en el uso de los

recursos tecnológicos, los alumnos presentan mayor dominio que las alumnas. Respecto a la influencia de la titulación cursada, encontramos diferencias en ambas dimensiones, presentando un mayor dominio los estudiantes de CAFD que el alumnado de ES. Las variables personales y contextuales respecto al sexo muestran que los alumnos tienen una mayor CD de inicio, y que después de la intervención se sigue observando. Y atendiendo a las titulaciones existen diferencias a favor de los estudiantes de CAFD en comparación con los estudiantes de ES, y así mismo estas diferencias siguen existiendo al finalizar la intervención.

Podemos concluir que los universitarios han mejorado su conocimiento y uso de los recursos tecnológicos tras un proceso de intervención, basado en la implementación de una metodología innovadora de gamificación.

Respecto a las limitaciones, el diseño del estudio es débil en cuanto a su validez, por tanto, no podemos generalizar los resultados obtenidos, la interpretación de los mismos se centra en los y las estudiantes universitarios que forman parte de la muestra. Para mejorar dicho aspecto, se debería replicar el estudio ampliando la muestra a través de un muestreo probabilístico estratificado definiendo los estratos muestrales para alcanzar la representatividad (Del Cid *et al.*, 2007). Además, el propio estudio no ha tenido en cuenta otras variables que pudieran afectar al desarrollo de este trabajo, como el conocimiento previo del manejo de dispositivos tecnológicos, y que sería más objetivo para poder determinar con exactitud que el alumnado alcanza una mejor CD; por tanto, sería conveniente realizar algún tipo de prueba de habilidad que permitiera conocer con datos objetivos el antes y después del alumnado.

Referencias bibliográficas

Cabezas, M., Casillas, S., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira, F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 109-125.

- Castañeda, L., Esteve, F y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 2-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Chin-Wen, L., Ching-Huei, C. y Sie-Jhih, S. (2019). The interactivity of video and collaboration for learning achievement, intrinsic motivation, cognitive load, and behavior patterns in a digital game-based learning environment. *Computer and Education*, 133, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.013>
- Comisión Europea (2018). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- Cózar, R. y Roblizo, M. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13, 139-133. <https://relatec.unex.es/article/view/1397>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2007). *Investigación: Fundamentos y metodología*. Pearson.
- Díaz-García, M. I., Cebrián-Cifuentes, S. y Fuster-Palacios, I. (2016). Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *RELIEVE*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8159>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S. y Sánchez-Valero, J. A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F.J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Gargallo, B., Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de la Psicología*, 31, 901-915. http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia_evolutiva9.pdf
- González, V., Román, M. y Prendes, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DIGCOMP. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Gudmundsdottir, G. B. y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Guerrero, E., Ros C., Cebrián, S. y Fernández, R. (2020). Innovando en el aula universitaria: motivación del alumnado sobre la gamificación de un proyecto interdisciplinar. En R. Roig-Vila (ed.), *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 624-634). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/11/16230-La-docencia-en-la-Ensen%CC%83anza-Superior.pdf>
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Gutiérrez, I. y Serrano, J. L. (2016). Evaluation and development of digital competence in future primary school teachers at the University of Murcia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 51-56. <http://10.7821/naer.2016.1.152>
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E. y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>

- Gwo-Haur, H., Beyin, C., Ru-Shan, C., Ting-Ting, W. y Yu-Ling, L. (2020). Differences between Students' Learning Behaviors and Performances of Adopting a Competitive Game-Based Item Bank Practice Approach for Learning Procedural and Declarative Knowledge. *Ambientes de Aprendizaje Interactivo*, 27(5-6), 743-753 <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2019.1610458>
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. EUR 27599 EN. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Kenny, R. y McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213. <http://10.1111/j.1467-8535.2009.01007.x>
- Liesa, M., Vázquez-Toledo, S. y Lloret-Gazo, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de Internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- Pareja, J. A., Fernández, M. y Fuentes, J. (2019). Innovación metodológica en posgrado: Aprendizaje Basado en Proyectos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 113-128. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9497>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M. y Fombuena, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes de maestra de Educación Primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación Universitaria*, 12(6), 141-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Posada, F. (2017). Gamifica tu aula. Experiencia de gamificación TIC para el aula. *CIVE. Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6791>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Putz, L., Hofbauer, F. y Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers & Education*.v.110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/159770>
- Salvador-Gómez, A., Escrig-Tena, A. B., Beltrán-Martín, I. y Georgiana-Alexandra, B. (2020). Aplicación y evaluación de la gamificación en la docencia universitaria: una experiencia docente. *INNODOCT 2020*. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11847>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. y Esteve-Mon, F. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *Innoeduca. International Journal of technology and educational innovation*, 5(2), 104-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo-López, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>

Abstract

Analysis of the teaching digital skills and the use of ICT resources after a university intervention process, which was based on the implementation of an innovative gamification methodology

INTRODUCTION. The inclusion of the digital competence in the training curriculums of university students is necessary because of the changes experienced in society due to the digitization of all its fields. Students must acquire the necessary skills and abilities to use the technological resources that allow them to function freely within the digital age. To promote its development, universities implement active methodologies where the student becomes the protagonist of the teaching-learning process. Among these methodological proposals is *gamification*. **METHOD.** This work presents the results obtained on the development of the digital teaching competence, taking into account its five dimensions, in the student bodies of the Degree of Social Education (ES) and the Degree of Physical Activity and Sport Science (CAFD), using a *gamified* project as a methodological strategy. A Quantitative research of a quasi-experimental nature has been carried out with repeated pretest-posttest measures without a control group. The sample consists of 86 students (48 ES and 38 CAFD). 44.9% are men and 55.1% are women and the participants belong to the age groups that range from 18 to 25. **RESULTS.** The results show that, after intervention through the implementation of *gamification*, all values in the five dimensions of the digital teaching competence (digital literacy, communication, collaboration, content creation, security and problem solving) increase considerably. **DISCUSSION.** The study concludes that when the development of the digital skills are promoted through active learning strategies such as *gamification*, the results are favorable in all its items, regardless of the sex or the degree studied.

Keywords: *University students, Digital competence, Gamification? Methodology, Innovation.*

Résumé

Analyse des compétences numériques et d'utilisation des ressources TICE (Outils numériques et leurs tutoriels) des enseignants à travers un processus d'intervention universitaire basé sur la mise en place d'une méthodologie innovante de gamification

INTRODUCTION. L'introduction du numérique dans les programmes de formation des étudiants à l'université est nécessaire en raison des changements sociaux suite à l'impact de la numérisation dans tous les domaines de la vie. Or les étudiants doivent acquérir les compétences et les capacités nécessaires pour utiliser les ressources technologiques qui leur permettront d'évoluer avec aisance dans l'ère numérique. Afin de favoriser le développement de leurs étudiants, les universités mettent en œuvre des méthodologies actives où l'étudiant devient le protagoniste du processus d'enseignement-apprentissage. Parmi les propositions méthodologiques proposées figure la Gamification. **MÉTHODE.** Dans cet article, nous présentons les résultats obtenus grâce au développement de l'enseignement supérieur de la compétence numérique en cinq domaines chez les étudiants de Maîtrise de Science Humaines et Sociale (SHS) et de Maîtrise de Sciences Techniques d'Activités Physiques et Sportives (STAP), en utilisant un Projet Gamifié comme stratégie méthodologique. Une recherche quantitative quasi-expérimentale a été réalisée avec des mesures répétées pré-test-post-test, sans groupe de contrôle. L'échantillon est composé de 86 étudiants (48 étudiants SHS et 38 étudiants STAP), dont 44,9% d'hommes et 55,1% de femmes

avec un âge compris entre 18 et 25 ans. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent qu'après l'utilisation de la Gamification, toutes les valeurs des cinq domaines de l'enseignement de la compétence numérique (culture numérique, communication, collaboration, création de contenu, sécurité et résolution de problèmes) augmentent considérablement. **DISCUSSION.** L'étude nous permet de conclure que lorsque le développement des compétences numériques est encouragé par des stratégies d'apprentissage utilisées, telle que la Gamification, les résultats sont favorables dans tous les secteurs, indépendamment du diplôme et du sexe.

Mots-clés: *Étudiants universitaires, Compétence numérique, Méthodologie, Innovation.*

Perfil profesional de las autoras

Sara Cebrián-Cifuentes (autora de contacto)

Es profesora ayudante en la Universidad Católica de Valencia. Sus principales líneas de investigación son la integración de las TIC en Educación, competencias en TIC en profesorado y alumnado, aprendizaje, inclusión de tecnologías emergentes y metodología de la investigación educativa. Tiene diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y ha participado en congresos de la misma índole.

Correo electrónico de contacto: sara.cebrian@ucv.es

Dirección para la correspondencia: C/ Sagrado Corazón, 5, 46110 Godella, Valencia (España).

Concepción Ros Ros

Doctora en Pedagogía, experta en didáctica de la actividad física y deportiva y educación en valores. IP grupo de investigación Educación para una Actividad Física Saludable (GIEPAFS) de la UCV, en la línea de Diseño de Instrumentos de Evaluación y su Aplicación en Educación Física. Miembro del grupo Ambientes Lúdicos Favorecedores de Aprendizajes (ALFAS). Profesora del Máster en Videojuegos y Educación de la UV.

Correo electrónico de contacto: concepcion.ros@ucv.es

Rocío Fernández-Piqueras

Doctora acreditada en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, imparte docencia en grado y máster. Miembro del grupo de investigación Innovación Tecnológica en Educación (INNOVATE) de la UCV, sobre el aprendizaje y la enseñanza a través de las tecnologías educativas emergentes en cualquier etapa educativa, así como la formación permanente del profesorado en nuevas tecnologías.

Correo electrónico de contacto: rocio@ucv.es

Empar Guerrero Valverde

Doctora en Ciencias de la Educación. Doctora contratada en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, imparte docencia en grado y máster. Coordinadora de la especialidad de Técnico en Intervención Sociocomunitaria del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ES, Bachillerato, FP y Enseñanza de idioma. Miembro del grupo de investigación CIDECE (Citizenship, Cultural Diversity and Education) de la UCV.

Correo electrónico de contacto: empar.guerrero@ucv.es

CONSENSO DE EXPERTOS SOBRE LAS MEDIDAS DE PROTECCIÓN A HIJOS E HIJAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Experts consensus on care measures for children who are victims of gender violence

FRANCISCA FARIÑA⁽¹⁾, DOLORES SEIJO⁽²⁾, MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ⁽³⁾, MERCEDES NOVO⁽²⁾ Y RAMÓN ARCE⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Vigo (España)

⁽²⁾ Universidad de Santiago de Compostela (España)

⁽³⁾ Universidad de Vigo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.83148

Fecha de recepción: 10/09/2020 • Fecha de aceptación: 23/06/2021

Autor de contacto / Corresponding autor: Ramón Arce. E-mail: ramon.arce@usc.es

Fecha de publicación *online*: 14/07/2021

INTRODUCCIÓN. La violencia de género ha sido reconocida como una violación de los derechos humanos y un problema global de salud pública que afecta a las mujeres maltratadas y a los hijos/as, si bien estos han sido frecuentemente invisibilizados como víctimas. La literatura pone de manifiesto las consecuencias de la exposición a la violencia de género en los niños, niñas y adolescentes, a nivel físico, psicoemocional, conductual y también en los ámbitos académico y social. De cara a atender sus necesidades, en el contexto internacional y nacional se han desarrollado distintas iniciativas, no obstante, la perspectiva de los profesionales sobre las respuestas de apoyo y acompañamiento a los hijos e hijas ha sido escasamente investigada y sistematizada. **MÉTODO.** En este estudio nos planteamos analizar cuáles son las medidas que los/as expertos/as consideran adecuadas y factibles para atender las necesidades de los hijos e hijas víctimas de violencia de género. Para ello, tras una revisión de la literatura, se elaboró un *pool* de medidas o buenas prácticas, de las que se seleccionaron un total de 53, que fueron valoradas por panelistas expertos/as provenientes de distintos ámbitos (educativo, sanitario, jurídico, social y fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado), en una escala tipo Likert. Mediante el análisis del grado de consenso se constató la concordancia en las puntuaciones otorgadas por los/as expertos/as, para las dimensiones *adecuación* y *factibilidad* (método Hanlon). **RESULTADOS.** Tomando como punto de corte el tercer cuartil, se seleccionaron aquellas medidas o buenas prácticas que los expertos evaluaron como adecuadas y factibles. **DISCUSIÓN.** Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, se discuten las implicaciones que podrían ser de interés para las Administraciones competentes en el diseño de la formación y de los recursos de atención y acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: *Hijos e hijas víctimas de violencia de género, Consenso de expertos, Protección, Método Hanlon, Buenas prácticas.*

Introducción

La violencia de género ha sido reconocida como una violación de los derechos humanos y un problema global de salud pública (World Health Organization [WHO], 2016) con secuelas, especialmente psicológicas, tanto en las mujeres maltratadas (Rosser *et al.*, 2020; Vilariño *et al.*, 2018) como en los/as hijos/as como víctimas directas e indirectas (Carlson *et al.*, 2020; WHO, 2016), si bien estos han sido frecuentemente invisibilizados como víctimas (Fantuzzo *et al.*, 2000; Novo *et al.*, 2016). La literatura revela que la exposición a la violencia de género produce en los hijos e hijas consecuencias físicas, psicoemocionales, conductuales y escolares (Alisic *et al.*, 2015; Carracedo *et al.*, 2018; Seijo *et al.*, 2009; Seijo *et al.*, 2016). A nivel físico, se han descrito trastornos somáticos, bajo peso y retraso en el crecimiento, problemas de alimentación y conductas regresivas (Dabanah *et al.*, 2018; Humphreys *et al.*, 2009); alteraciones del sueño (El-Sheikh *et al.*, 2006); colesterol y triglicéridos altos (Ziaei *et al.*, 2019); problemas en la regulación bioconductual (Martínez-Torteya *et al.*, 2018; Riedl *et al.*, 2019); desarrollo de enfermedades crónicas (Mohr y Fantuzzo, 2000) y problemas genitourinarios, gastrointestinales, dermatológicos y neurológicos (Martinón *et al.*, 2017).

Por otro lado, a nivel psicoemocional, los hijos e hijas que han estado expuestos a la violencia de género muestran altos índices de psicopatología (Greene *et al.*, 2018; Kitzmann *et al.*, 2003); dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales (Kitzmann y Cohen, 2003; Margolin y Gordis, 2000), apego patológico (Marcos *et al.*, 2020; Martín y Moral, 2019) y alteraciones relacionadas con la autorregulación emocional y las habilidades prosociales (Howell y Graham-Bermann, 2011; Kitzmann *et al.*, 2003). A nivel conductual, presentan conductas impulsivas y violentas (Gallego *et al.*, 2019; Kimber *et al.*, 2018; Márquez *et al.*, 2013), entre las que se han señalado conductas de maltrato a animales (Hartman *et al.*, 2019); trastornos por hiperactividad, impulsividad y falta de atención

(Loomans *et al.*, 2011; Sonego *et al.*, 2018; Talge *et al.*, 2007); así como abuso de drogas, alcohol y conductas autolesivas (Olaya *et al.*, 2010; Turner y Kopiec, 2006). En el ámbito educativo, entre otros, se ha constatado un desarrollo socioemocional deficitario y sesgos atencionales (Mastorakos y Scott, 2019); absentismo, bajo rendimiento escolar y/o abandono escolar (Corrás *et al.*, 2017; Rosser *et al.*, 2016; Scolese *et al.*, 2020); así como mayor riesgo de sufrir o ejercer conductas de acoso escolar (Carlson *et al.*, 2019; Finkelhor *et al.*, 2009; Pérez-Gramaje *et al.*, 2020; Vikse-Nicholson *et al.*, 2018).

Las consecuencias de la violencia de género revelan una importante pérdida de capital humano (Agencia Deloitte, 2019; Holmes *et al.*, 2018) y un daño psicológico crónico en aproximadamente el 55-60% de las víctimas (Vilariño *et al.*, 2009) y comórbido, lo que implica severidad de daño (Fariña *et al.*, 2014), que se transmite a los hijos/as, pudiendo llegar en el grado extremo al feminicidio (Alisi *et al.*, 2017) y a la muerte a manos de sus padres o parejas de sus madres, como forma de infringir el máximo daño posible a la mujer (Adhia *et al.*, 2019; Dekel *et al.*, 2019). La investigación disponible revela, no solo la necesidad ineludible de contar con más recursos de intervención específicos para los hijos e hijas (Martínez-Pampliega *et al.*, 2019), sino también de conocer, dada la especificidad de factores y la interacción entre sistemas que dan respuesta a la violencia de género (social, educativo, jurídico, sanitario, fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado), cuál es la perspectiva de los profesionales (Letourneau *et al.*, 2011) al estar escasamente investigada y sistematizada en nuestro país. Este aspecto es clave para ajustar la intervención y desarrollar acciones que, de manera coordinada, puedan contribuir a una respuesta eficaz y centrada en las necesidades de los hijos e hijas (Novo *et al.*, 2019). Es por ello que en este estudio nos planteamos conocer la opinión de los expertos y las expertas de distintos ámbitos, sobre las medidas a implementar en el marco de la protección, siguiendo dos de las dimensiones del método

Hanlon: la *adecuación*, esto es, la pertinencia desde el punto de vista objetivo del experto; y la *factibilidad* de las medidas a implementar en nuestro contexto o comunidad (Pineault y Daveluy, 1989; Sousa *et al.*, 2017).

Método

Procedimiento

Elaboración del cuestionario de medidas o buenas prácticas

Se examinaron bases de datos de literatura científica (SCOPUS, MEDLINE, WOS, DIALNET, GOOGLE SCHOLAR), específicas de programas y guías de intervención nacionales e internacionales (p. ej., *The National Registry of Evidence-based Programs and Practice, California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare*), así como búsquedas manuales a partir de términos clave (*children exposed to violence against women, children victims of violence against women, intimate partner violence, domestic violence, intervention, care, good practice*) e informes y protocolos institucionales, de sociedades científicas, académicas y profesionales. Con el material revisado, el equipo de investigación elaboró un *pool* de medidas o buenas prácticas inicialmente conformado por 72 propuestas de carácter transversal, de las cuales, tras analizar con el apoyo de cuatro expertos que fuesen mutuamente excluyentes, se seleccionaron finalmente 53 medidas. Estas medidas fueron presentadas al panel de expertos en una sesión presencial para su valoración en una escala tipo Likert (1=*Nada*; 2=*Poco*; 3=*Algo*; 4=*Bastante*; 5=*Mucho*).

Selección del panel de expertos/as

Los panelistas fueron seleccionados con el criterio de experiencia y representación de su ámbito, así como por su interés en la problemática de los hijos e hijas víctimas de violencia de género. Fueron invitados y aceptaron participar en el estudio un total de 70 expertos/as, de los

cuales 60 asistieron a la sesión presencial. En cuanto a las características sociodemográficas de estos, el 71.6% fueron mujeres ($n=43$), mientras que el 28.3% fueron hombres ($n=17$); por edad ($M=48.7$; $Sd=10.02$), y por experiencia laboral en años ($M=17.7$; $Sd=12.40$). En cuanto a la distribución por ámbitos, el 13.3% pertenecía al educativo ($n=8$); el 20%, al jurídico ($n=12$); el 18.3%, al policial ($n=11$); el 20%, al sanitario ($n=12$); y el 28.3% restante, al social ($n=17$). El trabajo de campo se realizó desde julio a octubre de 2019, finalizando con la sesión presencial en el mes de noviembre.

El objetivo de la valoración de expertos era hallar aquellas medidas consideradas en las dos dimensiones del método Hanlon, con una mayor *adecuación* y *factibilidad*, es decir, pertinentes de cara a la práctica, y cuya aplicación sea considerada como factible en el contexto actual. Para ello, se valora en el contexto inmediato si existen recursos técnicos y económicos, así como la aceptabilidad y legalidad de la medida propuesta para atender las necesidades de los hijos e hijas expuestos a violencia de género.

Análisis de datos

Para el análisis de la concordancia, se calculó el coeficiente de correlación intraclase (ICC) para las variables *adecuación* y *factibilidad* en los distintos ámbitos. Para ello, se empleó un modelo de dos factores con efectos mixtos, dado que los evaluadores se eligieron conforme a sus conocimientos y experiencia en el ámbito; tomando la media para k evaluadores, a fin de conocer el resultado conjunto de todos los evaluadores; ajustándonos a la definición de consistencia, ya que no se buscaba una equivalencia perfecta, sino el consenso entre las puntuaciones otorgadas por los distintos evaluadores a cada uno de los ítems. Para su interpretación, se toma como base el intervalo de confianza, teniendo en cuenta los puntos de corte propuestos por Koo y Li (2016): un valor inferior a .50 indica concordancia pobre; entre .50 y .75, moderada; entre .75 y .90, buena; y mayor de .90, excelente.

Constatada la concordancia en la medida, se ejecutó un Anova de un factor, con el fin de comprobar si existían diferencias entre distintos ámbitos. Posteriormente, se procedió con la selección de las recomendaciones consideradas *adecuadas*, tomando como punto de corte el tercer cuartil (Q3). A la selección resultante, se aplicó el mismo procedimiento para la valoración de la *factibilidad*.

Resultados

Análisis de la concordancia

De acuerdo con el método expuesto, se calculó el coeficiente de correlación intraclase (ICC) para

la adecuación (tabla 1) y la factibilidad (ver tabla 2) en cada uno de los ámbitos, obteniendo valores elevados de concordancia en todos los casos.

Selección de las medidas según la adecuación

Posteriormente, se seleccionaron los ítems que presentaban una mayor adecuación. Para ello, en primer lugar se comprobó que no existían diferencias entre los ámbitos, $F(6, 122) = .705$, $p = .646$. A continuación, se estableció el valor del tercer cuartil en la variable “adecuación” como punto de corte. Mediante este procedimiento, fueron seleccionados las siguientes medidas ($n=33$) (ver tabla 3).

TABLA 1. ICC para la variable adecuación

Ámbito	ICC	IC 95%	Concordancia
Educativo	.919	.810-.980	Buena a excelente
Jurídico	.970	.939-.990	Excelente
Policial	.853	.694-.953	Moderada a excelente
Sanitario	.963	.925-.987	Excelente
Social	.911	.839-.963	Buena a excelente

Nota. ICC = coeficiente de correlación intraclase; IC 95% = intervalo de confianza al 95%; concordancia = interpretación del intervalo de confianza obtenido.

TABLA 2. ICC para la dimensión factibilidad

Ámbito	ICC	IC 95%	Fiabilidad
Educativo	.913	.797-.979	Buena a excelente
Jurídico	.930	.858-.976	Buena a excelente
Policial	.854	.695-.953	Moderada a excelente
Sanitario	.892	.784-.963	Buena a excelente
Social	.951	.910-.979	Excelente

Nota. ICC = coeficiente de correlación intraclase; IC 95% = intervalo de confianza al 95%; fiabilidad = interpretación del intervalo de confianza obtenido.

TABLA 3. Medidas seleccionadas según el criterio de adecuación (>Q3)

Ítem	M	DT
1. Implementar formación específica en igualdad y violencia de género a nivel curricular en la formación del grado en el campo sanitario, así como en la formación especializada	5.00	0.000
2. Promover la incorporación de módulos de violencia de género en las diferentes actuaciones formativas dirigidas a profesionales sanitarios	4.91	0.302
3. Asesoramiento e información sobre los pasos a seguir por parte de las mujeres, y también aquella referida a los hijos/as	4.90	0.316
4. Desarrollar formación específica (atendiendo a los niveles educativos) con los profesionales sobre cómo atender las necesidades de los/las hijos e hijas expuestos a la violencia de género, incluyendo aquellos casos de mayor gravedad	4.88	0.354
5. Realizar campañas de sensibilización para la población en general, las víctimas de violencia de género y allegados en particular, centradas en el cambio de actitudes y creencias previas y en la promoción de estilos de relación igualitarias entre las personas	4.88	0.332
6. Realizar seguimiento postintervención de las personas usuarias durante el tiempo que se estime necesario	4.88	0.332
7. Impulsar acciones de sensibilización acerca de las consecuencias de la violencia de género sobre los/las hijos e hijas (a nivel laboral, escolar, ocio y tiempo libre...)	4.87	0.352
8. En el tratamiento de la información relativa a los/las hijos e hijas víctimas de violencia de género, asegurar el respeto a su privacidad y anonimato	4.87	0.389
9. Realizar formación específica con los/las profesionales que trabajan con mujeres embarazadas y niños/as de corta edad, para detectar posibles signos de violencia de género	4.86	0.355
10. Promover la formación continua especializada de los/las profesionales en materia de infancia y adolescencia expuesta a violencia de género	4.85	0.360
11. Ajustar cualquier interrogatorio o toma de declaración en función de la edad, grado de madurez, naturaleza del delito, riesgo de contaminación del testimonio, la posible pérdida de información o la necesidad de preservar la estabilidad emocional y el normal desarrollo personal ante el riesgo razonablemente previsible de que se pueda producir algún quebranto	4.83	0.389
12. Con carácter previo a la exploración, recabarse informe psicológico médico forense al objeto de determinar el estado psicológico en que se encuentra, el momento adecuado para realizar la prueba preconstituida, valoración de posibles secuelas, y cuando se estime necesario, la valoración de la credibilidad	4.83	0.389
13. Formar a los profesionales en contacto con los hijos e hijas para que detecten de manera temprana posibles situaciones de violencia, ya que aquellas que no presentan alguna alteración de su rendimiento escolar o en su comportamiento, es más probable que no accedan a recursos	4.83	0.577
14. Mejorar la actitud del personal sanitario en los procesos de atención a las mujeres y sus hijos e hijas, que sufren violencia de género, fomentando la empatía, confianza y seguridad de la mujer	4.83	0.389
15. Procurar la remisión de los partes de lesiones desde los centros sanitarios a los juzgados siempre por la misma vía y una única vez, lo que requiere coordinación en todas las áreas que intervienen en el proceso (especialmente Área de Fuerzas y Cuerpos de seguridad)	4.83	0.577
16. Proporcionar apoyo emocional a los hijos e hijas	4.83	0.389
17. Mantener la intervención durante el tiempo que sea necesaria, en función de las necesidades específicas de los usuarios en cuestión	4.83	0.557

TABLA 3. Medidas seleccionadas según el criterio de adecuación (>Q3) (cont.)

Ítem	M	DT
18. Eliminar barreras que pudieran impedir el acceso a las intervenciones, como la imposibilidad de horarios, la falta de conocimiento sobre su existencia o las dificultades para acceder a los programas	4.83	0.495
19. Establecer y diseñar mecanismos que faciliten la coordinación interprofesional para llevar a cabo una actuación más efectiva	4.83	0.447
20. Ofrecer apoyo y seguimiento psicosocial a las embarazadas con antecedentes de violencia de género en su familia de origen o en su relación de pareja	4.83	0.453
21. Establecer espacios que permitan atender a las víctimas de violencia de género, garantizando su intimidad y sensación de seguridad y, de manera concreta, prever lugares especialmente diseñados para los hijos e hijas que les acompañan	4.82	0.603
22. Optimizar los recursos policiales necesarios para prevenir, investigar y erradicar la violencia dirigida a las mujeres y para proteger a las mujeres víctimas y a los hijos e hijas que viven bajo su protección y cuidado	4.82	0.405
23. Mantener la intervención durante el tiempo que sea necesaria, en función de las necesidades específicas de los/as usuarios/as, favoreciendo su autonomía, sin dilataciones innecesarias	4.82	0.393
24. Capacitar a los/las profesionales de los distintos ámbitos en la detección, identificación y respuesta a la exposición a la violencia de género como Experiencia Adversa en la Infancia	4.81	0.445
25. Promover talleres y formación destinados a comprender y aceptar la separación y ruptura de la pareja	4.78	0.600
26. Facilitar información, utilizando todos los medios (p. ej., campañas publicitarias), a las mujeres y sus hijos e hijas, sobre los recursos a su disposición para el ejercicio de sus derechos, y el acceso a los servicios de protección y atención integral	4.76	0.664
27. Concienciar a los miembros de la comunidad sobre la importancia de identificar y denunciar comportamientos relacionados con la violencia de género, inclusive la que afecta a los hijos e hijas	4.76	0.562
28. Mejorar la coordinación entre los puntos de encuentro familiar y los centros de información a la mujer, servicios sociales municipales o fuerzas y cuerpos de seguridad, con el objeto de garantizar un ajustado tratamiento a los/las hijos e hijas usuarios/as del PEF	4.76	0.437
29. Fomentar el intercambio de conocimiento, identificación de las buenas prácticas y herramientas para la sensibilización de forma transversal e integrando la participación de los profesionales en el campo social, educativo y sanitario	4.76	0.437
30. Evaluar la eficacia de intervenciones de baja intensidad	4.76	0.523
31. Concienciar a todos los niños, niñas y adolescentes sobre las consecuencias de la violencia de género e informarles, de manera adecuada a su nivel de madurez, de la importancia de identificar estas conductas, bien si las viven en primera persona, o si ven que las experimentan otras personas menores de edad	4.75	0.463
32. Evitar la revictimización del niño o niña víctima de violencia de género que se produce a raíz de la repetición de entrevistas ante diferentes instancias policiales y judiciales	4.75	0.452
33. Aplicar de manera consistente los derechos reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño y hacerlos efectivos en todas las decisiones que se adopten en los casos de violencia sobre la mujer	4.75	0.452

Nota. > Q3 = 4.74.

Selección de las medidas según la adecuación y la factibilidad

A continuación, entre las medidas anteriores consideradas con un mayor nivel de adecuación o pertinencia, estableciéndose como punto de corte el cuartil 3, se seleccionaron aquellas que presentaban una mayor factibilidad, resultando las siguientes (ver tabla 4).

Discusión

En primer lugar, hemos de destacar las limitaciones propias de este trabajo, el tamaño de la muestra limita el alcance y generalización de los resultados. Así, es necesario para futuras investigaciones contar con la perspectiva de las mujeres víctimas de violencia de género y de sus hijos e hijas, así como ampliar la representatividad del panel de expertos/as (p. ej., según

procedencia geográfica o profesión). Además, sería necesario un estudio integral en nuestro país que incluya el análisis de variables sociodemográficas, familiares, del proceso judicial y del ajuste y bienestar de los hijos e hijas expuestos a violencia de género, particularmente en los casos de feminicidios (Alfaro-Beracoechea *et al.*, 2018; Alisic *et al.*, 2015), con información proveniente de diferentes fuentes, como de la red sanitaria, asistencial, educativa, judicial y de fuerzas y cuerpos de seguridad.

No obstante, este trabajo nos ha permitido identificar medidas consideradas como adecuadas y factibles, cuatro referidas a aspectos formativos, y otras tantas relativas a la atención y acompañamiento, con un alto grado de consenso de los/las panelistas participantes (Koo y Li, 2016). Entre las primeras medidas, los expertos/as destacan la necesidad de promover acciones formativas dirigidas a los/las profesionales,

TABLA 4. Medidas seleccionadas según el criterio de adecuación y factibilidad (> Q3)

Ítem	M	DT
1. Eliminar barreras que pudieran impedir el acceso a las intervenciones, como la imposibilidad de horarios, la falta de conocimiento sobre su existencia o las dificultades para acceder a los programas	4.67	0.577
2. En el tratamiento de la información relativa a los hijos/as víctimas de violencia de género, asegurar el respeto a su privacidad y anonimato	4.59	0.726
3. Asesoramiento e información sobre los pasos a seguir por parte de las mujeres, y también aquella referida a los hijos/as	4.56	0.527
4. Promover la incorporación de módulos de violencia de género en las diferentes actuaciones formativas dirigidas a profesionales sanitarios	4.50	0.527
5. Facilitar información, utilizando todos los medios (p. ej., campañas publicitarias), a las mujeres y sus hijos e hijas, sobre los recursos a su disposición para el ejercicio de sus derechos, y el acceso a los servicios de protección y atención integral	4.41	0.712
6. Fomentar el intercambio de conocimiento, identificación de las buenas prácticas y herramientas para la sensibilización de forma transversal e integrando la participación de los/las profesionales en el campo social, educativo y sanitario	4.41	0.939
7. Realizar campañas de sensibilización para la población en general, las víctimas de violencia de género y allegados en particular, centradas en el cambio de actitudes y creencias previas y en la promoción de estilos de relación igualitarias entre las personas	4.38	0.806
8. Proporcionar apoyo emocional a los menores	4.33	0.778

Nota. > Q3 = 4.32.

para que se doten de conocimientos, habilidades y recursos necesarios para atender las necesidades de los hijos e hijas expuestos a la violencia de género (Langenderfer-Magruder *et al.*, 2019; Saxton *et al.*, 2020). Con independencia del ámbito de actuación, entre estas habilidades, los/las profesionales deben saber aplicar la escucha activa y ser empáticos, saber detectar y gestionar emociones, saber reconocer la violencia y el trauma y conocer cómo les puede afectar (Fariña *et al.*, 2020). Además, estas acciones formativas podrían considerarse en el diseño de planes de estudios de grado y máster, siendo su carácter intersectorial un mecanismo crítico para desarrollar la colaboración entre los agentes implicados en la atención a los hijos e hijas víctimas (Lessard *et al.*, 2006). También señalan la necesidad de asesorar e informar sobre los pasos a seguir en relación con sus hijos e hijas, sobre los recursos a su disposición para el ejercicio de sus derechos y sobre el acceso a los servicios de protección (Reif *et al.*, 2020). Asimismo, las personas expertas otorgan valor a las acciones de sensibilización centradas en el cambio de actitudes y en la promoción de estilos de relaciones igualitarias, dirigidas tanto a la población en general, como a las víctimas de violencia de género y personas allegadas. Estos resultados refuerzan *grosso modo* algunas medidas incluidas en nuestro país en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género, pero a tenor de la valoración de los expertos/as, en el diseño de la formación a los profesionales y de las acciones de sensibilización de la población, se ha de poner en mayor medida el foco sobre las necesidades de los hijos e hijas como víctimas (Callaghan *et al.*, 2019; Hester, 2011; Reif *et al.*, 2020).

En cuanto a la atención y acompañamiento, las personas expertas consideran la necesidad de eliminar todas las barreras que puedan impedir el acceso de los hijos e hijas víctimas a dichas medidas. Investigaciones recientes desde el ámbito social han identificado algunas de estas barreras, entre otras, las relativas a la falta de recursos especializados, la falta de concienciación sobre las consecuencias de la violencia de género

sobre los hijos e hijas e incluso barreras de carácter sistémico, como la escasa colaboración entre los distintos agentes responsables de la atención y acompañamiento (Reif *et al.*, 2020). Además, los resultados de este estudio apelan a la necesidad de dar apoyo emocional a los hijos e hijas víctimas, y de respetar su privacidad y anonimato en el tratamiento de la información relativa a ellos/as, medida que alude a la mejora de los procedimientos y protocolos empleados (Saxton *et al.*, 2020), en espacios adecuados y seguros, y de promover que la entrevista o recogida de información sea de carácter humanista y nunca dominante (Fariña *et al.*, 2020; Langballe y Schultz, 2017).

De igual modo, las personas expertas valoran la adecuación y la factibilidad del intercambio de conocimiento y de las buenas prácticas entre los distintos ámbitos, de manera que se minimizarían las consecuencias negativas de la interacción de los hijos e hijas víctimas de violencia de género con el funcionamiento institucional o asistencial, en línea con el paradigma de justicia terapéutica (Arce *et al.*, 2019; Fariña *et al.*, 2020; Vilariño *et al.*, 2013; Wexler, 2016). Si bien son los decisores judiciales los que disponen de más capacidad para implementar la práctica de justicia terapéutica, esta puede ser aplicada por profesionales que trabajan directa o indirectamente en el ámbito legal (p. ej., jueces, abogados/as, fiscales, criminólogos/as, peritos judiciales, agentes judiciales, policías, sanitarios, trabajadores sociales), cuando lo hacen se convierten en agentes terapéuticos para las personas con las que entran en contacto (Hewes, 2016).

Por otro lado, resta seguir analizando todas las medidas que, considerándose adecuadas, se mantienen fuera de la ventana de factibilidad, y que guardan relación con los retos de la investigación actual: incrementar el conocimiento disponible acerca de la eficacia de las medidas de protección a los hijos/as, incluso sobre los resultados adversos que pudieran producirse; publicar los protocolos de actuación disponibles; explorar la eficacia de la intervención en grupos

específicos (p. ej., para adolescentes, niños y niñas entre 3 y 5 años); identificar prácticas efectivas y seguras para los hijos e hijas expuestos (Howard *et al.*, 2016). Además, es necesario desarrollar medidas que faciliten que las Administraciones y los agentes a quienes concierne la atención a los hijos e hijas víctimas de violencia de género, puedan asegurar la factibilidad de las mismas y llevar a cabo una actuación eficaz y rápida, dando así cumplimiento a los derechos reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño. Queda fuera de toda duda que la exposición a la violencia es un tipo de maltrato psicológico y emocional (Holden, 2003), cuyos costes tangibles e intangibles están ampliamente

constatados (Delegación del Gobierno, 2019; Holmes *et al.*, 2018).

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada en el marco del convenio de colaboración entre la Consejería de Presidencia, Administraciones Públicas e Xustiza y la Universidade de Santiago de Compostela, para el desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2019, y por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (ED431B 2020/46).

Referencias bibliográficas

- Adhia, A., Kernic, M. A., Hemenway, D., Vavilala, M. S. y Rivara, F. P. (2019). Intimate partner homicide of adolescents. *JAMA Pediatrics*, 173(6), 571-577. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.0621>
- Agencia Deloitte (2019). *The economic cost of violence against children and young people. Advocate for children and young people*. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2019/06/apo-nid242911-1367481.pdf>
- Alfaro-Beracoechea, L., Puente, A., Da Costa, S., Ruvalcaba, N. y Páez, D. (2018). Effects of fear of crime on subjective well-being: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 89-96. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a9>
- Alisic, E., Groot, A., Snetselaar, H., Stroeken, T. y Van De Putte, E. (2017). Children bereaved by fatal intimate partner violence: A population-based study into demographics, family characteristics and homicide exposure. *Plos One*, 12(10), e0183466. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0183466>
- Alisic, E., Krishna, R. N., Groot, A. y Frederick, J. W. (2015). Children's mental health and well-being after parental intimate partner homicide: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(4), 328-345. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0193-7>
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, D. (2019). Prueba pericial psicológica en víctimas de violencia de género con enfoque de Justicia Terapéutica. En E. Pillado (dir.), *Hacia un proceso penal más reparador y socializador: Avances desde la Justicia Terapéutica* (pp. 225-249). Dyckinson.
- Callaghan, J. E., Fellin, L. C. y Alexander, J. H. (2019). Promoting resilience and agency in children and young people who have experienced domestic violence and abuse: The "MPOWER" intervention. *Journal of Family Violence*, 34(6), 521-537. <https://doi.org/10.1007/s10896-018-0025-x>
- Carlson, C., Namy, S., Norcini Pala, A., Wainberg, M. L., Michau, L., Nakuti, J., Knight, L., Allen, E., Ikenberg, C., Naker, D. y Devries, K. (2020). Violence against children and intimate partner violence against women: Overlap and common contributing factors among caregiver-adolescent dyads. *BMC Public Health*, 20(1), 124. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8115-0>
- Carlson, J., Voith, L., Brown, J. C. y Holmes, M. (2019). Viewing children's exposure to intimate partner violence through a developmental, social-ecological, and survivor lens: The current state of the field, challenges, and future directions. *Violence Against Women*, 25(1), 6-28. <https://doi.org/10.1177/1077801218816187>

- Carracedo, S., Fariña, F. y Seijo, D. (2018). Children exposed to intimate partner violence: Impact assessment and guidelines for intervention. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(3), 16-22. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.3.2>
- Corrás, T., Seijo, D., Fariña, F., Novo, M., Arce, R. y Cabanach, R. G. (2017). What and how much do children lose in academic settings owing to parental separation? *Frontiers in Psychology*, 8, 1545. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01545>.
- Dababnah, S., Rizo, C. F., Champion, K., Downton, K. D. y Nichols, H. M. (2018). The relationship between children's exposure to intimate partner violence and intellectual and developmental disabilities: A systematic review of the literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(6), 529-544. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.6.529>
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019). *El impacto de la violencia de género en España: Una valoración de sus costes en 2016*. Ministerio de Igualdad. http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/El_impacto_de_la_VG_ES.pdf
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J. A., Mize, J. y Acebo, C. (2006). Marital conflict and disruption of children's sleep. *Child Development*, 77, 31-43. <https://doi.org/10.1037/a0023789>
- Fantuzzo, J. W., Mohr, W. K. y Noone, M. J. (2000). Making the invisible victims of violence against women visible through university/community partnerships. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 3(1), 9-23. https://doi.org/10.1300/J146v03n01_02
- Fariña, F., Arce, R., Vilariño, M. y Novo, M. (2014). Assessment of the standard forensic procedure for the evaluation of psychological injury in intimate-partner violence. *Spanish Journal of Psychology*, 17, e32. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.30>
- Fariña, F., Novo, M. y Arce, R. (2020). La entrevista cognitiva como una herramienta de justicia terapéutica. En D. Wexler, M. S. Ohyhamburu y F. Fariña (eds.), *Justicia terapéutica: Un nuevo paradigma legal* (pp. 53-72). Wolters Kluwers.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., Hamby, S. y Kracke, K. (2009). National survey of children's exposure to violence. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-11.
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F. y Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child-violence: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(2), 51-59. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a4>
- Greene, C. A., Chan, G., McCarthy, K. J., Wakschlag, L. S. y Briggs-Gowan, M. J. (2018). Psychological and physical intimate partner violence and young children's mental health: The role of maternal posttraumatic stress symptoms and parenting behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 77, 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.012>
- Hartman, C., Hageman, T., Williams, J. H., Mary, J. S. y Ascione, F. R. (2019). Exploring empathy and callous-unemotional traits as predictors of animal abuse perpetrated by children exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(12), 2419-2437. <https://doi.org/10.1177/0886260516660971>
- Hester, M. (2011). The three planet model: Towards an understanding of contradictions in approaches to women and children's safety in contexts of domestic violence. *British Journal of Social Work*, 41(5), 837-853. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr095>
- Holden, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 151-160. <https://doi.org/10.1023/A:1024906315255>
- Holmes, M. R., Richter, F. G. C., Votruba, M. E., Berg, K. A. y Bender, A. E. (2018). Economic burden of child exposure to intimate partner violence in the United States. *Journal of Family Violence*, 33(4), 239-249. <https://doi.org/10.1007/s10896-018-9954-7>

- Howarth, E., Moore, T. H., Welton, N. J., Lewis, N., Stanley, N., MacMillan, H. y Feder, G. (2016). IMPROving Outcomes for children exposed to domestic Violence (IMPROVE): An evidence synthesis. *Public Health Research*, 4(10), 1-342.
- Howell, K. y Graham-Bermann, S. A. (2011). The multiple impacts of intimate partner violence on preschool children. En S. A. Graham-Bermann y A. Lenvendosky (eds.), *How intimate partner violence affects children. Development research, case studies and evidence-based intervention* (pp. 87-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Humpreys, C., Lowe, P. y Williams, S. (2009). Sleep disruption and domestic violence: Exploring the interconnections between mothers and children. *Children and Family Social Work*, 14, 6-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00575.x>
- Kimber, M., Adham, S., Gill, S., McTavish, J. y MacMillan, H. L. (2018). The association between child exposure to intimate partner violence (IPV) and perpetration of IPV in adulthood: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 76, 273-286. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.007>
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R. y Kenny, E. D. (2003). Child witness to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 339-352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.339>
- Koo, T. K. y Li, M. Y. (2016) A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Langballe, A. y Schultz, J. H. (2017). "I couldn't tell such things to others": Trauma-exposed youth and the investigative interview. *Police Practice and Research*, 18(1), 62-74. <https://doi.org/10.1080/015614263.2016.1229185>
- Langenderfer-Magruder, L., Alven, L., Wilke, D. J. y Spinelli, C. (2019). "Getting everyone on the same page": Child welfare workers' collaboration challenges on cases involving intimate partner violence. *Journal of Family Violence*, 34(1), 21-31. <https://doi.org/10.1007/s10896-018-0002-4>
- Lessard, G., Lavergne, C., Chamberland, C., Damant, D. y Turcotte, D. (2006). Conditions for resolving controversies between social actors in domestic violence and youth protection services: Toward innovative collaborative practices. *Children and Youth Services Review*, 28(5), 511-534.
- Letourneau, N., Young, C., Secco, L., Stewart, M., Hughes, J. y Critchley, K. (2011). Supporting mothering: Service providers' perspectives of mothers and young children affected by intimate partner violence. *Research in Nursing & Health*, 34(3), 192-203. <https://doi.org/10.1002/nur.20428>
- Loomans, E. M., Van der Slegt, O., Van Eijdsden, M., Gemke, R. J. B. J., Vrijkotte, T. y Van Den Bergh, B. R. H. (2011). Antenatal maternal anxiety is associated with problems behaviour at age five. *Early Human Development*, 87, 565-570. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2011.04.014>
- Marcos, V., Gancedo, Y., Castro, B. y Selaya, A. (2020). Dating violence victimization, perceived gravity in dating violence behaviors, sexism, romantic love myths and emotional dependence between female and male adolescents. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 132-145. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.040>
- Margolin, G. y Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 445-479. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.445>
- Márquez, C., Poirier, G. L., Cordero, M. I., Larsen, M. H., Groner, A., Marquis, J., Magistretti, P. J., Trono, D. y Sandi, C. (2013). Peripuberty stress leads to abnormal aggression, altered amygdala and orbitofrontal reactivity and increased prefrontal MAOA gene expression. *Translational Psychiatry*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.144>
- Martín, B. y Moral, M. V. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes [Relationship between emotional dependence

- and psychological abuse in the form of victimization and aggression in young people]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(2), 75-89. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2019.02.027>
- Martínez-Pampliega, A., Ugarte, I., Merino, L. y Herrero-Fernández, D. (2019). Conciliación familia-trabajo y sintomatología externalizante de los hijos e hijas: Papel mediador del clima familiar [Work-family balance and children's external symptomatology: The mediating role of family climate]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(1), 27-36. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.02.023>
- Martínez-Torteya, C., Figge, C., Gilchrist, M., Muzik, M., King, A. y Sorenson, M. (2018). Prenatal intimate partner violence exposure predicts infant biobehavioral regulation: Moderation by the brain-derived neurotrophic factor (BDNF) gene. *Development and Psychopathology*, 30(3), 1009-1021. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000329>
- Martinón, J. M., Fariña, F., Corrás, T., Seijo, D., Souto, A. y Novo, M. (2017). Impacto de la ruptura de los progenitores en el estado de salud física de los hijos [Impact of parental breakup on the physical health of children]. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.10.002>
- Mastorakos, T. y Scott, K. L. (2019). Attention biases and social-emotional development in preschool-aged children who have been exposed to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 89, 78-86. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.001>
- Mohr, W. K. y Fantuzzo, J. W. (2000). The neglect variable of physiology in domestic violence. En R. A. Geffner, P. A. Jaffe y M. Suderman (eds.), *Children exposed to domestic violence. Current issues in research, intervention, prevention and policy development* (pp. 69-84). The Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Nicholson, J. V., Chen, Y. y Huang, C. C. (2018). Children's exposure to intimate partner violence and peer bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 91, 439-446. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.034>
- Novo, M., Herbón, J. y Amado, B. G. (2016). Género y victimización: Efectos en la evaluación de la violencia psicológica sutil y manifiesta, apego adulto y tácticas de resolución de conflictos [Victimization and gender: Effects in the evaluation of subtle and overt violence, adult attachment and conflict resolution tactics]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.002>
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, M. J. y Arce, R. (2019). Assessing the effects of a parental separation education program on mental health problems. *Psicothema*, 31(3), 284-291. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.299>
- Olaya, B., Ezpeleta, L., De la Osa, N., Granero, R. y Doménech, J. M. (2010). Mental health needs of children exposed to intimate partner violence seeking help from mental health services. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 1004-1011. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.028>
- Pérez-Gramaje, A. F., García, O. F., Reyes, M., Serra, E. y García, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1>
- Pineault, R. M. D. y Daveluy, C. M. (1989). *La planificación sanitaria: Conceptos, métodos, estrategias*. Editorial Masson.
- Reif, K., Jaffe, P., Dawson, M. y Straatman, A. L. (2020). Provision of specialized services for children exposed to domestic violence: Barriers encountered in Violence against Women (VAW) services. *Children and Youth Services Review*, 109, 104684. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104684>
- Riedl, D., Beck, T., Exenberger, S., Daniels, J., Dejaco, D., Unterberger, I. y Lampe, A. (2019). Violence from childhood to adulthood: The influence of child victimization and domestic violence on physical health in later life. *Journal of Psychosomatic Research*, 116, 68-74. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2018.11.019>

- Rosser, A., Suriá, R. y Mateo, M. (2020). Children exposed to intimate partner violence: Association among battered mothers' parenting competences and children's behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1134. <https://doi.org/10.3390/ijer-ph17041134>
- Rosser, A., Villegas, E. y Suriá, R. (2015). La exposición a la violencia de género y su repercusión en la adaptación escolar de los menores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 117-129.
- Saxton, M. D., Jaffe, P. G., Dawson, M., Olszowy, L. y Straatman, A. L. (2020). Barriers to police addressing risk to children exposed to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104554. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104554>
- Scolese, A., Willie, T. C., Falb, K. L., Sipsma, H., Campos, P. A., Olavarrieta, C. D. y Gupta, J. (2020). Intimate partner violence against low-income women in Mexico City and associations with child school attendance: A latent class analysis using cross-sectional data. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 360-368. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02877-8>
- Seijo, D., Fariña, F. y Arce, R. (2009). La violencia doméstica: Repercusiones en los hijos. En F. Fariña, R. Arce y G. Buéla-Casal (eds.), *Violencia de género* (pp. 119-133). Biblioteca Nueva.
- Seijo, D., Fariña, F., Corrás, T., Novo, M. y Arce, R. (2016). Estimating the epidemiology and quantifying the damages of parental separation in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01611>
- Sonego, M., Pichiule, M., Gandarillas, A., Polo, C. y Ordobás, M. (2018). Mental health in girls and boys exposed to intimate partner violence. *Public Health*, 164, 26-29. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.07.003>
- Sousa, F. A., Goulart, M. J., Braga, A. M., Medeiros, C. M., Rego, D. C. Vieira, F., Pereira, H. H. J., Tavares, H. M. y Loura, M. M. (2017). Setting health priorities in a community: a case example. *Revista de Saúde Pública*, 51, 11. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006460>
- Talge, N. M., Neal, C. y Glover, V. (2007). Antenatal maternal stress and long-term effects on child neurodevelopment: How and why? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 245-661. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01714.x>
- Turner, H. A. y Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among adults. *Journal of Family Issues*, 27, 131-158. <https://doi.org/10.1177/0192513X05280991>
- Vilariño, M., Amado, B. G., Vázquez, M. J. y Arce, R. (2018). Psychological harm in women victims of intimate partner violence: Epidemiology and quantification of injury in mental health markers. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 145-152. <https://doi.org/10.5093/pi2018a23>
- Vilariño, M., Arce, R. y Fariña, F. (2013). Forensic-clinical interview: Reliability and validity for the evaluation of psychological injury. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 5(1), 1-21. <http://scielo.isciii.es/pdf/ejpalc/v5n1/original1.pdf>
- Vilariño, M., Fariña, F. y Arce, R. (2009). Discriminating real victims from feigners of psychological injury in gender violence: Validating a protocol for forensic settings. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(2), 221-243.
- Wexler, D. B. (2016). Guiding court conversation along pathways conducive to rehabilitation: Integrating procedural justice and therapeutic jurisprudence. *International Journal of Therapeutic Jurisprudence*, 1, 367-372.
- World Health Organization (2016). *WHO global plan of action to strengthen the role of the health system within national multisectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls, and against children*. World Health Organization. http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_9-en.pdf
- World Health Organization (2016, September 30). *Child maltreatment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Ziaei, S., Naved, R. T., Rahman, A., Raqib, R. y Ekström, E. C. (2019). Maternal experience of domestic violence, associations with children's lipid biomarkers at 10 years: Findings from MINI-Mat study in rural Bangladesh. *Nutrients*, 11(4), 910. <https://doi.org/10.3390/nu11040910>

Abstract

Experts consensus on care measures for children who are victims of gender violence

INTRODUCTION. Gender violence has been recognized as a violation of human rights and a global public health problem that affects abused women and their children; although the latter have usually been invisible as victims. The literature shows the consequences of exposure to gender violence on children and teenagers, in the physical, psycho-emotional, behavioural, and at the academic and social levels too. In order to attend their needs, different initiatives have been developed in the international and national spheres. However, the perspective of the professionals on the support and escort service responses the children has been scarcely researched and systematized. **METHOD.** In this study we propose to analyze which are the measures that the experts consider adequate and workable to attend the needs of the sons and daughters who are victims of gender violence. For this purpose, after a review of the literature, a pool of measures or good practices were drawn up, from which a total of 53 were selected and evaluated by expert panellists from different fields (Education, Health, Legal, Social and State Security Forces), on a Likert scale. Through the analysis of the agreement index, the reliability in the scores given by the experts for the dimensions of adequacy and feasibility was confirmed (Hanlon method). **RESULTS.** Taking as a cut-off point the third quartile, those measures or good practices that the experts evaluated as adequate and workable were selected. **DISCUSSION.** Taking into account the limitations of this study, the implications that could be of interest for the competent administrations in the design of training and resources for care and escort service of children and teenagers are discussed.

Keywords: *Children victims of gender violence, Expert consensus, Care, Hanlon method, Good practices.*

Résumé

Consensus d'experts sur les mesures de protection aux enfants des victimes de violence de genre

INTRODUCTION. La violence de genre a été reconnue comme une violation des droits de l'homme et un problème global de santé publique qui concerne les femmes maltraitées et leurs enfants, sans oublier le fait que ceux-ci ont fréquemment été rendus invisibles en tant que victimes. La littérature met en évidence les conséquences d'être exposés à la violence de genre chez les enfants et les adolescents aussi sur le plan physique, psycho - émotionnel et comportemental qu'académique et social. Afin de répondre à leurs besoins plusieurs initiatives ont été développées dans le domaine international et national. Néanmoins, la perspective des professionnels sur les réponses de soutien et accompagnement des enfants a été très peu étudiée et systématisée. **MÉTHODE.** Avec cette étude nous nous proposons d'analyser quelles sont les mesures que les experts considèrent comme adéquates et réalisables pour faire face aux besoins

des enfants victimes de violence de genre. Pour cela, après une révision de la littérature, on a réalisé un pool de mesures ou bonnes pratiques parmi lesquelles un total de 53 pratiques ont été sélectionnées et elles ont été évaluées par des intervenants experts issus de différents domaines (éducatif, sanitaire, juridique, social et forces de sécurité de l'État) dans une échelle de Likert. Grâce à l'analyse du degré de consensus, la concordance des ponctuations attribuées par les experts pour les dimensions adéquation et faisabilité (méthode Hanlon) a été constatée. **RÉSULTATS.** Une fois le troisième quartile pris comme point de coupure, les mesures ou bonnes pratiques que les experts avaient évaluées comme adéquates et faisables ont été sélectionnées. **DISCUSSION.** Compte tenu des contraintes de cette étude, un débat est fait sur les implications qui pourraient présenter un intérêt pour les différentes administrations concernées dans la création de ressources et de formation envisageant la prise en charge et accompagnement des enfants et des adolescents.

Mots-clés: *Enfants des victimes de violence de genre, Consensus des experts, protection, Méthode Hanlon, Bonnes pratiques.*

Perfil profesional de los autores

Francisca Fariña

Catedrática de Psicología Básica y Psicología Jurídica del Menor e investigadora principal del grupo Psicología Jurídica y de la Salud, Convivencia y Bienestar de la Universidad de Vigo. Fundadora y presidenta de la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica y miembro del Consejo de Dirección de la Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto, y de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

Correo electrónico de contacto: francisca@uvigo.es

Dolores Seijo

Profesora titular de universidad del Área de Psicología Social (USC). Su principal línea de investigación se asocia al Área de Psicología Jurídica y Forense de la Familia y el Menor, concretamente en el estudio de las dinámicas familiares vinculadas a las situaciones de ruptura de pareja con hijos y las situaciones psicojurídicas asociadas (crisis familiares, alto conflicto, violencia u otras circunstancias). Miembro del grupo de investigación Unidad de Psicología Forense de la USC. Participó en el diseño de una técnica para la evaluación de la competencia parental en procesos judiciales de familia, en la creación de material psicopedagógico de apoyo a las intervenciones psicológico-forenses en casos de ruptura de pareja o en el diseño del programa Ruptura de Pareja, no de Familia.

Correo electrónico de contacto: mariadolores.seijo@usc.es

María José Vázquez

Profesora contratada doctora interina de la Universidad de Vigo, miembro del grupo de investigación PS-1 desde 2002, de la Unidad de Psicología Forense de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica. Ha sido técnico del programa de reeducación de maltratadores de género Programa Galicia, dirigido por la Universidad de Santiago de Compostela. Asimismo, ha participado, en calidad de investigadora, en diversos proyectos de investigación que se ocupan de distintos tópicos sobre violencia (i.e., maltrato a menores, víctimas de

violencia, maltratadores de género). Es coautora de diversos libros, capítulos de libro, y artículos de impacto, que tienen como línea de investigación la violencia en distintos contextos. Correo electrónico de contacto: figueiredo@uvigo.es

Mercedes Novo

Profesora titular de Psicología de la USC y miembro de la Unidad de Psicología Forense de dicha universidad. Se ha especializado en el ámbito de la Psicología Jurídica y Forense, y cuenta en su haber con numerosos libros, capítulos de libros, artículos y contribuciones a congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense y de la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica.

Correo electrónico de contacto: mercedes.novo@usc.es

Ramón Arce (autor de contacto)

Catedrático de Psicología Social (Jurídica y Forense) desde 2008 y director de la Unidad de Psicología Forense de la Universidad de Santiago de Compostela. Fundador y presidente de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense y *editor in chief* de la revista *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*.

Correo electrónico de contacto: ramon.arce@usc.es

Dirección para la correspondencia Facultad de Psicología, Campus Vida, s/n, 15782 Santiago de Compostela (España).

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE TFG

The design and validation of an instrument for assessing undergraduate dissertations

CONSUELO GARCÍA⁽¹⁾, PAOLA PEROCHENA⁽²⁾ Y LARA ORCOS⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universidad Internacional de La Rioja (España)*

⁽²⁾ *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.89015

Fecha de recepción: 20/04/2021 • Fecha de aceptación: 03/06/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Consuelo García. E-mail: consuelo.garcia@unir.net

INTRODUCCIÓN. El trabajo final de grado (TFG) supone la culminación de los estudios universitarios en los que el alumno demuestra el dominio y la integración de los contenidos y las competencias desarrolladas. Por ello, su evaluación requiere de instrumentos completos y complejos. El objetivo de esta investigación es diseñar y validar una herramienta de evaluación de los TFG de los Grados de Maestro en Educación, a fin de soslayar las deficiencias y problemas observados en las rúbricas al uso. **MÉTODO.** Se formó un grupo de siete expertos, tanto del ámbito escolar como universitario, para la elaboración de este instrumento. Se analizaron diferentes herramientas de evaluación y trabajos para su elaboración. Posteriormente, se estudió la fiabilidad del instrumento resultante aplicando el coeficiente de correlación intraclase (ICC) a veinte trabajos por parte de seis expertos independientes. **RESULTADOS.** El resultado es un instrumento que combina las mejores propiedades de la rúbrica y de la lista de verificación, con un desglose concreto y preciso de todos los indicadores que configuran la parte escrita de un trabajo final de grado, y que valora sus elementos considerados centrales: los contenidos y su calidad, los aspectos de formato y de expresión. El análisis de correlación intraclase ofreció unos resultados excelentes en las escalas medidas, siendo todas $>.90$, lo que muestra su alta consistencia. **DISCUSIÓN.** Estos resultados permiten confiar en la fiabilidad de la herramienta. El instrumento puede ser un claro apoyo para directores de TFG y para miembros de tribunales de evaluación, por su claridad, objetividad y facilidad de uso. E, igualmente, puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de los estudiantes y favorecer su autorregulación y autoevaluación, dado que comprende con detalle todos los indicadores por los que serán evaluados.

Palabras clave: *Rúbrica, Trabajo fin de carrera, Grado, Educación infantil, Educación primaria.*

Introducción

Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los nuevos planes de estudio de las titulaciones universitarias se centraron especialmente en el futuro profesional del egresado. Igualmente, este contexto generó una mayor atención a la transparencia de la evaluación, a fin de concienciar e informar a los estudiantes de forma clara sobre los objetivos y criterios de sus evaluaciones (Jonsson, 2014). En España, el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias de carácter oficial, incorporó las competencias como elementos curriculares clave, vinculadas con el ámbito profesional. Como comentan Ortega *et al.* (2018): “las competencias profesionales que articulan los nuevos planes de estudio pretenden un acceso al conocimiento desde un enfoque socioconstructivista, concediendo especial relevancia al aprendizaje en y sobre la acción en contextos sociales y profesionales (integración teoría y acción práctica), más allá de los espacios y tiempos universitarios” (p. 36). En este sentido, se plantean los trabajos finales de estudios (TFE), según los cuales, un alumno debe “demostrar un dominio integrado de las distintas competencias desarrolladas a lo largo de sus estudios, y/o completar el desarrollo de las mismas” (Valderrama *et al.*, 2010, p. 107). De tal manera, que el trabajo fin de grado (TFG) se realiza al final del plan de estudios y se orienta a la evaluación del desarrollo global de la adquisición de competencias, tanto transversales como específicas, por parte del estudiante.

El contexto académico propiciado por el Plan Bolonia de adaptación y unificación de criterios educativos en todas las instituciones europeas universitarias ha promovido una mayor atención a la transparencia en la evaluación de los estudiantes, a fin de que sean conscientes de los objetivos y criterios de evaluación (Jonsson, 2014). Es justamente en estos aspectos, de adecuación y transparencia de la evaluación en los que se centra el proyecto de desarrollo de una herramienta de evaluación objetiva y fiable del

TFG en los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria.

Tipos de evaluación de los trabajos finales de grado

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2009) fue el punto de partida en España para armonizar las pautas para la evaluación de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, se considera que hay ciertas competencias de carácter transversal que han de tener los titulados universitarios tras la finalización de sus estudios y que son: la comunicación oral y escrita en la lengua nativa, la capacidad de buscar y gestionar información, así como la habilidad de organizar, planificar, analizar, sintetizar y resolver problemas. En los primeros años de funcionamiento de los TFG, los directores y los tribunales de evaluación aplicaban un criterio evaluativo más o menos libre a los trabajos presentados. Esta situación suscitó una serie de problemáticas debido a la pluralidad de criterios entre los responsables de la evaluación y la calificación, que se intentó corregir a través de diferentes instrumentos de evaluación (Pathirage *et al.*, 2004).

Para la evaluación de los trabajos de los estudiantes en muchos contextos se diseñan instrumentos que en inglés se denominan *scoring key* o clave de puntuación. Dos de los más comunes son las rúbricas y las listas de verificación (Cañadas, 2020). Ambas pueden ser usadas como instrumentos de autoevaluación (Bharuthram y Patel, 2017), y a la vez como instrumentos para la heteroevaluación, cumpliendo con la función certificadora de la evaluación. Aunque habitualmente se ha considerado a la rúbrica como una herramienta para evaluar el logro de estándares o describir la calidad de un trabajo, existen muchas otras de formas de evaluar que potencian la transparencia (Bearman y Ajjawi, 2018), entendida esta como el conocimiento del alumno sobre el propósito y los criterios de evaluación (Jonsson, 2014).

Una rúbrica es un conjunto de elementos de evaluación coherentes respecto al trabajo de los estudiantes, que incluye descripciones para cada nivel de desempeño asociados a cada criterio (Brookhart, 2013). Así, la rúbrica se considera una herramienta valiosa para los estudiantes porque pone el énfasis en la comprensión en lugar de en la memorización, en el aprendizaje “profundo” en vez del aprendizaje “superficial” (Pausch y Popp, 1997), y las personas generalmente aprenden cuando se les dice qué es lo que se supone que deben aprender. Con el fin de evaluar el logro de las competencias en el desarrollo del TFG, surgieron algunas rúbricas de evaluación (Valderrama *et al.*, 2010; Reddy y Andrade, 2010).

Los beneficios de la evaluación con la rúbrica son relevantes tanto para los estudiantes como para los profesores (Bohórquez *et al.*, 2019). Comenta Oakleaf (2009) que a los estudiantes la rúbrica les permite comprender las expectativas de sus profesores, estar mejor capacitados para cumplir con lo que se les solicita, recibir comentarios directos sobre su aprendizaje actual y lo que necesitan en el futuro. Para los profesores que participan en la evaluación, la rúbrica permite acordar la manera de otorgar una calificación bastante fiable al estudiante, obtener información cualitativa de los resultados y un enfoque en la educación basada en estándares (Oakleaf, 2009). Además, la rúbrica es una herramienta que apoya la comprensión mutua de las tareas entre docentes y estudiantes, haciendo de soporte para el aprendizaje (Mauri, *et al.*, 2014). El estudio de Pegalajar (2021) recoge una valoración positiva por de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Jaén sobre el uso de una rúbrica. Por su parte, el estudio de Zornoza-Gallego y Vercher (2019) aborda el diseño y aplicación de una rúbrica para la valoración de competencias generales en la elaboración de un TFG.

Existen varios tipos de rúbricas. En las denominadas analíticas, cada criterio se evalúa por

separado, mientras que en las holísticas los criterios se evalúan de manera simultánea (Dawson, 2017). El problema que presentan las primeras es que no representan interacciones complejas (Tomas *et al.*, 2019), y son poco operativas cuando el número de características a evaluar es grande. Y en el caso de las holísticas, el problema es que su validez de contenido es baja (Tomas *et al.*, 2019) y no permite identificar con detalle qué aspectos han motivado una puntuación u otra, como veremos en nuestro análisis posterior. En su estudio de validación de la homogeneidad de un modelo de rúbrica de evaluación del TFG en el grado de Enfermería, Sánchez (2021) encontró una homogeneidad baja tras aplicar el coeficiente de correlación intraclass (ICC). A pesar de la incertidumbre asociada a la definición de la rúbrica y sus usos, esta ha ido ganando popularidad a lo largo de los años como una herramienta de evaluación importante en relación con el aprendizaje, al brindar mayor transparencia en las evaluaciones (Bharuthram y Patel, 2017).

Las listas de verificación (*checklist*) se definen como instrumentos que comprueban si algunos comportamientos o características se presentan y si se dan las evidencias de los aprendizajes (sean estos trabajos escritos u observación de conductas o demostraciones). En el ámbito universitario estas herramientas se han aplicado para evaluar planes y programas de estudios (Merrill, 2020), materiales didácticos para determinar si cumplen o no con ciertas características (Baharuddin *et al.*, 2013), en cursos *online* (Shin y Cheon, 2019) y para la evaluación de estudiantes bilingües emergentes (SAEBL *checklist*) (McClearyCale y Furtak, 2020).

Hay que considerar que las listas de verificación, en sus formas más elaboradas, destacan las relaciones entre las dimensiones particulares del proceso a evaluar (Kang *et al.*, 2014). Por ejemplo, en una investigación sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua (McCollum y Reed, 2020), la lista de verificación permitió a los estudiantes establecer sus propias

metas y centrarse más en las tareas, y a los docentes mejorar el currículo y comunicar mejor los resultados. El uso de listas de verificación resulta particularmente útil en la metodología de aprendizaje basado en problemas (An, 2013) y también en la enseñanza de las lenguas (Gori, 2014). Algunas críticas al uso de las listas de verificación son las de Meola (2014), que considera que puede ser un instrumento que, en manos de los estudiantes, favorece una evaluación mecánica que no facilita el pensamiento crítico. Igualmente, Kayapınar (2014) en su estudio no encontró buenos resultados de interfiabilidad en la aplicación de listas de verificación y escalas de evaluación de textos escritos.

Si comparamos las ventajas y desventajas entre las rúbricas y las listas de verificación, encontramos que las primeras tienden a ser más generalizables que las últimas (Uzun *et al.*, 2019), aunque las listas tienen un diseño más ágil y ofrecen resultados más consistentes. Desde el punto de vista de los inconvenientes, en el caso de la rúbrica, la descripción de los indicadores no es necesariamente homogénea en todos los niveles, y en el caso de la lista de verificación, puede dar sensación de rigidez y poca flexibilidad. La lista de verificación es similar a la rúbrica en que enumera los “criterios o lo que cuenta”, pero no describe los “niveles de calidad de excelente a pobre”, que es una característica definitoria de una rúbrica. Por ello, se plantean herramientas que combinan lo mejor de cada instrumento (Bharuthram y Patel, 2017), para abarcar todos los elementos, que, desde la perspectiva académica, se deben verificar para evaluar un trabajo de manera más cualitativa. Por su parte, Reddy y Andrade (2010) insisten en que, además del contenido, la claridad en el lenguaje es un aspecto fundamental para determinar la validez de una prueba de evaluación, ya que la ambigüedad hace que los evaluadores puedan interpretar el criterio de maneras diferentes.

De acuerdo con Pathirage *et al.* (2004), hay una serie de elementos relevantes a evaluar en

los TFG que comprenden: 1) la introducción (resumen, objetivos, justificación y contexto); 2) el conocimiento en la disciplina (fuentes, teorías y objeto de estudio); 3) la metodología (métodos experimentales, diseño y aspectos éticos); 4) el análisis y discusión de los resultados (presentación, claridad y argumentos lógicos); 5) la conclusión y recomendaciones; 6) la presentación y comunicación del trabajo (estructura, organización, referencias y lenguaje) y, por último, 7) la relevancia, originalidad, contribución, trabajo futuro, impacto y dificultad. El propósito de esta investigación ha sido diseñar un nuevo instrumento de evaluación de todos los elementos de un TFG en los estudios en Maestro en Educación. Partimos del marco jurídico que regula los TFG (Real Decreto 1393/2007), la Orden ECI/3857/2007 y la orden ECI/3854/2007; así como de la normativa de la universidad, la guía específica de TFG de los Grados en Maestro y la rúbrica anterior que había mostrado serias limitaciones. Nos planteamos una herramienta evaluativa objetiva, rigurosa y completa, que reduzca ambigüedades y diferencias de interpretación entre evaluadores y que pueda orientar a estudiantes, directores y tribunales a la hora de desarrollar y evaluar las competencias adquiridas en el grado, a través de un amplio conjunto de indicadores. Que los estudiantes dispongan de los instrumentos con los que se evaluará su trabajo les permite autorregular su aprendizaje. El fin último es mejorar la evaluación como elemento fundamental en el aprendizaje de los estudiantes.

Método

Consta de dos fases: el diseño del instrumento de evaluación y la validación del mismo, mediante la aplicación del coeficiente intraclass (ICC), que mide el grado de acuerdo o consistencia entre medidas cuya varianza puede ser atribuida a variaciones entre experimentadores.

Estudio I. Diseño del instrumento

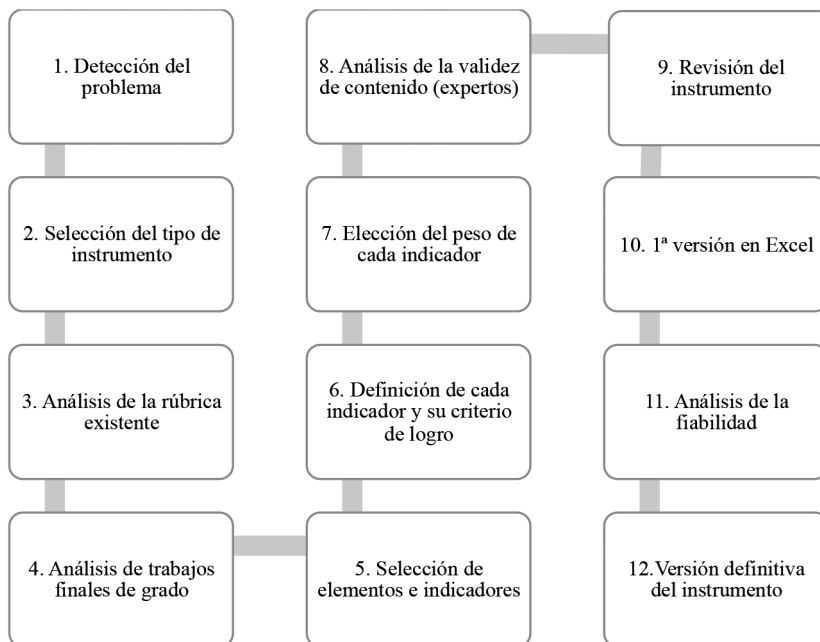
En la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), los TFG de Maestro en Educación Infantil y Primaria suponen la demostración de la adquisición de las competencias desarrolladas para el desempeño de esta profesión mediante la presentación de un trabajo con una propuesta educativa.

Para diseñar el nuevo instrumento de evaluación, seguimos las directrices de Stufflebeam (2000): centrar el objetivo de la herramienta a partir de la detección del problema, establecer las dimensiones, seleccionar y definir las categorías de análisis, formatear, aplicar y revisar herramienta. Se constituyó un grupo de trabajo de siete expertos del ámbito escolar y universitario. En la figura 1 se pueden ver las fases por las que atravesó el diseño de la herramienta, entre los meses de octubre 2018 a mayo 2020.

En primer lugar, partimos del problema detectado (fase 1) para identificar los objetivos del

trabajo. El actual modelo de rúbrica de los grados en Maestro en Educación ha presentado limitaciones tras varios años de uso, especialmente por la ambivalencia en muchas de sus definiciones. En ocasiones los alumnos han manifestado que sus directores les alaban sus trabajos y, sin embargo, sus calificaciones finales no se corresponden con las expectativas generadas. También sucede que los propios directores de los estudiantes, que no otorgan la calificación final, realizan informes con propuestas de notas de sus tutorados a los tribunales a partir de la aplicación de la rúbrica tradicional, que luego no se ven correspondidas con la calificación dada por los tribunales e incluso generan alguna tensión entre los docentes por la disparidad en la evaluación. Por otra parte, por su planteamiento holístico, encontramos para cada criterio varios descriptores en un mismo nivel, donde unos podían cumplirse y otros no, por lo que valorar la adquisición de un determinado logro terminaba siendo algo subjetivo. En la tabla 1 podemos observar un ejemplo de esta problemática:

FIGURA 1. Proceso de elaboración del instrumento de evaluación de TFG



Fuente: elaboración propia.

TABLA 1. Ejemplo de indicadores y niveles de logro en la rúbrica de evaluación de TFG de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria

Indicador	Niveles de logro	
	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Está relacionado el tema y los objetivos • Hay unidad discursiva dentro de cada apartado, pero no entre apartados para el nivel educativo previsto • La mayoría de las fuentes son relevantes y la mayoría son primarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Está perfectamente relacionado con los objetivos • Están definidos todos los conceptos y justificadas todas las afirmaciones • Los contenidos dentro y entre apartados están enlazados y siguen una unidad discursiva • Todas las fuentes son relevantes

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, un trabajo podría presentar que los objetivos estuvieran perfectamente relacionados con el contenido del marco teórico (nivel 4), pero no tener unidad discursiva entre apartados (nivel 3). Al realizar un análisis pormenorizado de cada característica e indicador, se detectaron múltiples incoherencias como esta.

En la segunda fase de diseño se estuvieron valorando diferentes alternativas para superar los problemas y dificultades encontrados en la rúbrica tradicional. La alternativa para resolver el problema consistía en elegir entre elaborar una rúbrica analítica, que podría llegar a ser atomística y poco eficiente, aunque práctica a la hora de cumplimentarla, o elaborar una lista de verificación o control, fácil de cumplimentar, pero pobre en la descripción de los niveles de logro alcanzados. Siguiendo a Bharuthram y Patel (2017), se decidió optar por un diseño mixto basado en una rúbrica-*checklist* con diversas dimensiones e indicadores relacionados. Al combinar la rúbrica con la lista de verificación, se facilita la consecución de una información evaluativa completa y a la vez cualitativa, con referencia la calidad del trabajo.

A continuación, se revisó la rúbrica existente para extraer aquellos elementos que podían ser útiles para la nueva herramienta. Se seleccionaron aquellos relacionados con los componentes

estructurales del trabajo (los relativos al índice, formato, ilustraciones) y con los contenidos de la propuesta educativa (la introducción, objetivos, marco teórico, propuesta didáctica, conclusiones y referencias bibliográficas).

En la cuarta fase se escogieron por conveniencia cuatro TFG (dos de Infantil y dos de Primaria) para realizar un análisis pormenorizado del contenido, estructura y apartados de cada trabajo y determinar todos los elementos relevantes a evaluar.

En la fase 5 se debatió extensamente la relación de elementos encontrados en la fase anterior para, finalmente realizar una selección de los elementos susceptibles de evaluación de un TFG, tal como se recoge en la tabla 2, destacando la importancia de evaluar no solo el contenido del trabajo, sino todo lo relativo al formato y a la calidad del texto escrito.

A lo largo de la fase 6 se analizó el conjunto de apartados y se fueron definiendo los indicadores que conformarían la rúbrica-*checklist* final, junto con el criterio cualitativo de logro. En la tabla 3 se muestran algunos ejemplos de redacción de los indicadores de cada apartado.

En la fase 7 y conforme a la opinión consensuada de los expertos, se estableció qué peso específico, en el conjunto de la calificación, debía tener

TABLA 2. Elementos a evaluar de un trabajo final de grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria

Contenidos	Aspectos de formato	Aspectos expresivos
<ul style="list-style-type: none"> • Portada • Resumen y palabras clave • Índice • Introducción • Justificación • Referencias legislativas • Competencias • Objetivos • Marco teórico • Propuesta (metodología, actividades, medios, recursos, temporalización, atención a la diversidad, evaluación) • Conclusiones • Consideraciones finales • Referencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de letra en título y texto • Espaciado y sangrías • Numeración correlativa • Justificación y márgenes • Elementos visuales (tablas, gráficos, imágenes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección lingüística: ortografía, corrección gramatical, expresión escrita, uso correcto de signos de puntuación • Lenguaje: uso indistinto del lenguaje impersonal o plural mayestático; utilización de vocabulario académico (uso de sinónimos, términos adecuados según el contexto), uso de terminología propia del grado y área de conocimiento específica • Coherencia expositiva (uso de conectores), relación entre ideas, expresión fluida (frases cortas, no abuso de subordinadas), concordancia y claridad en la redacción • Citación correcta de referencias (normativa APA) y de la legislación vigente

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Ejemplos de indicadores de la rúbrica-checklist y criterios

Apartado	Indicador	Criterio
Justificación	Aclara el porqué o razón de ser de la propuesta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje	Coherencia con la legislación vigente
Objetivos	Señala los objetivos que el estudiante debe alcanzar	Adecuación de competencias, objetivos y contenidos al nivel y destinatarios
Medios y recursos	Especifica todos los recursos y medios que va a utilizar, indicando la sesión o actividad vinculada	Adecuación de la metodología con los espacios y recursos y las medidas de atención a la diversidad
Temporalización	Presenta la distribución temporal de la propuesta (sesiones/actividades) dentro del calendario escolar	Secuencia lógica de las actividades
Estándares de aprendizaje evaluables	Indica en cada estándar de aprendizaje qué competencia y objetivo permite evaluar	Coherencia entre los criterios, estándares, los instrumentos de evaluación y los momentos de la evaluación

Fuente: elaboración propia.

cada uno de los apartados, considerando que, de los 100 puntos de la calificación final del trabajo, el 70% de ellos debía corresponder a la parte escrita, según lo establecido en la normativa de la universidad y en la propia memoria de la titulación. Se decidió dar más peso, dentro de la parte escrita, a los apartados donde el alumno debía

mostrar el dominio de las competencias adquiridas durante su grado, como son el marco teórico y la propuesta educativa. Esta distribución se muestra en la tabla 4, resolviendo así otro de los problemas que tenía el instrumento anterior, donde la parte de la propuesta didáctica tenía menos peso en la nota final.

TABLA 4. Distribución del peso de cada apartado escrito en el conjunto de la calificación

Apartado	Peso
Formato	4%
Expresión y corrección lingüística	6%
Referencias bibliográficas	10%
Portada, resumen y palabras claves	1%
Introducción	4%
Objetivos	5%
Marco teórico	15%
Propuesta	20%
Conclusiones	4%
Consideraciones finales	1%

Fuente: elaboración propia.

Con esta versión preliminar del instrumento, definidos los elementos, indicadores de logro y peso ponderado, se procedió a realizar un análisis de la validez del contenido mediante la técnica de entrevistas cognitivas (Estefanía y Zalazar-Jaime, 2018) a un panel de expertos, evaluadores habituales de trabajos finales de grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria. Estos aplicaron esta primera versión a 4 TFG y después cada experto verbalizó las puntuaciones que había dado a cada apartado. Se expusieron las diferencias de interpretación de los indicadores y se reformularon algunas definiciones que se consideraron imprecisas. Una vez modificado y revisado el instrumento, se repitió el proceso con cuatro nuevos TFG para confirmar la validez de contenido entre los expertos. Posteriormente, se elaboró una primera versión aplicable de la rúbrica-checklist en formato Excel.

Estudio II. Análisis de la fiabilidad de la herramienta

Para valorar la fiabilidad interobservadores de la rúbrica-checklist, se aplicó el coeficiente de correlación intraclase (ICC), apropiado para cuantificar la concordancia entre distintas mediciones de una variable numérica y cuando se disponen de más de dos jueces. Este coeficiente mide el grado de acuerdo o consistencia entre medidas cuya varianza puede ser atribuida a variaciones

entre observadores, cuando más de dos experimentadores realizan medidas sobre una misma muestra. Cuando los valores de ICC $> .90$ se considera que existe una muy buena concordancia (Pita Fernández *et al.*, 2003).

Para el cálculo se utilizó el paquete estadístico SPSS v26. Esta investigación cumple con los criterios establecidos sobre Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (<https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>).

Seis evaluadores independientes aplicaron la rúbrica-checklist a veinte trabajos (anónimos), diez TFG de Infantil y diez TFG de Primaria escogidos mediante un muestreo por cuotas entre los trabajos presentados al finalizar el grado con varias horquillas de calificación, por lo que la rúbrica-checklist fue aplicada 120 veces. Los evaluadores eran profesores estables del claustro de los grados en Maestro con más de cinco años de experiencia en la dirección de TFG y que habían sido miembros de tribunales.

Resultados

La herramienta finalmente diseñada se encuentra en el anexo 1 con todas las dimensiones, subdimensiones e ítems. Podemos observar un detalle en el ejemplo de la tabla 5 sobre el marco

TABLA 5. Ejemplo de una parte de la rúbrica-checklist diseñada

Marco teórico: fundamentación de la propuesta en fuentes bibliográficas primarias (fuentes fiables) para sostener conceptualmente el texto - 15 puntos	1. Los contenidos se relacionan con los objetivos teóricos del apartado <i>Objetivos</i>
	2. Existe relación entre la propuesta educativa y su fundamentación teórica
	3. Hay una aproximación de lo más general a lo más particular (progresión de ideas)
	4. El planteamiento de los elementos teóricos está definido de manera clara y concisa y acorde con el contenido de la parte práctica
	5. Hay una relación coherente entre los distintos apartados del marco teórico
	6. La información o ideas del marco teórico están citadas o justificadas desde al menos algún autor
	7. Se señalan, comentan y analizan investigaciones similares

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6. Coeficientes de correlación intraclase (ICC)

	Correlación intraclase Medidas promedio	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig
Escala Estructura	.908	.828	.959	10.909	19	95	0
Escala Contenido	.946	.899	.976	18.499	19	95	0
Escala Global	.961	.926	.982	25.36	19	95	0

Fuente: elaboración propia.

teórico, con la definición del apartado, la lista de indicadores, así como la definición de cada uno de ellos, de manera que el evaluador únicamente debe señalar si el indicador se ha logrado o no de acuerdo a la descripción contenida.

En la tabla 6 se presentan los resultados de fiabilidad de la rúbrica-checklist. Se han calculado tres índices distintos, uno para la parte de estructura, otro para el apartado de contenido y otro para la escala global que aglutina la estructura y el contenido.

La escala de estructura valora la coincidencia en tres aspectos que tienen un peso del 20% en la calificación final y que se refieren al formato, la

expresión y corrección lingüística y las referencias bibliográficas. En este caso, la correlación es de .908 por lo que la coincidencia entre evaluadores es alta.

La escala de contenido valora la coincidencia en tres aspectos que tienen un peso del 50% en la calificación final, y que se refieren al resumen, la introducción, los objetivos, el marco teórico, la propuesta, las conclusiones y las consideraciones finales. En este caso, la correlación es de .946, por lo que la coincidencia entre evaluadores es alta.

La escala global valora la coincidencia de las puntuaciones totales obtenidas en la parte

escrita de TFG. La correlación es de .961, lo que indica una alta coincidencia entre los jueces sobre la nota final del estudiante.

Discusión y conclusiones

El Plan Bolonia —que rige actualmente los planes de estudio en las universidades europeas— puso un fuerte énfasis en las competencias profesionales y en la necesidad de demostrar la integración de todas ellas (Valderrama *et al.*, 2010) en los TFG. En este proyecto nos planteamos el desafío de disponer de una herramienta para una evaluación objetiva, completa y fiable de la adquisición de esas competencias. En esta investigación hemos combinado los principios de dos herramientas de evaluación, conjuntando los niveles de logro de una rúbrica con la especificación que comporta una lista de verificación. En este instrumento se valoran los elementos que, de acuerdo con Pathirage *et al.* (2004), se deben recoger en un instrumento de evaluación de un TFG: resumen, objetivos, justificación, contexto, conocimiento de la disciplina (a través del marco teórico), metodología y propuesta, análisis, resultados, conclusión y recomendaciones, relevancia, originalidad, contribución, trabajo futuro, impacto y dificultad.

La herramienta resultante supone una innovación sobre las rúbricas tradicionales por varios motivos. En primer lugar, recoge todos los indicadores que debe contener un TFG en Maestros de Educación, de tal manera que el trabajo final de un estudiante y la rúbrica-*checklist* son las dos caras de una misma moneda. Un estudiante será capaz de llevar adelante con éxito su trabajo teniendo a la vista todos los elementos que constituyen su evaluación. La ganancia en transparencia y orientación es evidente. Con esta herramienta conseguimos uno de los grandes retos de la evaluación, que esta suponga realmente una ayuda para el estudiante y que no sirva solamente para calificar. Además, al establecer cada indicador parejo a los apartados del TFG que se deben entregar en el informe,

brinda al estudiante la evidencia de si cumple o no un criterio en particular y este puede detectar perfectamente cómo se encuentra su trabajo y, por tanto, es una herramienta que permite y apoya la autorregulación y la autoevaluación. La evaluación y la enseñanza no deben ser tratadas como elementos separados o independientes, sino que están estrechamente entrelazadas. Por ello, una herramienta como la que presentamos supone dar apoyo tanto a la instrucción como a la propia autoevaluación de las competencias de los estudiantes. De hecho, la rúbrica-*checklist* se puede considerar un “andamio” en el sentido anglosajón de la palabra, ya que supone una palanca para la autorregulación del estudiante sobre su trabajo y su progreso. Con este apoyo, la calidad de las decisiones a la hora de plantear el trabajo final es mucho mayor (Bharuthram y Patel, 2017). En este sentido, esta herramienta potencia mucho más la transparencia de la evaluación (Bearman y Ajjawi, 2021) al disponer el estudiante de criterios concretos y precisos (Jonsson, 2014). Wiggins (1998) sostiene que la autoevaluación es inseparable de cualquier evaluación que tenga como objetivo mejorar el aprendizaje, y hay que intentar que estas herramientas evaluativas de TFG sirvan para estos fines y no solamente con propósitos de clasificación o calificación (Bharuthram, 2015).

Otra de las grandes ventajas de este instrumento es su facilidad, claridad y homogeneidad de criterio a la hora de aplicarlo por parte de los profesores. El desarrollo conjunto de las dimensiones e indicadores, a partir de los trabajos, ha conllevado que no se deje de lado ninguno de los criterios a evaluar y que además se puedan concretar las relaciones entre las diferentes dimensiones, como plantean Kang *et al.* (2014). Este formato de rúbrica-*checklist* invita a los evaluadores a razonar mejor sobre cómo se produce la relación entre las distintas dimensiones (contenidos y su calidad; aspectos de formato y aspectos expresivos) sin generar ambigüedades interpretativas, pero también incorporando todos los elementos a evaluar en un TFG y ponderándolos de

acuerdo con su importancia. Los datos de fiabilidad interjueces revelan alta concordancia, por lo que el riesgo de subjetividad se reduce considerablemente. Y eso es importante porque las rúbricas tradicionales normalmente establecen criterios de logro en los que la frontera que separa uno y otro suele ser confusa. Esta rúbrica-*checklist* demuestra que se puede disponer de una herramienta de evaluación completa y fiable, útil para estudiantes y profesores. Esta alta concordancia ofrece garantías a la herramienta, máxime cuando cada vez más los sistemas y agencias de acreditación de la calidad solicitan evidencias de los niveles competenciales alcanzados. Por otra parte, desde el punto de vista de su usabilidad, esta rúbrica-*checklist* es un instrumento ágil y fácil de aplicar, ya que el propio diseño en Excel facilita su cumplimentación, así como el cálculo de la calificación.

En tercer lugar, consideramos que el potencial de esta herramienta para adaptarse a otros programas o áreas es alto. Lo interesante de esta rúbrica-*checklist* no es solo disponer de una herramienta de estas características para evaluar los TFG, sino su diseño y el consenso de los expertos sobre 73 indicadores que cubren un amplio espectro competencial (la comunicación escrita,

la capacidad de buscar y gestionar información, la habilidad de analizar, sintetizar y resolver problemas, etc.) y de contenidos curriculares (propuesta educativa, marco teórico) que se espera de un estudiante que se gradúa como Maestro en Educación Infantil o Maestro en Educación Primaria. Esta rúbrica-*checklist* rompe con dos de los problemas habituales de las rúbricas en uso: la falta de homogeneidad que suele darse en los diferentes niveles de logro y la imprecisión o generalidad con que suelen definirse los indicadores. Por otra parte, también supera alguna de las limitaciones de las clásicas listas de verificación que no suelen incluir criterios de logro. Estas ventajas del nuevo instrumento de evaluación pueden beneficiar a muchos planteamientos evaluativos de diferentes trabajos de grado y máster.

Aunque la muestra de TFG no es amplia, consideramos que es suficiente para confirmar la fiabilidad de la herramienta. Apreciamos como línea de investigación futura la elaboración de herramientas con parámetros y planteamientos similares para otros grados o másteres universitarios. Por otra parte, el análisis sobre la satisfacción de esta rúbrica-*checklist* como herramienta de autoevaluación y andamiaje para los estudiantes supondría también un estudio de interés.

Referencias bibliográficas

- An, Y. J. (2013). Systematic design of blended PBL: Exploring the design experiences and support needs of PBL novices in an online environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(1), 61-79.
- Baharuddin, A., Gharbaghi, A., Ahmad, M. H. y Rosli, M. S. (2013). A Check List for Evaluating Persuasive Features of Mathematics Courseware. *International Education Studies*, 6(9). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n9p125>
- Bearman, M. y Ajjawi, R. (2018). Actor-network theory and the OSCE: formulating a new research agenda for a post-psychometric era. *Advances in Health Sciences Education*, 23(5), 1037-1049. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9797-7>
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: the value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(13), 415-428. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110907>
- Bharuthram, S. y Patel, M. (2017). Co-constructing a rubric checklist with first year university students: A self-assessment tool. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 35-55. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201708073430>

- Bohórquez Gómez-Millán, M. y Checa Esquivá, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*, ASCD.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1214. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Gori, F. (2014). The European Language Portfolio and Languages for Specific Purposes: A project to develop “can do” descriptors focused on students' interests and motivation. *Language Learning in Higher Education*, 3(2), 305. <https://doi.org/10.1515/cercles-2013-0016>
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852.
- Kang, H., Thompson, J. y Windschitl, M. (2014). Creating opportunities for students to show what they know: The role of scaffolding in assessment tasks. *Science Education*, 98(4), 674-704. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Kayapınar, U. (2014). Measuring essay assessment: Intra-rater and inter-rater reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 113-136. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.2>
- Mauri, T., Colomina, R. y De Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935111>
- McClearyCale, C. G. y Furtak, E. M. (2020). The SABEL Checklist Science classroom assessments that work for emergent bilingual learners. *Science Teacher*, 87(9), 38-48. <https://www.nsta.org/science-teacher/science-teacher-julyaugust-2020/saeb1-checklist>
- McCollum, R. M. y Reed, E. T. (2020). Developing a Badge System for a Community ESL Class Based on the Canadian Language Benchmarks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 228-236. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.30438>
- Meola, M. (2004). Chucking the Checklist: A Contextual Approach to Teaching Undergraduates Web-Site Evaluation portal: *Libraries and the Academy*, 4(3), 331-344. <https://doi.org/10.1353/pla.2004.0055>.
- Merrill, M. D. (2020). A Syllabus Review Check-List to Promote Problem-Centered Instruction. *TechTrends* 64, 105-123. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00411-4>
- Oakleaf, M. (2009). Using rubrics to assess information literacy: An examination of methodology and interrater reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983. <https://doi.org/10.1002/asi.21030>
- Orden ECI/3857/2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. 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. 27 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3854/2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. 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. 27 de diciembre de 2007.
- Ortega, D., Carcedo, B. y Blanco, P. (2018). El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 35-51.

- Pathirage, C. P., Haigh, R., Amaratunga, D., Baldry, D. y Green, C. M. (2004). *Improving Dissertation Assessment*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Education in a Changing Environment 13th-14th, Universidad de Salford. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/22716/>
- Pausch, L. M. y Popp, M. P. (1997, April). *Assessment of information literacy: Lessons from the higher education assessment movement*. Paper presented at the meeting of the Association of College and Research Libraries, Nashville, TN.
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 77-96. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/13134>
- Pita Fernández, S., Pértega Díaz, S. y Rodríguez Maseda, E. (2003). La fiabilidad de las mediciones clínicas: el análisis de concordancia para variables numéricas. *Cad Aten Primaria*, 10(4), 290-296.
- Proyecto Tuning (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Real Decreto 1393 de 2007. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre de 2007. BOE-A-2007-18770.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sánchez, I. D. (2021). Propuesta de validación de la homogeneidad de un modelo de rúbrica de evaluación del TFG en el grado de enfermería de la UCM [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Shin, S. y Cheon, J. (2019). Assuring Student Satisfaction of Online Education: A Search for Core Course Design Elements. *International Journal on E-Learning*, 18(2), 147-164.
- Stufflebeam, D. L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists: the checklists development checklist (CDC)*. The Evaluation Center Retrieved on January, 16, 2008.
- Tomas, C., Whitt, E., Lavelle-Hill, R. y Severn, K. (2019, September). *Modeling holistic marks with analytic rubrics*. In *Frontiers in Education* (vol. 4, p. 89). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00089>
- Uzun, N. B., Alici, D. y Aktas, M. (2019). Reliability of the analytic rubric and checklist for the assessment of story writing skills: g and decision study in generalizability theory. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 169-180. <https://doi.org/10.12973/euler.8.1.169>
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García J., Pérez, J., Vilanova, R., Cores, F., Renau, J. M., Tejero, J. y Bisbal, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *IEEE-RITA*, 5(3), 107-114.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. Jossey-Bass.
- Zornoza-Gallego, C. y Vercher, N. (2021). Evaluación de competencias genéricas... *Cuadernos Geográficos*, 60(1), 119-138.

Anexo 1. Rúbrica-checklist de evaluación

ESCALA ESTRUCTURA		
FORMATO (4 puntos)	Seguimiento de la plantilla (estructura y partes) - 1 punto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene todos los apartados. 2. Cumple la extensión del trabajo.
	Maquetación del trabajo y del texto - 2 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. En general se deja el espacio correcto entre palabras. 2. En general se usan adecuadamente las sangrías. 3. En general se deja el espacio correcto entre párrafos y apartados. 4. La numeración de tablas/figuras es correlativa (orden correcto). 5. En general los textos y márgenes están correctamente justificados. 6. Los epígrafes nuevos se inician dónde deben (no se inician en la última línea de una página). 7. Se indican los anexos en el texto donde corresponde.
	Uso de elementos visuales (tablas, gráficos, imágenes) - 1 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se incorporan elementos visuales (tablas y/o figuras) y de calidad (con buena resolución de imagen). 2. Se explican las tablas, figuras y gráficos en el contenido del texto. 3. Los elementos visuales son adecuados al texto (aportan valor a la explicación del contenido, no son meros elementos decorativos).
EXPRESIÓN Y CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA (6 puntos)	Expresión escrita global/ corrección gramatical global <i>La valoración realizada por cada indicador de expresión escrita debe evaluarse de forma global dicotómica (sí cumple o no cumple).</i> - 3,5 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. En general se usan estructuras gramaticales adecuadas. 2. En general se usan correctamente los signos de puntuación. 3. En general se relacionan correctamente las ideas (tanto en párrafos como entre apartados). 4. Hay coherencia expositiva (uso de conectores). 5. La escritura es fluida (frases cortas, no abuso de subordinadas). 6. En general la redacción es clara (comprensión de las ideas expuestas).
	Lenguaje - 2,5 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. En general se redacta de forma académica (pasiva refleja o plural mayestático indistintamente) evitando la primera persona del singular. 2. En general se utiliza un vocabulario académico (evitando coloquialismos, usando sinónimos, términos formales y adecuados según temática ...). 3. En general se hace un uso de la terminología propia del grado y del área de conocimiento del TFG.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (10 puntos)	Citación <i>Sólo se trabajará con referencias (no bibliografía ni webgrafía consultada)</i> - 10 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utilizan al menos 10 fuentes primarias publicadas en revistas y/o libros de carácter académico (sin incluir las leyes recogidas en el marco legal). 2. Se incluye al menos, dos citas actualizadas de los últimos 5 años. 3. Al menos, una referencia proviene de un idioma que no es el castellano.

ESCALA CONTENIDO		
PORTADA, RESUMEN Y PALABRAS CLAVES (1 punto)	Portada – 0,25 puntos	1. El título refleja inequívocamente el contenido del trabajo y su contexto y/o destinatarios
	Resumen – 0,50 puntos	2. El resumen expone de forma adecuada y comprensible las ideas fundamentales del trabajo 3. El resumen está debidamente estructurado (recoge la relevancia/actualidad del tema, el objetivo general, las acciones de la propuesta y sus posibles conclusiones)
	Palabras clave – 0,25 puntos	4. Las palabras clave son adecuadas para el tema escogido y la etapa educativa (se indica la etapa educativa explícitamente)
INTRODUCCIÓN (4 puntos)	Introducción – 4 puntos	1. El tema del que trata del trabajo se presenta de manera explícita. 2. Se justifica la motivación personal para abordar el tema. 3. Se introduce una justificación conceptual o empírica (en relación con algún autor, estudio, etc.) 4. Se presenta la contextualización y a quién va dirigido.
OBJETIVOS (Cumplir las condiciones A y B es obligatorio. Si no estuvieran se considera que el nivel sería 0). – (5 puntos)	Condición necesaria: A) Señalar el objetivo general que se persigue con la elaboración del TFG. B) Señalar los objetivos específicos que desglosan el objetivo general. – 5 puntos	1. Señala un objetivo general y un mínimo de 3 y un máximo de 5 objetivos específicos. 2. Los objetivos específicos están vinculados tanto a aspectos teóricos como prácticos y legislativos. 3. Los objetivos están redactados en infinitivo. 4. En general los objetivos representan una idea clara. 5. En general los objetivos son inherentes al tema, alcanzables, operativos y coherentes. 6. Los objetivos hacen referencia al nivel educativo y/o destinatarios.
MARCO TEÓRICO (15 puntos)	Marco teórico: fundamentación de la propuesta en fuentes bibliográficas primarias (fuentes fiables) para sostener conceptualmente el texto- 15 puntos	1. Los contenidos se relacionan con los objetivos teóricos del apartado <i>Objetivos</i> . 2. Existe relación entre la propuesta educativa y su fundamentación teórica. 3. Hay una aproximación de lo más general a lo más particular (progresión de ideas). 4. El planteamiento de los elementos teóricos está definido de manera clara y concisa y acorde con el contenido de la parte práctica 5. Hay una relación coherente entre los distintos apartados del marco teórico. 6. La información o ideas del marco teórico están citadas o justificadas desde al menos algún autor. 7. Se señala, comenta y analiza investigaciones similares

<p>PROPUESTA (20 puntos)</p>	<p>Unidad didáctica (UD) / Proyecto de Intervención (PI) *</p> <p>Al menos el 80% del contenido de cada epígrafe cumple con el indicador. Si el contenido es insuficiente en calidad, se considera no cumplido – 20 puntos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción: se presenta la temática de UD/PI y se vincula con el marco teórico del TFG. 2. Justificación: se aclara el por qué o la razón de ser de UD/PI dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Referencias legislativas: se indica la legislación nacional y autonómica que le afecta. 4. Competencias: se concreta qué competencias va a desarrollar con la UD [no aplicable a Infantil ni a PI]. 5. Objetivos: se señala el objetivo general y los objetivos específicos [operativos] que el estudiante debe alcanzar al finalizar UD/PI 6. Contenidos: se indica los contenidos que se van a trabajar en la UD/PI (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes). 7. Metodología: se describe las estrategias metodológicas que se van a poner en marcha en UD/PI. 8. Actividades: se presenta de formas concreta y clara las sesiones y/o actividades que va a realizarse para conseguirse los objetivos (con suficiente descripción, tiempo aproximado y materiales requeridos) 9. Medios y recursos: se especifica todos los recursos/medios que van a utilizarse indicándose la sesión o actividad vinculada. 10. Temporalización: se presenta la distribución temporal de UD/PI (sesiones/actividades) dentro del calendario escolar. 11. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje: se proporciona una manera de optimizar el aprendizaje para enseñar de manera eficaz a un grupo diverso de estudiantes. 12. Evaluación: se describe el proceso de evaluación diseñado (evaluación del alumnado y autoevaluación de UD/PI). 13. Estándares de aprendizaje evaluables: se indica en cada estándar de aprendizaje qué competencia y objetivo de la UD te permite evaluar [no aplicable a Infantil ni a PI]. 14. Criterios de evaluación: se indica los criterios que va a utilizar para saber si se están consiguiendo o no los objetivos y competencias. 15. Instrumentos de evaluación: se presenta instrumentos adecuados y pertinentes para evaluar los objetivos y competencias. 16. La UD/PI presenta suficiente nivel de coherencia entre sus partes. 17. La UD/PI es potencialmente aplicable según etapa, desarrollo psico-evolutivo y contexto.
	<p>CONCLUSIONES (4 puntos)</p>	<p>Conclusiones – 4 puntos</p>

Abstract

The design and validation of an instrument for assessing undergraduate dissertations

INTRODUCTION. The dissertation represents the fulfillment of undergraduate studies in which the student demonstrates mastery and integration of the content and skills they have developed. Therefore, its evaluation requires complete and complex tools. The aim of this research is to design and validate a reliable instrument to evaluate the final dissertation of the degree of Bachelor Degree in Primary Education Teaching to avoid the deficiencies and problems commonly observed in the traditional rubrics. **METHOD.** A group of seven experts, both from the school and university environment, were trained to develop this instrument. Different evaluation tools and essays were analyzed for its elaboration. Subsequently, the reliability of the resulting instrument was studied by applying the intraclass correlation coefficient (ICC) to twenty dissertations by six independent experts. **RESULTS.** The result is an instrument that combines the best properties of the rubric and the checklist, with a concrete and precise breakdown of all the performance indicators that make up the written part of a dissertation, and that assesses elements considered central in a final manuscript: the contents and their quality, the aspects of format and expression. The intraclass correlation analysis offered excellent results in the measured scales, all of which were $>.90$, which shows their high consistency. **DISCUSSION.** These results allow confidence in the reliability of the tool. The instrument can be a clear support for dissertation supervisors and for the members of the dissertation panel due to its clarity, objectivity and ease of use. Likewise, it can be a useful tool for students' learning and favour their self-regulation and self-evaluation since it includes in detail all the indicators by which they will be evaluated.

Keywords: *Scoring rubric, Dissertation, Undergraduate study, Early Childhood Education, Primary Education.*

Résumé

Conception et validation d'un instrument d'évaluation du travail de fin d'études

INTRODUCTION. Le travail de fin d'études (TFE) constitue l'aboutissement d'études universitaires où l'étudiant démontre la maîtrise et l'intégration des contenus et des compétences développées. Par conséquent, son évaluation nécessite d'instruments complets et complexes. L'objectif de cette recherche est de concevoir et de valider un outil d'évaluation du TFE en éducation afin de corriger les lacunes et les problèmes observés dans les rubriques en usage. **MÉTHODE.** Un groupe de sept experts, issus du milieu scolaire et universitaire, a été constitué pour développer cet instrument. Différents outils et travaux d'évaluation ont été ainsi analysés. Par la suite, la fiabilité de l'instrument résultant a été étudiée en appliquant le coefficient de corrélation intraclasse (ICC) à vingt articles de six experts indépendants. **RÉSULTATS.** Le résultat est un instrument qui combine les meilleures propriétés d'une rubrique-checklist, avec le détail de tous les indicateurs qui composent la partie écrite d'un travail de fin d'études. Il évalue les éléments considérés comme centraux : le contenu et sa qualité ainsi que les aspects de format et d'expression. L'analyse de corrélation intraclasse a offert d'excellents résultats dans les échelles mesurées, qui étaient toutes supérieures à $.90$, ce qui montre sa grande cohérence. **DISCUSSION.** Ces résultats démontrent la fiabilité de l'outil. L'instrument, en raison de sa clarté, de son

objectivité et de sa facilité d'utilisation, permet aux directeurs de TFE et aux membres du jury de disposer d'un support clair. De même, il peut être un outil d'apprentissage utile pour les étudiants en favorisant leur autorégulation et leur autoévaluation, puisqu'il comprend en détail tous les indicateurs à partir desquels ils seront évalués.

Mots-clés: *Rubrique, Travail de fin d'études, Diplôme, Éducation maternelle, Éducation primaire.*

Perfil profesional de las autoras

Consuelo García Tamarit (autora de contacto)

Directora académica del Máster Universitario en Innovación Educativa de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Doctora en Educación y TIC por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia. Es miembro del grupo de investigación sobre Competencias Académicas Universitarias de la UNIR y del grupo SINTE de la UAB.

Correo electrónico de contacto: consuelo.garcia@unir.net

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Av. de la Paz, 137, 26006 Logroño, La Rioja (España).

Paola Perochena González

Profesora universitaria desde 2009. Doctora y Máster en TIC para Educación. Máster en Humanidades y Licenciada en Psicología. Profesora Contratada Doctora que ha participado en proyectos de investigación I+D con financiación pública y privada. Ha coordinado diversos departamentos en varias instituciones relacionadas con la formación. Sus líneas de investigación: estilos de enseñanza y de aprendizaje, formación docente y evaluación.

Correo electrónico de contacto: paola.perochena@edu.uned.es

Lara Orcos Palma

Profesora universitaria desde 2015. Doctora en Didáctica de las Ciencias. Máster en Formación de Profesorado. Profesora contratada doctora que ha participado en proyectos de investigación I+D con financiación pública y privada. Ha sido profesora en la etapa de educación secundaria durante ocho años. Sus líneas de investigación son: didáctica de las matemáticas y las ciencias experimentales.

Correo electrónico de contacto: lara.orcos@unir.net

TIPOS DE MEDIACIÓN PARENTAL DEL USO DE LAS TIC Y SU RELACIÓN CON LA CIBERVICTIMIZACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Types of parental mediation in regards to the use of ICT and their relationship with cybervictimization of Primary Education School pupils

LETICIA LÓPEZ-CASTRO, DIANA PRIEGUEY MÓNICA LÓPEZ-RATÓN
Universidad de Santiago de Compostela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.84336

Fecha de recepción: 14/10/2020 • Fecha de aceptación: 03/06/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Leticia López-Castro. E-mail: leticia.lopez@usc.es

INTRODUCCIÓN. Las familias asumen, constantemente, nuevos desafíos educativos derivados de la necesidad de educar a los menores en el uso, cada vez más generalizado, de las tecnologías. Las estrategias educativas familiares que lo regulan se conocen como mediación parental. Existen cuatro tipos de mediación parental en función del uso de estrategias de regulación-control y de comunicación-apoyo: a) mediación parental negligente (bajo grado de regulación-control y de comunicación-apoyo); b) mediación parental permisiva-indulgente (bajo grado de regulación-control, pero alto de comunicación-apoyo); c) mediación parental restrictiva-autoritaria (elevado grado de regulación-control, pero bajo de comunicación-apoyo); y d) mediación parental democrática (elevado grado de regulación-control y de comunicación-apoyo). El objetivo principal del estudio es conocer si existe algún tipo de relación estadísticamente significativa entre estos tipos de mediación parental basados en el uso de estrategias de regulación-control y comunicación-apoyo y la cibervictimización del alumnado que cursa 5.º o 6.º de educación primaria. **MÉTODO.** Una muestra de 1.169 familias de 26 centros educativos de Galicia (España) fue encuestada a través de un cuestionario autoadministrado que mide tanto la mediación parental en función del uso de estrategias de regulación-control y de comunicación-apoyo en ocho situaciones habituales de uso de las tecnologías por los menores, así como la cibervictimización del alumnado. Los análisis llevados a cabo con el programa estadístico SPSS Statistics se basaron en la prueba de asociación no paramétrica chi-cuadrado (χ^2) y el coeficiente de correlación de Spearman para conocer tanto la dirección como el grado de las asociaciones. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos nos permitieron identificar una relación estadísticamente significativa entre el tipo de mediación parental y la cibervictimización, obteniendo frecuencias de cibervictimización inferiores cuando nos referimos al tipo de mediación parental democrática, pero superiores para la mediación negligente, permisiva-indulgente y restrictiva-autoritaria. **DISCUSIÓN.** Se discuten las implicaciones para la intervención educativa, concluyendo que los programas de prevención del ciberacoso deben incluir estrategias de mediación parental que potencien la comunicación y el apoyo intrafamiliar.

Palabras clave: *Mediación parental, Comunicación, Ciberacoso, Victimización, Cibervictimización, Violencia escolar.*

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permitido una comunicación ubicua y global que está transformando profundamente nuestras dinámicas sociales. En este sentido, la generalización del uso de las tecnologías lleva consigo una serie de beneficios, pero también entraña ciertos riesgos vinculados con la extensión de la violencia al espacio virtual. La conducta agresiva, tanto física como en la red, puede ser comprendida a través del enfoque socioecológico o sistémico desarrollado por Bronfenbrenner (1979) como una dinámica social que se deriva de la continua interacción de los diferentes sistemas sociales: desde el más reducido (microsistema), que apunta al individuo en su entorno familiar, hasta el más extenso (macrosistema), que señala la influencia de la cultura y el sistema socioeconómico actual.

En esta línea, Castells (2004) hace referencia a la cultura de la virtualidad real como una manera de evidenciar la ingente transformación de las identidades colectivas en un escenario cada vez más globalizado y orientado a la homogeneización cultural. Este hecho está generando movimientos sociales en defensa de las identidades culturales más puras lo que, a su vez, potencia las identidades de resistencia y hace que los procesos de identificación de las nuevas generaciones se estén viendo profundamente transformados. Un escenario, pues, de violencia cultural y estructural que se manifiesta como violencia directa a través de fenómenos tan extendidos como el ciberacoso.

Ciberacoso

La conducta agresiva en el espacio virtual ha originado un fenómeno social de gran impacto en la salud de nuestros jóvenes y cuya prevalencia se ha elevado significativamente en los últimos años. Nos referimos al ciberacoso, un fenómeno complejo y multidimensional cuya definición carece de un acuerdo unánime por parte de la

comunidad científica. Basándonos en la definición ampliamente aceptada de Smith *et al.* (2008), consiste en el acto agresivo e intencional de herir o dañar a otra persona de manera repetida a través de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que conlleva una situación de desequilibrio de poder debido a que la víctima no puede defenderse fácilmente de su agresor. Así pues, la investigación del ciberacoso se vincula con el estudio del acoso escolar o *bullying*, lo que nos permite entenderlo como su extensión en el espacio virtual.

Este fenómeno repercute negativamente sobre el desarrollo integral del alumnado, ya que produce ansiedad, depresión, fobia social, aislamiento social, estrés, etc. Estas consecuencias, al mismo tiempo, se pueden traducir en bajo rendimiento académico y en un elevado grado de insatisfacción con la vida, que puede conducirles, incluso, al intento de suicidio (Bhat, 2008).

En cuanto a su prevalencia, los datos disponibles informan de un alcance de 200 millones de personas implicadas a nivel mundial (Salmivalli *et al.*, 2011). No obstante, existe cierta variabilidad de la prevalencia en función del país, lo que puede deberse a las diferencias culturales (Smith *et al.*, 2019). Así pues, España se sitúa entre los países cuya prevalencia de cibervictimización es más moderada, según las cifras del informe *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) (Inchley *et al.*, 2018), que toma una muestra de más de 40 países. Sin embargo, encontramos una prevalencia más elevada, un 10% aproximadamente, de acuerdo con los resultados del informe *EU Kids Online* (EUKO) (Smahel *et al.*, 2020), que cuenta con una muestra de 19 países europeos.

Centrándonos en los estudios sobre el ciberacoso en la etapa de educación primaria, se trata de un reducido número de trabajos realizados a nivel internacional que se minimiza en el ámbito nacional, a pesar del incremento exponencial que la investigación sobre el ciberacoso atravesó en los últimos años (Bevilacqua *et al.*, 2017).

Cabe destacar el trabajo realizado en Valencia por Félix *et al.* (2010), que apuntaba un 4.5% de víctimas en 6.º de educación primaria, al tiempo que se declaraba perpetrador o perpetradora a un 1.8% del alumnado. Posteriormente, García-Fernández (2013) desarrolló una investigación en Andalucía sobre los escolares de educación primaria en la que las víctimas representaron el 9.3% y los agresores el 5.5%. En 2015, Giménez (2015) da cuenta de una realidad más aguda en la Región de Murcia: el 36% del alumnado de 6.º de educación primaria fue cibervíctima y el 23% ciberagresor. Por último, López-Castro y Priegue (2020) llevaron a cabo una investigación en Galicia sobre la prevalencia de la cibervictimización en función del tipo de acoso en la etapa de educación primaria que aportaba que el 10.9% del alumnado fue víctima de ciberacoso.

Mediación parental del uso de las tecnologías

Tal como evidencian las cifras sobre el ciberacoso, las tecnologías están presentando nuevos desafíos educativos derivados de la necesidad de educar a los menores de manera que se potencien los beneficios educativos y se reduzcan sus riesgos. En este sentido, las familias están reconfigurándose constantemente, a fin de dar respuesta a las necesidades socioeducativas de sus hijas e hijos, que se encuentran en continua renovación. Pues bien, las diversas prácticas educativas que las familias ponen en marcha para educar en el correcto uso de las tecnologías se conocen como mediación parental (Kirwil, 2009).

A pesar de que la investigación en este campo es todavía reciente, aproximadamente desde hace dos décadas, disponemos de diversas propuestas que tratan de diferenciar los tipos de mediación. La teoría más tradicional tiene su origen en la investigación sobre el uso de la televisión y la videoconsola, y se basa en tres categorías (Sonck *et al.*, 2013): a) mediación activa; b) mediación restrictiva; y c) uso conjunto.

En otra dirección, Livingstone (2008) propuso una teoría de mediación parental que parte de la implicación activa de las familias y que conduce a cuatro tipos: a) uso conjunto activo; b) restricciones de interacción; c) restricciones técnicas; y d) registro de la actividad. Posteriormente, Navarro *et al.* (2013) presentaron una nueva clasificación en la que contemplan tres estrategias: a) mediación restrictiva; b) mediación evaluativa; y c) couseo.

No es de extrañar que se haya estudiado la relación de la mediación parental con los estilos educativos parentales. En esta línea, Kokkinos *et al.* (2016) han constatado una estrecha relación entre el tipo de mediación que realizan los progenitores y los estilos educativos parentales en Internet, a pesar de que la investigación en este campo es extremadamente reciente. Asimismo, Eastin *et al.* (2006) afirman que la monitorización y la restricción con programas informáticos presentan una relación significativa con los estilos parentales, siendo los autoritarios y los democráticos los que registran una frecuencia de uso mayor en contraposición con los negligentes y los indulgentes. En la misma línea apuntan los resultados de Rosen *et al.* (2008), ya que han encontrado que los progenitores con estilos educativos autoritarios o democráticos establecen más límites de uso de las tecnologías, aproximadamente el doble que los indulgentes y negligentes.

En 2010, Valcke *et al.* (2010) proponen una tipología de los estilos parentales en Internet basada en las dimensiones control e implicación lo que da lugar a cuatro tipos: permisivo (alto grado de implicación, pero bajo de control), negligente (bajo grado de implicación y control), democrático (alto grado de implicación y control) y autoritario (bajo grado de implicación, pero alto de control).

A raíz de esta propuesta, López-Castro y Priegue (2020) desarrollaron una tipología de la mediación parental relacionada con los estilos educativos. De esta propuesta, se derivan cuatro tipos

de mediación parental en función del uso de estrategias de regulación-control y de comunicación-apoyo: a) mediación parental negligente (bajo grado de regulación-control y de comunicación-apoyo); b) mediación parental permisiva-indulgente (bajo grado de regulación-control,

pero alto de comunicación-apoyo); c) mediación parental restrictiva-autoritaria (elevado grado de regulación-control, pero bajo de comunicación-apoyo); y d) mediación parental democrática (elevado grado de regulación-control y de comunicación-apoyo) (ver tabla 1).

TABLA 1. Componentes de los tipos de mediación parental

Dimensión	Mediación parental del uso de las TIC				
	Negligente	Permisiva-indulgente	Restrictiva-autoritaria	Democrática	
Regulación-control	Límites y normas para el uso general de las TIC	No tratamos este tema porque no supuso ningún problema	No tratamos este tema porque cuando las usa está contento/a	Establecemos unos límites, dejando claro lo que puede y no puede hacer	Acordamos con él/ella una serie de normas sobre cómo emplearlas
	Normas en cuanto al tiempo de conexión	Es un asunto sobre el que como padre/madre no tengo nada que decir porque se maneja bien sin mí	Tiene permiso para emplear las TIC libremente	Puede emplear estos dispositivos solo cuando le damos permiso	Acordamos una serie de normas que conoce bien y que debe respetar
	Registro de la actividad mediante <i>software</i> específico	No registramos ni revisamos su actividad en Internet	No registramos su actividad porque confiamos plenamente en su criterio	Tenemos activado un programa que le limita los contenidos a los que puede acceder	Registramos lo que hace para comprobar si respeta las normas
Comunicación-apoyo	Su hijo/a presenta dudas o preocupaciones para el uso de las TIC	Le decimos que lo olvide y se centre en cosas realmente importantes	Le escuchamos y dejamos que lo resuelva según su criterio	Le insistimos en que debe respetar las normas que le pusimos para usar las TIC	Después de contarnos lo que le pasa, tratamos de ayudarlo
	Su hijo/a le pide apoyo para usar las TIC	Intentamos apoyarlo, resolviéndole todos los problemas	Lo cierto es que él/ella no necesita apoyo	Es más efectivo prohibirle su uso que apoyarlo	Sabe que cuenta con nuestro apoyo para cualquier situación
	Su hijo/a presenta un problema con el uso de las TIC	Hacemos como si no pasara nada	Tratamos de hablarlo, pero no nos hace caso	Le dejamos claro quién manda en casa y le ponemos un castigo	Entendemos entre todos lo que pasó y buscamos soluciones juntos
	Su hijo/a se siente molesto/a por lo que sus compañeros/as dicen de él/ella <i>online</i>	Haría que pensara en otras cosas para ayudarlo a olvidarse del asunto	Le mostraría mi total apoyo y le daría la razón	Él/ella solucionaría el problema sin mi ayuda para evitar un castigo	Analizamos juntos lo que pasó y cómo se siente
	Su hijo/a es testigo de ciberacoso a otros	Si lo que cuenta no me parece grave, no le daría importancia	Haríamos lo que él/ella considere oportuno para resolverlo	Le diría claramente lo que tiene que hacer	Después de contármelo, buscaríamos juntos una solución

Fuente: elaboración propia.

Relación entre la mediación parental y la cibervictimización

Al profundizar en la relación entre la mediación parental y la cibervictimización, Navarro *et al.* (2013) evidenciaron que existe una relación significativa entre la mediación parental y la victimización de ciberacoso. Concretamente, la monitorización mediante programas informáticos instalados en el ordenador, así como la creación de normas conjuntas sobre el tiempo y la información personal que puede ser compartida en la red disminuyen la probabilidad de ser víctimas de ciberacoso. Sin embargo, Wright (2017) apuntó que la cibervictimización se correlaciona positivamente con la mediación restrictiva. Recientemente, Álvarez-García *et al.* (2019) indicaron que el control parental tiende a tener un efecto protector sobre la probabilidad de que los adolescentes sean víctimas de ciberagresión. Más específicamente, la restricción y la supervisión están relacionadas negativamente con la participación del adolescente en conductas de alto riesgo en Internet.

Lo cierto es que la investigación sobre la mediación parental del uso de las tecnologías es todavía reciente, por lo que no se ha logrado un consenso en cuanto a la relación entre ambas variables. Por todo ello, nos proponemos estudiar la relación entre los tipos de mediación parental del uso de las tecnologías en función del uso de estrategias de regulación-control y comunicación-apoyo y la cibervictimización en una muestra de alumnado de educación primaria.

Método

Objetivo

Siguiendo esta línea, se plantea el siguiente objetivo: investigar la relación entre los tipos de mediación parental del uso de las tecnologías en función del uso de estrategias de regulación-control y comunicación-apoyo y la cibervictimización, en una muestra de familias cuyos

hijos/as cursaban 5.º o 6.º de educación primaria durante el curso 2017/2018.

Participantes y procedimiento

Se realizó un muestreo bietápico a fin de seleccionar, en primer lugar, los centros educativos participantes y, posteriormente, a las familias. Para la muestra de centros, fueron seleccionados un total de 26 centros educativos mediante un muestreo no probabilístico intencional: 17 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 7 Centros Privados (CPR) y 2 Centros Públicos Integrados (CPI), que representaron el 3% de su estrato de referencia. Este tipo de muestreo de centros nos permitió la representación de núcleos de población de diverso tamaño (rural, semiurbano y urbano) de las cuatro provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Galicia (España).

Para la muestra de familias, se realizó un muestreo no probabilístico accidental, permitiendo la participación de todas aquellas familias cuyo alumnado estuviese matriculado, durante el curso académico 2017/2018, en 5.º y 6.º de educación primaria en alguno de los 26 centros educativos seleccionados previamente. La muestra estuvo constituida por 1.169 familias, garantizando el tamaño mínimo muestral fijado en 381 familias ($1-\alpha=95\%$; $Z=1.96$).

En cuanto a las principales características de la muestra, el 82% de las personas participantes fueron mujeres y el 17% hombres. El miembro de la familia que respondió al cuestionario con mayor frecuencia fue la madre (80%), seguida del padre (17%) y, en menor medida, respondieron ambos (0.3%), los tutores legales (0.3%) u otros miembros del hogar (0.5%). En relación con la edad, la moda se situó en el intervalo comprendido entre los 41 y 50 años (63%), seguida de la franja que comprende desde los 30 años hasta los 40 (29%). Con una frecuencia mucho más reducida, las familias tienen más de 50 años (5.1%) o son menores de 30 (1.4%). En

referencia con el país de origen de las familias, el 86.4% señaló España en contraposición con el 13.6% que indicó proceder de otros países. Sobre el nivel educativo, el 38% tiene estudios universitarios y el 27% cursó formación profesional. Con menor frecuencia, el 18% tiene estudios primarios, el 15% secundarios y el 1% carece de estudios académicos. Por último, la composición familiar prevaleciente es la nuclear (70.5%), aunque el 29.5% presenta otro tipo de estructura familiar, como son el hogar monoparental (12.9%) y las familias extensas (12%).

Instrumentos

La muestra fue encuestada a través un cuestionario autoadministrado que mide los tipos de mediación parental en función del uso de estrategias de regulación-control y comunicación-apoyo junto con la cibervictimización del alumnado. Más concretamente, el instrumento empleado para la recogida de la información fue un cuestionario *ad hoc*, estructurado en cuatro dimensiones organizadas desde los aspectos más generales hasta las cuestiones más específicas: a) perfil familiar, b) uso de las tecnologías por la familia, c) prácticas educativas y d) experiencias de ciberacoso.

En la dimensión sobre las prácticas educativas familiares, se recogen los ocho ítems sobre la mediación parental del uso de las tecnologías, organizados en dos dimensiones: regulación-control y comunicación-apoyo (ver tabla 1). Por un lado, la primera dimensión denominada regulación-control se refiere al uso de mecanismos para regular o controlar el uso de las tecnologías de los menores en 3 situaciones: 1) establecimiento de límites y normas para el uso general de las TIC, 2) registro de la actividad mediante *software* específico y 3) establecimiento de normas en cuanto al tiempo de conexión. Por otro lado, la segunda dimensión se refiere al grado de comunicación-apoyo de la familia en cinco situaciones ordinarias del uso

de las tecnologías por los menores en el hogar: 1) su hijo/a presenta un problema con el uso de las TIC; 2) su hijo/a le pide apoyo para usar las TIC; 3) su hijo/a se siente molesto/a por lo que sus compañeros/as dicen de él/ella *online*; 4) su hijo/a presenta dudas para el uso de las TIC; y 5) su hijo/a es testigo de ciberacoso a otros.

Las opciones de respuesta se corresponden con los cuatro tipos de mediación parental mencionados previamente, contando con mediciones de naturaleza ordinal; siendo 0 (mediación parental negligente), 1 (mediación parental permisiva-indulgente), 2 (mediación parental restrictiva-autoritaria) y 3 (mediación parental democrática).

Se trata de un cuestionario *ad hoc* aunque los ítems sobre mediación parental están basados en el cuestionario del EuroBarómetro 248 (Comisión Europea, 2008); mientras que los ítems sobre la cibervictimización son una adaptación del cuestionario de ciberacoso para educación primaria creado por Monks *et al.* (2012).

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS Statistics versión 25. Para la validación del instrumento empleado, se tuvo en cuenta tanto la validez de constructo como la de criterio y la de contenido. Para la validez de constructo, las variables medidas fueron extraídas de las teorías o modelos teóricos mencionados previamente. La validez de criterio se asocia con los resultados de la mediación que han sido similares a otras investigaciones de referencia. Finalmente, la validez de contenido se refiere al dominio específico sobre lo que está midiendo de acuerdo con la literatura científica. Estos tres tipos de validez consolidan la validez total del cuestionario que también fue medida por dos expertos en el tema.

La fiabilidad del instrumento fue medida a través del coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha=.84$). Además, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación

Oblimin con Kaiser, que estructuró los ítems en función de los tipos de cibervictimización. Los ítems que forman parte de la componente cibervictimización fueron seis: burlas (.8), amenazas (.751), insultos (.719), intimidaciones (.689), falsos rumores (.558) y exclusión social (.442). El valor alfa de Cronbach permitió considerar débil el ítem "exclusión social", aunque no resultase pertinente su eliminación de acuerdo con la literatura científica. Para los análisis, se ha dicotomizado el ítem lo que permitió tomar en consideración haber sido víctima de al menos un tipo de ciberacoso en al menos una ocasión durante el curso escolar 2017/2018.

Para conocer la relación entre los tipos de mediación parental y la victimización de ciberacoso, se llevó a cabo el test de asociación no paramétrico chi-cuadrado. Además, dada la naturaleza ordinal de las variables de estudio, dicho test se complementó con el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman con el objetivo de evaluar el grado y la dirección de la relación entre dichas variables. En suma, fue calculado el riesgo de ser víctima de ciberacoso al menos una vez para cada uno de los tipos de mediación parental a través de la Odds Ratio (OR). Por último, también se presentan los residuos estandarizados corregidos como medida de discrepancia entre las frecuencias observadas y las correspondientes frecuencias esperadas bajo la suposición de independencia entre los tipos de mediación parental y la cibervictimización.

Resultados

Se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de mediación parental que realizan las familias cuando su hijo/a presenta dudas o preocupaciones para el uso de las TIC y la cibervictimización de su hijo/a [$\chi^2(3)=13.188$, $p < .05$]. También hemos detectado una relación estadísticamente significativa entre el tipo de mediación parental que realizan las familias cuando su hijo/a tiene

un problema relacionado con el uso de las tecnologías y la cibervictimización de sus hijos/as [$\chi^2(3)=17.238$, $p < .05$]. Finalmente, se halló también una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de mediación parental cuando su hijo/a se siente molesto por lo que sus compañeros/as comentan sobre él/ella en Internet y la cibervictimización de sus hijos/as [$\chi^2(3)=8.397$, $p < .05$] (ver tabla 2).

Por el contrario, no hay evidencias suficientes para poder afirmar que existe una relación entre los tipos de mediación parental en el establecimiento de límites y normas para el uso general de las TIC, ni en el establecimiento de normas en cuanto al tiempo de conexión. Del mismo modo, tampoco se encuentra relación en cuanto al registro de la actividad mediante *software* específico, ni cuando el hijo/a le pide apoyo para usar las TIC o en el caso de ser testigo de ciberacoso a otros.

A fin de profundizar en aquellas que han sido significativas, tal y como podemos ver en la tabla 3, se observa que los hijos/as pertenecientes a familias que optan por el tipo de mediación parental negligente cuando su hijo/a tiene dudas o preocupaciones sobre el uso de las TIC presentan un mayor riesgo de cibervictimización (el 23.3%; OR=2.729, IC 95%: 1.140-6.533), seguidos de aquellos cuyas familias emplean la mediación restrictiva-autoritaria (el 15.2%; OR=1.752, IC 95%: 1.101-2.788) y, finalmente, los de familias cuya mediación es permisiva-indulgente (el 15%; OR=1.528, IC 95%: 0.440-5.309). Por el contrario, el tipo de mediación parental democrática disminuye notablemente el riesgo de que sus hijos/as sean víctimas de ciberacoso (el 8.5%; OR=0.498, IC 95%: 0.337-0.737) con respecto a los otros tipos mencionados anteriormente. Los residuos estandarizados corregidos concuerdan con la asociación encontrada. Así, por ejemplo, en el tipo de mediación parental democrática hay una proporción significativamente más baja de víctimas de ciberacoso cuando las familias optan por este tipo de mediación (-3.4 frente a 3.4).

TABLA 2. Relación entre los tipos de mediación parental y la cibervictimización de sus hijos/as

	Chi-cuadrado de Pearson		Correlación de Spearman	
	χ^2	Sig.	r_s	Sig.
1) Establecimiento de límites y normas para el uso general de las TIC	3.189	.363		
2) Su hijo/a presenta dudas o preocupaciones para el uso de las TIC	13.188	.004	-.112	.001
3) Establecimiento de normas en cuanto al tiempo de conexión	5.526	.137		
4) Registro de la actividad mediante <i>software</i> específico	1.588	.662		
5) Su hijo/a le pide apoyo para usar las TIC	6.017	.111		
6) Su hijo/a presenta un problema con el uso de las TIC	17.238	.001	-.126	.000
7) Su hijo/a se siente molesto/a por lo que sus compañeros/as dicen de él/ella <i>online</i>	8.397	.038	-.062	.049
8) Su hijo/a es testigo de ciberacoso a otros	4.830	.185		

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Relación entre los tipos de mediación parental cuando el menor presenta dudas o preocupaciones sobre el uso de las TIC y su cibervictimización

		Tipo de mediación cuando su hijo/a presenta dudas o preocupaciones sobre el uso de las TIC				Total	
		Negligente	Permisiva-indulgente	Restrictiva-autoritaria	Democrática		
Víctima de ciberacoso al menos una vez durante el último año a través del móvil, la tableta o el ordenador (cualquier tipo)	No	Recuento	23	17	162	655	857
		%	76.7%	85%	84.8%	91.5%	89.6%
		Residuo corregido	-2.3	-0.7	-2.4	3.4	
	1 vez o más	Recuento	7	3	29	61	100
		%	23.3%	15.0%	15.2%	8.5%	10.4%
		Residuo corregido	2.3	0.7	2.4	-3.4	
Total	Recuento	30	20	191	716	957	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: elaboración propia.

Centrándonos ahora en una situación en la que se ha producido un problema relacionado con el uso de las tecnologías (ver tabla 4), los hijos/as que forman parte de familias que utilizan la mediación restrictiva-autoritaria (el 20%; OR=2.487, IC 95%: 1.570-3.938), mediación negligente (el 18.2%;

OR=1.840, IC 95%: 0.392-8.630) y permisiva-indulgente (el 13%; OR=1.238, IC 95%: 0.362-4.238) presentan una mayor frecuencia de ser víctimas de ciberacoso. De tal modo, el tipo de mediación parental democrática se asocia, de nuevo, con un menor riesgo de cibervictimización (el 8.9%;

TABLA 4. Relación entre los tipos de mediación parental cuando el menor tiene un problema con el uso de las TIC y su cibervictimización

		Tipo de mediación cuando su hijo/a presenta un problema con el uso de las TIC				Total	
		Negligente	Permisiva-indulgente	Restringida-autoritaria	Democrática		
Víctima de ciberacoso al menos una vez durante el último año a través del móvil, la tableta o el ordenador (cualquier tipo)	No	Recuento	9	20	124	717	870
		%	81.8%	87%	80%	91.1%	89.1%
		Residuo corregido	-0.8	-0.3	-4.0	4.0	
1 vez o más	1 vez o más	Recuento	2	3	31	70	106
		%	18.2%	13%	20%	8.9%	10.9%
		Residuo corregido	0.8	0.3	4.0	-4.0	
Total		Recuento	11	23	155	787	976
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Relación entre los tipos de mediación parental cuando el menor se siente molesto/a por lo que dicen sus compañeros/as de él en Internet y cibervictimización

		Tipo de mediación cuando su hijo/a se siente molesto/a por lo que sus compañeros/as dicen de él/ella en Internet				Total	
		Negligente	Permisiva-indulgente	Restringida-autoritaria	Democrático		
Víctima de ciberacoso al menos una vez durante el último año a través del móvil, la tableta o el ordenador (cualquier tipo)	No	Recuento	31	8	7	849	895
		%	86.1%	80%	63.6%	89.4%	88.9%
		Residuo corregido	-0.5	-0.9	-2.7	2.0	
1 vez o más	1 vez o más	Recuento	5	2	4	101	112
		%	13.9%	20%	36.4%	10.6%	11.1%
		Residuo corregido	0.5	0.9	2.7	-2.0	
Total		Recuento	36	10	11	950	1007
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

OR=0.492, IC 95%: 0.329-0.737; residuo estandarizado corregido= -4 frente a 4).

Por último, los hijos/as pertenecientes a familias que emplean la mediación restrictiva-autoritaria cuando el menor se siente molesto por lo que sus

compañeros/as comentan sobre él/ella en Internet presentan un mayor riesgo de ser víctimas de ciberacoso (el 36.4%; OR=4.698, IC 95%: 1.353-16.311), tal como se puede observar en la tabla 5; seguidos de aquellos/as cuyas familias optan por la mediación negligente (el 13.9%;

OR=1.302, IC 95%: 0.496-3.421) y, finalmente, los de familias cuya mediación es permisiva-indulgente (el 20%; OR=2.016, IC 95%: 0.423-9.614). De tal modo, el tipo de mediación parental democrática vuelve a asociarse con un menor riesgo de cibervictimización (el 10.6%; OR=1.339, IC 95%: 0.510-3.514; residuo estandarizado corregido= -2 frente a 2) (ver tabla 5).

En definitiva, se puede decir que existe una asociación entre el tipo de mediación parental y la cibervictimización en estudiantes de 5.º y 6.º de educación primaria. Las familias que evitan la comunicación y/o el apoyo en estas situaciones, ignorando los problemas que presentan los menores (mediación parental negligente), así como cuando simplemente los escuchan y les dan la razón (mediación parental permisiva-indulgente) y también cuando les recuerdan las normas de uso y los condicionan con un castigo para que lo resuelvan solos (mediación parental restrictiva) muestran frecuencias de cibervictimización superiores en comparación con las familias que conversan sobre la situación con el menor, intentando entender cómo se siente y tratando de buscar soluciones en común (estrategias de mediación parental democrática del uso de las TIC).

Discusión y conclusiones

Se ha podido evidenciar que la mediación parental del uso de las tecnologías en función del uso de estrategias de comunicación-apoyo tiene una relación estadísticamente significativa con la cibervictimización del alumnado de 5.º y 6.º de educación primaria. Los resultados concuerdan con los de Navarro *et al.* (2013), que apuntaron una relación significativa entre la mediación parental y la victimización de ciberacoso. Concretamente, afirmaron que la creación de normas conjuntas disminuye la probabilidad de ser víctimas de ciberacoso, tal y como sucede con el tipo de mediación parental democrática.

Lo cierto es que la comunicación ha sido una de las variables más estudiadas en relación con la victimización de ciberacoso. Nuestros resultados concuerdan en cierta medida con la investigación realizada por Buelga *et al.* (2017), que descubrieron que la comunicación no abierta con la madre y una comunicación evitativa con el padre predecían el papel de víctima. Asimismo, también guardan relación con los obtenidos por Larrañaga *et al.* (2016), que demostraron que los niños y las niñas que tenían una comunicación evitativa, así como ofensiva con la madre o con ambos progenitores estaban más asociados con la cibervictimización. En esta misma línea, Boniel-Nissim y Sasson (2018) encontraron que la escasa comunicación entre progenitores y descendientes estaba asociada con la cibervictimización, mientras que la comunicación positiva, tanto materna como paterna, se asoció con un menor nivel de riesgo. En cuanto al apoyo, nuestros resultados son similares a los obtenidos por Ates *et al.* (2018), dado que el apoyo a la familia fue asociado negativamente a ser víctima de ciberacoso.

Sin embargo, no contamos con evidencia suficiente para poder afirmar si la mediación parental basada en estrategias de regulación-control tiene relación con la cibervictimización. En esta línea, Álvarez-García *et al.* (2019) indicaron que el control parental tiende a tener un efecto protector sobre la probabilidad de que los adolescentes sean víctimas de ciberagresión.

No obstante, sería preciso desarrollar más investigaciones que pudieran diferenciar entre las dimensiones comunicación-apoyo y regulación-control para poder esclarecer la relación que cada una de ellas guarda con el fenómeno del ciberacoso. En suma, la asociación entre las variables de mediación parental y la cibervictimización de sus hijos/as sugiere que la investigación sobre el fenómeno tenga en consideración el entorno familiar del alumnado, empleando un enfoque socioecológico o sistémico para el abordaje de este estudio.

De cara a las implicaciones que estos resultados presentan para la práctica, podemos afirmar que los programas psicoeducativos de prevención del ciberacoso deben implicar a las familias a fin de que puedan desarrollar prácticas educativas que les permitan regular el uso que sus hijos e hijas realizan de las tecnologías. Nos referimos a estrategias de mediación parental de corte democrático basadas en la comunicación y el apoyo intrafamiliar que comiencen en la etapa de educación primaria a fin de potenciar la prevención e intervención temprana.

Limitaciones de la investigación

La muestra de estudio evidenció un bajo porcentaje de los tipos de mediación parental negligente y permisivo-indulgente, por lo que esto podría ser un motivo por el cual no se han

podido rechazar algunas de las hipótesis nulas de no asociación relacionadas con la dimensión regulación-control. De tal modo, deberíamos realizar nuevos estudios para disponer de un tamaño de muestra mayor para cada uno de los estilos con el objetivo de poder profundizar en dichas relaciones y poder confirmar así la validez de los resultados aquí obtenidos. Hay que tener en cuenta también que en este estudio se analizó la relación de cada ítem por separado con la victimización de ciberacoso, y dado el carácter complejo y multidimensional de dicho fenómeno, este podría deberse a múltiples causas o factores. Por eso, en este sentido, como posibles líneas de investigación futuras, sería positivo analizar la influencia conjunta de varios factores sobre el ciberacoso mediante la implementación de métodos estadísticos más potentes, como, por ejemplo, los modelos de regresión ordinal (dada la naturaleza ordinal de las variables de estudio).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., González-Castro, P., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2019). The effect of parental control on cyber-victimization in adolescence: the mediating role of impulsivity and high-risk behaviors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01159>
- Ates, B., Kaya, A. y Tunç, E. (2018). The Investigation of Predictors of Cyberbullying and Cyber Victimization in Adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 103-118. <http://doi.org/10.29329/ijpe.2018.157.9>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69. <http://doi.org/10.1002/cd.128>
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Jones, R., Miners, A., Scott, S., Wiggins, M., Bonell, C. y Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160-170. <http://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1), 53-66. <http://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>
- Boniell-Nissim, M. y Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic Internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>

- Castells, M. (2004). *La era de la información: la sociedad red*. Siglo XXI.
- Comisión Europea (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU—a parents' perspective*. <https://bit.ly/3p4BAGF>
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S. y Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58. <https://bit.ly/3uzesBr>
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* [tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. <https://bit.ly/3vkU6gr>
- Giménez, C. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3wxxhGC>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, A. M., Barnekow, V. & Weber, M. M. (2018). *Spotlight on adolescent health and well-being: Finding from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. <https://bit.ly/3wx3CN5>
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's Internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. <http://doi.org/10.1080/17482790903233440>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A. y Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-victimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. <http://doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087>
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.015>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <http://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- López-Castro, L. y Priegue, D. (2020). *O ciberacoso no alumnado de educación primaria. Eixos da prevención na contorna familia* [tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://bit.ly/3fZFht4>
- Monks, C. P., Robinson, S. y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <http://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. <http://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Rosen, L. D., Cheever, N. A. y Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <http://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Ólafsson, K., Livingstone, S. y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. <https://bit.ly/3yMT7HX>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sonck, N., Nikken, P. y De Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113. <http://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. y Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189-195. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059>

Abstract

Types of parental mediation in regards to the use of ICT and their relationship with cybervictimization of Primary Education School pupils

INTRODUCTION. Families constantly assume new educational challenges derived from the need to educate minors in the increasingly widespread use of technologies. The family educational strategies that regulate it are known as parental mediation. There are four types of parental mediation based on the use of regulation-control and communication-support strategies: a) negligent parental mediation (low degree of regulation-control and communication-support), b) permissive-indulgent parental mediation (low degree of regulation-control, but high communication-support), c) restrictive-authoritarian parental mediation (high degree of regulation-control, but low communication-support), and d) democratic parental mediation (high degree of regulation-control and communication-support). The main objective of the study is to discover if there is any type of statistically significant relationship between these types of parental mediations based on the use of regulation-control and communication-support strategies and the cybervictimization of students in 5th or 6th grade of Primary Education School pupils. **METHOD.** A sample of 1,169 families from 26 Primary Education Schools in Galicia (Spain) was surveyed through a self-administered questionnaire that measures both parental mediation based on the use of regulation-control and communication-support strategies in eight habitual situations of use of technologies by minors, as well as cybervictimization of pupils. The analyses carried out with the SPSS Statistics program were based on the non-parametric Chi-square (χ^2) association test and the Spearman correlation coefficient to determine both the direction and the degree of the associations. **RESULTS.** The results obtained allowed us to identify a statistically significant relationship between the type of parental mediation and cybervictimization, obtaining lower cybervictimization frequencies when we refer to the type of democratic parental mediation but higher for negligent, permissive-indulgent and restrictive-authoritarian mediation. **DISCUSSION.** The implications for educational intervention are discussed, concluding that cyberbullying prevention programs should include parental mediation strategies that enhance communication and intra-family support.

Keywords: *Parental mediation, Communication, Cyberbullying, Victimization, Cybervictimization, School violence.*

Résumé

Types de médiation parentale de l'usage des TIC et sa relation avec la cybervictimisation des élèves du primaire

INTRODUCTION. Les familles assument constamment de nouveaux défis éducatifs découlant de la nécessité d'éduquer les mineurs à l'utilisation de plus en plus répandue des technologies. Les stratégies éducatives familiales qui régulent ce type de pratiques sont connues sous le nom de médiation parentale. Il existe quatre types de médiation parentale fondées sur l'utilisation de stratégies de régulation-contrôle et de communication-soutien: a) la médiation parentale négligente (faible degré de régulation-contrôle et de communication-soutien), b) la médiation parentale permissive-indulgente (faible degré de régulation-contrôle, mais fort support de communication), c) la médiation parentale restrictive-autoritaire (degré élevé de régulation-contrôle, mais faible support de communication), et d) médiation parentale démocratique (degré élevé de régulation-contrôle et de communication-soutien). L'objectif principal de l'étude est de savoir s'il existe un type de relation statistiquement significative entre ces types de médiation parentale basées sur l'utilisation de stratégies de régulation-contrôle et le soutien à la communication et la cybervictimisation des élèves de cinquième et sixième années du primaire (ISCED 1, 10-12 ans). **MÉTHODE.** Un échantillon de 1 169 familles de 26 écoles primaires de Galice (Espagne) a été interrogé au moyen d'un questionnaire auto-administré qui mesure à la fois la médiation parentale basée sur l'utilisation de stratégies de régulation-contrôle et de soutien à la communication dans huit situations habituelles d'utilisation des technologies par des mineurs, ainsi que la cybervictimisation des élèves. Les analyses réalisées avec le programme SPSS Statistics ont été basées sur le test d'association non paramétrique du Chi carré (χ^2) et le coefficient de corrélation de Spearman pour déterminer à la fois le sens et le degré des associations. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier une relation statistiquement significative entre le type de médiation parentale et la cybervictimisation des élèves, obtenant des fréquences de cybervictimisation plus faibles lorsque l'on se réfère au type de médiation parentale démocratique mais plus élevées quand on réfère à la médiation négligente, permissive-indulgente et restrictive-autoritaire. **DISCUSSION.** Les implications pour l'intervention éducative sont discutées, concluant que les programmes de prévention de la cybervictimisation devraient inclure des stratégies de médiation parentale qui améliorent la communication et le soutien intrafamilial.

Mots-clés: *Médiation parentale, Communication, Cyberharcèlement, Victimisation, Cybervictimisation, Violences scolaires.*

Perfil profesional de las autoras

Leticia López-Castro (autora de contacto)

Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, licenciada como Psicopedagoga y diplomada como Maestra, especialidad en Educación Infantil, por la misma universidad. Llevó a cabo su tesis doctoral sobre el acoso escolar en educación primaria. Ha formado parte del equipo investigador y/o docente de la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Internacional de La Rioja, la Universidad Camilo José Cela y la Universidad Nebrija, asimismo ha

colaborado con la Goldsmiths, University of London donde ha realizado diversas estancias de investigación.

Correo electrónico de contacto: leticia.lopez@usc.es

Dirección para la correspondencia: Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña (España).

Diana Priegue

Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y profesora contratada doctora en dicha universidad. Llevó a cabo su tesis doctoral sobre la familia, la educación y la inmigración, desarrollando un programa de intervención pedagógica. Es miembro del grupo de investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva de la USC. Cuenta con numerosas publicaciones, contribuciones a congresos tanto de ámbito nacional como internacional y ha desarrollado diversas publicaciones de capítulos de libros.

Correo electrónico de contacto: diana.priegue@usc.es

Mónica López-Ratón

Doctora en Matemáticas por la Universidad de Santiago de Compostela, licenciada en Matemáticas con especialidad en Estadística e Investigación Operativa y máster en Bioestadística por la misma universidad. Realizó su tesis doctoral sobre la selección de puntos de corte óptimos en las pruebas diagnósticas. Ha formado parte de grupos de investigación de la Universidad de Santiago y participado en varios proyectos de investigación sobre las Curvas ROC y los Modelos Aditivos Generalizados (GAM) en estudios de asociación, predicción y clasificación, y sus aplicaciones en ámbitos como la medicina y la biología.

Correo electrónico de contacto: monica.lopez.raton@edu.xunta.gal

EL IMPACTO DE LOS ROLES DE GÉNERO EN LAS ACTITUDES SEXISTAS DEL COLECTIVO ADOLESCENTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

The impact of gender roles on the sexist attitudes of adolescents in the school environment

GLADYS MERMA-MOLINA⁽¹⁾, DIEGO GAVILÁN-MARTÍN⁽¹⁾, DAVID MOLINA MOTOS⁽²⁾
Y MAYRA URREA-SOLANO⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Alicante (España)

⁽²⁾ Instituto de Educación Secundaria Biar (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.81390

Fecha de recepción: 22/06/2020 • Fecha de aceptación: 22/04/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Gladys Merma-Molina. E-mail: gladys.merma@ua.es

Fecha de publicación *online*: 14/07/2021

INTRODUCCIÓN. El sexismo y la violencia de género son problemáticas sociales graves. Los objetivos del estudio son: 1) analizar los estereotipos y roles de género en los comportamientos de la población adolescente, que permean en las actitudes sexistas y 2) identificar posibles relaciones entre la autoatribución de roles de género y las actitudes sexistas. **MÉTODO.** Se diseñó un estudio de corte transversal. Participaron 1508 adolescentes. La media de distribución de edades fue de $M=14.83$. Se utilizaron dos instrumentos: la Traditional Masculinity-Femininity Scale y el cuestionario Gender Role Attitude Scale. **RESULTADOS.** 1) El colectivo adolescente adopta roles típicamente masculinos y femeninos, y prevalece la autoidentificación masculina y hegemónica; 2) hay una concentración de roles más estereotipados masculinos y femeninos en la adolescencia temprana; 3) existen diferencias en la autoatribución de los roles de género en función de los estudios de los progenitores y 4) el análisis de la dispersión muestra que los hombres son más sexistas y 5) el análisis de regresión confirma que los roles de género tradicionales incrementan el riesgo de actitudes sexistas. **DISCUSIÓN.** Se concluye que hay un nivel medio de sexismo, siendo los adolescentes más sexistas que las adolescentes. La masculinidad, tradicionalmente entendida, es más sexista en sus actitudes hacia la igualdad de roles que la feminidad. La influencia de las madres en el desarrollo de la identidad de género es menor y los padres son un factor predictivo de los roles de género de los adolescentes. Hay una correlación positiva entre la autoatribución de roles de género tradicionales y las actitudes sexistas, por lo que dichos roles aumentan el riesgo de estas actitudes.

Palabras clave: *Género, Diferencias de género, Identidad de género, Sexismo, Adolescencia, Estudiantes de educación secundaria.*

Introducción

Los roles de género son construcciones sociales que expresan los valores, conductas y actividades que asigna una sociedad a las personas en función de si es hombre o mujer y que varían teniendo en cuenta el tiempo y las culturas (Croft *et al.*, 2020; Eagly y Wood, 2016; Eisend, 2019). Dicho concepto no solo designa las funciones, sino también dicta las pautas sobre cómo deben ser, sentir y actuar unos y otros dependiendo del sexo al que pertenecen (Houston y Thomae, 2016) e incluye dos tipos de expectativas consensuadas: por una parte, un conjunto de experiencias descriptivas acerca de lo que los hombres y mujeres, como miembros de un grupo, hacen (Wood y Fixmer-Oraiz, 2017); y, por otra, las expectativas prescriptivas sobre lo que las mujeres y hombres, como miembros de una sociedad, deberían hacer o idealmente harían. Estos roles, que implican la asignación de tareas diferenciadas por razón del sexo, promueven la desigualdad y/o justifican comportamientos sexistas e incluso la violencia de género (Fiske, 2018).

Kachel *et al.* (2016) y Krahe (2018) han identificado un constructo específico vinculado con el rol de género, el *autoconcepto del rol de género*, que se define como la medida en que una persona se describe a sí misma como típicamente masculina y/o femenina y que se resume a través de tres variables: la adopción del rol de género, la preferencia del rol y la identidad del rol de género. La primera se refiere a la manifestación real, es decir, a cómo una persona masculina-femenina se considera a sí misma; la segunda, al grado de masculinidad-feminidad, esto es, cómo le gustaría ser idealmente; y la tercera, la identidad del rol de género, se refiere a la comparación de las normas sociales y las características del individuo vinculadas con el género, por ejemplo, cómo se ve una persona en comparación con las apariencias típicas de género esperadas según las normas sociales. El autoconcepto del rol de género cambia y se desarrolla a lo largo de la vida de una persona y

esta dinamicidad apoya la tesis de la intensificación del género (Srivanti y Sagar, 2020). Por ello, durante la preadolescencia, se interiorizan más los estereotipos de género en los hombres (Martínez-Marín, 2020), y las diferencias de género aumentan entre las mujeres y los hombres debido a la mayor presión para ajustarse a los estereotipos tradicionales de los roles de género. Halpern (2014) defiende la idea de que los estereotipos de género se incrementan o disminuyen durante la adolescencia dependiendo del entorno social del individuo, especialmente de las experiencias e influencias de género en la familia y del grupo de iguales, pero el centro educativo es el contexto donde el sujeto adolescente concluye el proceso de construcción de su identidad de género (Muñiz y Monreal, 2017). Así, ha quedado demostrado que las personas con una buena educación tienen menos estereotipos de género que las personas con menor educación (Madolell *et al.*, 2020).

La adolescencia temprana (de 12 a 15 años) es un periodo de transición donde se adquieren muchas conductas que estarán presentes de por vida, no solo relacionadas con la salud y el bienestar, sino también con la identidad de género (Saewyc, 2017). Blum *et al.* (2017) han demostrado que en esta etapa se produce la *brecha de género*, por lo que es clave prevenir el inicio y la escalada de roles de género tradicionales, comportamientos sexistas y la violencia de pareja. Por tanto, es un periodo crucial para el establecimiento de relaciones de género porque se produce la consolidación de las habilidades, la expansión de las relaciones entre iguales y la construcción de nuevas redes sociales y de parejas sentimentales (Ramiro-Sánchez *et al.*, 2018; Rebollo-Catalán *et al.*, 2017). Diversas investigaciones realizadas con población adolescente española (véase Azorín, 2017; Calvo, 2018; Carrera-Fernández *et al.*, 2017; De la Osa *et al.*, 2015), así como en otros países de habla hispana (por ejemplo, Hernández y González, 2016), muestran que existe desigualdad y falta de equidad en las relaciones de género y en la vida sexual de la población adolescente. Otros

estudios, como el de Gutiérrez *et al.* (2019), en cambio, sostienen que en los países occidentales las formas tradicionales de comportamientos sexistas son poco habituales y que las concepciones del sexismo basadas en diferencias biológicas han evolucionado hacia otras formas de “sexismo benevolente” (Glick y Fiske, 1996). En cualquier caso, toda actitud sexista es hostil porque tiene un papel central en el mantenimiento de las desigualdades y, a medio o largo plazo, en la violencia en la pareja (García-Díaz *et al.*, 2018; Héber *et al.*, 2017; Sánchez *et al.*, 2017; Vega-Gea *et al.*, 2016).

Los hombres que desempeñan roles de género más tradicionales tienen un mayor riesgo de participar en la violencia en la pareja, ya que sus creencias abarcan la expectativa de que ellos deben estar en una posición social que les otorgue privilegios y poder sobre las mujeres. Conforme a esto, es posible afirmar que la violencia contra las mujeres ocurre en gran medida por los roles masculinos tradicionales y dominantes que definen la masculinidad. Al ser esta una parte esencial de la identidad de los hombres, cuando la ven amenazada, tratan de reforzarla mediante un comportamiento violento hacia las mujeres (Alsaleh, 2020). De acuerdo con este razonamiento, las actitudes tradicionales de los roles de género podrían estar fuertemente relacionadas con la violencia ejercida entre la juventud. En esta línea, Set y Ergin (2020) demostraron que los roles de género tradicionales están relacionados con el sexismo, la homofobia y la agresión en este colectivo. También García-Cueto *et al.* (2015), en el contexto español, han identificado conductas violentas entre la población adolescente vinculadas con roles de género tradicionales, sugiriendo que estas provocan actos violentos. Sin embargo, pese a que la violencia perpetrada en las relaciones de pareja puede estar motivada por las actitudes sexistas, no se ha examinado con profundidad la importancia de la construcción de los roles de género en la adolescencia. Algunos roles tradicionales de los hombres y las mujeres han cambiado, tal es así

que a día de hoy ambos se consideran igualmente competentes para todo; pero, aun así, las mujeres se siguen ubicando en la dimensión de expresividad-comunalidad, mientras que los hombres se encuentran en las dimensiones de agencia-instrumentalidad (Eagly *et al.*, 2020); esto ha ocasionado situaciones como la segregación ocupacional de género y la escasa presencia de hombres en las funciones dominadas por las mujeres. En suma, aunque los estereotipos culturales y los roles de género que rigen el comportamiento de las mujeres han cambiado para que estas “sean más como los hombres”, no ha habido un cambio similar en el comportamiento de los hombres (Croft *et al.*, 2020; England *et al.*, 2020).

La teoría social de los roles de género (Eagly y Wood, 2012; Eagly, 2020) proporciona una explicación interesante sobre las diferencias de género en el comportamiento y plantea que, debido a una combinación de factores biológicos, por ejemplo, el mayor tamaño físico de los hombres o la capacidad reproductiva de las mujeres, y factores sociales, como la economía y las culturas locales, los hombres y las mujeres ocupan papeles sociales diferentes dentro de una sociedad, lo que da lugar a los roles sociales y a la expectativas de los roles de género (Diekmann y Clark, 2015). La teoría deja entrever que si los hombres y las mujeres asumieran nuevos roles, con nuevas exigencias, se produciría un cambio de las creencias estereotipadas. No obstante, en la mayoría de países occidentales se ha manifestado una asimetría sistemática en el grado en que los roles de género han cambiado a lo largo del tiempo. En concreto, los rasgos y roles de las mujeres se han transformado rápidamente, pero la rigidez de los estereotipos y las expectativas tradicionalmente masculinas se han mantenido relativamente estables debido a la influencia de una serie de factores internos (por ejemplo, de autoestereotipos) y externos (por ejemplo, sanciones sociales) que limitan el interés de los hombres por adoptar roles comunitarios (Block *et al.*, 2019; Croft *et al.*, 2015).

Las actitudes sexistas y la adolescencia

Las actitudes sexistas son fruto de una evaluación afectiva, cognitiva y conductual que se hace de una persona atendiendo a su categoría sexual (Lameiras, 2004). Este sexismo tradicional ha cambiado y ha dado paso a una forma denominada *sexismo ambivalente*, que está constituido, a su vez, por dos tipos de sexismo: el sexismo hostil y el benévolo. El primero se basa en la idea de que las mujeres son inferiores a los hombres y se caracteriza por la desconfianza y los sentimientos adversos hacia la pareja, legitimando el abuso de las mujeres (Glick y Fiske, 1996). En cambio, el sexismo benévolo está oculto, es sutil y parece no ser dañino, por lo que se produce en las situaciones cotidianas; de esta manera, se naturalizan roles diferenciados para los hombres (ser el jefe de la familia) y para la mujer (ser la responsable del cuidado de los menores, de las personas dependientes y de las tareas del hogar) (Madolell *et al.*, 2020).

En el contexto español, son muchas las voces que consideran que los jóvenes tienen una tendencia mayor que sus contrapartes femeninas al sexismo tanto hostil como benévolo (Esteban-Ramiro y Fernández-Montaño, 2017), y esta, además, se puede agravar por la interseccionalidad de otros elementos como la religión, la etnia o la clase social. En esta línea, Madolell *et al.* (2020), en un estudio con 615 estudiantes españoles de la ciudad de Melilla, muestran la existencia de diferencias significativas entre los hombres y mujeres de las dos culturas mayoritarias que coexisten en dicha ciudad, la europea y la bereber. Los autores concluyen que la religión influye en la aparición de estereotipos y actitudes sexistas. También León y Aizpurúa (2020) evalúan el grado de sexismo entre el alumnado universitario español, en el que se encontraron puntuaciones más elevadas para los hombres, tanto en las subescalas de sexismo hostil como benevolente; asimismo, mostraron que ser creyente predice actitudes más sexistas tanto en hombres como en mujeres. Rodríguez-Otero y Mancinas-Espinoza (2016) analizan otra variable cultural, el uso del lenguaje, y señalan que los jóvenes identifican a la mujer con

adjetivos relacionados con los sentimientos de ternura, delicadeza, sensibilidad, calidad, frente a la fortaleza, estabilidad, posesión y poder, que son atribuidas a los hombres.

Si bien se ha investigado de forma prolífica la discriminación de las mujeres, estas también pueden tener actitudes sexistas y hostiles hacia su pareja o creencias tradicionales que se configuran a través de roles asignados por género o incluso por sexo. Esto nos lleva a proponer, en este estudio, la utilización de una escala para la evaluación de roles de género y actitudes sexistas tanto para los hombres como para las mujeres.

Según las evidencias teóricas y empíricas analizadas, la hipótesis central de este estudio es que los roles de género pueden moderar los comportamientos sexistas en la población adolescente. El fundamento de la investigación propuesta es que una comprensión más clara sobre cómo funcionan estos elementos, en conjunto, podría dar mayores luces para proponer programas de prevención eficaces en los centros escolares. En este sentido, el objetivo general del estudio es examinar los roles de género y las actitudes sexistas en el colectivo adolescente español en la etapa escolar; y los objetivos específicos son:

- Analizar los estereotipos y los roles de género en los comportamientos de la población adolescente que permean en las actitudes sexistas y que mantienen la brecha de la desigualdad.
- Identificar las posibles relaciones entre la autoatribución de los roles de género, tradicionalmente entendidos en un continuo entre masculino y femenino (escala TMF), y las actitudes sexistas con relación a dichos roles (escala GRAS).

Método

Se diseñó un estudio de corte transversal, por asociación. El colectivo de adolescentes elegibles para este estudio cursaban Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica en la Comunidad Valenciana (España).

Muestra

En la investigación participaron 1508 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica de ocho centros escolares de los siguientes municipios de la Comunidad Valenciana: Villena, Sax, Biar, Benejama, Salinas, Cañada y Campo de Mirra. Para la selección de la muestra, se aplicó el muestreo no probabilístico intencional, teniendo en cuenta los fines de la investigación y la accesibilidad a los centros. Se seleccionaron a estudiantes de entre 12 a 18 años, que estuvieran cursando estudios en el periodo académico 2018-2019. De ellos, 210 tenían 12 años (14%); 216, 13 años (14.3%); 227, 14 años (15.1%); 212, 15 años (14.1%); 211, 16 años (14%), 220, 17 años (15%) y 188 estudiantes tenían 18 años (12.5%). La distribución media de las edades fue de 14.83 (SD=1.94).

Respecto al curso académico, 260 estudiantes cursaban 1.º (17.3%); 224, 2.º (15%); 222, 3.º (15%) y 234 cursaban 4.º de la ESO (16%). Asimismo, 60 participantes cursaban 1.º y 2.º de FPB (6.6 %), mientras que 204 estudiantes cursaban 1.º (14%) y 240, 2.º de Bachillerato (16%). Finalmente, si tenemos en cuenta el nivel de estudios de los progenitores, 223 padres (15%) y 182 madres (12%) habían concluido la Educación Primaria; 730 padres (49%) y 464 madres (32%), Educación Secundaria; 175 padres (12%) y 260 madres (18%) tenían educación postobligatoria, y 354 padres (24%) y 562 madres (38%) habían realizado estudios universitarios.

En el proceso de tratamiento de los datos se descartaron los aportes de 22 participantes porque sus respuestas resultaron incompletas. De los 1.484 estudiantes, 773 eran mujeres y 709 hombres, una persona se calificó en “otro sexo” y otra no respondió a esta pregunta.

Medidas y análisis de los datos

1) *Traditional Masculinity-Femininity Scale (TMF)*, de Kachel et al. (2016)

Las diferencias en la conceptualización subyacente de un individuo sobre su propia masculinidad-feminidad son valiosas para evaluar la autoatribución respecto al rol tradicional de género; por ello, con el fin de valorar las facetas centrales de la masculinidad y feminidad autoatribuidas se utilizó la escala TMF. La masculinidad y la feminidad son las características relativamente duraderas que abarcan rasgos, aspectos, intereses y comportamientos que tradicionalmente se han considerado típicos de hombres y mujeres (Kachel et al., 2016). Conforme a ello, el TFM analiza la identidad del rol de género respecto a tres categorías: (1) apariencia física, (2) comportamiento, intereses y actitudes y (3) creencias de las personas.

Los índices de fiabilidad y validez del TFM se realizaron con las siguientes pruebas: análisis factorial, validación mediante el enfoque de grupos conocidos, mediante medidas implícitas y explícitas relacionadas con el género, a través de la hipótesis basada en la validez de criterio, la hipótesis de fiabilidad del test y la validez predictiva (Kachel et al., 2016). Las conclusiones, a partir de la consideración conjunta de dichas pruebas, muestran que la escala reúne las cualidades de unidimensionalidad, replicabilidad (fiabilidad) y validez, efectuada de forma concluyente mediante grupos conocidos.

El TFM contiene seis indicadores: uno para la adopción del rol de género (“Me considero como...”), uno para la preferencia del rol de género (“Idealmente, me gustaría ser...”) y cuatro para la identidad del rol de género (“Tradicionalmente, mis 1. Intereses, 2. Actitudes y creencias, 3. Comportamiento y 4. Apariencia externa se considerarían como...”). Se utiliza una escala de 7 opciones para medir hasta qué punto la persona se siente femenina o masculina, cómo de femenina o masculina le gustaría ser

idealmente y cómo de femenino y masculino se vería tradicionalmente su aspecto, intereses, actitudes y comportamientos. El TFM utiliza la masculinidad y la femineidad como dos dimensiones que avanzan progresivamente hacia una polarización que va desde 1: Totalmente masculino hasta 7: Totalmente femenino. De esta manera, por ejemplo, el ítem relacionado con la adopción del rol de género sería: “Yo me considero” (1) totalmente masculino, (2) bastante masculino, (3) algo masculino (4) ni masculino ni femenino, (5) algo femenino, (6) bastante femenino y (7) totalmente femenino.

El instrumento estaba escrito en lengua inglesa; por ello, se realizó la traducción al español, siguiendo el procedimiento de traducción de Hambleton y Kanjee (1995). Se efectuó una primera traducción por un traductor profesional, especialista en investigación en ciencias sociales, cuya lengua nativa es el español y cuyo segundo idioma es el inglés. Posteriormente, un segundo traductor de la misma especialidad, ciego al cuestionario original, cuya primera lengua es el inglés y cuya segunda lengua el español, realizó una traducción inversa o retrotraducción. Se revisaron ambas versiones y se solicitó una valoración de dos jueces, expertos del equipo investigador, quienes realizaron la adaptación transcultural de los cuestionarios y revisaron las dos versiones. En este último proceso, se observó que no había diferencias significativas en las traducciones.

2) Gender Role Attitude Scale (GRAS) de García-Cueto et al. (2015)

Este instrumento se utiliza con el objetivo de evaluar las actitudes sexistas. Este análisis incluye los procesos de socialización primaria, en la familia, y secundaria, en las interrelaciones sociales. Las propiedades psicométricas de la escala, al mismo tiempo que confirman la existencia de un solo factor que cumple con todos los índices de ajuste necesarios (porcentaje de varianza explicada, GFI, RMSR, RMSEA, CFI, SRMR), ofrece un coeficiente de fiabilidad de .99.

Está compuesto por 20 indicadores con cinco opciones de respuesta. Los ítems identifican las actitudes de hombres y mujeres que fomentan un posible comportamiento agresivo en la pareja (López-Cepero *et al.*, 2013). El instrumento tiene seis indicadores de actitudes trascendentes en la función familiar, cuatro de actitudes trascendentes en la función de interrelación social, cuatro del sexismo en la función familiar y social, y seis del sexismo en la función de empleo. Cada indicador tiene cinco opciones de respuesta valoradas mediante una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es totalmente de acuerdo y 5 es totalmente en desacuerdo. Así, el ítem “Una chica debe ser más ordenada y limpia que un chico” se valora con (1) totalmente de acuerdo, (2) bastante de acuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) bastante de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Díaz y Sellami (2014) sostienen que los roles de género muestran su efecto diferencial a través de la edad y el nivel educativo. Siguiendo estos criterios, se ha añadido el análisis del marco familiar de convivencia y el nivel de estudios de los padres, por ser la familia el primer contexto socializador donde se aprenden los roles de género. El análisis de los datos se realizó con el programa R Studio (*R version 3.2.3*) a partir de las librerías estándar para todos los contrastes estadísticos, salvo para la aplicación del contraste no-paramétrico de *Pretence* en que se utilizó la librería “muStat”.

Procedimiento

Para dar cumplimiento a la legislación vigente en investigación y protección de datos, siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki, una vez que los equipos directivos de los centros escolares dieron el consentimiento, se explicó al profesorado tutor los objetivos del estudio y el procedimiento de cumplimentación de los instrumentos. Los y las alumnas fueron informados por los docentes tutores sobre la investigación y, posteriormente,

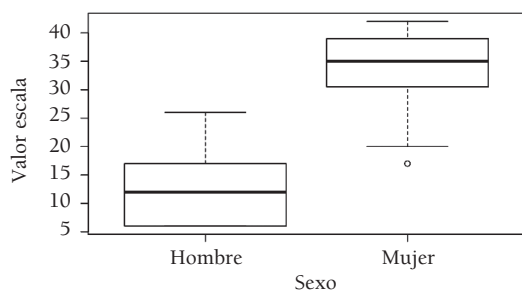
también lo fueron los padres y madres en las reuniones realizadas con el profesorado tutor. Se les hizo llegar el consentimiento informado y se obtuvo la correspondiente autorización firmada. Posteriormente, se procedió a la administración de los instrumentos de manera presencial en el horario dedicado a la tutoría en cada grupo. El tiempo de realización de cada prueba fue de 35 minutos. Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva durante el último semestre de 2018 y en el año 2019. En todo momento se garantizó la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Resultados

Los roles de género en la población adolescente

En este caso, los hallazgos fueron claramente dependientes del sexo de los sujetos, colocándose la media simétrica a casi 6 puntos de los extremos: hombres ($M=12.43$, $SD=6.02$) y mujeres ($M=34.42$, $SD=5.75$) (gráfico 1).

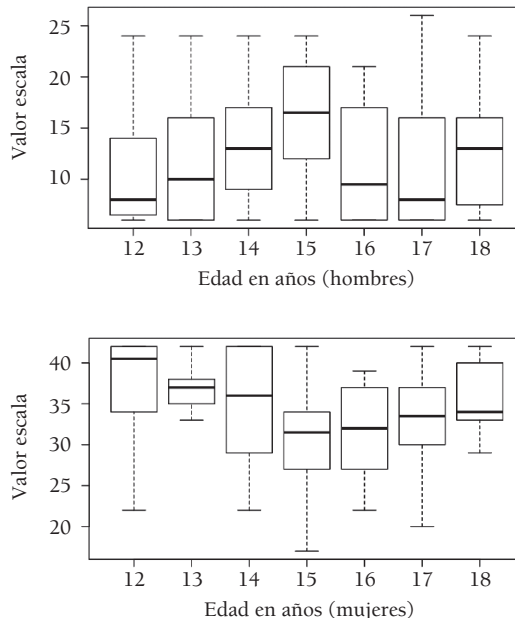
GRÁFICO 1. Escala TMF hombres y mujeres, según sexo



Para testear inferencialmente la hipótesis de que el resultado de la escala TMF no sea dependiente del sexo, se parte del hecho de que las escalas, de forma general, no pueden ser consideradas medidas métricas (de intervalo o ratio), por lo que no se aplicaron los contrastes paramétricos del análisis de la varianza. Esta consideración también se aplica al conjunto de contraste de hipótesis que se efectúa en el estudio, salvo en el

análisis de regresión. La normalidad de la distribución de la muestra de cada escala está garantizada en el carácter bimodal de la mayoría de respuestas. En el análisis de la escala TMF existe una notoria diferencia en las puntuaciones para hombres y mujeres, que se refleja en la aplicación del test de Kruskal-Wallis ($\chi^2=188.96$, $g.l.=1$, $p\text{-valor} < 2.2e-16$). La prueba de Prentice para los distintos grupos de edad, considerando la influencia del sexo, muestra resultados no concluyentes ($\chi^2=10.046$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.1227$). Por su parte, la prueba de Kruskal-Wallis para el grupo de hombres ($\chi^2=8.4596$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.2063$) demuestra que la edad no afecta significativamente a la autoconcepción de la masculinidad tradicional, mientras que en las mujeres sí se observan diferencias ($\chi^2=21.843$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.001293$) (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Escala TMF para hombres y mujeres, según edad



El resultado del test de Wilcoxon (tabla 1) muestra una diferencia global significativa entre el grupo de 13 años frente al de 15. Los

hallazgos evidencian que hay una concentración de los roles más estereotipados masculinos y femeninos en la adolescencia temprana y una aproximación en los resultados de la escala para hombres y mujeres en las edades intermedias. Aplicando la prueba de rangos Wilcoxon, se observa que en este último periodo hay un debilitamiento de las autoatribuciones polarizadas.

Por su parte, el valor de la escala TMF para los estudios del padre y de la madre evidencian diferencias en las distribuciones para los hombres por estudios del padre (gráfico 3), lo que es ratificado por la prueba de Kruskal-Wallis (chi-cuadrado=7.3164, g.l.=3, p-valor=.06247).

La prueba de Prentice revela la indiferencia del nivel de estudios de la madre en la escala TMF (chi-cuadrado=2.2278, g.l.=3, p-valor=.5265) y la prueba Kruskal-Wallis muestra que el grupo de mujeres puntúa de forma independiente de los estudios de la madre (chi-cuadrado=0.83415,

g.l.=3, p-valor=.8413) (gráfico 4). Esto indica que existe una escasa sensibilidad de la autoatribución del rol de género para las mujeres en función del nivel educativo de sus progenitores y una mayor influencia del nivel educativo del padre en los hombres.

Al efectuar el análisis porcentual, los hallazgos muestran que existe un grupo de hombres y mujeres que adoptan roles típicamente masculinos (34.9%) y totalmente femeninos (44%). En cuanto a su preferencia de rol, el 33% de mujeres sostiene que preferiría ser “más masculina” y el 51% de hombres que le gustaría ser más masculino. Solo el 8% de estos quisiera ser “más femenino”. También un grupo de participantes considera que sus actitudes podrían ser consideradas como femeninas o masculinas (29.9% de mujeres y 22% de hombres) y el 14% de mujeres manifiesta que su comportamiento podrían ser considerado masculino. Finalmente, el 16.7% de las mujeres piensa que su apariencia exterior

TABLA 1. Text de Wilcoxon por parejas de grupos de edad para el TMF de las mujeres

12	13	14	15	16	17	18
13	1.0000	–				
14	1.0000	1.0000	–			
15	.0573	.0071	.3453	–		
16	.0624	.1582	.8677	1.0000	–	
17	.3453	.1289	1.0000	1.0000	1.0000	–
18	1.0000	1.0000	1.0000	.3453	1.0000	1.0000

GRÁFICO 3. Escala TMF para hombres y mujeres, según estudios del padre

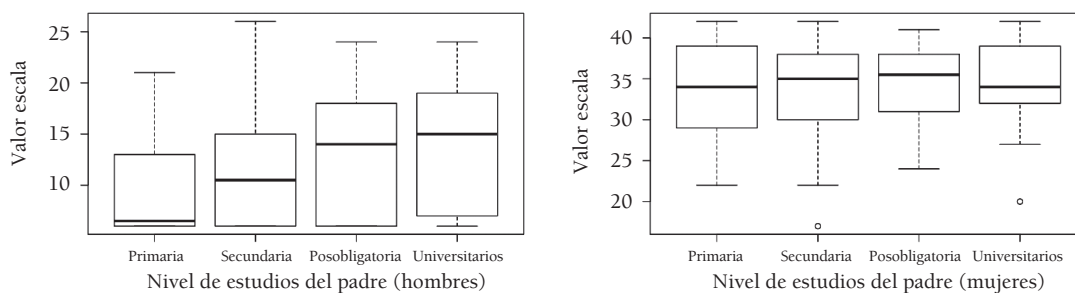
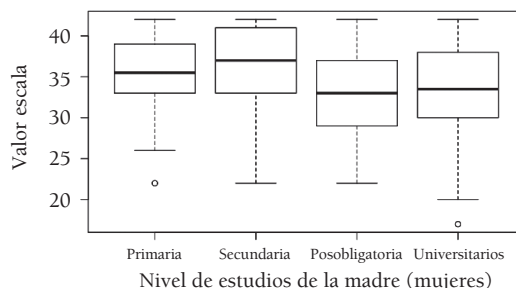
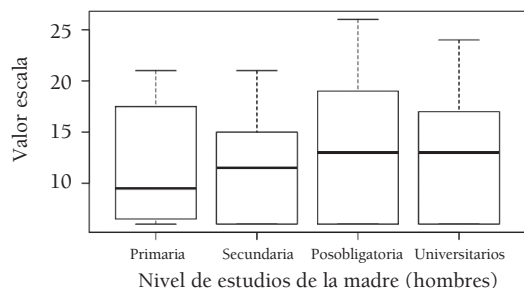


GRÁFICO 4. Escala TMF para hombres y mujeres, según estudios de la madre



podría ser considerada masculina, mientras que los hombres no admiten, en ningún caso, que su apariencia exterior pudiera ser femenina.

Los hallazgos del test de Kruskal-Wallis de los hombres son $\chi^2=3.4749$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.7473$ y de las mujeres, $\chi^2=5.9861$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.4247$ (gráfico 6).

Las actitudes sexistas de los y las adolescentes

La puntuación en la escala establecida oscila entre 20 y 100, donde el extremo menor hace referencia a un menor grado de sexismo en la atribución de roles de género y el extremo mayor a un mayor grado de sexismo en la atribución de roles de género. Las puntuaciones en la escala GRAS difieren para los hombres ($M=35.38$, $SD=10.01$) y las mujeres ($M=28.76$, $SD=7.29$) (gráfico 5); esto es ratificado por la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2=50.958$, $g.l.=1$, $p\text{-valor}=9.435e-13$) (gráfico 5).

GRÁFICO 6. Escala GRAS para hombres y mujeres, según edad

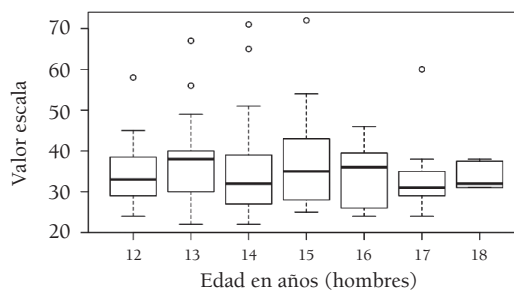
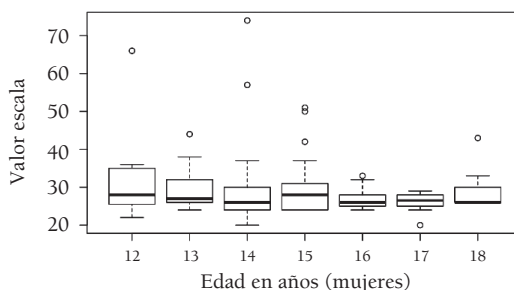
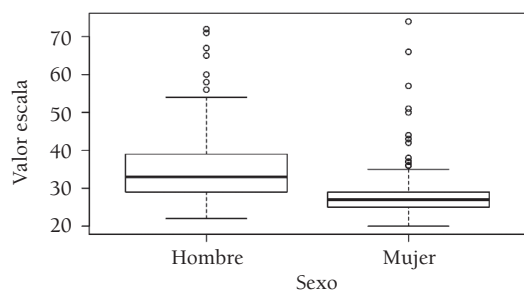


GRÁFICO 5. Escala GRAS para hombres y mujeres, según sexo



La escala de GRAS muestra que la edad no tiene influencia directa en los indicadores ($\chi^2=8.3367$, $g.l.=6$, $p\text{-valor}=.2145$).

Los gráficos 7 y 8 muestran que el nivel de estudios del padre y de la madre, en los hombres y mujeres, afecta a las puntuaciones en la escala GRAS. La prueba de Prentice para los estudios del padre ($\chi^2=3.7844$, $g.l.=3$, $p\text{-valor}=.2857$) y de la madre ($\chi^2=0.82235$,

g.l.=3, p-valor=.8441) presenta diferencias, aunque no son significativas. Esto es corroborado por la prueba de Kruskal-Wallis que arroja, para los hombres, valores concluyentes (estudios del padre y de la madre, p-valor=.6769), e igualmente para las mujeres (estudios del padre y la madre, p-valor=.3968).

En el análisis porcentual, los y las adolescentes consideran que hay igualdad de género (94.3%). Con relación a la función familiar, el 92.8% de la muestra total defiende la igualdad de las obligaciones domésticas; sin embargo, el 28.7% de mujeres sostienen que les gusta que su pareja las considere responsable de las tareas domésticas, mientras que al 89.5% de los hombres le crearía tensión si la pareja lo considerara responsable de las tareas domésticas. Respecto al cuidado de los hijos e hijas, el 38.7% de mujeres piensa que la principal responsabilidad del padre es ser el sostén económico de los menores, mientras que únicamente el 19.7% de mujeres considera

que las madres deben decidir sobre las cuestiones de crianza. Los hallazgos de los roles vinculados con la función familiar muestran que aún hay, en la práctica, resistencia de los hombres para implicarse en las tareas del hogar; sin embargo, se aprecia un cambio importante en la identidad de género de la mujer, ya que está rompiendo la barrera estereotípica del cuidado de los hijos y las tareas del hogar como funciones estrictamente suyas. Por su parte, respecto a las funciones de interrelación social, los resultados son similares tanto para los hombres como para las mujeres. Así, los y las adolescentes están de acuerdo en que las personas pueden ser agresivas, en sus relaciones, independientemente de su sexo (74.6%) y las mujeres, mayoritariamente, no aceptan que el hombre sea el máximo responsable de la familia, a quien deban obedecer (89.8%) o a quien no se pueda llevar la contraria (86.7%). Se destaca, asimismo, la necesidad de valorar a las personas en función de sus características y no de su sexo

GRÁFICO 7. Escala GRAS para hombres y mujeres, según estudios del padre

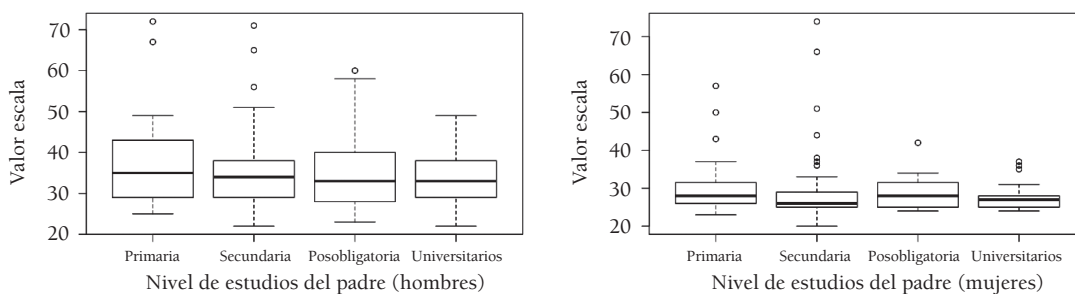
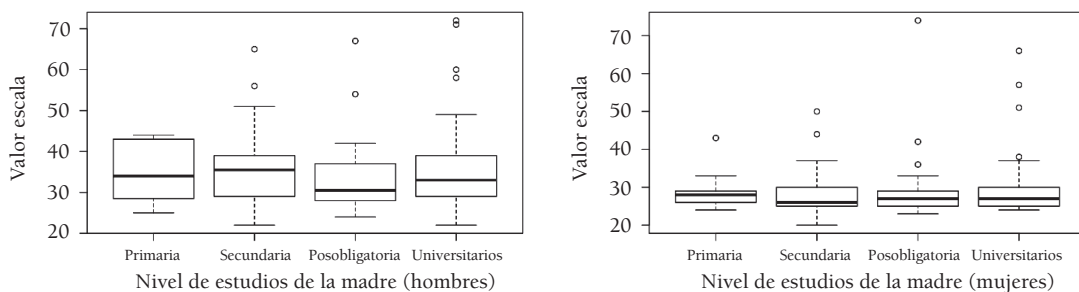


GRÁFICO 8. Escala GRAS para hombres y mujeres, según estudios de la madre



(73.5%); sin embargo, el porcentaje de participantes que defiende que a los niños y niñas se les debe dar libertad en función de su edad y nivel de madurez, sin tener en cuenta su sexo, disminuye, especialmente en el caso de las mujeres (38% de mujeres y 51% de hombres).

Otros rasgos que denotan la persistencia de estereotipos de género se reflejan en que tanto los hombres como las mujeres (87.2% y 78.4%, respectivamente) consideran que es más lamentable ver llorar a un hombre que a una mujer, que las mujeres deben ser más ordenadas y limpias que ellos (39% de mujeres y 69.9% de hombres) y que no se debe educar a los niños y niñas de la misma manera (84.5% de mujeres y 89% de hombres). Finalmente, respecto al ámbito laboral, el 65.9% de mujeres piensa que en su círculo de amistades debería ser más valorada por su actividad familiar que profesional, mientras que únicamente el 20.1% de hombres considera que algunas profesiones son apropiadas solo para ellos. No obstante, ellos también piensan que algunos trabajos no son apropiados para las mujeres (66.7%) y un grupo considerable de hombres rechaza que se valore el trabajo de su pareja más que el suyo (65.9%). Pese a ello, hay una mayor concienciación en ambos colectivos sobre la necesidad de que hombres y mujeres ocupen puestos de responsabilidad

(86.4% de mujeres y 83% de hombres) y defienden la igualdad laboral (85.2%). En suma, se percibe una cierta apertura de los hombres para desempeñar puestos no masculinizados, pero ellas todavía encuentran más limitaciones internas y externas que les impiden avanzar por las arenas movedizas de la segregación laboral.

Análisis de regresión para la relación entre los roles de género y los comportamientos sexistas

El segundo objetivo del estudio fue analizar la posible relación entre la autoatribución de los roles de género tradicionalmente entendidos (como representa la escala TMF) y las actitudes sexistas (como representa la escala GRAS). El análisis de la regresión (tabla 2) muestra que existe una relación lineal (p-value: 3.716e-09) entre ambas variables.

Los resultados también indican que alrededor de un 12% de la variación en el grado de sexismo puede ser explicada por el predictor rol de género tradicional ($R^2=.12$), por lo que se puede afirmar que tanto los hombres como las mujeres se ubican dentro de las conductas que podrían ser calificadas como sexistas.

TABLA 2. Modelo lineal de regresión entre la escala GRAS y TMF

lm(formula=Escala_GRAS ~ Escala_TMF)				
Residuals:				
Min	1Q	Median	3Q	Max
-12.538	-4.888	-1.953	2.485	45.832
Coefficients:				
	Estimate	Std. Error	t	value Pr(> t)
(Intercept)	38.10741	1.18633	32.122	< 2e-16 ***
Escala_TMF	-0.26156	0.04285	-6.104	3.72e-09 ***
Signif. codes: '***' .001 '**' .01 '*' .05				
Residual standard error: 8.589 on 262 degrees of freedom				
Multiple R-squared: .1245, Adjusted R-squared: .1211				
F-statistic: 37.25 on 1 and 262 DF, p-value: 3.716e-09				

Discusión y conclusiones

Los objetivos de este estudio fueron analizar los estereotipos y los roles de género en los comportamientos de los jóvenes españoles que permanecen en las actitudes sexistas y que mantienen la brecha de la desigualdad, e identificar las posibles relaciones entre la autoatribución de los roles de género y las actitudes sexistas con relación a dicho roles.

La escala TMF ha permitido contrastar cómo la población adolescente adopta autopercepciones y conjetura su catalogación en una dimensión tradicional masculino-femenina. Las medias y las dispersiones apuntan a que ambos grupos validan la idea del continuo unidimensional entre los polos masculino y femenino; esta idea también puede extenderse a cierto dinamismo o desarrollo en el tiempo, ya que en la muestra hay una concentración en los roles más estereotipados masculinos, pero especialmente femeninos en la adolescencia temprana, señalándose los 15 años como una época de “debilitamiento” de las autoatribuciones polarizadas. Estos hallazgos permiten concluir que es posible que los estereotipos de género y los comportamientos sexistas ya formen parte del comportamiento de los jóvenes en la adolescencia y que se hayan aprendido, en la niñez, probablemente por la influencia de su entorno más cercano; es decir, de la familia y la escuela (Bandura, 1977; Muñiz y Monreal, 2017).

Los resultados del estudio también concuerdan con la investigación *The Global Early Adolescence Study* (Saewyc, 2017), elaborada en 15 países por la Organización Mundial de la Salud y la Universidad John Hopkins (Baltimore, Estados Unidos), que concluye que los estereotipos de género se adquieren en la infancia y en la adolescencia temprana y que si no se cambian puede tener consecuencias negativas. El inicio de esta etapa desencadena un conjunto común de expectativas de género que están vinculadas a un mayor riesgo a lo largo de la vida, desde padecer depresión hasta recurrir a la violencia o al suicidio.

Los hallazgos también ponen de relieve la diferencia de comportamiento o sensibilidad de la autoatribución de los roles de género de los y las adolescentes en función del nivel de estudios de sus progenitores. Las mujeres no puntúan de forma diferente en la escala TMF en función de los estudios de sus padres y madres, mientras que los hombres se muestran más sensibles a la influencia del nivel de estudios del padre: a más estudios del padre, más alejados están de una postura extrema en su atribución de masculinidad.

Los padres y las madres que no superan primaria influyen en la adopción de roles tradicionalmente masculinos extremos, especialmente en el caso de los hombres. Contrariamente a lo demostrado por Cunningham (2001), que arguye que la influencia de la madre en el desarrollo de las actitudes de los menores en cuanto a sus roles de género es determinante, en nuestro estudio hay una influencia mayor de los padres en los procesos de construcción de la identidad de género de sus hijos, por lo que es posible afirmar que estos son un factor predictivo de los roles de género, especialmente de los hombres. Una posible explicación podría ser que los chicos tienden a imitar más los modelos masculinos debido a la búsqueda de un mayor reconocimiento social, ya que los padres representan un símbolo de poder en la sociedad (Tajfel y Turner, 1986). La investigación también aporta un significado diferente al estudio de Halpern (2014) y de Kågesten *et al.* (2016), quienes sugieren que las madres influyen en el comportamiento femenino de las niñas y en el comportamiento masculino de los niños. Los argumentos de dichos estudios sugieren que las niñas tienden a desarrollar creencias sobre lo que constituye el comportamiento apropiado para las mujeres al observar el comportamiento de sus madres como modelo; sin embargo, el proceso por el cual los niños aprenden los estereotipos masculinos de sus madres está menos claro.

Si bien en el estudio hay un grupo de hombres que adoptan roles típicamente masculinos (34.9%), también hay una tendencia en las mujeres a adoptar roles totalmente femeninos

(44%). Pese a ello, un grupo nada desdeñable de mujeres (33%) sostiene que les gustaría ser más masculinas, frente a los hombres que tienen una mayor tendencia a la autoidentificación genérica tradicionalmente masculina. En el caso de las mujeres, esto podría indicar que tienen una predisposición para construir nuevas identidades binarias que superen la identidad femenina patriarcal. Asimismo, se observa que la percepción de los y las adolescentes sobre su identidad del rol de género (Kachel *et al.*, 2016; Krahé, 2018) es similar, puesto que ambos grupos creen que sus actitudes podrían ser consideradas como masculinas o femeninas (29.9% de mujeres y 22% de hombres); sin embargo, hay algunas mujeres que manifiestan que sus comportamientos (14%), así como su apariencia podrían ser considerados masculinos (16.7%), mientras que los hombres no admiten que esta pudiera ser femenina. Estos hallazgos muestran que los estereotipos culturales y los roles de género tradicionales que rigen el comportamiento de las mujeres están cambiando, puesto que ellas “se ven y quieren verse más como lo hombres”; no obstante, este proceso de transformación para eliminar los roles estereotípicos de género no se está produciendo de forma similar en los hombres (Croft, 2020; England *et al.*, 2020). Es posible que esta evolución asimétrica de los roles de género esté motivada por la existencia de barreras internas y externas que impiden que los hombres adopten roles desempeñados por las mujeres. Conforme a ello, sería recomendable diseñar e implementar, desde el aula, estrategias docentes que incrementen el estatus de los roles, así como de los rasgos y comportamientos estereotípicamente femeninos.

Otro aspecto remarcable en la escala GRAS es que los valores obtenidos por los hombres y mujeres indican un nivel medio de sexismo, sin estar posicionados en posturas extremas, siendo los hombres un 8.2% más sexistas que las mujeres. Asimismo, la dispersión es mayor en ellos que en ellas, ya que estas se concentran muy cerca de una media muy ceñida a las puntuaciones no sexistas, por lo que, en concordancia con el

estudio de García-Cueto *et al.* (2015), se concluye que los adolescentes españoles son más sexistas que las adolescentes. Pese a que el grupo de participantes considera mayoritariamente que hay igualdad de género (94.3%), en la función familiar persiste el sexismo benévolo, especialmente por parte de ellos, quienes muestran cierta resistencia para implicarse en las tareas domésticas. Estas conclusiones son concordantes con los estudios de Esteban-Ramiro y Fernández-Montano (2017), Madolell *et al.* (2020) y León y Aizpurúa (2020). Sin embargo, se observa también un cambio en las mujeres orientado a superar el concepto de feminidad tradicional, que se basa en la responsabilidad de las tareas domésticas, en la crianza de los hijos e hijas y en la obediencia al *pater familias* (Vélez, 2020), situación que también habían constatado Block *et al.* (2019) y Croft *et al.* (2015) en sus investigaciones. Otros hallazgos, como el hecho de que opinen que es más lamentable ver llorar a un hombre que a una mujer, que las mujeres sean más limpias que los hombres y que no se deba educar a los niños y niñas de la misma manera, son indicadores de una supuesta superioridad de lo masculino y de la devaluación de lo femenino. En el ámbito laboral se percibe que hay una mayor apertura de los hombres a desempeñar cualquier empleo; sin embargo, las percepciones de algunos/as adolescentes, que están a favor de puestos laborales diferenciados, muestran la realidad de la segregación laboral horizontal, que limita el progreso profesional de las mujeres y el crecimiento económico (Angus, 2020).

En suma, si bien tanto los hombres como las mujeres (94.3%) sostienen que actualmente existe igualdad de trato, algunos de sus roles de género en el ámbito personal, familiar, laboral y social son sexistas y sus actitudes muestran un sexismo subyacente. Con el fin de mitigar esta realidad, se sugiere prevenir desde la familia y en la niñez temprana la escalada y persistencia de roles tradicionales y de comportamientos sexistas que puedan desencadenar situaciones más graves de violencia en la edad adulta. Por su parte, la

educación secundaria debe ser el contexto donde la persona refirme positivamente su identidad de género (Muñiz y Monreal, 2017).

La relación entre la autoatribución del rol de género y las actitudes sexistas

En este estudio también se investigó la relación entre la autoatribución de los roles de género (escala TMF) y las actitudes sexistas respecto a los roles medidos por la escala GRAS. El análisis de regresión confirma dicha relación y los valores en la escala TMF explican alrededor de un 12% de la variación en los resultados de la escala GRAS; es decir, los valores obtenidos muestran que la masculinidad (tradicionalmente entendida) es más sexista en sus actitudes hacia la igualdad de roles que la feminidad en el sentido tradicional. De esto se colige que los roles de género tradicionales aumentan el riesgo de actitudes sexistas.

Se concluye que la población adolescente española es sexista en algunos aspectos, en parte por la práctica de roles de género tradicionales; por ello, una educación en valores igualitarios en la familia y en la escuela podría prevenir y atajar la manifestación de dichos comportamientos. Una medida concreta debería ser instar a las instituciones educativas al desarrollo de currículos y programas formativos que garanticen

la equidad de género y la promoción de roles de género más igualitarios desde edades tempranas, pero es aún más crucial utilizar mecanismos como las escuelas de padres y madres para la educación en igualdad de género (Azorín, 2017; Galet y Alzás, 2015).

Para finalizar, una de las limitaciones del estudio es la metodología cuantitativa utilizada, que no ha favorecido el análisis en profundidad de los estereotipos y roles de género de los adolescentes; por ello, resulta importante diseñar un estudio cualitativo con entrevistas y grupos focales para complementar el estudio. La segunda limitación radica en que no se ha efectuado el análisis de la relación de las actitudes sexistas con otras variables como la etnia, religión o la clase social. Igualmente, sería deseable ampliar el estudio al alumnado de otros grupos etarios, como los estudiantes universitarios y personas de otras edades. En este sentido, y como futura línea de trabajo, se propone seguir indagando en la temática desde un diseño transversal con un muestreo no probabilístico estratificado por cuotas que incluya a centros escolares de otras comunidades autónomas. Asimismo, es importante profundizar en otros estudios que analicen el desarrollo de la identidad de género de los niños y niñas en el contexto familiar, examinando el rol de los progenitores en la adquisición de estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

- Alsaleh, A. (2020). Violence against Kuwaiti women. *Journal of Interpersonal Violence*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/0886260520916280>
- Angus, C. (2020). Gender stereotype and its consequences on female managers. *IAA Journal of Scientific Research*, 6(1), 6-12.
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia/Attitudes towards gender equality in a sample of students from Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Block, K., Croft, A., De Souza, L. y Schmader, T. (2019). Do people care if men don't care about caring? The asymmetry in support for changing gender roles. *Journal of Experimental Social Psychology*, 83, 112-131. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.03.013>

- Blum, R. W., Mmari, K. y Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Calvo, G. (2018). Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas. *Contextos Educativos*, 21, 169-184. <http://doi.org/10.18172/con.3311>
- Carrera-Fernández, M. V., Almeida, A. M., Cid-Fernández, X. M., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M. y Rodríguez-Castro, Y. (2017). Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la Pedagogía Queer. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 30-34. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2337>
- Croft, A., Atkinson, C., Sandstrom, G., Orbell, S. y Akin, L. (2020). Loosening the GRIP (Gender Roles Inhibiting Prosociality) to promote gender equality. *Personality and Social Psychology Review*, 25(1), 66-92. <https://doi.org/10.1177/1088868320964615>
- Croft, A., Schmader, T. y Block, K. (2015). An underexamined inequality: Cultural and psychological barriers to men's engagement with communal roles. *Personality and Social Psychology Review*, 19(4), 343-370. <https://doi.org/10.1177/1088868314564789>
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111-122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x>
- De la Osa, Z., Gómez, S. A. y Gómez, I. P. (2015). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.49>
- Díaz, A. y Sellami, K. (2014). Traits and roles in gender stereotypes: A comparison between Moroccan and Spanish native samples. *Sex Roles*, 70(11-12), 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0335-7>
- Diekmann, A. B. y Clark, E. K. (2015). Beyond the damsel in distress: Gender differences and similarities in enacting prosocial behavior. En D. A. Schroeder y W. G. Graziano (eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 376-391). Oxford University Press.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M. y Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of US public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301-315. <https://doi.org/10.1037/amp000049>
- Eagly, A. H. y Wood, W. (2012). Social role theory. En P. van Lange, A. Kruglanski y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of theories in social psychology* (pp. 458-476). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Eagly, A. H. y Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. En A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland y N. A. Naples (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of gender and sexuality studies* (pp. 1-3). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs183>
- Eisend, M. (2019). Gender roles. *Journal of Advertising*, 48(1), 72-80. <https://doi.org/10.1080/00913367.2019.1566103>
- England, P., Levine, A. y Mishel, E. (2020). Progress toward gender equality in the United States has slowed or stalled. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(13), 6990-6997. <https://doi.org/10.1073/pnas.1918891117>
- Esteban-Ramiro, B. y Fernández-Montaña, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Fiske, S. T. (2018). Stereotype content: warmth and competence endure. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 67-73. <https://doi.org/10.1177/0963721417738825>

- Galet, C. y Alzás, T. (2015). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto*, 33(2), 97-114.
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S. y Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Gutiérrez, B. C., Halim, M. L. D., Martínez, M. A. y Arredondo, M. (2019). The heroes and the helppless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82(9), 558-569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>
- Halpern, H. P. (2014). *Parents' gender ideology and gendered behavior as predictions of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration* (tesis doctoral). University of Massachusetts.
- Hambleton, R. K. y Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 147-157.
- Hébert, M., Blais, M. y Lavoie, F. (2017). Prevalence of teen dating victimization among a representative sample of high school students in Quebec. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.06.001>
- Hernández, A. y González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de los jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia ergo-sum*, 23(2), 112-120.
- Houston, D. M. y Thomae, M. (2016). The impact of gender ideologies on men's and women's desire for a traditional or non-traditional partner. *Personality and Individual Differences*, 95, 152-158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.026>
- Kachel, S., Steffens, M. C. y Niedlich, C. (2016). Traditional masculinity and femininity: Validation of a new scale assessing gender roles. *Frontiers in Psychology*, 7(956), 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00956>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. y Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PloS one*, 11(6), 1-36. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Krahé, B. (2018). Gendered self-concept and the aggressive expression of driving anger: Positive femininity buffers negative masculinity. *Sex Roles*, 79, 98-108. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0853-9>
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, F. J. y Bringas, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *REMA*, 18(1), 1-16. <https://acortar.link/lKBwj>

- Madolell, R., Gallardo, M. A. y Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C. y Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>
- Muñiz, M. y Monreal, M. C. (2017). Violencia de pareja virtual y ajuste psicosocial en la adolescencia desde la perspectiva de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, Monográfico 1*, 115-124. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.924>
- Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2018). Sexism in adolescent relationships: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 123-132. <https://doi.org/10.5093/pi2018a19>
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <http://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rodríguez-Otero, L. M. y Mancinas-Espinoza, S. E. (2016). Nivel de sexismo y estereotipos de género en estudiantes de Trabajo Social Regiomontanas. Azarbe. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 5, 19-30.
- Saewyc, E. (2017). A global perspective on Gender roles and identity. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S1-S54. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.010>
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. y Vega-Gea, E. (2017). Peer sexual cybervictimization in adolescents: Development and validation of a scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 171-179. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.04.001>
- Set, Z. y Ergin, O. (2020). The investigation of the mediator effect of sexism and defense style in the relationship between homophobia and aggression. *Archives of Neuropsychiatry*, 57(2), 113-119. <https://doi.org/10.29399/npa.24743>
- Sravanti, L. y Sagar, J. V. (2020). Gender intensification in adolescence. *Journal of Psychosexual Health*, 2(2), 190-191. <https://doi.org/10.1177/2631831820924593>
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel, S. y W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson.
- Vega-Gea, E., Ortega-Ruiz, R. y Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.002>
- Vélez, M. G. (2020). Paternidades corresponsables e igualdad entre mujeres y hombres. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, 13(37), 6-17.
- Wood, J. T. y Fixmer-Oraiz, N. (2017). *Gendered lives: Communication, gender and culture* (12th ed.). Cengage Learning.

Abstract

The impact of gender roles on sexist attitudes of adolescents in the school environment

INTRODUCTION. Sexism and gender-based violence are serious social issues. The objectives of the study are: 1) to analyze the role of gender-based stereotypes in adolescent behavior that promote sexist attitudes and 2) to identify the possible relationships between gender role

self-assignment and sexist attitudes. **METHOD.** A cross-sectional study was designed. A total of 1508 adolescents participated. The mean age distribution was $M=14.83$. Two instruments were used: The Traditional Masculinity-Femininity Scale and the Gender Role Attitude Scale questionnaire. **RESULTS.** 1) Adolescents adopt typically male and female roles; with the male and hegemonic self-identification prevailing 2) there is a concentration of more stereotyped male and female roles in early adolescence, 3) there are differences in self-attribution of gender roles according to parental studies, 4) dispersion analysis shows that men are more sexist than women and regression analysis confirms that traditional gender roles increase the risk of sexist attitudes. **DISCUSSION.** It is concluded that there is an average level of sexism, with male adolescents being more sexist than girls. Masculinity, traditionally understood, is more sexist in its attitudes towards the equality of roles than femininity. The influence of mothers on the development of gender identity is lower than that of fathers; the latter being a predictor of adolescent gender roles. There is a positive correlation between the self-attribution of traditional gender roles and sexist attitudes, and these roles increase the risk of these attitudes.

Keywords: *Gender, Gender Differences, Gender Identity, Sexism, Adolescence, High School Students.*

Résumé

L'Impact des rôles de genre sur les attitudes sexistes des adolescents en milieu scolaire

INTRODUCTION. Le sexisme et la violence de genre sont des problèmes sociaux sérieux. Les objectifs de l'étude sont: 1) d'analyser les stéréotypes et les rôles de genre dans le comportement imprégné par les attitudes sexistes parmi la population adolescente et 2) d'identifier les relations possibles entre l'auto-attribution des rôles de genre et les attitudes sexistes. **MÉTHODE.** Une étude transversale a été conçue. Au total, ce sont 1508 adolescents qui ont participé. Étant la moyenne d'âge de $M=14,83$. Deux instruments ont été utilisés: l'échelle traditionnelle de masculinité-féminité et l'échelle d'attitude à l'égard des rôles de genre. **RÉSULTATS.** 1) Le collectif adolescent adopte des rôles typiquement masculins et féminins, dans lesquels prévaut une auto-identification masculine et hégémonique, 2) il y a une concentration de rôles masculins et féminins plus stéréotypés au début de l'adolescence, 3) il y a des différences dans l'auto-attribution des rôles de genre dans les études effectués aux parents, 4) l'analyse de dispersion montre que les hommes sont plus sexistes et l'analyse de régression confirme que les rôles de genre traditionnels augmentent le risque d'attitudes sexistes. **DISCUSSION.** Il est conclu qu'il existe un niveau moyen de sexisme, dans lequel les adolescents sont plus sexistes que les adolescentes. La masculinité, traditionnellement comprise, est plus sexiste dans ses attitudes envers l'égalité des rôles que la féminité. L'influence des mères sur le développement de l'identité sexuelle est moins importante tandis que l'influence des pères est un facteur prédictif des rôles de genre dans les adolescents. Il existe une corrélation positive entre l'auto-attribution de rôles de genre traditionnels et les attitudes sexistes, de sorte que ces rôles traditionnels augmentent le risque d'attitudes sexistes.

Mots-clés: *Genre, Différences de genre, Identité de Genre, Sexisme, Adolescence, Élèves du Secondaire.*

Perfil profesional de los autores

Gladys Merma-Molina (autora de contacto)

Doctora por la Universidad de Alicante. Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Directora de la Red de Investigación en Diseño y Oportunidades de Género en la Educación Superior y miembro del Grupo de Investigación GIDU-EDUTIC/IN. Sus líneas de investigación se centran en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la educación superior, la igualdad de género, la convivencia y la educación en valores.

Correo electrónico de contacto: gladys.merma@ua.es

Dirección para la correspondencia. Universidad de Alicante, Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690 Alicante (España).

Diego Gavilán-Martín

Profesor del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Miembro del Grupo de Investigación GIDU-EDUTIC/IN. Coordinador de la Red de Desarrollo de Competencias de Investigación en la Enseñanza Superior. Sus líneas de investigación se centran los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la educación, la igualdad de género, el clima del aula y la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: diego.gavilan@ua.es

David Molina Motos

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de Filosofía y Matemáticas en educación secundaria. Sus líneas de investigación se centran en las aproximaciones ecológicas a la filosofía de la educación, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

Correo electrónico de contacto: david@molinamotos.es

Mayra Urrea-Solano

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Miembro del grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN y del proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en la igualdad y equidad de género, la tecnología educativa y el liderazgo en la educación superior.

Correo electrónico de contacto: mayra.urrea@ua.es

VALIDACIÓN DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES

Validation of Development Education content for analysis of textbooks

SONIA ORTEGA-GAITE⁽¹⁾, MARÍA JESÚS PERALES MONTOLIO⁽²⁾, CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ⁽²⁾
Y JUDITH QUINTANO NIETO⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Valladolid (España)*

⁽²⁾ *Universidad de Valencia (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.87160

Fecha de recepción: 14/01/2021 • Fecha de aceptación: 22/04/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Sonia Ortega Gaité. E-mail: sonia.ortega.gaité@uva.es

INTRODUCCIÓN. En un mundo globalizado marcado por las grandes desigualdades económicas y la falta de acceso universal a la educación y la sanidad de calidad, es necesario trabajar desde la educación escolar contenidos que visibilicen, sensibilicen y den a conocer al alumnado la realidad mundial en la que cohabitan. La Educación para el Desarrollo es una perspectiva de gran valor para abordar esta temática en el espacio escolar en la formación de valores ciudadanos. **MÉTODO.** A partir de la revisión de documentos de referencia a nivel internacional y nacional, se presenta un listado inicial de contenidos de Educación para el Desarrollo que son validados a través de un proceso de juicio desde los criterios de pertinencia, ubicación y formulación realizado por 82 personas expertas del contexto social y/o académico vinculadas estrechamente al ámbito de la Educación para el Desarrollo. **RESULTADOS.** Los resultados muestran un acuerdo significativo entre los jueces en sus valoraciones de la pertinencia en el listado de contenidos. Los jueces confirman la organización en cuatro bloques, proponen mejoras de elementos de formulación y permiten revisar la estructura de contenidos, pasando de 22 a 18. **DISCUSIÓN.** Se concluye con un listado de contenidos que proporciona una base para el análisis de manuales escolares y/o para el diseño curricular desde la perspectiva de Educación para el Desarrollo de forma directa y/o transversal. De forma complementaria, se facilita una escala para analizar cómo son tratados los contenidos señalados en los manuales escolares respecto a: qué enseñar, actitudes que promueven y procedimientos de enseñanza-aprendizaje en clave de Educación para el Desarrollo.

Palabras clave: *Educación vocacional internacional, Educación ciudadana, Evaluación del currículo, Libro de texto.*

Introducción

El abordaje de la formación en ciudadanía en los sistemas educativos a nivel nacional e internacional vive en constante debate, con dos grandes opciones: la transversalidad, integrándola en todo el currículo, o la especificidad, dando a la educación en valores ciudadanos un espacio propio como materia (Cox *et al.*, 2014; UNESCO, 2016). Sin embargo, la forma más integral de abordarlo sería la doble presencia, pues se trata de “la interrelación de dos ámbitos escolares distintos, pero intrínsecamente complementarios uno del otro: el institucional y el de aula” (Sarochar, 2018, p. 59).

El Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (2005) supuso una gran influencia en la Ley Orgánica de Educación (2006), al propiciar el marco de referencia que introduce de forma explícita contenidos relacionados con la educación en valores ciudadanos, siguiendo las coordenadas marcadas por el Consejo de Europa (2000, 2004, 2006, 2010). Así, se incluyó una asignatura específica en el currículum que suscitó gran repercusión en prensa y un amplio debate social (García y Murillo, 2009), y que produjo numerosos movimientos con posturas encontradas que se dirimieron en los tribunales (Palma, 2011). Con la entrada en vigor en 2013 de la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), esta asignatura fue eliminada, una decisión cuestionada por ser un importante freno para el desarrollo de los valores fundamentales (Sánchez y Vargas, 2017).

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020) introduce de nuevo una asignatura específica desde el enfoque de educación para el desarrollo sostenible, la perspectiva de género y la coeducación, y los derechos de la infancia, con el objetivo de una educación para una ciudadanía activa, crítica y global, en la línea que plantea la UNESCO (2016) respecto a la Educación para la Ciudadanía Mundial y vinculada con el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), en concreto, la meta

4.7 que busca garantizar que todo el alumnado pueda recibir una educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p. 20).

Desde este planteamiento de la UNESCO (2016) y los ODS (2015), se plantea la necesidad de tratar la educación en valores ciudadanos desde una mirada planetaria, pues vivimos en un mundo cambiante sujeto a un capitalismo que resta visibilidad a los problemas globales. Las concepciones etnocéntricas dejan en el olvido situaciones de otras partes del globo. La educación es una de las piezas clave para evidenciar la realidad de muchas zonas del planeta que no cuentan con los mínimos exigibles para cualquier persona.

Por ello, la formación en valores ciudadanos, sea transversalmente o en una asignatura específica, sea planteada desde la Educación para el Desarrollo (EpD), es una pieza clave para construir un mundo más justo, solidario y sostenible. Y esto, desde las definiciones existentes de EpD (Argibay y Celorio, 2005; Boni, 2005; Ortega, 2007; Celorio y López, 2007; Ruiz, 2015), se traduce en una serie de aspectos que se deben tener en cuenta (Ortega-Gaite, 2016, pp. 137-138):

- Debe facilitar la comprensión de la realidad mundial desde diferentes perspectivas, para que la ciudadanía tome la conciencia crítica necesaria que genere cambios de actitudes y valores a nivel individual y a nivel colectivo.
- Busca una transformación social a través de la participación activa de la ciudadanía en clave de justicia, equidad de género y solidaridad.
- Plantea crear una cultura comprometida con un desarrollo humano que sea justo,

equitativo y sostenible a lo largo de la historia, que dé acogida a las diferentes formas de hacer y sus procesos.

- Ha de facilitar la construcción de una ciudadanía global, con una mirada transformadora, que se implique en el proceso de forma activa y tome conciencia de la realidad mundial desde una dimensión global.

Para poder plantear que la EpD esté presente en el currículum escolar es necesario un referente de contenidos. Ofrecerlo es la finalidad de este artículo, de acuerdo con la siguiente estructura de objetivos:

- Objetivo general: aportar y validar un listado de contenidos de EpD que sirva como referente para el diseño curricular y para el análisis de materiales escolares.
- Objetivos específicos:
 - Identificar los contenidos fundamentales de EpD en la documentación de referencia nacional e internacional.
 - Validar a través de un acuerdo interjueces la estructura y las temáticas que componen ese listado de contenidos.

Como objetivo complementario se plantea ofrecer una herramienta de valoración de manuales escolares y prácticas socioeducativas, partiendo del listado validado de contenidos EpD.

Metodología

Procedimiento

Para identificar los contenidos fundamentales en EpD se realiza una revisión detallada de diferentes fuentes institucionales, consideradas de gran relevancia en el ámbito. Por un lado, se toman los siguientes referentes internacionales: Informe Delors (Delors, 1996), Declaración del Milenio (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2000), Agenda 2030 para Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas,

2015), Carta a la Tierra (Murga-Menoyo, 2009), Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2007) y Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación de los derechos humanos (Consejo de Europa, 2010). Y, por otro lado, desde la perspectiva nacional, se completa con documentos clave de diversas instituciones y autorías: Oxfam Intermón (2005), Ortega (2007) y De Pedro (2010).

Este análisis permite identificar 22 contenidos clave, y estructurarlos en 4 bloques, como se presentará más adelante. Confirmar y validar este listado, a partir de las aportaciones de expertas y expertos en la materia, es la finalidad fundamental de este trabajo.

Por ello, la segunda parte del estudio analiza la validez de contenido de ese listado inicial de temáticas de EpD, a partir del acuerdo intersubjetivo de jueces significativos. Es decir, se va a valorar si realmente los expertos del tema reconocen que el listado de contenidos recoge una estructura lógica, clara y adecuadamente organizada de EpD.

Para ello, el estudio parte del concepto tradicional de validez, entendido como el proceso de comprobar que efectivamente se mide lo que se pretende medir. Este concepto clásico ha tenido la virtud de adecuarse de una forma globalizadora y flexible a los distintos tipos, metodologías y objetivos de investigación, siendo referentes significativos en esta investigación las reflexiones sobre la validez en los procesos de construcción de instrumentos en educación (Ruiz-Primo *et al.*, 2006; Jornet 2014; Bakieva, *et al.*, 2019), en investigación cualitativa (Sandín, 2000; Bisquerra, 2012) y en investigación evaluativa (Jornet *et al.*, 2000; Jornet *et al.*, 2013; Jornet, 2014; Jornet *et al.*, 2020).

La atención prioritaria a los estudios de validez basados en el consenso de las valoraciones para garantizar un planteamiento no arbitrario ha

supuesto un incremento del uso de estudios basados en jueces, para poder superar las dificultades de análisis y verificación de la validez (Cronbach, 1988) y como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet y González-Such, 2009; Bakieva *et al.*, 2018; Sancho-Álvarez *et al.*, 2016).

El estudio se desarrolla a través de la técnica panel o juicio de expertos, ya que esta estrategia es utilizada en múltiples ámbitos de la evaluación para asegurar la validez en el diseño de instrumentos (Kitamura y Kitamura, 2000; Jornet y González-Such, 2009). Por ello, se ha convertido en una herramienta habitual por su utilidad y eficacia para la validación de contenidos en muchas áreas de investigación (Utkin, 2006; Pedrosa, *et al.*, 2013). En este caso, se adapta para analizar la validez del listado de contenidos de EpD.

Participantes

En la selección de los jueces para este estudio se han tomado en consideración los criterios aportados por investigaciones precedentes. Así se sabe que la elección de los jueces, según su formación académica o su experiencia laboral en el tema, resulta fundamental para la investigación (Galicia *et al.*, 2017), incluyendo diferentes perfiles (Barroso y Cabero, 2011) para obtener una información de calidad pormenorizada sobre los criterios a valorar (Escobar y Cuervo, 2008). Sin embargo, en cuanto al número de expertos finales que deben participar, no hay un acuerdo unánime para su determinación (Powell, 2003; Cabero y Llorente, 2013).

En este estudio, siguiendo estos referentes, se elabora un listado inicial de jueces con los siguientes criterios de inclusión: profesionales con experiencia en el desarrollo de proyectos de EpD desde centros educativos y espacios universitarios y/o entidades sociales. A partir de redes profesionales y académicas se establece

un listado de 110 jueces expertos, contactados por su vinculación e interés por el ámbito de la EpD, independientemente de dónde desarrollarían su función profesional. De esta forma, no se pretende que sean representativos de su colectivo profesional de referencia, sino que, partiendo del interés e implicación con la EpD, puedan aportar visiones diferentes sobre la misma.

El cuestionario de validación fue remitido a las 110 personas con rol de jueces expertos (todos fueron enviados telemáticamente, excepto a los que trabajaban en la misma entidad que la autora). Contestaron un total de 82 jueces expertos, de los cuales la mayor parte (40.2%) proceden del ámbito social; el 59.8% restante son profesionales del sistema educativo; el 36.6%, del nivel universitario; y un 23.2%, del no universitario (hay que señalar que en alguna cuestión hubo respuestas en blanco, que explican el número de respondientes en las tablas posteriores).

VARIABLES e INSTRUMENTOS

El proceso de revisión lógica de los instrumentos habitualmente exige analizar los elementos que lo componen (los ítems) en función de una serie de criterios. En este caso, el listado inicial de contenidos de EpD no es un instrumento de medición como tal, por ello, el proceso de revisión y validación se adapta al contenido y a los usos que se le va a dar, sea como referente para el diseño curricular o para la revisión de materiales curriculares (Calvo *et al.*, 2017; Escobar y Cuervo, 2008; Pedrosa *et al.*, 2013). Para plantear este proceso se diseña un cuestionario de validación, que revisa cada uno de los contenidos por bloques temáticos, según tres criterios: de pertinencia del contenido dentro del bloque temático en que se incluye (escala numérica de 1 a 10); de ubicación del contenido en el bloque temático propuesto (escala dicotómica y posibilidad de nueva ubicación); y de formulación del contenido en tanto permite una adecuada y unívoca comprensión, de lo contrario se solicita una propuesta de formulación (pregunta abierta).

Resultados

El primer análisis descriptivo de los documentos mencionados anteriormente permite identificar los contenidos que, en términos literales, son abordados en cada uno de ellos. La revisión de los elementos extraídos evidencia la existencia de cuatro grandes bloques temáticos que agrupan un total de 22 contenidos (tabla 1). Esta propuesta inicial se deriva del análisis documental realizado por las autoras de la investigación y es la que se somete a revisión por parte de los jueces expertos.

En segundo lugar, se realiza el análisis de pertinencia, ubicación y formulación de este listado inicial. El estudio ha permitido validar globalmente el listado de contenidos de EpD y

localizar algunos puntos concretos sobre los que es necesaria una reflexión mayor.

Globalmente, los resultados muestran (tabla 2) que los jueces valoran positivamente la pertinencia de la estructura de contenidos de EpD y la ubicación de los contenidos en bloques, siendo las valoraciones especialmente altas en el bloque 4, y menos altas en la pertinencia del bloque 1, donde también hay una mayor variabilidad; aunque se pueden catalogar todas las distribuciones como “homogéneas”, según el porcentaje del cociente de variación.

En el bloque uno de la tabla 3, “contenidos socioeconómicos”, se puede observar cómo los jueces valoran en general adecuadamente la pertinencia de los contenidos presentados. En

TABLA 1. Listado inicial de contenido de EpD

B1: Contenidos socioeconómicos	B2: Identidad, diversidad e igualdad	B3: Formación política y participación ciudadana	B4: Educación ambiental
<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Distribución económica • Acceso y calidad de la enseñanza • Acceso y calidad sanitaria • Acciones de cooperación internacional • Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y desarrollo socioafectivo • Identidades colectivas • Igualdad entre personas • Diversidad cultural • Relaciones interculturales • Religiones en el mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas políticos • Formas de participación ciudadana • Conflictos sociopolíticos • Derechos humanos • Solidaridad • Voluntariado • Movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente • Acceso y distribución de recursos naturales • Relación del ser humano con la naturaleza

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Valoraciones medias globales por bloques. Criterios pertinencia y ubicación

	Criterio pertinencia				Criterio ubicación			
	N	Media	Desv. típ.	CV	N	Media	Desv. típ.	CV
Bloque 1	82	8.54	1.00	11.71	70	0.92	0.14	15.22
Bloque 2	82	9.05	0.89	9.83	73	0.97	0.09	9.28
Bloque 3	82	9.09	0.88	9.68	72	0.95	0.14	14.74
Bloque 4	82	9.33	0.95	10.18	76	0.97	0.15	15.46

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Bloque 1: Contenidos socioeconómicos. Criterios pertinencia y ubicación

	Criterio pertinencia				Criterio ubicación			
	N	Media	Desv. típ.	CV	N	Media	Desv. típ.	CV
Globalización	82	9.49	0.84	8.80	79	0.97	0.16	16.29
Distribución económica	82	9.33	1.03	11.05	77	0.97	0.16	16.49
Acceso y calidad de la enseñanza	78	8.74	1.37	15.70	73	0.93	0.25	27.31
Acceso y calidad sanitaria	78	8.49	1.62	19.06	73	0.89	0.32	35.39
Acciones de cooperación internacional	80	8.01	1.89	23.63	72	0.92	0.28	30.22
Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible	82	7.24	2.78	38.37	76	0.83	0.38	45.66

Fuente: elaboración propia.

las valoraciones de pertinencia sobre “globalización” y “distribución económica” se encuentran puntuaciones muy altas, cabe destacar la homogeneidad de las valoraciones de los jueces en ambos casos. En el extremo contrario, se cuestionan los “Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible”, siendo la que tiene una media menor en pertinencia (7.24), y una mayor variabilidad, de forma que es el único contenido cuya distribución se puede categorizar como heterogénea, según el cociente de variación (38.37%). Asimismo, en general, la ubicación es valorada de forma muy adecuada, aunque encontramos una mayor variabilidad entre las puntuaciones también en el último contenido.

Los jueces plantean algunas sugerencias sobre estos contenidos. Respecto a “globalización” se plantean 8 comentarios referidos a ubicación y 17 a formulación. De ellos, hay 8 jueces que cuestionan el término globalización como unívoco, y aportan varias calificaciones (capitalista, económica, neoliberal...), proponiendo incluso un término más integrador como “globalizaciones”. Con relación a “distribución económica” se recogen 9 comentarios de ubicación y 24 de formulación. En 10 de ellos se hace referencia, de una forma u otra, a la necesidad de hablar también sobre desigualdad, aunque la valoración de pertinencia de este contenido es muy alta. Los comentarios respecto “acceso y calidad

de la enseñanza” y “acceso y calidad sanitaria” son más diversos. La primera recibe 14 de ubicación y 20 de formulación; y la segunda, 13 y 17, respectivamente, pero en muchos casos son para confirmar los contenidos. De un modo similar, sucede en “acciones de cooperación internacional” que recoge comentarios dispersos (12 ubicación y 15 formulación). Por último, en el referente a los “Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible” se hacen aportaciones significativas, en coherencia con la valoración inferior y más heterogénea realizada en pertinencia. Desde el colectivo de jueces, se apuesta mejor por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (3 casos) y, en todo caso, por una perspectiva más crítica (6 casos) y global (3 casos), sugiriéndose su incorporación en “acciones de cooperación internacional”.

En el bloque dos, “identidad, diversidad e igualdad” (tabla 4), también se valora adecuadamente la pertinencia de casi todos los contenidos, con puntuaciones medias que oscilan entre el 9.54 (“igualdad entre personas”) y el 9.05 (“identidad personal y desarrollo socioafectivo”). Las valoraciones en ubicación también son adecuadas (entre 0.96 y 0.99). No obstante, las valoraciones sobre el contenido “religiones en el mundo” obtienen una media claramente inferior (7.77) en pertinencia y con valoraciones más heterogéneas en ubicación (37.39%).

TABLA 4. Bloque 2: Identidad, diversidad e igualdad. Criterios pertinencia y ubicación

	Criterio pertinencia				Criterio ubicación			
	N	Media	Desv. típ.	CV	N	Media	Desv. típ.	CV
Identidad personal y desarrollo socioafectivo	82	9.05	1.36	15.03	77	0.99	0.114	11.52
Identidades colectivas	82	9.11	1.39	15.24	77	0.96	0.195	20.31
Igualdad entre personas	80	9.54	0.93	9.72	78	0.99	0.113	11.41
Diversidad cultural	81	9.47	1.21	12.72	79	0.97	0.158	16.29
Relaciones interculturales	79	9.38	1.02	10.84	76	0.99	0.115	11.62
Religiones en el mundo	79	7.77	2.26	29.07	74	0.88	0.329	37.39

Fuente: elaboración propia.

El contenido de “identidad personal y desarrollo socioafectivo” recibe 6 comentarios de ubicación y 13 de formulación, se trata de valoraciones globales, muchas de ellas positivas y sin centrarse en un tema concreto. Repasando los contenidos específicos, respecto a “igualdad entre personas” sí se identifican aportaciones significativas (8 ubicación y 15 formulación). En 8 de ellas se propone la incorporación del término “equidad” en la formulación. Los comentarios planteados para “diversidad cultural” y “relaciones interculturales” están muy vinculados: en ambos se plantean 6 comentarios de ubicación y 11 de formulación, además 7 de ellos proponen fundir ambos contenidos y trabajarlos conjuntamente. Por último, para el contenido “religiones en el mundo” se aportan 13 comentarios de ubicación, indicando en 5 de ellos que consideran el contenido no pertinente. Y se aportan 18 comentarios de formulación, cuestionando en 7 de ellos no solo la formulación sino la inclusión misma del contenido. Esto coincide con la valoración de pertinencia, que, mostrando acuerdo intersubjetivo entre los diferentes grupos, se puntúa muy por debajo del resto.

En el bloque tres, “formación política y participación ciudadana” (tabla 5), la valoración de pertinencia en todos los contenidos se sitúa por encima de 8, en una escala con máximo 10

puntos. Con todo, un contenido destaca como menos claro, el relativo al “voluntariado”, que se queda con una media de 8.32, y muestra la distribución menos homogénea de las valoraciones de los jueces (desviación típica de 0.329; cociente de variación del 27.15%). Respecto a la ubicación, cada uno de los contenidos es considerado adecuadamente ubicado en el bloque por al menos un 90% de los jueces.

Se reciben comentarios respecto a ubicación y formulación en: “sistema político” (8 ubicación y 10 formulación), “formas de participación ciudadana” (8 ubicación y 6 formulación), “conflicto” (10 ubicación y 6 formulación) y “derechos humanos” (8 ubicación y 6 formulación) que confirman los contenidos propuestos. Con relación a “solidaridad” se recogen 12 comentarios de ubicación y formulación. En 2 de ellos se apuesta por enlazarlo con “formas de participación ciudadana”, en otros 4 por vincularlo con “movimientos sociales” y en 5 más por abordarlo desde el concepto de “justicia social”. Respecto a “voluntariado”, con 11 comentarios de ubicación y 16 de formulación, se cuestiona en muchos casos la entidad específica del contenido, y sugieren abordarlo desde un enfoque más comprometido y crítico socialmente, y/o integrándolo en otros contenidos. En 5 comentarios se propone vincularlo a “formas de participación ciudadana”, en 4 ocasiones a “solidaridad”,

TABLA 5. Bloque 3: Formación política y participación ciudadana. Criterios pertinencia y ubicación

	Criterio pertinencia				Criterio ubicación			
	N	Media	Desv. típ.	CV	N	Med	Desv. típ.	CV
Sistemas políticos	82	8.95	1.369	15.30	76	0.96	0.196	20.42
Formas de participación ciudadana	82	9.52	0.835	8.77	77	0.99	0.114	11.52
Conflictos sociopolíticos	82	8.89	1.499	16.86	76	0.93	0.250	26.88
Derechos humanos	81	9.51	1.343	14.12	77	0.94	0.248	26.38
Solidaridad	78	9.01	1.550	17.20	74	0.96	0.199	20.73
Voluntariado	78	8.32	2.259	27.15	77	0.90	0.307	34.11
Movimientos sociales	81	9.33	0.935	10.02	76	0.96	0.196	20.42

Fuente: elaboración propia.

en 2 a “movimientos sociales” y en una a “acciones de cooperación internacional”. El último contenido propuesto, “movimientos sociales” (11 ubicación y 12 formulación) recoge valoraciones diversas, que reiteran su vinculación con “solidaridad” y “formas de participación ciudadana”.

Por último, en la tabla 6 se recoge el bloque cuatro, “educación ambiental”. Es el valorado más uniformemente en cuanto a su pertinencia por el grupo de jueces, mostrando variabilidades muy reducidas. Todas las distribuciones son homogéneas, y todas las valoraciones de pertinencia tienen medias por encima de 9 puntos sobre 10. Las valoraciones de la adecuación sobre la ubicación son muy altas y con escasa variabilidad. Se puede decir, por tanto,

que el grupo de jueces corrobora de forma muy clara la estructura de este bloque.

En este bloque se plantean comentarios diversos que aportan matices pero no cuestionan la estructura propuesta (“desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente”, 9 ubicación y 17 formulación; “acceso y distribución de los recursos naturales”, 12 ubicación y 10 formulación; y “relación del ser humano con la naturaleza”, 6 ubicación y 10 formulación).

Como conclusión, por un lado, el análisis cuantitativo muestra una confirmación global y bastante homogénea de los jueces consultados respecto a la estructura global de contenidos. Los jueces valoran adecuadamente la pertinencia y la ubicación de los cuatro bloques que componen

TABLA 6. Bloque 4: Educación ambiental. Criterios pertinencia y ubicación

	Criterio pertinencia				Criterio ubicación			
	N	Media	Desv. típ.	CV	N	Media	Desv. típ.	CV
Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente	81	9.33	1.313	14.07	77	0.97	0.160	16.49
Acceso y distribución de los recursos naturales	81	9.35	1.051	11.24	77	0.94	0.248	26.38
Relación del ser humano con la naturaleza	81	9.33	0.975	10.45	76	0.99	0.115	11.62

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7. Contenidos con menor valoración, para los criterios de pertinencia y ubicación

	Pertinencia		Ubicación	
	Media	D.T.	Media	D.T.
Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible (bloque 1)	7.24	2.778	0.83	0.379
Religiones del mundo (bloque 2)	7.77	2.259	0.88	0.329
Voluntariado (bloque 3)	8.32	2.259	0.90	0.307

Fuente: elaboración propia.

esta propuesta de contenidos, considerados relevantes a partir de la bibliografía consultada. No obstante, este primer análisis también muestra algunos de ellos cuya valoración no es tan positiva (ver tabla 7).

Por otro lado, el estudio cualitativo sobre el criterio de formulación permite confirmar las conclusiones del estudio cuantitativo sobre pertinencia y ubicación. Así, los jueces refuerzan con sus comentarios que los contenidos “Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible” (bloque 1), “religiones en el mundo” (bloque 2) y “solidaridad” (bloque 3) deben ser revisados. Además, este estudio de formulación da pie a una nueva reflexión: los contenidos “diversidad cultural” y “relaciones interculturales” del bloque 2, considerados muy pertinentes, deberían ser fusionados.

Finalmente, como evidencia complementaria de validación, se aporta el estudio de consistencia entre jueces para el criterio de pertinencia,

que complementa los análisis de variabilidad de las valoraciones, presentadas en cada uno de los criterios (y que permitían describir las distribuciones como homogéneas, excepto en los casos que han sido comentados). Así, como se observa en la tabla 8, es significativo el acuerdo consistente entre las valoraciones emitidas por los jueces, ya que según el coeficiente W de Kendall en las opiniones respecto a la valoración de la pertinencia en los bloques 1, 2 y 3 (para los que las medias indicaban que son pertinentes), el acuerdo es además estadísticamente significativo, con un nivel de confianza de .05.

Sin embargo, este indicador no evidencia un acuerdo significativo en el bloque 4. Los estadísticos descriptivos paradójicamente han mostrado que la valoración sobre pertinencia del bloque 4 es la más alta (9.33 en una escala de 10), y obtiene una variabilidad muy baja (desviación típica de 0.95; cociente de variación de 10.18%). Probablemente, esta reducida variabilidad limita el potencial matemático del indicador W de

TABLA 8. Resultado consistencia interjueces

Bloques temáticos	Pertinencia	
	W de Kendall	Sig. asintot.
Bloque 1. Contenidos socioeconómicos	.252	.000*
Bloque 2. Identidad, diversidad e igualdad	.285	.000*
Bloque 3. Formación política y participación ciudadana	.132	.000*
Bloque 4. Educación ambiental	.006	.600

* Nivel de significancia .05.

Fuente: elaboración propia.

Kendall, y explica que el acuerdo no sea identificado como significativo.

Conclusión y discusión

El proceso de validación de la estructura de contenidos EpD realizado presenta una confirmación global de la propuesta, con una gran consistencia de acuerdo entre las valoraciones de los jueces. Como resultado, este trabajo ofrece un listado validado de 18 contenidos de EpD, que confirma una estructura de cuatro bloques que abordan cuestiones fundamentales de la EpD en consonancia con los planteamientos más actuales que demanda la “Educación para la Ciudadanía Mundial” (UNESCO, 2016). A partir de los análisis realizados se modifica en algunos elementos el listado inicial de contenidos de EpD que pasa de 22 a 18 contenidos, se elimina “Objetivos de Desarrollo del Milenio/Sostenible” (bloque 1), “relaciones interculturales” (bloque 2), “religiones en el mundo” (bloque 2) y “solidaridad” (bloque 3). Todos se integran dentro de otros contenidos, excepto “religiones en el mundo”. Además, el análisis de la información cualitativa permite extraer sugerencias e incorporar variaciones de formulación en algunos de los contenidos (tabla 9).

El listado presentado permite diseñar materiales escolares, para cualquier asignatura, desde una orientación de Educación para el Desarrollo, es decir, incorporando al currículum habitual el desarrollo de una mirada amplia y sensible a las diferentes realidades del planeta, más allá de nuestro contexto cercano. Puede ser utilizado a nivel de aula, por el profesorado, a nivel editorial, o incluso a nivel político, en un momento en el que la revisión del currículum es un hecho.

Además, se plantea un segundo aporte de este estudio, que da respuesta al objetivo específico descrito como complementario. El listado de contenidos se propone también como herramienta validada de análisis de manuales escolares y prácticas socioeducativas, para analizar hasta qué punto incorporan esta perspectiva EpD. Para ello, se requiere un mecanismo que permita revisar no solo si estos materiales (textuales, visuales, multimedia...) recogen los contenidos mencionados, sino también cómo lo hacen. Así, se plantea la propuesta de una escala que nace del análisis de lo que diferentes autores han denominado las estrategias de EpD (Baselga *et al.*, 2000; Ortega, 2007; Celorio, 2013). Además de las cuatro estrategias planteadas (sensibiliza; educación-formación; inversión; e incidencia política y movilidad social)

TABLA 9. Listado final de contenidos de EpD

B1: Contenidos socioeconómicos	B2: Identidad, diversidad e igualdad	B3: Formación política y participación ciudadana	B4: Educación ambiental
<ul style="list-style-type: none"> • Globalizaciones* • Distribución económica y desigualdad* • Acceso y calidad de la enseñanza • Acceso y calidad sanitaria • Acciones de cooperación internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y desarrollo socioafectivo • Identidades colectivas • Equidad e igualdad entre personas* • Diversidad cultural e intercultural* 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas políticos • Formas de participación ciudadana • Conflictos sociopolíticos • Derechos humanos • Solidaridad y justicia social* • Movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente • Acceso y distribución de recursos naturales • Relación del ser humano con la naturaleza

* Los contenidos marcados han sufrido alguna modificación.

Fuente: elaboración propia.

se incluye una estrategia más de análisis, “informa sesgadamente” para describir formas de abordar los contenidos que se consideran inadecuados por no responder a los principios básicos de la EpD.

Como se refleja en la tabla 10, se desarrolla una herramienta de valoración en torno a tres elementos descriptivos: qué enseña, qué actitudes se promueven y qué procedimiento de enseñanza-aprendizaje sugiere el contenido.

Las cinco estrategias (tabla 10) que forman la escala permiten describir cómo son tratados los contenidos en los manuales escolares y las prácticas socioeducativas. Aunque no se plantea de menos a más, es evidente que la finalidad del aprendizaje en cada caso es distinta. La profundización de contenidos, el empoderamiento y/o la implicación respecto a la realidad del mundo es diferente, fomentando una forma de ser y estar en el mundo que habitamos distinta, en función de cómo sean abordados los contenidos.

TABLA 10. Herramienta de valoración de manuales escolares y prácticas socioeducativas en clave EpD

	Informa sesgadamente	Sensibiliza	Educación-formación	Investiga	Incidencia política y movilidad social
Qué enseñar (objetivos y contenidos)	Proporciona una visión que refuerza el etnocentrismo y un contenido unidireccional. Facilita una mirada superficial que no permite el cuestionamiento. Un conocimiento insuficiente	Alerta sobre la situación de injusticia y sus causas. Difunde propuestas. Cuestiona las injusticias y no profundiza en sus causas	Comprende los problemas, conciencia y orienta la acción hacia un cambio a nivel local y global. Analiza las causas en profundidad desde una perspectiva global	Analiza en profundidad las diferentes cuestiones relacionadas con el desarrollo. Fundamenta propuestas. Estudio e investigación sobre la temática del desarrollo en todas sus dimensiones	Participa en las decisiones sociopolíticas que se adoptan en los países desarrollados y afectan a los países empobrecidos. Propone alternativas sociopolíticas en materia de desarrollo
Actitudes que promueven	Perpetúa el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia	Inicia la concientización. Rompe el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia	Concientización, comprensión de los problemas orientados a la acción	Fundamenta actitudes orientadas hacia propuestas de acción e intervención	Favorece el compromiso para la implicación política y la acción social
Procedimiento de enseñanza-aprendizaje que sugieren	Enfoques orientados al conocimiento único y acrítico	Enfoques orientados al conocimiento superficial (datos, evidencias, titulares, noticias...)	Enfoques orientados a la toma de conciencia y una visión crítica	Enfoques orientados a un análisis y conocimiento profundo desde diferentes perspectivas, interconexiones e implicaciones de lo local a lo global	Enfoques orientados a potenciar una visión multidimensional, que instan a la acción participativa

Fuente: elaboración propia.

Esta herramienta fue utilizada para analizar si los manuales de Educación para la Ciudadanía respondían a los principios de Educación para el Desarrollo, demostrando su utilidad y significado (Ortega-Gaite, 2016; Ortega-Gaite *et al.*, 2020).

Este trabajo se presenta en un momento político del sistema educativo español en el que el tema vuelve a retomarse por la revisión de la ley de educación. Uno de los objetivos del nuevo marco legal es la inclusión de un espacio curricular específico de valores ciudadanos. El listado de contenidos de EpD validado puede ser un

referente para el diseño y desarrollo del currículum que tenga como objetivo una construcción de ciudadanía global, crítica y transformadora en la línea que plantea la UNESCO (2016). Además, la propuesta aporta un instrumento para el análisis de cómo son tratados los contenidos de los manuales escolares en clave de EpD en la línea de otras investigaciones (Meyer *et al.*, 2010; Sánchez y Vargas, 2017; Ortega-Gaite *et al.*, 2020). Estas contribuciones constituyen, en sí mismas, sendas aportaciones de la investigación y pueden ser un punto de partida a nivel escolar para la formación en valores ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). Declaración del milenio, de 13 de septiembre de 2000. Resolución A/55/L2.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M. y González Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., González-Such, J. y Leiva, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación*, 34, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC*. Síntesis.
- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (coord.) (2000). *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas españolas*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/2ydZKZn>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de cooperación orientada al desarrollo humano* [tesis de doctorado, Universitat de València].
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Calvo, M., Abad, F. y Conde, M. J. (2017) Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria, *Bordón*. *Revista de Pedagogía*, 69(1), 2017, 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48593>
- Celorio, G. (2013). Sensibilización y Educación para el Desarrollo. En F. Agost y R. Mar (coords.), *Cooperación descentralizada pública. Introducción, enfoques y ámbitos de actuación* (pp. 225-261). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.

- Consejo de Europa (2000). Resolution of results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme adopted at the 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe. DGIV/EDU/CIT.
- Consejo de Europa (2004). *Año Europeo de la Ciudadanía 2005. Aprender y Vivir la Democracia. Documento de Orientación*. DGIV/EDU/CAHCIT.
- Consejo de Europa (2006). *Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. DGIV/EDU/CAHCIT
- Consejo Europeo (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Departamento de Educación del Consejo de Europa.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. UNESCO.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validation argument. En H. Wainer y H. Braun (eds.), *Test validity*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- De Pedro, M. (2010). Conceptualización de la Educación para el desarrollo. *Pensamiento libre*, 2, 18-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Santillana/UNESCO.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A. y Edel, N. R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García López, R. y Murillo Pausá, J. (2009). Las referencias a la Educación para la Ciudadanía en la prensa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(1), 77-93. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28704>
- Intermón Oxfam (2005). *Hacia una ciudadanía global*. Intermón Oxfam.
- Jornet Meliá, J. M. y González-Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 16, 103-123.
- Jornet Meliá, J. M., González-Such, J. y Perales, M.ª J. (eds.) (2013). *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. CREA.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Jornet Meliá, J., Suárez, J. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 341-356.
- Kitamura, T. y Kitamura, F. (2000). Reliability of clinical judgment of patients' competency to give informed consent: A case vignette study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(2), 245-247.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n.º 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n.º 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Meyer, J. W., Bromley, P. y Ramírez, F. O. (2010). Human rights in social science textbooks: cross-national analyses 1970-2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111-134.
- Murga-Menoyo, M.ª (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 239-262.

- Ortega, M.^a L. (2007). *Estrategia de Educación para el desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ortega-Gaite, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].
- Ortega-Gaite, S., Tejedor Mardomingo, M. y Perales Montolío, M. J. (2020). La distribución económica y desigualdad en los manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos en clave de educación para el desarrollo. En E. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (230-241). Octaedro.
- Palma Valenzuela, A. (2011). La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 45(2), 39-69.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.
- Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (2020). Consejo de Ministros celebrado el 3 de marzo de 2020.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Ruiz Ruiz, M. E. (2015). *La educación para el desarrollo en la universidad. Análisis y alternativas* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca].
- Sánchez Fernández, S. y Vargas Sánchez, M. (2017). La cultura de paz en educación secundaria obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 115-130. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sandin, M. P. (2000). Validez en investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1(18), 223-242.
- Sarochar, J. M. (2018). Estudio comparado: formación para la ciudadanía en el primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay y Cataluña. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 55-68.
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los alumnos para los restos del siglo XXI*. UNESCO.
- UNESCO (2007). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). El decenio en pocas palabras. Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014>
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.

Abstract

Validation of Development Education content for analysis of textbooks

INTRODUCTION. In a globalised world characterised by great economic inequalities and the lack of universal access to quality education and health care, it is necessary to work on content

in school education that makes students aware of the world reality in which they live. Development Education is a highly valuable perspective for tackling this issue in the school environment in the formation of civic values. **METHOD.** Based on the review of international and national research, an initial list of Development Education contents is presented and validated through a process of judgement to assess the criteria of relevance, location and formulation carried out by 82 experts from the social and/or academic context closely linked to the field of Development Education. **RESULT.** The results show a significant agreement among the judges in their assessment of the relevance of the list of contents. The judges confirm the organisation in four blocks, propose improvements in the formulation elements and allow for a revision of the content structure, reducing it from 22 to 18. **DISCUSSION.** We conclude with a list of contents that provides a basis for the analysis of school textbooks and/or for curriculum design from the perspective of Development Education in a direct and/or transversal way. In a complementary manner, a scale is provided to analyze how the contents indicated in the school textbooks are treated with respect to: what to teach, attitudes that they promote and teaching-learning procedures in terms of Development Education.

Keywords: *International vocational education, Civic education, Curriculum evaluation, Text-book.*

Résumé

Validation des contenus de l'Éducation au Développement pour l'analyse des manuels scolaires

INTRODUCTION. Dans un monde globalisé marqué par des grandes inégalités économiques et le manque d'accès universel à une éducation et une santé de qualité il est nécessaire de travailler à partir des contenus éducatifs scolaires qui rendent visibles, sensibilisent et font prendre conscience aux élèves de la réalité mondiale dans laquelle ils cohabitent. L'Éducation au Développement offre une perspective précieuse pour transmettre des valeurs civiques dans l'espace scolaire. **MÉTHODE.** Sur la base de l'examen des documents de référence au niveau international et national, une première liste de contenus d'Éducation au Développement est présentée. Celle-ci est validée par un processus de jugement à partir des critères de pertinence, de localisation et de formulation fait par 82 experts du contexte social et/ou académique liés de manière directe au domaine de l'Éducation au Développement. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent un accord significatif entre les juges dans leurs évaluations sur la pertinence de la liste de contenus. Les juges confirment l'organisation en quatre blocs, proposent d'améliorations des éléments de formulation et révisent la structure des contenus, passant de 22 à 18. **DISCUSSION.** On apporte une liste de contenus qui fournit une base pour l'analyse des manuels scolaires et/ou pour la conception de programmes d'études sous la perspective de l'Éducation au Développement. De manière complémentaire, une échelle est fournie pour analyser la manière dont les contenus des manuels scolaires sont traités en ce qui concerne : les contenus d'enseignement, les attitudes qu'ils promeuvent et les procédures d'enseignement-apprentissage en termes d'Éducation au Développement.

Mots clés: *Enseignement professionnel international, Éducation à la citoyenneté, Évaluation du programme d'études, Manuel scolaire.*

Perfil profesional de los autores

Sonia Ortega Gaite (autora de contacto)

Profesora ayudante doctor en el Departamento de Pedagogía en la Universidad de Valladolid (UVa). Coordinadora del Grado de Educación Social. Premio extraordinario de doctorado por la UVa (mención internacional). Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo (www.uv.es/gem/gemeduco) y del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (www.uv.es/innovamide). La docencia y sus líneas de investigación se centran en la formación inicial de profesorado en clave social, la educación para el desarrollo, la construcción de la ciudadanía crítica y transformadora y evaluación de proyectos y programas socioeducativos.

Correo electrónico de contacto: sonia.ortega.gaite@uva.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Avda. de Madrid, 44, 34004 Palencia (España).

María Jesús Perales Montolio

Profesora titular en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universitat de València. Directora del Máster Oficial en Acción Social y Educativa, que incluye el itinerario de mediación. La docencia y sus líneas de investigación están centradas en el ámbito de la evaluación educativa y el diseño de instrumentos dentro de procesos de evaluación; con una especial atención a los procesos de evaluación en el ámbito socioeducativo.

Correo electrónico de contacto: perales@uv.es

Carlos Sancho-Álvarez

Doctor en Educación, pedagogo y psicopedagogo por la Universitat de València. Investigador postdoctoral contratado del Departamento MIDE-UV. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo (www.uv.es/gem/gemeduco). Miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (www.uv.es/innovamide). Experiencia docente e investigadora en escuelas y universidades de España, Argentina, México y Estados Unidos. Ha impartido docencia sobre medición educativa y evaluación de programas en grados universitarios y metodología de evaluación e investigación educativa en másteres. Sus líneas de investigación son: valor social de la educación, validación de instrumentos de evaluación y sistemas de evaluación para la cohesión social.

Correo electrónico de contacto: carlos.sancho@uv.es

Judith Quintano Nieto

Doctora por la Universidad de Valladolid. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y diplomada en Educación Social por la Universidad de Valladolid. Ha realizado el Máster de Estudios de Género y Políticas de Igualdad (Universidad de Valladolid). Profesora ayudante doctor en la Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid), en el Departamento de Filosofía, Área de Teoría e Historia de la Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación para una ciudadanía global y la participación social y democrática en diferentes etapas y niveles de educación, desde la primera infancia, la juventud y la formación universitaria, hasta la educación de personas adultas y mayores.

Correo electrónico de contacto: judith.quintano@uva.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

SANCHO, J. M.^a, HERNÁNDEZ, F., MONTERO, L., DE PABLOS, J., RIVAS, I. Y OCAÑA, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro, 315.

Caminos y derivas para otra investigación educativa y social es una propuesta de la red de excelencia REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e innovación Educativa) que aborda la necesidad de diversificar las perspectivas de investigación. A través de 19 capítulos en los que se recogen las aportaciones de más de 50 autores, se cartografía una multiplicidad de enfoques surgidos en las últimas décadas. De manera transdisciplinar, se revisan, cuestionan, exploran y abren posibilidades para la investigación educativa y social.

Todo ello parte de una preocupación: la sistematización, la instrumentalización y la rigidez de los marcos de investigación neopositivistas y neoliberales que limitan y simplifican la comprensión del complejo funcionamiento de los fenómenos a los que nos aproximamos. Si la realidad está en constante movimiento, la investigación no puede mantenerse fija: tiene que comprometerse con las problemáticas del campo educativo y social, al mismo tiempo que abrirse a nuevos marcos que permitan pensarlas de manera diferente. El libro, pues, es un detonante para atender al entramado múltiple y cambiante del mundo. Una invitación a repensar desde dónde investigamos, los modos en los que investigamos y nuestra posicionalidad. Así, el carácter relacional, situacional y procesual de la investigación resulta clave: permite no solo otros procesos de generación de conocimiento, sino la producción de un conocimiento contrahegemónico para posibilitar transformaciones en la praxis pedagógica.

Todo ello no se propone como un manual a seguir: lejos de entender esta invitación como una nueva fijación de normas preestablecidas, el libro aboga a la problematización constante y a la apertura de debates para “contribuir a repensar el sentido y el compromiso social de la investigación” (Sancho *et al.*, 2020, p. 22). Para ello, el libro se divide en tres partes que están simultáneamente conectadas: la ontoepistemológica, la metodológica y la ética.

Por una parte, el primer bloque “Onto-epistemologías emergentes: aquello que no se puede separar” hace referencia a aquellos movimientos teóricos que abren posibilidades a la investigación. La perspectiva poscualitativa, los nuevos materialismos y empirismos, el giro poshumanista, el giro decolonial, el giro feminista, el giro inclusivo y las epistemologías del *self*, con sus distintas aportaciones y matices, abordan un proyecto común: entender la inseparabilidad ontoepiste-metodológica y ética en investigación, romper con los tradicionales dualismos, descentrar lo humano para atender al entramado de los fenómenos a los que nos acercamos. Asimismo, se proponen modos de conocer situados, performativos, relacionales, corporizados y afectivos como forma de generar conocimientos significativos vinculados a las realidades sociales y educativas contemporáneas. Al cuestionar nociones como ser, saber o materia, se desestabilizan las relaciones de poder en las configuraciones del antropocentrismo, el capitalismo, el patriarcado o el colonialismo.

El segundo bloque “Perspectivas metodológicas” está centrado en las transformaciones que se están dando en cómo se investiga. A través de ocho capítulos, se muestra que abordar las problemáticas emergentes del mundo educativo y social requiere de un replanteamiento de la metodología. Acorde con el marco ontoepistemológico del primer bloque, se propone alejarse de los modelos clásicos de objetividad para adentrarse en la especificidad de los contextos y las relaciones. De esta forma, es posible emprender modos horizontales de producción de conocimiento, generar otros saberes y proponer criterios alternativos de rigor.

Todo ello se aborda desde distintas propuestas: desde la investigación colaborativa hasta la formación de la ciudadanía, pasando por la perspectiva sociocultural, la investigación basada en las artes, la etnografía posdigital o la investigación biográfica-narrativa, entre otras. Elaborando recorridos hechos y por hacer, estas perspectivas metodológicas son fundamentales para abrir miradas a los procesos de la investigación educativa y social. O, para ser más precisa, para replantear las relaciones en el campo de estudio y permitir una investigación que, más allá de la obsesión por los resultados, afecte y sea afectada por los mundos a los que nos acercamos.

Para esta labor, resulta clave el tercer bloque “Ética, evaluación, divulgación, impacto y responsabilidad de la investigación”. Este se plantea como una lanza directa a la habilidad de responder (Haraway, 2008): si el sentido de investigar es

político y social, los tres capítulos muestran la necesidad de pensar cómo esta acción ha de poner la ética en el centro. Esto se aborda teniendo en cuenta las distintas capas de lo que significa investigar: desde la producción del conocimiento hasta la divulgación. Poniendo la responsabilidad como eje clave de todo el proceso, es posible una generación del conocimiento comprometida con las realidades sociales y educativas y su transformación.

Estos tres bloques posibilitan una caja de herramientas conceptuales y críticas, pero sobre todo abiertas, para aquellos interesados en atender esta cuestión. Como investigadora en formación, esta obra coral me invita a entender cómo el proceso de conocer, mi lugar en él, el conocimiento generado, así como su democratización puede ir más allá de los códigos normativos. De esta forma, el ensamblaje de voces y propuestas intra-actúan para inspirar y a la vez cuestionar, para promover debates sobre marcos de pensamiento y acción involucrados con los desafíos de las esferas políticas, culturales, educativas y sociales. Unos desafíos nunca estáticos que requieren una apertura al devenir y a la incertidumbre. Desde esta perspectiva, que impregna todo el libro, resulta posible recorrer caminos y derivas para desestabilizar el *statu quo* de lo que se entiende por investigar. Solo así, desde el cuestionamiento, la provocación y la emergencia, parece posible atender los retos de la investigación educativa y social.

Silvia de Riba Mayoral
Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ-RIVAS, E., COLOMO-MAGANA, E. Y RUIZ-PALMERO, J. (2020). *Tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos*. Madrid: Síntesis, 198 pp.

En una sociedad líquida, donde el posmodernismo sigue determinando la visión de la realidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) han supuesto una revolución en la vida de las personas, a nivel individual y social. Aspectos como la distancia, la interacción o el acceso al conocimiento se han visto modificados a golpe de *click*, conllevando una transformación en la forma de ser y hacer en el mundo. Estos avances inciden en todas las dimensiones y facetas de la realidad del ser humano, entre los que se incluye el terreno educativo. Considerando lo descrito, estamos ante una obra que, coordinada por los profesores Enrique Sánchez, Ernesto Colomo y Julio Ruiz, de la Universidad de Málaga, pretende profundizar en el impacto que la incorporación de las tecnologías ha tenido en el ámbito educativo y en cómo afecta su implementación en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la colaboración de expertos en tecnología educativa nacionales e internacionales, se realiza un recorrido por la influencia de las TIC en los procesos formativos a lo largo de los catorce capítulos que conforman la obra.

El primer bloque se centra en la realidad de las TIC dentro del ámbito educativo, donde se incluyen los capítulos del uno al seis. Entre otros temas, se subraya la necesidad de desarrollar la competencia digital docente, partiendo de la premisa de que no podemos educar sobre aquello que desconocemos; las posibilidades académicas que ofrecen las TIC, materializadas en la generación de plataformas,

realización de cursos *online* o la creación de materiales digitales; la utilización de *mass media* como elementos clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la realidad sociocultural; o las posibilidades que estos recursos ofrecen al alumnado con dificultades en el aprendizaje. De este modo, se apuesta por una visión de las TIC inclusiva, que responde a los diferentes planos de la realidad educativa en función de sus características.

La segunda parte del libro, del capítulo siete al doce, aborda las diferentes herramientas TIC y su implementación en los escenarios formativos. Se analiza el papel que el vídeo o las redes sociales pueden tener en el plano educativo, tanto en contextos presenciales como no presenciales, convirtiéndose en recursos clave para la implementación de propuestas asincrónicas, superando así las barreras espaciales y temporales gracias al control sobre su disponibilidad. Estos nuevos escenarios virtuales, donde el alumnado tiene un papel cada vez más autónomo, permiten generar entornos personales de aprendizaje en los que los estudiantes seleccionan y priorizan los temas, materiales y recursos en función de sus necesidades e intereses. Se cierra este bloque con un espacio para los elementos multimedia, la realidad aumentada y los teléfonos inteligentes, como herramientas alternativas para el aprendizaje, junto con aspectos de carácter legal para el uso de los recursos digitales, como las *Creative Commons*. Todo ello permite al lector hacerse una idea de los múltiples y diferentes medios tecnológicos que un

docente tiene hoy en día a su disposición para incorporarlos al ejercicio de su profesión.

La obra culmina con los capítulos trece y catorce, centrados en el ámbito metodológico y la figura docente. Todas las herramientas y recursos presentados son posibilidades que precisan de un proceso definido, reflexionado, diseñado e implementado de forma efectiva para alcanzar los fines y competencias establecidas a nivel curricular. Las tecnologías precisan de metodologías que las incorporen, alcanzando una relación simbiótica entre ambos factores. De nada nos sirve apostar por utilizar tecnologías si replicamos procesos en los que las mismas no nos reportan ninguna mejora en el proceso. Por el contrario, si convertimos al alumnado en protagonista de procesos formativos activos, las TIC nos pueden facilitar la realización de nuevas tareas que favorezcan la redefinición de sus esquemas cognitivos más vinculados a la sociedad hiperconectada en la que nos encontramos. Junto con ello, no se puede olvidar la labor de un colectivo docente que debe estar en continuo aprendizaje

para mejorar su práctica. Solo de este modo podrán incorporar aquellos elementos y recursos tecnológicos que enriquezcan sus lecciones y propuestas educativas, adaptando su labor a la realidad digital sin perder calidad, eficacia y eficiencia en su cometido.

El fin de esta obra subyace en comprender el papel que tienen las TIC en el contexto educativo actual y analizar su potencial como medio para el desarrollo de los procesos formativos. Desde una visión poliédrica, los autores enfatizan en que las TIC no deben ser entendidas como un fin en sí mismas, sino como un pilar que permita mejorar una labor y ejercicio docente orientado al desarrollo integral del educando y de sus competencias. La revolución tecnológica en la que se ve inmersa la educación alcanzará su plenitud si asumimos que las TIC no son la panacea, sino un complemento que nos ayuda a actualizar e innovar en el noble acto de educar.

Andrea Cívico Ariza
Universidad Internacional de
Valencia

ROURA-PARELLA, J. (2020). *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*. Con estudio introductorio de COLLELLEMON, E., GARCIA, J. Y VILANO, C. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 203 pp.

El exilio puede suponer, además de la evidente distancia con el lugar de nacimiento, una ampliación del horizonte conceptual y de experiencias. En el caso de la vida y la obra de Joan Roura-Parella, esta expansión se ve reflejada en una trayectoria vital e intelectual y en una cosmovisión orgánica e integral que da a su pedagogía un carácter particular. La obra a la que nos referimos en esta recensión es una selección

de textos de Roura-Parella, antología precedida por un valioso estudio introductorio que sitúa el contexto histórico e intelectual del autor a través de los diversos países y temas que influenciaron su pensamiento.

El estudio se inicia con un apartado titulado "Joan Roura-Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio", que expone las vicisitudes de la

vida itinerante y la evolución del pensamiento de Roura-Parella. Su vida en el exilio comienza en 1939 al cruzar la frontera con Francia y continúa en México, donde se adscribe a la UNAM y forma parte de distintas iniciativas culturales en el Colegio de México y en la puesta en marcha de la editorial Fondo de Cultura Económica. En 1945, llega a Estados Unidos, concretamente a la Universidad de Wesleyan, Connecticut, donde realiza la síntesis estética de su pensamiento y se dedica a la docencia de temáticas relacionadas con la filosofía, la pedagogía y la psicología.

La segunda parte del estudio introductorio, “Aproximación a la intelectualidad de Joan Roura-Parella. Unidad y variedad de su pensamiento”, tiene como fin la presentación, clarificación y organización de las ideas filosóficas del Roura-Parella, ofreciendo una panorámica de su cosmovisión. Ideas que, posteriormente, quedarán bien ejemplificadas en la antología de textos seleccionada. Los autores resaltan su concepción sobre el ser humano que supera el dualismo entre cultura y biología, en una síntesis orgánica e integral en la que vida humana participa de una superestructura espiritual. Dicha estructura supone, por un lado, una forma particular de vivir la realidad que depende del equilibrio y la armonía de todas las dimensiones humanas; y, por otro, la comprensión del sujeto como ser histórico, que transmite y recrea el espíritu objetivo o cultura. De ahí que Roura-Parella considere la educación como la vivificación del educando a través de la cultura.

El apartado titulado “El resurgir del idealismo educativo en Latinoamérica (1940-1970)” explica la influencia de las ciencias del espíritu en Latinoamérica y su papel contra el positivismo científico y el materialismo marxista imperantes. En compañía de Juan Mantovani, Francisco Larroyo y Ricardo Nassif, Roura-Parella difunde la obra de Spranger a través de iniciativas como la ya mencionada editorial —Fondo de Cultura Económica— e influye en la germinación de la pedagogía como ciencia del espíritu y de la cultura.

La segunda parte del libro constituye una antología de textos que representa la concepción de la pedagogía y el ideal de formación de Roura-Parella. Tres secciones que se dedican a detallar elementos clave de su pensamiento y que se corresponden con las partes del estudio introductorio. La primera, “Pedagogía culturalista: la educación viva”, recoge textos que explican la pedagogía culturalista como una posibilidad entre las tendencias kantianas y neokantianas que dominaban. Y presenta la pedagogía como una ciencia del espíritu en la que se da un intercambio constante entre el ser humano y el mundo, en un proceso de subjetivación y posterior objetivación de la cultura. La educación es entendida como una función originaria de la vida, un fenómeno natural que orienta al ser humano al mundo y su alma se vivifica con la formación. Y la vida —tanto orgánica como espiritual— es considerada de manera integral y situada como el elemento central de su pensamiento pedagógico.

La segunda sección de la antología, “Cosmovisión y formación”, presenta dos textos centrados en la concepción del mundo, las vivencias y las experiencias como condiciones de posibilidad de cualquier cosmovisión. Roura-Parella explica que la forma en que cada personalidad se relaciona con el mundo configura una actitud diferente y que, además, se articula en torno a sistemas de valores alternativos. Valores que, a la postre, repercuten en la educación, fijan ideales escolares y dirigen la acción de los educadores.

Finalmente, la tercera sección, titulada “La formación y la realización de sí mismo”, sintetiza su antropología filosófica y pedagógica, y describe algunos elementos éticos y estéticos fundamentales en la formación humana. Estos trabajos detallan la formación como autoformación, como la capacidad de darse forma a sí mismo, y entienden a cada individuo como artista de sí mismo, en un proceso que implica conocimiento, voluntad y dominio de sí para unificar los factores personales heterogéneos de

manera armónica. La formación y la realización de uno mismo se presentan como elementos inseparables del proceso de maduración humana, que nunca llega a alcanzarse por ser —virtualmente— infinito.

La lectura de la antología de textos pedagógicos de Roura-Parella, así como el interesante y necesario estudio introductorio que la acompaña, permite adentrarse en una concepción de la pedagogía que va más allá de su comprensión como disciplina normativa y que se amplía a reflexiones de carácter ideal y universalista. Por eso, recomendamos su lectura y resaltamos el interés particular que esta obra puede tener en los ámbitos afines a la filosofía y la historia de la educación, especialmente por su voluntad de reunir y presentar la obra intelectual y vital de un pedagogo que fue capaz de ampliar sus fronteras conceptuales y experienciales —aunque suene paradójico— a través de un enorme esfuerzo sintetizador.

Laura Fontán de Bedout
Universitat de Barcelona

SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M. Y MELLA, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro, 193 pp.

Hoy en día, la formación de personas competentes constituye una misión fundamental que la educación superior no puede obviar. La sociedad actual demanda que los egresados universitarios no solo sean expertos profesionales, sino que también presenten otras competencias de carácter cívico y social. Aunar la formación académica y social no resulta sencillo empleando únicamente metodologías educativas tradicionales, y es

necesario buscar alternativas que complementen y enriquezcan esta tarea. En esta notable misión, los autores del presente libro proponen el aprendizaje-servicio (ApS) como una vía de transformación de la enseñanza universitaria, en el marco de la sociedad del conocimiento.

Tras una pertinente introducción donde se justifica la obra, el libro se divide en cuatro capítulos bien diferenciados. El primero de ellos

pone en contexto el cambio de paradigma y las nuevas perspectivas en la formación universitaria. Precisamente, se pone de manifiesto el papel transformador y las implicaciones que ha supuesto la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para la educación europea. Seguidamente, se realiza una aproximación conceptual sobre la noción de innovación educativa, junto con las principales cualidades y variables que se deben tener en cuenta para su aplicación en la universidad. Para finalizar, se define el concepto de competencia como un constructo idóneo para guiar la formación integral del alumnado, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje.

El segundo capítulo introduce la metodología educativa que da nombre a la obra. De este modo, se especifican las características básicas que todo proyecto de ApS debe poseer para poder ser considerado como tal, así como sus principales diferencias con otras pedagogías experienciales. A continuación, los autores realizan un profundo análisis epistémico alrededor de las corrientes educativas basadas en la experiencia, acción y reflexión. Se trata de movimientos que han conformado los pilares del ApS, consolidándose como una metodología educativa con identidad propia. Por último, se explica cómo encajan estas iniciativas en el nuevo modelo de universidad innovadora, comprometida socialmente con el cambio.

El tercer capítulo se adentra, de una manera más didáctica, en cómo deben diseñarse las experiencias de

ApS en la universidad. En concreto, se explican las fases que componen todo proyecto de ApS y se aportan recomendaciones para garantizar su óptima implementación. Especialmente relevante es cómo se ilustran los mecanismos de realización del acto reflexivo y la evaluación, procesos que la literatura avala como principales indicadores de la calidad de este tipo de iniciativas. El capítulo finaliza con un amplio examen de la capacidad del ApS para el desarrollo de competencias en el alumnado en las dimensiones cívico-social, académica y profesional.

En el último capítulo se aborda la dimensión institucional del ApS como parte fundamental para su continuidad y progreso. Los autores alertan de que las circunstancias extraordinarias que engloban la aplicación de la metodología requieren de un respaldo por parte de todos los agentes implicados, con la propia universidad como coordinadora y facilitadora de recursos que sustenten la labor docente. Como ejemplo, se ofrece un estudio de caso, con la Universidad de Santiago de Compostela como protagonista. Se detallan ejemplos de buenas prácticas sobre tal institución, con un minucioso análisis de los órganos de apoyo creados y medidas adoptadas con la finalidad de dotar al ApS de importancia real, dentro de un plan de estudios sostenible. Por último, se dedica una sección a resaltar el destacado papel de la evaluación del proceso educativo como parte central de la creación de un programa institucional. Se cierra el capítulo mostrando los resultados de una investigación empírica propia, de

carácter cuantitativo, basada en la adquisición de competencias cívico-sociales por parte del alumnado, así como un análisis sobre su autoeficacia percibida. Además, de utilidad metodológica, se proporciona el cuestionario utilizado en un anexo.

En su recorrido a través de las páginas de este libro, los autores demuestran magníficamente los beneficios que el ApS puede aportar a la educación universitaria en un aprendizaje competencial, además de condensar y presentar, con una finalidad pedagógica, los mecanismos que rigen su correcto desempeño. Estos factores convierten a este libro en un recurso de amena lectura que, además de ser interesante para el alumnado de cualquier materia o área de especialización, facilita también a los docentes el diseño de experiencias de ApS. Así, pues, proporciona los conocimientos necesarios para enmarcar, justificar, aplicar y autoevaluar esta metodología educativa de una manera rigurosa, y con todas las garantías de calidad.

En definitiva, se trata de una obra necesaria para aportar nuevas perspectivas en la innovación universitaria,

como vía para una remodelación que la educación superior demanda desde hace años. El producto final es una herramienta que guía en la dirección correcta el desarrollo de una pedagogía de tintes humanistas que, a pesar de estar consolidada en Estados Unidos, no ha visto su auge y principios de institucionalización en nuestro país hasta la última década. Por ello, se requieren más herramientas con las cualidades de la presente, capaces de orientar a un profesorado que quiere cambiar de rumbo hacia las nuevas corrientes educativas.

El libro reivindica así el papel de la universidad como institución generadora de excelencia y de cambio del mundo que la rodea, capaz de nutrirse de todo lo que la sociedad puede aportar. Con todo ello, se demuestra que la instrucción académica es una parte importante, pero no la única por la que deben regirse los procesos educativos en su seno, potenciando así dimensiones que harán que los alumnos estén más cerca de ser, en definitiva, personas competentes.

Daniel Sáez Gambín
Universidade de Santiago
de Compostela

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista *Bordón* son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ EL APOYO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DOMICILIARIOS Y GRUPALES DE EDUCACIÓN PARENTAL / *SOCIAL SUPPORT IN HOME AND GROUP PARENTING PROGRAMS*
Míriam Álvarez Lorenzo, Sonia Padilla Curra y María José Rodrigo López
- ◆ APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL PROGRAMA ERASMUS... ¿FOMENTA LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA? / *AN EMPIRICAL APPROACH TO THE ERASMUS PROGRAMME. DOES IT PROMOTE EUROPEAN COMPETENCE?*
Juan Tomás Asenjo Gómez, Belén Mercedes Urosa Sanz y Javier Manuel Valle López
- ◆ ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y USO DE RECURSOS TIC TRAS UN PROCESO DE INTERVENCIÓN UNIVERSITARIO, BASADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA INNOVADORA DE GAMIFICACIÓN / *ANALYSIS OF THE TEACHING DIGITAL SKILLS AND THE USE OF ICT RESOURCES AFTER A UNIVERSITY INTERVENTION PROCESS, WHICH WAS BASED ON THE IMPLEMENTATION OF AN INNOVATIVE GAMIFICATION METHODOLOGY*
Sara Cebrián-Cifuentes, Concepción Ros, Rocío Fernández-Piqueras y Empar Guerrero
- ◆ CONSENSO DE EXPERTOS SOBRE LAS MEDIDAS DE PROTECCIÓN A HIJOS E HIJAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO / *EXPERTS CONSENSUS ON CARE MEASURES FOR CHILDREN WHO ARE VICTIMS OF GENDER VIOLENCE*
Francisca Fariña, Dolores Seijo, María José Vázquez, Mercedes Novo y Ramón Arce
- ◆ DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE TFG / *THE DESIGN AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT FOR ASSESSING UNDERGRADUATE DISSERTATIONS*
Consuelo García, Paola Perochena y Lara Orcos
- ◆ TIPOS DE MEDIACIÓN PARENTAL DEL USO DE LAS TIC Y SU RELACIÓN CON LA CIBERVICTIMIZACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA / *TYPES OF PARENTAL MEDIATION IN REGARDS TO THE USE OF ICT AND THEIR RELATIONSHIP WITH CYBERVICTIMIZATION OF PRIMARY EDUCATION SCHOOL PUPILS*
Leticia López-Castro, Diana Priegue y Mónica López-Ratón
- ◆ EL IMPACTO DE LOS ROLES DE GÉNERO EN LAS ACTITUDES SEXISTAS DEL COLECTIVO ADOLESCENTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR / *THE IMPACT OF GENDER ROLES ON THE SEXIST ATTITUDES OF ADOLESCENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT*
Gladys Merma-Molina, Diego Gavilán-Martín, David Molina Motos y Mayra Urrea-Solano
- ◆ VALIDACIÓN DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES / *VALIDATION OF DEVELOPMENT EDUCATION CONTENT FOR ANALYSIS OF TEXTBOOKS*
Sonia Ortega-Gaite, María Jesús Perales Montolio, Carlos Sancho-Álvarez y Judith Quintano Nieto

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949