



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

BORDÓN

Revista de Pedagogía

Indexed in
SCOPUS



2022 ENERO-MARZO
VOLUMEN 74 • N.º 1
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 74
Número, 1
2022

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2012: 68%.	Año 2014: 61%.	Año 2016: 77%.	Año 2018: 84%.	Año 2020: 80%.
Año 2013: 72%.	Año 2015: 78%.	Año 2017: 84%.	Año 2019: 85%.	Año 2021: 85%.

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, 2019, 2020 y 2021, consiguiendo este último año el certificado de revista excelente. 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 (España)

Calixto Gutiérrez Braojos, Universidad de Granada (España)

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. Artilles. 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 Serafin 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 Jaume 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

- 11 Youth participation: a new approach based on the intersections between models, views and European policies
Participación de los jóvenes: un nuevo enfoque basado en las intersecciones entre los modelos, los puntos de vista y las políticas europeas
Rita Manuela Barros, Angélica Monteiro and Carlinda Leite
- 29 Emotional management and self-efficacy associated with low stress levels in Spanish university teachers: a national perspective
La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: una perspectiva nacional
Marina García-Garnica, Ramón Chacón-Cuberos, Jorge Expósito-López and Asunción Martínez-Martínez
- 45 Percepciones sobre el plagio académico en un contexto de enseñanza digital universitaria
Perceptions about academic plagiarism at university in a digital teaching context
María Gómez-Espinosa, Mónica Clavel San Emeterio y Fermín Navaridas-Nalda
- 63 A conceptual understanding of civics education in Spain and the United States: a systematic review
Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática
Sara Kells
- 105 Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España
Assessment of university teacher competences: comparative perspective between Mexico and Spain
Ana Isabel Manzanal Martínez, Claudia Islas Torres, Carmen Romero-García y Rocío Carranza Alcántar
- 123 Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: iniciativas y posibilidades
Systematic review on initial teacher training in digital technologies: initiatives and possibilities
Angélica Inês Miotto, Ana Da Costa Polonia y Josefina Amanda Suyo-Vega

- 141 Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática
Educational interventions in prosocial behavior and empathy in gifted students. A systematic review
Sara Piñeiro-López, Manuel Martí-Vilar y Francisco González-Sala
- 159 La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura
Mentoring within the training programs for school heads: a review of the literature
Mireia Tintoré y Carmen Carrillo

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 183 Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio, J. A. (eds.) (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*
Fran J. García-García
- 185 Han, B. C. (2021). *La sociedad paliativa*
José L. González-Geraldo
- 186 Domínguez, M. C., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M. L. (coords.) (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*
David Jiménez Hernández
- 188 Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible*
Marta Ruiz-Corbella

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

YOUTH PARTICIPATION: A NEW APPROACH BASED ON THE INTERSECTIONS BETWEEN MODELS, VIEWS AND EUROPEAN POLICIES

Participación de los jóvenes: un nuevo enfoque basado en las intersecciones entre los modelos, los puntos de vista y las políticas europeas

RITA MANUELA BARROS, ANGÉLICA MONTEIRO AND CARLINDA LEITE
Universidade do Porto (Portugal)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89318

Fecha de recepción: 04/05/2021 • Fecha de aceptación: 22/11/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Angélica Monteiro. E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

INTRODUCTION. Education policies have indicated the importance of youth participation in schools, which is one of the European Goals within the EU Youth Strategy framed by the EU youth policy cooperation for 2019-2027. The subject of youth participation refers to multiple definitions and diverse theoretical frameworks, which show the difficulty of finding a consensual definition or approach. The main objective of the current paper is to characterize youth participation models and to identify how those models convey different views, establishing possible connections with political discourses. **METHOD.** The study is based on an interpretive perspective. Data was collected by documentary analysis of 28 models of youth participation, which were analysed in the light of four pre-established categories: orthodox, multidimensional participation, qualitative and non-conformist. **RESULTS.** The majority of the 28 models of youth participation were specifically designed for children and young people; they fit a bottom-up perspective and were focused on non-formal education contexts. In addition, these models underline a multidimensional view of participation. **DISCUSSION.** The results evidence a trend towards considering an ideological relationship between youth participation and democracy, as advocated in European youth policies.

Keywords: *Participation, Youth, Civic engagement, Policy.*

Introduction

Youth participation in public policies has been seen as a problem from the lens of low turnout rates at local, national and European democratic elections. However, the apparent lack of participation is contradicted when young people are engaged in various causes, through public demonstrations or involvement in social media networks (Ekman and Erik, 2012). Despite European youth policies investing in the participation of young people in decision-making processes, it appears that participation does not favour school settings and, on the contrary, community contexts are more frequently evoked, as are non-governmental organizations or non-formal learning for youth participation (Ribeiro *et al.*, 2017). In this sense, it is important to study models of youth participation (MYP) in establishing relationships with the views in which they are framed.

Taking this as a starting point, a study was developed within the framework of the Erasmus+ project, the BE PART – Youth-Led Development for Schools’ Participatory Management (ref. 612175-EPP-1-2019-1-PT-EPPKA3-IPI-SOC-IN), which involves four countries (Portugal, Spain, Greece and Latvia) and eight partners. In each country, one of the partners is a school, involving students aged between 13-15 years old with disadvantaged backgrounds.

Related to this project, the study presented in this article aimed to characterize 28 MYP and to bring to light how those models convey different views of youth participation, establishing possible connections with European policies. In this sense, after an overview of youth participation within EU policies, this article systematizes a theoretical framework of youth participation, followed by the study methodology, results and discussion.

Youth participation within EU policies

Youth participation is not a new theme in European Politics. “The EU has already been running

a dedicated EU Youth Policy cooperation based on the principles of active participation and equal access to opportunities since 2002, in synergy with other policies targeting young people” (European Commission, 2018, p. 1). Youth participation was a key topic in the European Union Youth Strategy 2010-2018 (European Commission, n.d.) and one of the eight areas to promote. The main objectives of this strategy were: to develop mechanisms to engage in dialogue with young people and facilitate their participation in the shaping of national policies; to support youth organizations, including local and national youth councils; to promote participation of under-represented groups of young people in politics, youth organizations, and other civil society organizations; and to support ways of “learning to participate” from an early age. One of the strategies to achieve these objectives was to offer support for projects providing opportunities for young people to participate in cross-border projects and events through the Erasmus+ programme (previously, these kinds of efforts were reflected by other programmes like YOUTH (2000-2006), Youth in Action (2007-2013), and now Erasmus+ Youth (2014-2020).

The 2012 EU Youth Report (European Commission, 2012) presented the results of the first cycle of the open method of coordination in the youth field (2010-2012). It includes a general overview of youth policy and shows the status of the situation of young people in the European Union regarding youth participation (namely, young peoples’ interests in politics, their participation in representative democracy, other forms of participation and renewed opportunities for participation offered by new media). One year later, during the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, it was reinforced youth participation as a priority in public policies, recommending member States to facilitate and to encourage youth participation in politics and civil societies at both local community and national levels. Children and young people’s participation are topics included in the European Union’s broader strategy of “building

a Europe for and with children” (Council of Europe, 2012), and one of the main objectives of this strategy for the rights of the child (2012-2015) was precisely to promote child participation.

In 2014, the EU-CoE youth partnership team established the Reflection Group on Youth Participation in order to invite policymakers, practitioners and researchers to continue promoting the participation of young people in all spheres of their lives. Both institutions were in tune with regard to participation as a priority, as can be observed in their respective youth policy documents, the EU Youth Strategy and Agenda 2020. The recommendations of this workgroup, presented in a document untitled “Revisiting youth participation: current challenges, priorities and recommendations” (European Commission and Council of Europe, n.d.), were in line with the Multilateral Co-operation Project (MCP) “Participation of young people in the democratic Europe” and the importance of documenting and disseminating better practices was emphasized.

In the Plan for Youth for 2014-2015 (2014/C 183/02) (European Union, 2014), the Council and of the representatives of the governments of the Member States underlined “empowerment”, with a special focus on access to autonomy, participation and active citizenship.

The 6th cycle of the EU Youth Dialogue – Youth in Europe: What’s Next?, which took place in 2017-2018, aimed to join young’s voices people and contribute together to creating the EU Youth Strategy 2019-2027. As a result, eleven European Youth Goals were put forward. One of these 11 goals was Space and Participation for All. “Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy” (European Commission, 2018) was designed in 2018 to increase accessibility, visibility and impact to ensure better participation for young people, particularly those with fewer opportunities. This strategy predicted that the Erasmus+ programme would be a part of the solution to promote participation in

cross-border learning mobility and solidarity. The EU Youth Strategy is the framework for EU youth policy cooperation for 2019-2027 (European Union, 2018) and it is supported on three core areas of action: engage (fostering young people’s participation in civic and democratic life), connect (connecting young people across the European Union and beyond to foster voluntary engagement, learning mobility, solidarity and intercultural understanding) and empower (supporting youth empowerment through quality, innovation and recognition of youth work). One of its overall principles is expressed in the Resolution of the Council of the European Union (2018/C 456/01, p. 3): “Participation: recognizing that all young people are a resource to society, all policies and activities concerning young people should uphold young people’s right to participate in the development, implementation and follow-up of policies affecting them by means of meaningful participation of young people and youth organizations. In this context, policies should be built in recognition of the changes brought about by digital communication affecting democratic and civic participation”. Once again, mobilizing EU programmes and funds is crucial in the implementation of the EU Youth Strategy.

Models of youth participation – theoretical framework

MYP are frameworks that guide the participatory process in the design, implementation and evaluation of school daily activities. They support teacher and student engagement with the ways in which positioning, power, and privilege can influence participatory opportunities. The framework reinforces vision, quality and impact of the intervention.

MYP attempts to classify participatory practices, and often use hierarchical structures to identify young people’s involvement with decision-making or acting for change. Several MYP have been designed with different typologies

and degrees of youth participation to foster them. Regardless of the degree of their complexity, those models conceive hierarchies of participation but, according to Cahill and Dadvand (2018), do not always take cultural, political or ethical patterns that could impact on participatory processes into account. This is the case of “Ladder of Participation” (Hart, 1992). Other models, such as “Degrees of Participation” (Treseder and Fajerman, 1997) tried to overcome this weakness by proposing a non-hierarchical structure and considering that the choice of participatory methods should occur in response to context, tasks and individuals. Other models, such as “Pathways to Participation” (Shier, 2006), highlight the dynamic features of the participatory process (which is influenced by contextual, cultural, institutional and practical factors) and focus on the results of this process in terms of youth empowerment, as well on the different degrees of commitment to the process of “empowerment” adopted by adults and organizations. Nevertheless, this adult-centric focus was managed by other models, such as “Typology of Youth Participation and Empowerment (TYPE) Pyramid” (Wong *et al.*, 2010), which considers different levels of youth-adult involvement. The shift from an adult-centric mindset to a youth-driven approach for schools’ participation requires an increase in egalitarian relations between students and teachers, stimulation for youth to express opinions and appreciation of their perspectives and real-life experiences. The potential to positively influence both students and school development can be encouraged by actively engaging with youth. Nevertheless, “[...] researchers still have a limited understanding of what core elements are necessary to make youth–adult partnerships successful” (Wong *et al.*, 2010, p. 112).

Youth participation had different approaches and theoretical perspectives. Ribeiro *et al.* (2017), focusing on civic and political participation, identified four distinct views: orthodox (OV), broad/multidimensional participation (MV), qualitative (QV) and non-conformist (NCV).

The OV holds that participation is always positive for individuals and societies and is sustained in traditional forms of participation (elections, political parties, youth associations and other more formal organizations). The responsibility for non-participation is attributed to young people. According to this view, the lack of participation is a threat to democratic societies because it places the legitimization of institutionalized democracies in doubt.

The MV calls the OV into question, because it also considers participation in unconventional/informal contexts and conceives new forms of youth participation. In any case, the effects of experiences of participation on individuals and societies are not considered. The new participation forms are products of current social transformation, refusing the idea that youth civil and political participation is low.

The QV is based on the assumption that participation is not always positive regarding its outcomes. Participatory experiences propitiate the development of positive and/or negative dimensions of psychological functioning. So, the quality of participatory experiences determines personal and interpersonal development. It takes the risks associated with participation experiences into account (potentially promoting stereotypes, conformity, scepticism and lack of security) and underlines the importance of emotions in participation experiences, in a pluralistic rationale. This view highlights the importance of critical reflection about experiences in a context open to diversity, a central condition for individuals’ development.

The NCV assumes a relationship between education, participation and democracy. It calls the *status quo* into question, in the sense that citizenship is not supported by the reproduction of the existing order. This view calls for a more politicized understanding of participation and strives for the pillars of democracy: inclusion, justice and equity. Democracy is the ideological factor that mobilizes education and participation. The

core of this view is to educate young people, making them ready for their role as democratic, participating and active citizens. In this sense, the authors bring into question “top-down educational approaches on individuals, based on learning objectives that deprive them of its subjectivity, its critical capacity, that is, of its political dimension” (Ribeiro *et al.*, 2017, p. 435).

These four presented views support the analysis of the MYP presented in this study. The characterization of MYP aims to allow the match between these models and those views, trying to establish possible connections with European policies.

Method

The study's methodological procedures were based on the document analysis of Youth Participation Models (Barros *et al.*, 2020) and included the identification of meanings based on the Ribeiro *et al.* (2017) typology. There were followed three phases: preparation, characterization and analysis. In the first procedure, 28 MYP were identified by the four country partners (19

MYP were selected from Nonformality.org, 2011, and the remaining 9 MYP were proposed directly by the BE PART partners).

At the characterization phase, the 28 models identified were characterised according to: 1) the contexts of participation (school/community; virtual environments for participation); 2) the model design and construction initiative (top-down/bottom-up); and 3) the specificity of the model as a function of the target group (models specifically built for children and young people/models applicable to the general population, including children and youth).

At the analysis phase, four pre-established categories were considered, based on the different participation views (Ribeiro *et al.*, 2017) mentioned before. Following the authors' assumptions that “these strands are seen as complementary rather than as in competition” (p. 427), was decided to reinforce the discussion regarding this issue, before more accurately allocating each model to a certain view. Table 1 points out the categories that sustain the mentioned participation views, and briefly describe them.

TABLE 1. Description of participation views

Participation Views	Description
Orthodox View	Participation is always positive and based on traditional forms of participation. The responsibility for non-participation is placed on young people
Multidimensional View	Participation is not restricted to conventional contexts and includes new forms of participation tending to be more fluid, less institutionalised, less hierarchical and more horizontal (for example in the form of voluntary work, community activities and online activities). They can be associated with opportunities for personal and social development (which include possibilities for reflection, action, interaction with others, conflict management or pluralism, etc.), but the focus is not the effects of participation experiences on individuals or communities
Qualitative View	Participation is not always positive and experiences of participation are differentiated according to their developmental quality. Its pluralist perspective considers the risks of participation, emotions experienced and the critical reflection about those experiences in a diversification context
Non-conformist View	Participation is sustained by the democratic ideology. Its political dimension is the underpin of an active participation. Participation implies an active citizenship role in which youth is engaged and think critically to create innovative solutions for a better society

At the end, the researchers participating in the study filled out a double-entry table, categorizing each of the 28 MYP in the pre-established characteristics/categories.

In the second phase of data analysis, each of the researcher's categorizations were compared via joined-up thinking. Results of the individually conducted analyses were compared and coding made by researchers was marked as "Consensus" or "Dissensus".

In the following phase, individual researcher's tables were compared. The results of the classification-indexing process were marked as "Consensus" or "Dissensus". This process allowed a final categorization.

Results and discussion

The presentation and discussion of results are guided by the study objectives, namely to characterize youth participation models and to identify how those models convey different views, establishing possible connections with European policies.

Models of youth participation: context, design and target group

As mentioned above, the 28 MYP were identified by the BE PART partners. Table 2 shows the MYP and the main context of participation in which they were initially designed to be implemented.

As can be seen in Table 1, 28 MYP from 1992 to 2020 were identified. The majority of the MYP (N = 20; 71.4%) were designed to be implemented in a community context. Fourteen of them were simultaneously conceived to be implemented in schools; only 2 were designed specifically for school context (school context – N = 17; 60.7%). Six of the identified MYP (21.4%) consider online environments.

Despite the amount and variety of MYP, Cahill and Dadvand (2018) argue that these models have been useful in classifying participatory practices, but they tend "not to engage with the varying purposes and wider socio-cultural contexts in which participation occurs" (p. 244).

Participatory asset-based approaches that enhance youth participation are gaining recognition, not only in research fields (Andersson, 2017; Ribeiro *et al.*, 2016; Cahill and Dadvand, 2018; Frasquilho *et al.*, 2018; Shier, 2006), but in community contexts and organizations, including schools. Even though there is a European digital education action plan foreseen (2021-2027) and considering the relevance and timeliness of the topic, as we live in a digital and networked society, the number of selected MYP designed for online environment is not particularly large.

The MYP design was classified as top-down or bottom-up, according to the development initiative or effective participation. Kudva and Driskell (2009, p. 368) differentiated these designs by "participation as a tool of co-optation by those who hold power" [...] or alternatively "the ways in which participation embodies real, if often imperfect, empowerment of communities by allowing them to have some voice in democratic decision making".

In this study, these two design forms are not very unbalanced. Even so, more than half of the MYP (57.1%) were identified as having a bottom-up design or approach, because of some specific characteristics, such as:

- Having been designed by "observing people participation" (e.g. 4 Cs of Online Participation – Derek Wenmoth, 2006), conceived from roles and interactions analysis of online communities (e.g. Four L Engagement Model – Tony Karrer, 2006), supported on the understanding how people approach these

TABLE 2. MYP participation context

Year	MYP	School	Community	Virtual Environment
1992	1. Roger Hart: Ladder of children participation	X	X	
1997	2. Phil Treseder: Degrees of participation	X	X	
2010	3. BJ Fogg: Behaviour Grid		X	
2000	4. Gilly Salmon: 5 stages Model			X
2001	5. Harry Shier: Pathway to participation	X	X	
2001	6. UNICEF: Strategic approach to participation	X	X	
2001	7. Trilla and Novella: Trilla and Novella Participation Model	X	X	
2002	8. Francis and Lorenz: Seven realms of participation	X	X	
2003	9. FCYO (Funders' Collaborative on Youth Organizing): Youth Engagement Continuum	X	X	
2003	10. RMSOS Framework: Council of Europe	X	X	
2003	11. E-Participation Framework: United Nations			X
2003	12. Adam Fletcher: Ladder of Volunteer Participation		X	
2006	13. Derek Wenmoth: 4 C's of Online Participation			X
2006	14. Tony Karrer: Four L Engagement Model			X
2006	15. Lawndes and Pratchett: The CLEAR Participation Model		X	
2009	16. Kudva and Driskell: Key Dimensions of Participation	X	X	
2009	17. Tim Davies: Matrix of Participation	X	X	
2010	18. Bernoff and Li: Ladder of Online Participation			X
2010	19. DFID-CSO: Three-Lens approach to Participation	X	X	
2010	20. Harry Shier: The Participation Tree		X	
2011	21. Tim Davies: Six Principles of Online Participation			X
2011	22. Wong <i>et al.</i> : Typology of Youth Participation	X	X	
2011	23. Youth Participation in Finland	X	X	
2012	24. Shier <i>et al.</i> : The Yin-yang Model of Youth Participation	X	X	
2016	25. Les Robinson: Curiosity-ometer		X	
2016	26. yMIND Model		X	
2020	27. EAR Model	X		
2020	28. SEDIN Model	X		

technologies, not just which ones they use (e.g. Ladder of Online Participation – Bernoff and Li, 2010) and developed in consultation with young people (e.g.

DFID-CSO: Three-Lens Approach to Participation – DFID CSO Youth Working Group, UK Department for International Development, 2010).

- Communities were co-researchers and central in the design and implementation of the project (e. g. Key Dimensions of Participation – Kudva and Driskell, 2009).
- It is the result of a process of reflection on a participatory research project (e. g. The YinYang Model of Youth Participation – Shier *et al.*, 2012).
- It gives young people opportunities to be able to chart the progress of their involvement within an organization and how they are able to make that progress (e.g. The Participation Tree – Harry Shier, 2010).

Regarding to the target group, 19 MYP (67.9%) were specifically designed for children and young people and the rest were designed for general population.

In sum, the MYP selection privileged children and youth participation focused on non-formal education contexts, and designed with a bottom-up perspective.

Views of participation

After characterizing the MYP, an analysis was made based on the typology of Ribeiro *et al.* (2017), considering that this typology offers a more complete and original organization of the theoretical perspectives in this field. The MYP classification according to typology of Ribeiro *et al.* (2017) can be seen at Table 3.

The analysis of the MYP distribution into the four views is presented in relative frequencies, in Graphic 1.

Figure 1 shows that selected models are less likely to fit an OV of youth participation (7.1%). Based on the assumption that the participation of young people is intrinsically and irrevocably positive, this view favours more traditional and formal participation. On the other hand, the

observed disinvestment of young people in terms of participation through formal structures blames them for the devaluation of the democratic principles underlying youth participation processes. This OV is evidenced by the assumption that adult influence on the youth participation model is decisive, as can be seen in the Phil Treseder's Degrees of Participation Model. In a school context, students need to be empowered and guided by an independent and trusted person to achieve forms of full participation. Youth participation is operationalized in traditional practices in which voting and membership of formal structures is evident: School assemblies, students' representatives in school general council or similar structures, class councils and delegate assemblies. Rather than proactive, the attitude and behaviours of students depend on adults that support them and act as a means of appeal or complaint if anything goes wrong. The same OV is inserted into BJ Fogg's behaviour grid model, since it was developed to arrive at a clearer understanding of change in behaviour. It assumes the aim of increasing frequency and intensity of participative behaviour, and behaviour change represents 15 ways behaviour in which can change with different persuasion techniques and psychological strategies. In its transposition into the school context, the idea that the increase in participation behaviours is always translated into gains, remains. In this sense, participation is always positive, as assumed by the OV.

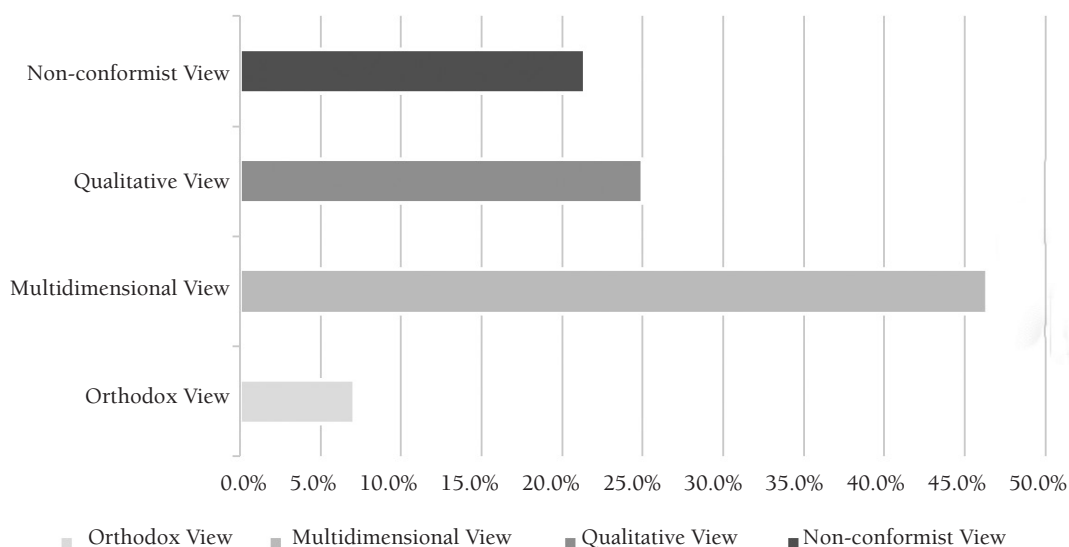
In contrast, the MV was that which concentrated the greatest number of models selected by partners (46.4%), as can be seen in Figure 1. This view assumes a broader definition of youth participation. Actually, this is a more comprehensive perspective which encompasses multiple forms of youth participation in diverse contexts, including schools. The element which differentiates it most from the OV concerns the greater plurality, flexibility, horizontality and informality of the forms of participation. It is curious to note that almost all the participation

TABLE 3. MYP classification according to four views of participation

Year	MYP	Orthodox View	Multidimensional View	Qualitative View	Non-conformist View
1992	1. Roger Hart: Ladder of children participation		X		
1997	2. Phil Treseder: Degrees of participation	X			
2010	3. BJ Fogg: Behaviour Grid	X			
2000	4. Gilly Salmon: 5 stages Model		X		
2001	5. Harry Shier: Pathway to participation			X	
2001	6. UNICEF: Strategic approach to participation		X		
2001	7. Trilla and Novella: Trilla and Novella Participation Model			X	
2002	8. Francis and Lorenz: Seven realms of participation		X		
2003	9. FCYO (Funders' Collaborative on Youth Organizing): Youth Engagement Continuum				X
2003	10. RMSOS Framework: Council of Europe			X	
2003	11. E-Participation Framework: United Nations		X		
2003	12. Adam Fletcher: Ladder of Volunteer Participation				X
2006	13. Derek Wenmoth: 4 C's of Online Participation		X		
2006	14. Tony Karrer: Four L Engagement Model		X		
2006	15. Lawndes and Pratchett: The CLEAR Participation Model			X	
2009	16. Kudva and Driskell: Key Dimensions of Participation			X	
2009	17. Tim Davies: Matrix of Participation		X		
2010	18. Bernoff and Li: Ladder of Online Participation		X		
2010	19. DFID-CSO: Three-Lens approach to Participation		X		
2010	20. Harry Shier: The Participation Tree				X
2011	21. Tim Davies: Six Principles of Online Participation		X		
2011	22. Wong <i>et al.</i> : Typology of Youth Participation				X
2011	23. Youth Participation in Finland		X		
2012	24. Shier <i>et al.</i> : The Yin-yang Model of Youth Participation				X
2016	25. Les Robinson: Curiosity-ometer		X		
2016	26. yMIND Model			X	
2020	27. EAR Model				X
2020	28. SEDIN Model			X	

Note: provided by Ribeiro et al. (2017).

GRAPHIC 1. MYP views



models developed in virtual environments can be included in this MV, since digital participation can be considered an alternative and innovative form of youth participation, according to Crowley and Moxon (2018). In addition, digital technology offers a genuinely new way of reaching people, providing real-time responses and a participative means of creating solutions. It is the case of Gilly Salmon's 5-Stage Model of online participation, which enables fully collaborative ways of participating online, Derek Wenmoth's 4 Cs of Online Participation Model, in which participants move from passive to active to proactive involvement in their digital communities, or Tim Davies' Six Principles of Online Participation Model, for a youth-driven approach to youth participation in projects (Davies *et al.*, 2011). Other examples are the United Nations E-Participation Framework, which enables neutral, free discussions between students and promotes student empowerment, offering them the possibility to express their preference on the final decision, or Tony Karrer's Four L Engagement Model, also conceived from roles and interactions analysis of online communities.

Other models may not have been conceived for online environments, yet offer non-traditional

forms of youth participation. A strategic approach to participation (UNICEF), includes alternative forms of participation, such as "parent-teacher associations, a critical review of the roles of students as 'prefects' or 'monitors', and the creation of mechanisms that ensure students are consulted when key decisions are made" (UNICEF, 2001, p. 30). Other alternative forms of participation include youth activism and protest, as well. The diversity of forms of participation can also be observed in Francis and Lorenz's Seven Realms of Participation Model, particularly as regards the proactive realm, because the process empowers children and adults to reinvent childhood (Francis and Lorenzo, 2002). In the same direction, Tim Davies' Matrix of Participation considers different participation approaches, including creative projects and the networks development beyond just the peer group.

According to Figure 1, the QV is visible in almost 1/4 of the models selected in this study. As mentioned before, the cornerstone of this perspective is the impact of participatory activities and experiences on youth development. The assumption that participation always benefits youth development is questioned. However, the gains usually pointed out in understanding or

security self-perception. As Ferreira, Azevedo and Menezes (2012) stated, "... no participation might be better than low quality participation, and it is surely possible to say that higher quality experiences do make a difference" (p. 607). Participation experiences can entail risks, such as lack of confidence, conformity or acritical attitudes. The QV is focused on the quality of participation experiences that impacts positively or negatively on the development of the different dimensions of psychological functioning. Participatory activities characterized by openness to diversity, inclusive trends, critical thinking and acceptance of individual, social and cultural differences are expected to be positive participatory experiences. Harry Shier's Pathway to Participation is one model of children and youth participation where these issues arise. In the author's words, "This model makes no suggestion that children should be pressed to take responsibility they do not want, or that is inappropriate for their level of development and understanding. However, in practice adults are more likely to deny children developmentally appropriate degrees of responsibility than to force too much responsibility on them" (Shier, 2006, p. 115). The quality of participatory experiences is also evident within the Council of Europe's RMSOS Framework, since the key elements of the model should be analysed to provide meaningful participation. So, the right means, space, opportunities and support within communities, organizations or projects are subject to spaces for reflection. In these, young people have the opportunity to develop their critical thinking and to check whether the conditions are met for truly emancipatory participation and to develop the skills required to perform social analysis, planning, communication or decision-making (Council of Europe, 2015). Developmental concerns can be observed in the Trilla and Novella Participation Model, because the kinds of childhood participation are qualitatively and phenomenologically different, besides their provision of significant elements for the development of participatory competences. Finally, the Yinyang Model (Shier *et al.*, 2012) focuses on both human development approaches and a

human rights-based approach. Child and youth empowerment are at the heart of the issue. Young people have the opportunity to reflect about the determinants of participation, within an inclusion/exclusion approach, and to identify, understand and deal with factors that are sources of exclusion and discrimination.

The last view under analysis, the NCV, frames 21.4% of the MYP selected. In this scope, emphasis is on the possibility to change the world and societies, rather than simple integration into society and the development of attitudes and dispositions to respond to its requirements. Proactivity and advocacy are central within the NCV. The above-mentioned Yinyang Model (Shier *et al.*, 2012) is also likely to be framed here. In the same sense, the political dimension inherent to social justice, inclusion and equity principles, as the focal point of the Youth Engagement Continuum from the Funders' Collaborative on Youth Organizing – FCYO, can be translated into civic engagement through collective empowerment, youth organizing and advocacy in order to create meaningful institutional change. In essence, young people's engagement is part of the community solutions and they are proactive organizers of citizenship actions.

Models and views of youth participation – intersections with European policies

The complexity of the concept of youth participation and what it encompasses in its diversity are in line with the current challenges faced by societies and schools (Torres-Harding *et al.*, 2018). The fact that the majority of the selected MYP share a MV of participation reinforces that "The school can also serve as a useful base from which to analyse and link with governance processes in society" (UNICEF, p. 30). The links between schools and the community organizations, such as municipalities or non-governmental organizations, seems to be a way to promote formal and non-formal learning focused on youth participation for active and democratic citizenship,

as already pointed out by several authors (Augsberger *et al.*, 2019; Ribeiro *et al.*, 2016; Taylor and Bovill, 2018; Wilson *et al.*, 2007).

A MV, favoured in the MYP selection, as shown by the results, corresponds to the idea that youth participation favours connections between school settings and community environments, making participation beyond the school walls possible. In fact, according to the EU Youth Strategy, Member States are encouraged to focus on:

- Encouraging social and civic engagement of young people including participation in youth organisations or online activism.
- Helping prepare young people for participation, through youth work, youth parliaments or simulations, actions around civic education and media literacy in synergy with formal education and public authorities.
- Exploring innovative and alternative forms of democratic participation” (European Commission, 2018, p. 5).

It is also possible to notice that the MYP selection reinforces the concept of youth participation in local life as defined by the Council of Europe (2015): “Participation and active citizenship is about having the right, the means, the space and the opportunity and where necessary the support to participate in and influence decisions and engaging in actions and activities so as to contribute to building a better society” (p. 12).

The fact that more than 20% of the selected MYP were designed to be carried out in virtual environments, may be due to the current youth interest, in line with the EU Youth Strategy for 2019-2027. This Strategy shows a trend towards new forms of participation and a need to promote youth participation through their preferred channels, such as online environments.

Quality participatory experiences that emerged from MYP selection with 25%, demonstrate the importance of improving development conditions,

not only at an individual level, but also in schools and their respective communities. The same idea is also sustained by Kränzl-Nagl and Zartler (2010), in the scope of the Cross-European project Children, Democracy and Participation in Society, commissioned by the Council of Europe’s Forum for Children and Families, when they evaluated the participation projects results with children and young people in schools and communities across European countries. They concluded that “Participation projects can generate an increased awareness of children’s rights within the community, and can strengthen community relations through intergenerational dialogue and shared experiences. Adults reported that they learned more about the conditions of modern childhood as a result of participation with children” (p. 172).

The NCV that encompassed about 1/5 of the selected models, can be understood as a way of changing the schools’ *status quo*, recognizing them as formal, hierarchical and regulatory institutions (Treviño *et al.*, 2019). Even so, the models selected highlight the importance of promoting democracy and the political dimension of youth participation. Social problems, such as the lack of social cohesion or the absence of mechanisms to balance cultural diversity, start to raise awareness of educational professionals, making them co-responsible in the process of youth education with regard to active citizenship participation (Rincón, 2014). Political participation is greatly dependent on students’ civic and political backgrounds; therefore, mechanisms of social reproduction must be considered. However, the role of the education system and schools, in different forms of expected political participation, cannot be overlooked, since it impacts school governance and teacher practices. Participatory, democratic, and inclusive school environments have the duty, jointly with parents, to teach the youth about active and engaged participation in a democratic polity (Kupchik and Catlaw, 2015; Lee and Chiu, 2017).

According to the European Union Youth Strategy (2010-2018), this is particularly relevant to

national policies and to vulnerable groups of young people who are at risk of not being represented in politics. Above all, learning how to participate since childhood is an essential element in the architecture of youth participation policies in Europe. All of this is reinforced in the EU Youth Strategy for 2019-2027 and, according to that, EU cooperation will focus on “Supporting ‘learning to participate’ and raising interest in participatory actions across Europe and beyond through Erasmus+”. In this scope, this study puts in evidence the BE PART project.

Conclusion

This study analysed 28 MYP selected by partners involved in an ERASMUS+ project. The analysis performed, supported by the lenses of theoretical views and European policies, allows some conclusions to be drawn.

First of all, MYP characterization shows that the majority of selected MYP were designed specifically for children and young people and there is a trend to privilege bottom-up approaches. Simultaneously, the majority of MYP are not specific to school contexts, but fit different community contexts. Thus, it can be concluded that the diversity of forms and contexts of participation offer young people more opportunities to participate in school and related contexts. This MYP characterization is in line with the EU youth policy cooperation for 2019-2027, which highlights renewed forms and opportunities for participation and active citizenship and based itself on the recognition of the civic and democratic participation of young people.

In regard to the identification of selected MYP that fits the different views, mostly suited the MV that conceives youth participation within unconventional/informal contexts and encompasses new forms of participation, including those supported by virtual environments. Youth developmental aspects were highlighted in the study presented in this article, due to the number of

selected models framed in the QV, which means that the quality of the participatory experience was a dimension considered in the model selection. Considering teachers as key elements in the success of initiatives for participation (Curtis, 2019; Leek, 2019; Slos, 2019), it would also be interesting, in future studies, to explore whether they are aware of the iatrogenic effects resulting from poor quality participation practices and the associated risks. Finally, the NCV, identified in 1/5 of the MYP, may reflect a trend to gain ground on more OV of participation. The political idiosyncrasy of the NCV holds a strategic position for innovative forms of youth participation in democratic life and social and civic engagement. Again, this is in agreement with the EU Strategy for Youth 2019-2027 (Engage, Connect and Empower) and, at the same time, offers young people attractive, active and meaningful participation forms, such as activism and volunteering.

The recognition of the importance of studying youth participation also justifies giving attention to the ERASMUS+ programmes as a means of favouring the EU level cooperation supported on “learning to participate” and raising youth interest in participatory actions across Europe.

Conflicts of interest and competing interests

The authors declare no conflicts of interest with this work.

Acknowledgements

The research was supported by the FCT within the multi-year funding awarded to CIIE [grants no. UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020]. Angélica Monteiro also acknowledges FCT funding for her contracts, established under the Scientific Employment Stimulus Individual Programme (2020.01982.CEECIND) and under the transitional rule of Decree-Law 57/2016, amended by Law 57/2017.

References

- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346-1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1333583>
- Augsberger, A., Springwater, J. S., Hilliard-Koshinsky, G., Barber, K. and Martínez, L. S. (2019). Youth participation in policy advocacy: examination of a multi-state former and current foster care youth coalition. *Children and Youth Services Review*, 107, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chil-youth.2019.104491>
- Barros, R., Leite, C., Monteiro, A., Lopes, A., Veiga, A., Rodrigues et al. (2020). *Models of youth participation handbook*. <http://bepart-project.eu/wp-content/uploads/2021/03/Models-of-Youth-Participation-Handbook.pdf>
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E. and Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(1), 26-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/42951/438333>
- Cahill, H. and Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: a framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.17569/tojqi.438333>
- Council of Europe (2012). *Council of Europe strategy for the rights of the child 2012-2015*. https://www.coe.int/t/dg3/children/StrategyAdopted_en.asp
- Council of Europe (2015). *Have your say! Manual on the revised European charter on the participation of young people in local and regional life*. <https://rm.coe.int/16807023e0>
- Crowley, A. and Moxon, D. (2018). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe Youth Department. <https://edoc.coe.int/en/youth-in-europe/7625-new-and-innovative-forms-of-youth-participation-in-decision-making-processes.html>
- Curtis, C. (2019). Home and school environmental influences on adolescents' socio-political group participation: implications for increasing youth involvement. *Education and Urban Society*, 51(7) 871-893. <https://doi.org/10.1177/0013124517727052>
- Davies, T., Bhullar, S. and Dowty, T. (2011). *Rethinking responses to children and young people's online lives*. *EU kids online 2 final conference-September 2011*. <https://eprints.soton.ac.uk/273226/1/Rethinking%20Responses%20to%20Children%20and%20Young%20Peoples%20Online%20Lives%20-%20Davies%20C%20Bhullar%20C%20Dowty%20-%20EU%20Kids%20Online%20ISSN%20Copy.pdf>
- Ekman, J. and Erik A. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- European Commission (2012). *EU youth report*. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf
- European Commission (2018). *Engaging, connecting and empowering young people: a new EU youth strategy, COM(2018) 269 final*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-269-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- European Commission (n.d.). *EU youth strategy 2010-2018*. https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/strategy-2010-2018_en
- European Commission and Council of Europe (n.d.). *Reflection group on youth participation - revisiting youth participation: current challenges, priorities and recommendations*. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261980/Consolidated+papers_reflection+group.pdf/5d365dac-4ba0-4fd9-85bf-0785e09e3631
- European Union (2014). *Resolution of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council, of 20 May 2014 on a European Union work plan for youth*

- for 2014-2015 (2014/C 183/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42014Y0614\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42014Y0614(02)&from=EN)
- European Union (2018). *Resolution of the council of the European Union and the representatives of the governments of the member states meeting within the council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union youth strategy 2019-2027* (2018/C 456/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN>
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. M. and Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of Adolescence*, 35, 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.09.004>
- Francis, M. and Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children’s participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0248>
- Frasquilho, D., Ozer, E. J., Ozer, E. M., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M. et al. (2018). Dream teens: adolescents-led participatory project in Portugal in the context of the economic recession. *Health Promotion Practice*, 19(1), 51-59. <https://doi.org/10.1177/1524839916660679>
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, No. 4. International Child Development Centre of UNICEF
- Kränzl-Nagl, R. and Zartler, U. (2010). Children’s participation in school and community - European perspectives. In Barry Percy-Smith and Nigel Thomas (eds.), *A handbook of children and young people’s participation - Perspectives from theory and practice* (pp. 164-173). Routledge.
- Kudva, N. and Driskell, D. (2009). Creating space for participation: the role of organizational practice in structuring youth participation. *Community Development*, 40(4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/15575330903279705>
- Kupchik, A. and Catlaw, T. J. (2015). Discipline and participation: the long-term effects of suspension and school security on the political and civic engagement of youth. *Youth & Society*, 47(1), 95-124. <https://doi.org/10.1177/0044118X14544675>
- Lee, T. T. and Chiu, S. W. (2017). Conduit for engagement? School curriculum and youth political participation in Hong Kong. *YOUNG*, 26(2), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1103308817711533>
- Leek, J. (2019). Teachers’ perceptions about supporting youth participation in schools: experiences from schools in England, Italy and Lithuania. *Improving Schools*, 22(2) 173-190. <https://doi.org/10.1177/1365480219840507>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Nonformality.org (2011). Participation models: citizens, youth, online. A chase through the maze. <http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf>
- Ribeiro, A. B., Caetano, A. and Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646-664. <https://doi.org/10.1002/berj.3228>
- Ribeiro, N., Neves, T. and Menezes, I. (2017). An organization of the theoretical perspectives in the field of civic and political participation: contributions to citizenship education. *Journal of Political Science Education*, 13(4), 426-446. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15512169.2017.1354765?needAccess=true>
- Rincón-i-Verdera, J. C. R. (2014). Voluntariado y escuela: la educación cívica para la participación ciudadana a través del servicio a la comunidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(4), 113-129. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29322>
- Shier, H. (2006). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations - a new model for enhancing children’s participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I. and González, M. (2012). How children and young people influence policy-makers: lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x>
- Taylor, C. and Bovill, C. (2018). Towards an ecology of participation: process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal*, 17(1) 112-128. <https://doi.org/10.1177/1474904117704102>
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N. and Maly, M. (2018). Children as agents of social and community change: enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1746197916684643>
- Treseder, P. and Fajerman, L. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. Save the Children.
- Treviño, E., Villalobos, C., Béjares, C. and Naranjo, E. (2019). Forms of youth political participation and educational system: the role of the school for 8th grade students in Chile. *YOUNG*, 27(3), 279-303. <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>
- UNICEF (2001). The participation rights of adolescents: a strategic approach. https://www.unicef.org/Participation_Rights_of_Adolescents_Rajani_2001.pdf
- Wilson, M., Dasho, S., Martin, A. C., Wallerstein, N., Wang, C. C. and Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through photovoice: the youth empowerment strategies (YES!) project. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 241-261. <https://doi.org/10.1177/0272431606294834>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. and Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>

Resumen

Participación de los jóvenes: un nuevo enfoque basado en las intersecciones entre los modelos, los puntos de vista y las políticas europeas

INTRODUCCIÓN. Las políticas educativas han señalado la importancia de la participación de los jóvenes en las escuelas, que es uno de los objetivos europeos enmarcados en las políticas de cooperación para jóvenes de la EU para 2019-2027. La participación de los jóvenes tiene múltiples definiciones y aproximaciones teóricas que derivan en la dificultad de encontrar un enfoque consensuado. El objetivo principal de este trabajo es caracterizar los modelos de participación de los jóvenes e identificar cómo esos modelos transmiten diferentes puntos de vista, estableciendo posibles conexiones con las políticas europeas. **MÉTODO.** El estudio se basa en una perspectiva interpretativa. Los datos se recogieron mediante el análisis documental de 28 modelos de participación juvenil, que se sometieron a un proceso de clasificación-indización según cuatro categorías preestablecidas: ortodoxa, participación multidimensional, cualitativa e inconformista. **RESULTADOS.** La mayoría de los 28 modelos fueron diseñados específicamente para niños y jóvenes, se ajustan a una perspectiva ascendente y se centran en contextos de educación no formal. Además, estos modelos subrayan una perspectiva de participación multidimensional. **DISCUSIÓN.** Se evidencia la tendencia hacia la consideración de una relación ideológica entre la participación de los jóvenes y la democracia, tal y como se defiende en las políticas europeas de juventud.

Palabras clave: Participación, Juventud, Compromiso cívico, Política.

Résumé

La participation des jeunes : une nouvelle approche basée sur les croisements entre les modèles, les regards et les politiques européennes

INTRODUCTION. Dans le cadre des politiques d'éducation liées à la participation des jeunes dans les écoles, nous avons développé une étude orientée par les objectifs suivants : caractériser les modèles de participation des jeunes et identifier comment ces modèles véhiculent différents points de vue en établissant des connexions possibles avec les politiques européennes pour 2019-2027. **MÉTHODE.** L'étude est basée sur une perspective interprétative. Les données ont été recueillies par l'analyse documentaire de 28 modèles de participation des jeunes étant soumis à un processus de classification-indexation selon quatre catégories préétablies : orthodoxe, participation multidimensionnelle, qualitative et non-conformiste. **RÉSULTATS.** En ce qui concerne les caractéristiques, les modèles spécifiquement conçus pour les enfants et les jeunes, s'inscrivent dans une perspective ascendante et sont axés sur des contextes d'éducation non formelle. En ce qui concerne la vision véhiculée, ces modèles soulignent une perspective de participation multidimensionnelle et ils considèrent une relation idéologique entre la participation des jeunes et les systèmes démocratiques, comme le préconisent les politiques européennes de la jeunesse. **DISCUSSION.** La reconnaissance de l'importance de la participation des jeunes, conformément aux politiques européennes, justifie l'attention à la coopération au niveau de l'UE, soutenue par "l'apprentissage à la participation" et l'augmentation de l'intérêt des jeunes à travers toute l'Europe.

Mots-clés : *Participation, Jeunesse, Engagement civique, Politique.*

Author profiles

Rita Manuela Barros

Professor at Piaget Institute. PhD in Educational Sciences at University of Santiago de Compostela (Spain). Graduation and Master's Degree in Psychology at FPCEUP (Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto, Portugal). Specialist in Educational Psychology and Clinical and Health Psychology by Portuguese Psychologists Order. Research Member at Research in Education and Community Intervention and collaborator at Center for Health Technology and Services Research (University of Porto). She is conducting post-doctoral research at Center for Educational Research and Intervention (CIIE) at FPCEUP. Her research interests focus on adult development, learning and training, including issues of innovative teaching-learning methodologies and digital literacy.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3596>

E-mail: ritabarros@fpce.up.pt

Angélica Monteiro (corresponding author)

PhD in Educational Sciences and Master in Multimedia at University of Porto. She is auxiliar researcher at CIIE (Centre for Research and Intervention in Education) from the Faculty of Psychology and Education Sciences (FPCEUP), with individual support by the FCT's Scientific Employment Stimulus (2020.01982.CEECIND). Presently, she co-represents the strategic area "Empowerment

and inclusion through education and digital arts” of the CIIE. She has wide-ranging experience and expertise in participating in collaborative research and networks in technology and education. Her research interests focus on adult education, digital literacy, social inclusion, and prison education. She coordinates international projects in digital literacy and social inclusion and is the author of several books and articles.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

Correspondence address: CIIE - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto, Portugal.

Carlinda Leite

Full Professor at the University of Porto - Faculty of Psychology and Educational Sciences, Portugal - and senior researcher at CIIE (Centre for Research and Intervention in Education), serving as President of the Ethics Committee and co-chairing the research community Curriculum, Evaluation, Teacher Education and Educational Technologies (CAfTe). She has coordinated several projects in teacher training, evaluation and in curriculum studies and is the author of several articles.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

EMOTIONAL MANAGEMENT AND SELF-EFFICACY ASSOCIATED WITH LOW STRESS LEVELS IN SPANISH UNIVERSITY TEACHERS: A NATIONAL PERSPECTIVE

La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: una perspectiva nacional

MARINA GARCÍA-GARNICA, RAMÓN CHACÓN-CUBEROS,
JORGE EXPÓSITO-LÓPEZ AND ASUNCIÓN MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
University of Granada (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90354

Fecha de recepción: 08/07/2021 • Fecha de aceptación: 22/11/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Ramón Chacón-Cuberos. E-mail: rchacon@ugr.es

INTRODUCTION. Stress is defined as a state of physical and mental exhaustion, derived from a demanding context. Several national reports indicate that six out of ten teachers present medium to high levels of stress, affecting the quality of their professional activity. This perspective is extremely common in Higher Education. The aim of this research was to better understand the relationships between emotional management, stress and self-efficacy, alongside the effect of other academic and professional variables in Higher Education teachers. **METHOD.** The present study was descriptive, ex post-facto and cross-sectional and was performed with a sample of 798 Higher Education teachers from 15 Spanish universities, using IBM SPSS v.23.0 software for data analysis. **RESULTS.** Better emotional regulation was observed in males, those with a stable job and those working in the field of Science. Stress was higher amongst non-academic staff, whilst teaching staff perceived themselves to have greater self-efficacy when they reported family responsibilities and other obligations. Along these lines, teaching experience was determined to favour cognitive re-evaluation and self-efficacy, whilst also decreasing stress levels. This was especially the case amongst permanent teaching staff. Further, emotional regulation favoured a decrease in stress and the development of self-efficacy. **DISCUSSION.** In conclusion, the need is established to conduct actions for the development of emotional regulation techniques within university teaching staff. This will allow one self to manage stressful situations and inoculate anxiety and stress derived from professional activity. Ultimately, it will result in an improvement in teaching activity, favouring the achievement of the proposed teaching objectives and the academic performance of students.

Keywords: Higher Education, Stress management, Emotional adjustment, Self-efficacy.

Introduction

Teaching is one of the most extensively examined profession in studies addressing working conditions, performance and wellbeing (Milatz *et al.*, 2015; Oberleb and Schonert-Reichl, 2016; Renshaw *et al.*, 2015). Over recent years, important changes have been generated in the working ambit. Amongst those that most stand out are new social dynamics, emerging types of employment, evolving training needs and the predominant expansion of technology (Yale, 2019). In this way, over recent decades the majority of professions will have noted a strong need to update their approaches. Particular interest has been placed on the particularities occurring in the world of teaching, in both a general way and, more specifically, at the university level (Hanaysha, 2016; Toropova *et al.*, 2020).

In the same way as has been seen in the European ambit, university teaching staff in the Spanish context report high academic-training and work demands (Meyer, 2012). This panorama often requires multi-disciplinary training, in addition to adding to quality demands relating to their teaching practice and research outputs in high impact mediums (Han and Yin, 2016).

The vocation of teaching and providing a quality social service must also be considered in addition to this situation, alongside the need to promote a furthering of the profession itself with the aim of accessing better economic and working conditions (Milatz *et al.*, 2015). Given this perspective, various research works have considered teaching performance linked to health and wellbeing, proposing the need to develop actions which enable improvements to quality of life within this group (Martínez-Clares and González-Lorente, 2019; Milatz *et al.*, 2015).

Stress represents a state of tension and emotional imbalance which is produced when an individual perceives themselves to be incapable of overcoming a situation or demand (Burman

and Goswami, 2018). According to data reported by the World Health Organisation (WHO) (2020), two out of every five workers suffer from job stress. Studies in the Spanish national context have reported even higher values of close to 40% in university teaching staff (Schwarzer and Hallum, 2008).

These figures lead special attention to be given to this psychosocial situation, its causes and its consequences. Amongst these aspects, greater absenteeism, deteriorated performance and a damaged institutional image can also be indicated at the job level (WHO, 2020). Further, hypertension, fatigue, irritability and digestive problems have been indicated at a physiological level (Goyal *et al.*, 2014). For all of the above, it is crucial to develop actions which enable the prevention and treatment of stress, with the main objective being improved wellbeing of teaching staff and, consequently, better performance of their teaching activity.

Given this perspective, important studies such as those conducted by Malesza (2019) and Waugh (2020) emphasise the importance of developing the capacity for understanding and emotional regulation for tackling negative events and treating stress. Emotion is understood as an organic response experienced by individuals when presented with an external stimulus. Thus, it can occur when faced with positive or negative situations and is related to different levels of intensity or *arousal* (Gross, 2013).

These premises are applicable to the working context, specifically, to stressful situations due to job instability or competence incapacity. These situations are seen in the professional university context (Millán *et al.*, 2017). In this way, it appears evident that those teachers who possess a greater capacity of regulating their emotions -a capacity measured according to cognitive re-evaluation and expressive suppression- should also better manage their stress. This will make them more open to experiencing

greater wellbeing and self-efficacy at work (Kamil, 2014; Tacca and Tacca, 2019).

In line with that presented, self-efficacy provides the final construct to be approached here. This is defined by Bandura (2010) as the capacity of an individual to manage, carry out and organise the resources they have at their disposition in order to tackle the situations they are faced with. This skill also implies certain beliefs about their ability to achieve success. Schwarzer and Hallum (2008) and Mohsen (2017) have demonstrated that stress acts as a mediator of self-efficacy and *burnout*, in the working and academic context. In this way, a decrease in self-efficacy generates an increase in exhaustion and cynicism, leading to stress.

In response to this situation, Pocnet *et al.* (2017) concluded that a greater capacity for emotional regulation exercises a positive effect on neuroticism and self-efficacy, improving quality of life at a physical and cognitive level in diverse contexts. For this, an interesting research niche emerges, seeking to examine the value of emotional regulation within the teaching ambit in higher education. This stage is important as it is marked by certain highly specific characteristics which generate stressful situations on a regular basis. The prevention and treatment of this is, therefore, indispensable (Mérida-López and Extremera, 2017; Zysberg *et al.*, 2017).

Based on all of the information presented above, the present study sought to answer the research question of whether emotional regulation and self-efficacy act as mediators of perceived stress in university staff, stratifying according to working conditions. This established as a main objective the analysis of the potential associations between these variables. In this way, the following hypotheses were proposed: a) higher levels of stress will be associated with a lower capacity of emotional regulation and self-efficacy; and b) teaching staff with greater job instability, management duties and family responsibilities will also report elevated stress and lower self-efficacy.

Method

Design and participants

The present study presents research which employed a non-experimental, ex post-facto, descriptive and cross-sectional design. The population of interest was Spanish university staff. Staff from different Spanish universities were invited to participate, thus, sampling was random and did not use convenience sampling. Measurements were made once within a single group. The sample was comprised of a total of 798 higher education teachers from 15 Spanish universities. Respondents were represented by the four knowledge areas: Health Sciences (23.4%), Social and Legal Sciences (22.7%), Technology and Engineering Sciences (26.7%) and Humanities (27.2%). The sample was distributed according to 54.5% males and 45.5% females. Self-reported ages belonged to four groups which were distributed from 30 years old to 55 years and above. In this case, the largest proportion pertained to the age range of 41-55 years (39.8%), followed by older than 55 (29.8%), between 30 and 40 (23.4%) and, finally, younger than 30 (6.9%). In relation to the professional setting, 53.4% were teaching staff, whilst 46.6% were non-teaching staff. Participants had different levels of teaching experience, as follows: Less than 5 years (19%), between 5 and 10 years (15.2%), between 11 and 20 years (24%), between 21 and 30 years (19.5%) and more than 30 years (22.3%).

Instruments

In order to measure the proposed variables, the following instruments were employed:

- Emotional regulation questionnaire, ERQ (Gross and John, 2003). This is a self-report questionnaire that evaluates two factors: Cognitive re-evaluation (6 items) and expressive suppression (4 items). It comprises 10 items which are rated along

a 7-point Likert scale, with 1 being totally disagree and 7 being totally agree. The validated Spanish version of this instrument (Cabello *et al.*, 2013) presents acceptable internal consistency, with an alpha coefficient of .75 for expressive suppression and an alpha coefficient of .79 for cognitive re-evaluation.

- Perceived Stress Scale, PSS-14 (Cohen *et al.*, 1983). This scale is a self-report instrument that evaluates perceptions of stress over the month prior to instrument completion and is based on the model of stress described by Lazarus and Folkman. It comprises 14 items which evaluate the extent to which respondents perceived their life as being unpredictable, uncontrollable and overbearing throughout the previous month. It employs a 5-point response scale (1 = never; 5 = very often). An overall score is obtained by inverting scores for items 4, 5, 6, 7, 9, 10 and 13 and, following this, adding all of the scores together. Higher scores indicate perceptions of higher levels of stress. The Spanish version of the instrument has demonstrated adequate reliability (internal consistency, $\alpha = .81$, and test-retest, $r = .73$), validity (concurrent) and sensitivity (Remor, 2006).
- General Self-Efficacy Scale (Baessler and Schwarzer, 1996). This self-report questionnaire enables evaluations of feelings of personal competence for effectively overcoming a variety of situations. It comprises 10 items rated along a 4-point Likert scale (1 = unsure; 4 = sure). For the Spanish version of the instrument, internal consistency of .87 has been obtained (alpha coefficient) and a split half correlation of .88 (Sanjuán *et al.*, 2000).

Procedure

Firstly, an online version of the questionnaire was constructed using the tool Google Forms. This modality enabled access to a broader and

more geographically disperse population, with lower costs to time and resources. Next, this was sent out via mass mail-out to teaching staff at various Spanish universities, reaching them through institutional email. The email included an invitation to participate with a link to the questionnaire, alongside a participation information letter containing the objectives and confidentiality criteria. The full process complied with the ethical research principles defined in the Declaration of Helsinki in 1975 and later re-established in Brazil in 2013.

Data analysis

Data analysis was performed using the software IBM SPSS® for Windows in its version 23.0. Frequencies and means were employed for basic descriptive analysis. Likewise, Cronbach alpha coefficient analysis was employed to determine internal consistency of instruments, setting the reliability index at 95%. The parametric nature of the data permitted the use of Student's t-test for independent samples and one-way ANOVA in order to examine relationships between dependent and independent variables.

Results

Emotional regulation (ER)

No relationship was found between cognitive re-evaluation (RC) and the independent variables established in the research as show Table 1 and Table 2. In relation to the dimension of expressive suppression (SE), statistically significant differences were identified for the variables of sex, professional category, field of knowledge (Table 1) and teaching experience (Table 2).

In this sense, when specifically considering sex, male teachers were seen to score more highly on this dimension. With regards to professional

category, official permanent teaching staff reported higher scores relative to casual or non-permanent staff. Moreover, it was observed that teaching staff in the field of science obtained higher average scores for expressive suppression when compared with those in the field of humanities.

Finally, in relation to teaching experience, it was uncovered that university staff with greater experience (more than 30 years) also showed a greater degree of expressive suppression, followed by those who reported the least experience (less than 5 years). The three middle intervals relating to length of experience presented lower scores for expressive suppression.

Perceived stress (PE)

A link was also found between perceived stress (EP) and a number of the independent variables included in the present research: Family responsibility, professional category, any other job position, age and teaching experience. In relation to family responsibility, it was revealed that teachers who report having fewer duties in the family setting are those who have greater perceptions of stress, with perceptions being lower amongst those with a high or a very high level of family responsibility.

For professional category, it is observed in Table 1 that casual or non-permanent staff scored more highly for perceived stress when compared with official permanent teaching staff. With respect to job position, perceptions of stress were reduced amongst university staff

who combined teaching work with another profession.

Furthermore, it is observed in Table 2 that perceived stress level is greater amongst younger participants, with the highest values being found amongst teachers younger than 30 years old. Specifically, it is seen that as the age-range being examined increases, the perception of stress decreases.

Finally, in relation to teaching experience, it is uncovered that whilst those who had spent the least time teaching were most vulnerable to high stress levels, beyond this perceived stress level reduced as the number of years of teaching experience increased. Concretely, highest scores were found amongst university teaching staff who had spent less than 5 exercising in the teaching profession.

General self-efficacy (GSE)

Further, as can be observed in Tables 1 and 2, an association was found between general self-efficacy (AG) and two of the independent variables, namely, family responsibility and having another job position. In this sense, university teachers who reported high or very high levels of family responsibility have greater self-perceptions of general self-efficacy when compared to those who have few or no responsibilities in this setting. In the same way, university staff who combine their teaching work at the university with another job position scored more highly for self-efficacy than those who reported their university work as their only employment.

TABLE 1. Relationship between the dimensions of RC, SE, AG and EP, and the socio-demographic variables

			M	SD	Standard Error	F-test	Sig. (Lev.)	Sig. (Tow-tailed)
CR	Sex	Man	4.74	1.07	0.052	0.248	.619	.122
		Woman	4.86	1.09	0.058			
	Level of family responsibility	High/Very high	4.77	1.10	0.048	1.200	.274	.238
		Low/None	4.86	1.04	0.066			
	Professional category	With CSS	4.73	1.08	0.053	0.125	.724	.056
		Without CSS	4.88	1.07	0.056			
	Managerial duties	Yes	4.74	1.00	0.073	1.071	.301	.458
		Not	4.81	1.10	0.045			
	Any other job position	Yes	4.95	1.15	0.097	1.012	.315	.056
		Not	4.76	1.06	0.042			
	Field of knowledge	Sciences	4.76	1.08	0.054	0.001	.971	.363
		Social Sciences	4.83	1.09	0.055			
ER	Sex	Man	3.74	1.42	0.069	10.671	.001*	.000*
		Woman	3.08	1.22	0.064			
	Level of family responsibility	High/Very high	3.41	1.31	0.057	8.747	.003*	.395
		Low/None	3.50	1.49	0.094			
	Professional category	With CSS	3.55	1.36	0.066	0.096	.756	.011*
		Without CSS	3.31	1.37	0.072			
	Managerial duties	Yes	3.36	1.28	0.093	2.291	.131	.343
		Not	3.47	1.40	0.057			
	Any other job position	Yes	3.27	1.32	0.110	0.804	.370	.100
		Not	3.48	1.38	0.054			
	Field of knowledge	Sciences	3.56	1.34	0.067	0.326	.568	.012*
		Social Sciences	3.32	1.40	0.070			
PS	Sex	Man	2.65	0.68	0.033	0.967	.326	.154
		Woman	2.72	0.71	0.038			
	Level of family responsibility	High/Very high	2.63	0.66	0.029	7.285	.007*	.006*
		Low/None	2.78	0.76	0.049			
	Professional category	With CSS	2.57	0.64	0.032	6.402	.012*	.000*
		Without CSS	2.80	0.73	0.039			
	Managerial duties	Yes	2.65	0.70	0.052	0.001	.976	.577
		Not	2.69	0.69	0.029			
	Any other job position	Yes	2.52	0.66	0.056	0.304	.581	.002*
		Not	2.71	0.69	0.028			
	Field of knowledge	Sciences	2.65	0.68	0.035	0.260	.610	.260
		Social Sciences	2.71	0.70	0.036			

		M	SD	Standard Error	F-test	Sig. (Lev.)	Sig. (Tow-tailed)
GS	Sex	Man	3.20	0.49	0.024	6.077	.014*
		Woman	3.14	0.54	0.029		
	Level of family responsibility	High/Very high	3.20	0.49	0.021	0.814	.367
		Low/None	3.11	0.54	0.034		
	Professional category	With CSS	3.17	0.51	0.025	0.100	.752
		Without CSS	3.16	0.52	0.027		
	Managerial duties	Yes	3.19	0.51	0.037	0.147	.701
		Not	3.16	0.51	0.021		
	Any other job position	Yes	3.26	0.51	0.043	0.085	.770
		Not	3.15	0.51	0.020		
	Field of knowledge	Sciences	3.17	0.49	0.024	3.152	.076
		Social Sciences	3.17	0.53	0.027		

1. M, Mean; SD, Standard Deviation; F, F-Test; T, T-Test.

2. ER, Emotional Regulation; CR, Cognitive Re-evaluation; ES, Expressive Suppression; PS, Perceived Stress; GS, General Self-Efficacy; CSS, Civil Service Status.

3. *p < .05.

TABLE 2. Relationship between the dimensions of RC, SE, AG and EP, and the variables of age and teaching experience

		M	SD	Confidence Interval (95%)		F	Sig.			
				Lower limit	Upper limit					
ER	RC	Age	Less than 30	4.84	0.79	4.63	5.05	1.487	.217	
		30-40 years	4.83	1.08	4.68	4.99				
		41-55 years	4.86	1.12	4.73	4.98				
		More than 55	4.67	1.09	4.53	4.81				
	TE	Less than 5	4.79	0.94	4.64	4.94	2.342	.053		
		5-10 years	4.96	1.14	4.75	5.17				
		11-20 years	4.83	1.03	4.68	4.98				
		21-30 years	4.85	1.19	4.66	5.04				
		+ 30 years	4.59	1.09	4.43	4.76	1.784	.149		
		SE	Age	Less than 30	3.72	1.50			3.32	4.13
			30-40 years	3.35	1.39	3.14			3.55	
			41-55 years	3.37	1.37	3.22			3.52	
More than 55	3.54		1.33	3.37	3.71					
TE	Less than 5	3.49	1.41	3.26	3.72	2.477	.043*			
	5-10 years	3.34	1.38	3.09	3.59					
	11-20 years	3.32	1.34	3.12	3.51					
	21-30 years	3.34	1.41	3.12	3.57					
	+ 30 years	3.71	1.30	3.52	3.91					

		M	SD	Confidence Interval (95%)		F	Sig.	
				Lower limit	Upper limit			
PS	Age	Less than 30	2.93	0.81	2.70	3.16	17.982	.000*
		30-40 years	2.92	0.69	2.82	3.02		
		41-55 years	2.64	0.64	2.57	2.71		
		More than 55	2.47	0.66	2.38	2.56		
	TE	Less than 5	2.91	0.72	2.79	3.03	11.001	.000*
		5-10 years	2.81	0.73	2.68	2.94		
		11-20 years	2.71	0.64	2.62	2.81		
		21-30 years	2.54	0.65	2.43	2.64		
		+ 30 years	2.47	0.65	2.37	2.57		
	GS	Age	Less than 30	3.15	0.60	2.99	3.31	0.122
30-40 years			3.18	0.49	3.11	3.25		
41-55 years			3.17	0.50	3.12	3.23		
More than 55			3.16	0.52	3.09	3.22		
TE		Less than 5	3.13	0.55	3.04	3.22	0.393	.814
		5-10 years	3.19	0.47	3.10	3.27		
		11-20 years	3.15	0.47	3.09	3.22		
		21-30 years	3.19	0.51	3.11	3.27		
		+ 30 years	3.18	0.54	3.10	3.26		

1. M, Mean; SD, Standard Deviation; F, F-Test.

2. ER, Emotional Regulation; CR, Cognitive Re-evaluation; ES, Expressive Suppression; PS, Perceived Stress; GS, General Self-Efficacy; TE, Teaching Experience

3. * $p < .05$.

Overall relationship between variables

Table 3 presents bivariate Pearson correlations between the studied variables, considering the age of individuals, teaching experience and professional category (official permanent staff at the top and casual or non-permanent staff at the bottom). Important results are observed for the association between age and expressive suppression, showing a negative relationship in relation to casual or non-permanent staff and a non-significant relationship in official permanent staff. Likewise, age was negatively correlated with perceived stress in both groups, displaying a slightly weaker correlation strength in relation to permanent staff.

The relationship between cognitive re-evaluation and teaching experience also turned out to be important, although this association was only significant for permanent staff. Likewise, the association between teaching experience and perceived stress was statistically significant in both groups, being weaker in official permanent staff. General self-efficacy was only positively related with cognitive re-evaluation in permanent staff.

Finally, the relationship between perceived stress and emotional regulation was addressed. Statistically significant associations were only observed in relation to non-permanent staff, with stress being negatively associated with cognitive re-evaluation ($r = -.237$; $p = .01$) and

TABLE 3. Bivariate Pearson correlations according to professional category

	With CSS					
	Age	TE	CR	ES	GS	PE
Without CSS	Age	1	.744**	-.088	.028	-.172**
	TE	.657**	1	-.117*	.059	-.144**
	CR	.041	.064	1	-.004	.151**
	ES	-.116*	-.102	-.027	1	-.096
	GS	-.020	.057	.267**	-.116*	1
	PE	-.198**	-.180**	-.237**	.206**	-.548**

1. ER, Emotional Regulation; CR, Cognitive Re-evaluation; ES, Expressive Suppression; PS, Perceived Stress; GS, General Self-Efficacy; TE, Teaching Experience; CSS, Civil Service Status.

2. * $p < .05$; ** $p < .01$.

positively associated with expressive suppression ($r = .206$; $p = .01$). Likewise, stress was inversely associated with general self-efficacy, producing a stronger correlation in relation to non-permanent staff.

Discussion and conclusions

When we talk about emotional regulation we are referring to the process through which individuals identify, modify and express their emotions whilst interacting with other. Emotional regulation is determined by two highly differentiated variables. The first of these is cognitive re-evaluation. This consists of making some sort of mental transformation of a situation that challenges us, in this way reducing its emotional impact. The second is expressive suppression. This refers to not showing any type of emotional response, neither positive nor negative (Cabello *et al.*, 2013).

The present research establishes that the capacity for cognitive re-evaluation of university teaching staff can be explained by five of the points on a 7-point scale, without finding any relationship with any of the sociodemographic variables. Further, average scores for expressive suppression were lower. This indicates a

moderate tendency towards the suppression of positive or negative emotions. This variable, however, was seen to be determined by factors such as sex, professional category, field of knowledge and teaching experience.

Males were found to repress their emotional expressions much more than females. These results are in accordance with those reported in a study by García (2017). This study indicated that the origin of this suppression may be linked to social expectations and the roles that have been traditionally attributed to males. As a result of this, males may feel a degree of stress if they openly demonstrate their emotions. Other research studies argue that these results could be related with gender differences, arguing that females present better emotional management skills than males, or that males employ expressive suppression to a greater extent (Illaja and Reyes, 2016; Moreta, *et al.*, 2018; Nolen-Hoeksema and Aldao, 2019).

With regards to professional category, official permanent teaching staff (contracted lecturers and university professors) present higher scores for expressive suppression when compared to casual or non-permanent staff (substitutes, short-term contracted researchers, junior researchers, research assistants, among others).

In addition, in relation to the field of knowledge, teachers specialising in the sciences (science, technology and engineering, and health sciences) repress the expression of their emotions to a greater extent than teachers specialising in the arts (humanities and social sciences, and legal sciences).

Teaching experience is another variable that impacts upon the suppression of emotions within this group of university teachers. Concretely, teaching staff who fall within the extreme ranges of teaching experience repress the expression of their emotions to a greater extent than the rest. The present results go along the same lines as those reported in other research studies (Johnson *et al.*, 2017), which have also demonstrated that the younger an individual and the shorter their teaching experience, the worse their capacity for employing different strategies for emotional regulation. The present study uncovers that younger individuals with less experience have greater difficulty facing up to new experiences. This is due to the fact that they have not experienced similar situations previously. They are, therefore, considered to be less wise and possess less effective emotional management skills.

Nonetheless, in the present research study teachers with the least or the most experience presented higher scores for expressive suppression and, consequently, worse emotional regulation. These scores could be the result of mental exhaustion from this profession in the first and final years of a teacher's professional trajectory. This is supported by García (2017) who emphasises that teaching is an incredibly demanding and draining job.

In any case, average scores obtained by this group of university teachers for cognitive re-evaluation and expressive suppression reflect a good capacity for managing emotions. Authors such as Lee *et al.* (2016) highlight the importance of using cognitive re-evaluation given that it is linked to the production of positive

emotional experiences. On the other hand, expressive suppression generally produces negative results, leading to the conclusion that the data obtained establish that teachers develop appropriate emotional regulation skills.

Similar results have also been obtained in other research studies which confirmed that the majority of university teachers present acceptable levels of emotional regulation (Maldonado *et al.*, 2017). Such studies have also detected frequent use by teaching staff of the cognitive re-evaluation dimension as a means of appropriately managing their emotions (Yin *et al.*, 2018).

In relation to perceived stress, data collected through the present research study reflect moderate stress levels in university teaching staff. This coincides with findings uncovered in other previously conducted studies (Domínguez, 2004) and may be explained by the good capacity seen within this group to regulate emotions. It is particularly notable that statistically significant relationships were observed between perceived stress and emotional regulation and, specifically, that such relationships most strongly emerged within non-permanent staff. Indeed, within this group cognitive re-evaluation was a negative determinant of this relationship, whilst expressive suppression was a positive determinant. García (2017) reports evidence of the relationship between the two variables, indicating that teachers who increase their capacity for emotional regulation, decrease or eliminate their stress.

Further, it was found that the perception of stress is determined by professional category, age, teaching experience, family responsibility and holding another job position. Concretely, the present results establish that non-permanent staff perceive themselves to suffer higher stress levels than permanent staff. Previously conducted research studies (Domínguez, 2004) have uncovered similar findings. These studies have confirmed that stress indices are greater amongst non-permanent staff. Explanations offered for

these outcomes relate to the reduced financial compensation and social standing given to these individuals in contrast to permanently contracted staff. To this, job intensity and excessive work demands for progressing in this professional career should also be added (Han and Yin, 2016; Milatz *et al.*, 2015).

Further, perceived stress was also found to be greater in younger teachers with less experience, with stress decreasing as both parameters increased. Such results are similar to those shown by Yin *et al.* (2020) who expressed that younger teaching staff tend to suffer greater stress. Outcomes also coincide with those outlined by Díaz (2011) and Rodríguez and Rivas (2011). These authors state that teaching experience enables teachers to get to know their profession better. As a result, the demands of the job will not be greater than their abilities, minimising the stress that is produced by the feeling that one's job performance does not meet their job demands.

In relation to family responsibility and having another job position, the present research demonstrates, in contrast to evidence presented by other studies (Díaz, 2011; Rodríguez and Rivas, 2011), that teachers with more family responsibilities and those combining their university profession with another job, present lower perceptions of stress. This could be explained by the fact that an inverse relationship exists between self-efficacy and the perception of stress. This makes sense when it is considered that both of these groups scored more highly for general self-efficacy.

Finally, self-efficacy refers to the capacity to approach and overcome challenging situations by managing the resources and tools required. Further, this involves beliefs about one's capacity for success (Bandura, 2010). Results of the present research show that this group of university teachers have a high level of self-efficacy, typically exceeding 3 points on a scale where 1 to 4 points were possible.

Further, a relationship was found between self-efficacy and variables describing family responsibility and possession of another job. Specifically, teachers with a greater load with regards to family responsibility and those with another job scored more highly for self-efficacy. Based on the relationships detected between the psychosocial variables, an inverse relationship could be observed between cognitive re-evaluation and teaching experience. This relationship was significant for permanent staff, denoting that the capacity for emotional regulation decreases with the passing of time. Likewise, a positive relationship was specified in this group between this same dimension and self-efficacy. As an explanation of these results, it could be argued that permanent staff enjoy better economic and working conditions, especially those linked to job stability (Kamil, 2014; Tacca and Tacca, 2019). All of that mentioned above will generate better self-perceptions in relation to the ability to confidently and competently perform job activities, making individuals more self-efficient and calling less on their resources of emotional regulation for dealing with adversity (Yin *et al.*, 2020).

Along the same lines, stress is negatively associated with cognitive re-evaluation and positively associated with expressive suppression, with this relationship only emerging amongst non-permanent staff. Further, stress was inversely associated with general self-efficacy, especially within this professional category. These findings urge the need for greater emotional regulation skills amongst teaching staff who operate within worse working conditions (greater teaching load for less financial compensation). This is important as this group is characterised by higher levels of stress than those typically experienced by teachers (Wiegel *et al.*, 2016). Likewise, there is a clear need to develop actions which improve teachers' self-efficacy and cognitive re-evaluation as these act as mediators of stress and could improve wellbeing in this group (Chacón-Cuberos, 2020; Yin *et al.*, 2020).

Finally, it is important to indicate the main limitations presented by the present research work. In the first instance, the methodological design could be indicated as the study was descriptive and cross-sectional in nature, thus impeding causal conclusions from being made. Despite this, it is crucial to highlight that this type of study is effective for better understanding the state of the issue. The selected sample could also be outlined as another limitation. Specifically, future perspectives are established which include the need to conduct stratified randomised sampling, considering field of knowledge and professional position. Finally, the timing of data collection may have constituted an

intrinsic limitation in itself as data collection was interrupted by the pandemic generated by the spread of the COVID-19 virus. This caused changes in the teaching approaches taken by university staff, potentially modifying some of the variables analysed such as the perception of stress.

Research funding data

This research was funded by the national research project PID2019-105631GA-I00 - "The influence of neoliberalism on academic identities and professional satisfaction".

References

- Baessler, J. and Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 2010, 1-3. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Burman, R. and Goswami, T. G. (2018). A systematic literature review of work stress. *International Journal of Management Studies*, 5(3-9), 112-132. [http://doi.org/10.18843/ijms/v5i3\(9\)/15](http://doi.org/10.18843/ijms/v5i3(9)/15)
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. and Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240. <http://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Chacón-Cuberos, R. (2020). *Analysis of motivation, learning strategies, academic stress and basic psychological needs in the university context according to academic factors* (doctoral thesis). University of Jaen.
- Cohen, S., Kamarck, T. and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396. <http://doi.org/10.2307/2136404>
- Dominguez, J. A. (2004). Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva (España). *Salud de los Trabajadores*, 12(2), 5-25.
- García, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros* (tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R. et al. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357-368. <http://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Gross, J. J. (ed.) (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Publications.
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Han, J. and Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>

- Hanaysha, J. (2016). Improving employee productivity through work engagement: evidence from higher education sector. *Management Science Letters*, 6(1), 61-70. <http://doi.org/10.5267/j.msl.2015.11.006>
- Illaja, B. and Reyes, C. (2016). *Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios implicados en la salud laboral educativa. Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46. <http://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8081>
- Johnson, S. J., Machowski, S., Holdsworth, L., Kern, M. and Zapf, D. (2017). Age, emotion regulation strategies, burnout, and engagement in the service sector: advantages of older workers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, 205-216. <http://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.09.001>
- Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. <http://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: a mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1847-1871. <http://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0597>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. and Xie, X. (2016). Teacher's emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19, 843-863. <http://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Maldonado, B. R., Buenaño J. J. and Benavides, K. V. (2017). Gestión de las emociones en los docentes universitarios. *Revista San Gregorio*, 19, 6-19.
- Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: the mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.035>
- Martínez-Clares, P. and González-Lorente, C. (2019). Personal and interpersonal competencies of university students entering the workforce: validation of a scale. *RELIEVE*, 25(1), art. 6. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Mérida-López, S. and Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Meyer, L. H. (2012). Negotiating academic values, professorial responsibilities and expectations for accountability in today's university. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 207-217. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2012.00516.x>
- Milatz, A., Lüftenegger, M. and Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: a response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1949. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Millán, A., Calvanese, N. and D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195-218. <http://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Mohsen, A. S. (2017). The impact of self-esteem, academic self-efficacy and perceived stress on academic performance: a cross-sectional study of Saudi psychology students. *European Journal of Educational Sciences*, 4(3), 51-63.
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. and Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <http://doi.org/https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Nolen-Hoeksema, S. and Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>

- Oberle, E. and Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. 10.1016/j.socscimed.2016.04.031
- Organización Mundial de la Salud (2020). La organización del trabajo y el estrés. https://www.who.int/occupational_health/publications/stress/es/
- Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A. and Jopp, D. (2017). Personality and its links to quality of life: mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Motivation and Emotion*, 41(2), 196-208. <http://doi.org/10.1007/s11031-017-9603-0>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <http://doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. and Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <http://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. and Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Tacca, D. R. and Tacca, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 7(3), 323-353. 10.20511/pyr2019.v7n3.304
- Toropova, A., Myrberg, E. and Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 1-27. <http://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Waugh, C. E. (2020). The roles of positive emotion in the regulation of emotional responses to negative events. *Emotion*, 20(1), 54. <http://doi.org/10.1037/emo0000625>
- Wiegel, C., Sattler, S., Göritz, A. S. and Diewald, M. (2016). Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(1), 100-117. <http://doi.org/10.1080/10615806.2015.1025764>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yin, H., Han, J. and Perron, B. E. (2020). Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 100, 101529. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101529>
- Yin, H., Huang, S. and Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: a job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2-13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E. and Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(S1), 122-136. <http://doi.org/10.1037/str0000028>

Resumen

La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: una perspectiva nacional

INTRODUCCIÓN. El estrés se define como un estado de agotamiento físico y mental, derivado de las exigencias que un contexto produce, siendo superior a lo normal. Varios informes nacionales indican que seis de cada diez docentes presentan niveles de estrés medio o alto, afectando la calidad de su actividad profesional. Esta perspectiva es muy común en la educación superior. El objetivo de esta investigación fue comprender las relaciones entre el manejo emocional, el estrés y la autoeficacia, junto con el efecto de otras variables académicas y profesionales en los docentes de educación superior. **MÉTODO.** El presente estudio fue descriptivo, ex post-facto y transversal y se realizó con una muestra de 798 profesores de educación superior de 15 universidades españolas, empleando el software IBM SPSS v.23.0 para el análisis de los datos. **RESULTADOS.** Se observó una mejor regulación emocional en los hombres, los que tienen un trabajo estable y los que trabajan en el campo de las ciencias. El estrés fue mayor entre el personal no académico, mientras que el personal docente percibió que tenía una mayor autoeficacia cuando informaba sobre responsabilidades familiares y otras obligaciones. En esta línea, se determinó que la experiencia docente favoreciera la reevaluación cognitiva y la autoeficacia, al tiempo que disminuía los niveles de estrés. Este fue especialmente el caso entre el personal docente permanente. Además, la regulación emocional favoreció una disminución del estrés y el desarrollo de la autoeficacia. **DISCUSIÓN.** Se establece la necesidad de realizar acciones para el desarrollo de técnicas de regulación emocional en el profesorado universitario. Esto permitirá gestionar situaciones estresantes e inocular la ansiedad y el estrés derivados de la actividad profesional. En definitiva, se traducirá en una mejora de la actividad docente, favoreciendo la consecución de los objetivos docentes propuestos y el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: Educación superior, Gestión del estrés, Ajuste emocional, Autoeficacia.

Résumé

La gestion émotionnelle et l'auto-efficacité sont associées à de faibles niveaux de stress chez les professeurs d'université espagnols : une étude de perspective nationale

INTRODUCTION. Le stress est défini comme un état d'épuisement physique et mental, supérieur à la norme, dérivé des exigences qu'un contexte déterminé produit. Plusieurs rapports nationaux indiquent que six enseignants sur dix présentent des niveaux de stress moyens ou élevés affectant la qualité de leur activité professionnelle. Cette situation est très habituelle dans l'enseignement supérieur. L'objectif de cette recherche était de comprendre les relations entre la gestion émotionnelle, le stress et l'auto-efficacité, ainsi que l'impact d'autres variables académiques et professionnelles parmi les enseignants de l'enseignement supérieur. **METHODE.** La présente étude étant descriptive, ex post facto et transversale et a été réalisée auprès d'un échantillon de 798 professeurs de l'enseignement supérieur de 15 universités espagnoles. Nous avons utilisé le logiciel IBM SPSS v.23.0 pour l'analyse des données. **RESULTATS.** Une meilleure régulation émotionnelle a été observée chez les hommes, notamment parmi ceux qui ont un emploi plus stable et qui travaillent dans le domaine scientifique. Le stress est plus élevé chez le personnel

non universitaire, le personnel enseignant perçoit qu'il a une plus grande auto-efficacité quand ils ont à côté du travail des responsabilités familiales et d'autres obligations. Dans cette optique, il a été déterminé que l'expérience d'enseignement favorise la réévaluation cognitive et l'auto-efficacité tout en réduisant les niveaux de stress. C'était particulièrement le cas parmi le personnel enseignant permanent. De plus, la régulation émotionnelle favorise la diminution du stress et le développement de l'auto-efficacité. **DISCUSSION.** Le besoin de mener des actions pour le développement des techniques de régulation émotionnelle chez les enseignants universitaires est établi. Cela permettra aux enseignants de gérer les situations stressantes ainsi que d'inoculer l'anxiété et le stress liés à leur activité professionnelle. À terme, elle se traduira par une amélioration de l'activité d'enseignement qui favorisera l'atteinte des objectifs pédagogiques proposés et la performance académique des étudiants.

Mots-clés : Enseignement supérieur, La gestion du stress, Ajustement émotionnel, Auto-efficacité.

Author profiles

Marina García-Garnica

Junior Lecturer. Department of Research Methods and Diagnosis in Education. University of Granada (Spain).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-0294>

E-mail: mgarnica@ugr.es

Ramón Chacón-Cuberos (corresponding author)

Junior Lecturer. Department of Research Methods and Diagnosis in Education. University of Granada (Spain).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0937-1089>

E-mail: rchacon@ugr.es

Correspondence address: Room 151.2. Faculty of Educational Sciences. Department of Research Methods and Diagnosis in Education. University Campus of Cartuja, s/n, 18071 Granada (Spain).

Jorge Expósito-López

Senior Lecturer. Department of Research Methods and Diagnosis in Education. University of Granada (Spain).

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9076-0377>

E-mail: jorgeel@ugr.es

Asunción Martínez-Martínez

Permanent Lecturer. Department of Research Methods and Diagnosis in Education. University of Granada (Spain).

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8826-235X>

E-mail: asuncionmm@ugr.es

PERCEPCIONES SOBRE EL PLAGIO ACADÉMICO EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA DIGITAL UNIVERSITARIA

Perceptions about academic plagiarism at university in a digital teaching context

MARÍA GÓMEZ-ESPINOSA⁽¹⁾, MÓNICA CLAVEL SAN EMETERIO⁽²⁾ Y FERMÍN NAVARIDAS-NALDA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Internacional de La Rioja (España)

⁽²⁾ Universidad de La Rioja (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90340

Fecha de recepción: 04/08/2021 • Fecha de aceptación: 27/12/2021

Autora de contacto / Corresponding author: María Gómez-Espinosa. E-mail: maria.gomez@unir.net

INTRODUCCIÓN. En un mundo en cambio permanente, caracterizado por el desarrollo exponencial de la tecnología, donde datos e información circulan sin barreras de tiempo ni espacio, la universidad necesita repensar su modelo de enseñanza y las consecuencias que se derivan de los modos de gestionar el aprendizaje del estudiantado que lo protagoniza. En este marco amplio de actuación, esta investigación tiene como objetivo principal identificar los factores que influyen en la realización de actividades de plagio entre el estudiantado universitario, teniendo en cuenta su percepción sobre los motivos que aluden para realizarlo y la gravedad que otorgan a esta práctica académica deshonestas. **MÉTODO.** Para ello, se ha adoptado un enfoque metodológico de carácter exploratorio, utilizando la técnica de encuesta como procedimiento más adecuado para la recogida de datos, sobre una muestra de 615 estudiantes en un contexto de enseñanza digital universitaria. **RESULTADO.** Los análisis realizados mediante Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) indican que el proceso de actuación docente percibido por los estudiantes (con relación a las tareas de aprendizaje, las creencias/actitudes frente a las conductas de plagio y el nivel de gravedad asignado por ellos a las prácticas deshonestas) tienen una relación estadísticamente significativa sobre la realización de actividades de plagio. **DISCUSIÓN.** Entre las conclusiones obtenidas, destaca la necesidad de elaborar un plan sistemático y continuo de formación del profesorado para combatir el plagio en cada universidad, apostando por el desarrollo de una cultura ética, de máximo respeto al aprendizaje, a partir de la reflexión compartida sobre los factores investigados.

Palabras clave: Educación superior, Formación online, Evaluación formativa, Plagio, Ética académica.

Introducción y estado de la cuestión

El plagio académico constituye un problema de máxima preocupación en el ámbito general de la educación superior (Cronan *et al.*, 2018; McCabe *et al.*, 2012; Muñoz *et al.*, 2021), agravado en el caso de muchas universidades por la transición forzada de un modelo tradicional de enseñanza presencial a una enseñanza digital orientada a garantizar un aprendizaje *online* de emergencia (Murphy, 2020), como consecuencia principal de las medidas de confinamiento y el distanciamiento social durante la pandemia de COVID-19 (Hofer *et al.*, 2021). En este caso, y aun teniendo en cuenta que el aprendizaje autónomo de los estudiantes se ha venido considerando como la médula de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999), el cambio repentino hacia un nuevo contexto de enseñanza digital ha puesto en cuestión no solo las condiciones y el apoyo institucional activado para facilitar un aprendizaje *online* de calidad para todos (Sailer *et al.*, 2021), sino también la formación del profesorado y de los estudiantes para responder con cierta garantía de éxito a las exigencias que plantea un contexto de aprendizaje de estas características (Scherer *et al.*, 2021). El aprendizaje autónomo requiere de los estudiantes habilidades que permiten regular y controlar su pensamiento, la motivación y el propio comportamiento con sentido ético y responsabilidad moral, guiado y limitado por sus objetivos personales y las características singulares del contexto (Muñoz *et al.*, 2021).

Desde esta perspectiva, cabe pensar que cuanto mayor sea la influencia del contexto digital sobre las actitudes y comportamientos de los estudiantes en la actividad educativa universitaria, más urgente resulta que tratemos de comprender este contexto para poder establecer medidas encaminadas a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje desde un enfoque de integridad y honestidad académica (Cronan *et al.*, 2018; McCabe *et al.*, 2012). En este sentido, algunos autores

(Carless, 2019) subrayan los efectos de las actividades de aprendizaje y de evaluación en la percepción de los estudiantes, determinando en gran medida el valor otorgado a la tarea académica y el modo de llevarla a cabo a corto y largo plazo.

En lo que respecta al enfoque docente de la evaluación en un contexto virtual de enseñanza universitaria, estudios de casos recientes (Leenknicht *et al.*, 2021; Navaridas *et al.*, 2020) parecen demostrar en los cursos investigados (por una parte 194 estudiantes de grado, y por otra 90 de grado y máster) beneficios importantes en el proceso de aprendizaje a condición de que el sistema de evaluación se implante con un carácter continuo y formativo, llegando a reconocer en los estudiantes que lo protagonizan percepciones de alto grado de satisfacción con el trabajo realizado, así como de autonomía y desempeño competente al afrontar la tarea académica. Para Broadbent *et al.* (2021), una de las características que definen el carácter formativo de la evaluación es la información de retorno (*feedback*) facilitada a tiempo, de manera continua y orientada al futuro, ya que permite modular su pensamiento y establecer mejoras significativas en su comportamiento y estrategias de aprendizaje. De esta forma, la evaluación formativa puede llegar a ser considerada como una poderosa estrategia docente para promover la autorregulación y el control del aprendizaje (Hofer *et al.*, 2021), evitando en buena medida comportamientos deshonestos como el plagio académico (Akçapınar, 2015; Cebrián-Robles *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2021). De acuerdo con esta misma idea, Cronan *et al.* (2018) confirman que cuanto mayores son las percepciones anticipadas en los estudiantes universitarios de sentimientos de bienestar moral y ética con la tarea de aprendizaje, menos probable es la intención de cometer actos deshonestos como el plagio académico.

Así, con todo, en este nuevo escenario educativo cabe preguntarse cómo perciben y experimentan los estudiantes la gestión de la información para construir su conocimiento. Para Llano (2000) se trata esta de una cuestión esencial sobre la que

reflexionar en una organización inteligente como es la universidad, ya que de la distinción que se haga entre información y conocimiento pueden surgir multitud de consecuencias prácticas relacionadas con el plano de la ética y la integridad académica. En esta misma línea de pensamiento, y tras analizar las competencias digitales docentes como apoyo a las actividades de aprendizaje, Engen (2019) se refiere al conocimiento como una fuerza productiva mediada estratégicamente por el profesorado. Un planteamiento que nos lleva a romper con las concepciones erróneas de que el conocimiento puede llegar a ser adquirido de forma inmediata en alguna parte de Internet, que se encuentra dispuesto al alcance de cualquiera, o que no resulta ya necesario el cuestionamiento y la reflexión personal para construirlo, validarlo y reconceptualizarlo. En algunos casos, la confusión entre información y conocimiento mueve a los estudiantes a adoptar de forma involuntaria o poco consciente conductas académicas inapropiadas, como es el hecho de no citar un documento adquirido en la red (Anohina-Naumeca, 2020), llegando a ignorar la verdadera gravedad de las infracciones cometidas (Locquiao e Ives, 2020).

Para Reedy *et al.* (2021), la era digital ha creado una brecha generacional en las percepciones relacionadas con el plagio académico, y para conocer cómo los estudiantes se relacionan en la actualidad con este mundo dominado por los datos y la información y cómo este puede afectar a su actividad universitaria, algunos autores (Díaz-Rosabal *et al.*, 2020) se acercan al tema desde la perspectiva de los agentes que la protagonizan. Su objetivo es llegar a comprender cómo perciben diferentes prácticas académicas deshonestas, qué motivos pueden estar detrás de estas prácticas y qué valoración dan a las medidas que se aplican o se podrían aplicar tanto para prevenirlas como para transformarlas (Cebrián-Robles *et al.*, 2018). Con el fin de responder a cuestiones como las planteadas, tratamos de ampliar a continuación el estado de la cuestión sobre este mismo campo de estudio.

Motivaciones y gravedad frente al plagio

La investigación en este campo (Cronan *et al.*, 2018; Gómez-Espinosa *et al.*, 2016; Reskala, 2020) sugiere que el modo que tienen los estudiantes de afrontar la actividad académica universitaria es el resultado de la acción combinada de diferentes factores internos y externos relacionados con motivaciones, habilidades y condicionantes del contexto, considerando necesario adoptar un modelo multinivel de análisis para poder llegar a comprender, explicar e incluso predecir el resultado de su actuación durante la práctica educativa. En este sentido, Biggs (2005) distingue entre dos tipos de factores motivacionales que pueden predecir la forma de enfocar la actividad académica y los resultados de su comportamiento en el ámbito universitario: a) factores dependientes del estudiante, como son sus experiencias pasadas, expectativas, actitudes o estrategias de aprendizaje; y b) factores propios del contexto de enseñanza, como son los objetivos docentes, las situaciones de aprendizaje, el tipo de actividades de aprendizaje o el sistema de evaluación. Otros autores en la misma línea de análisis (Mayhew *et al.*, 2009) llegan a concluir que la intención de un estudiante de cometer una conducta de plagio en la universidad se encuentra motivada en gran medida por sus experiencias previas respecto a este mismo comportamiento deshonesto en el ámbito de la educación secundaria, así como por cuestiones relacionadas con la facilidad de uso y el control percibido de los recursos tecnológicos necesarios para acceder al material informativo objeto de aprendizaje.

En este sentido, la facilidad de acceso a sitios especializados para recabar información a través de Internet es uno de los motivos destacados en estudios similares (Agnes, 2008; Segarra-Saavedra y Martínez-Sala, 2020; Sureda y Comas, 2008), identificando de forma relacionada otros factores desencadenantes de plagio en Internet: las limitaciones de tiempo percibidas, la carga de trabajo acumulada y el grado de dificultad

percibido respecto a tareas de aprendizaje asignadas por los profesores (Muñoz *et al.*, 2021).

En lo que se refiere a la influencia concreta del contexto de enseñanza, es importante destacar las creencias o sentimientos de desconfianza percibidos en los estudiantes frente a la actitud docente (Gururajan y Roberts, 2005), manifestando a la realización de actividades de plagio la pérdida de credibilidad sobre el sistema de evaluación utilizado por sus profesores, la falta de tiempo o dedicación a tareas de corrección de los trabajos propuestos, así como una falta de competencia docente percibida en el profesorado en el uso de técnicas o herramientas de detección del plagio (Agnes, 2008). En esta misma línea de investigación, se observa cómo en la medida en que un estudiante percibe que el resultado de la actividad de plagio está bajo su control, será más probable que cometa una acción poco ética (Akçapınar, 2015).

Así, las actitudes de los estudiantes y los condicionantes sociales y culturales son aspectos que han ido tomando fuerza en las investigaciones sobre las conductas de plagio académico que se han realizado en los últimos años (Farooq y Sultana, 2021). De acuerdo con los resultados obtenidos por Cronan *et al.* (2018), la actitud es un predictor significativo de la intención de cometer plagio académico. Para Farooq y Sultana (2021), las actitudes positivas hacia el plagio indican tolerancia, aceptabilidad y percepción positiva de los estudiantes hacia una tarea poco ética o injusta sobre los demás. De acuerdo con todo ello, cabe presumir que cuanto más favorable sea la actitud de un estudiante hacia el plagio académico y los condicionantes sociales percibidos, y cuanto mayor sea el control del comportamiento percibido en un contexto digital, más fuerte puede que sea la intención del estudiante de realizar plagio (Ajzen, 2002).

En este sentido, diversos estudios muestran los motivos a los que aluden los estudiantes, que van desde la falta de tiempo a la sensación de que así obtendrán mejor nota, o a que no saben

hacerlo correctamente, entre otras, y cómo estos son utilizados como justificación para cometer prácticas relacionadas con el plagio, pero, a pesar de esa justificación, los estudiantes son conscientes de que estas acciones no son correctas y son capaces de valorar y graduar la gravedad de estas (Gil *et al.*, 2017). Investigaciones como las de Sureda y Comas (2008) muestran cómo más del 60% de los estudiantes consideraron moralmente sin importancia la entrega de un trabajo propio para otra asignatura, frente a la gravedad más alta otorgada a la copia de trabajos completos. Entre ambos extremos, pero siempre consideradas moralmente reprochables, aparecen todo tipo de prácticas, muchas de ellas directamente relacionadas con las posibilidades que el entorno digital facilita, como puede ser copiar y pegar fragmentos sin citar de la web (Díaz-Rosabal *et al.*, 2020).

En resumen, el plagio académico parece ser un problema cada vez más visible en el nuevo entorno digital de la enseñanza universitaria, observándose cambios importantes y continuos en el modo de proceder y valorar estas actitudes de aprendizaje. Con el fin de contribuir a desarrollar una cultura de integridad académica y respeto por el aprendizaje *online* en la comunidad educativa universitaria, consideramos necesario aproximarnos al conocimiento del plagio académico desde la propia percepción de los estudiantes que lo protagonizan bajo un modelo de enseñanza digital. En este sentido, nos proponemos comprobar hasta qué punto estas percepciones se identifican con la realidad y analizar, en profundidad, las propuestas que pueden ayudar a mejorar y cambiar la situación, sacando partido a las numerosas posibilidades del acceso a la información y a la tecnología, enriqueciendo el conocimiento, en lugar de utilizarlas para empobrecer las tareas de formación, investigación y aprendizaje.

Objetivo e hipótesis

Sobre la base del marco teórico desarrollado, esta investigación tiene como objetivo identificar

los factores que influyen en la realización de prácticas de plagio entre el estudiantado universitario, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes sobre los motivos que aluden para realizar plagio y la gravedad que otorgan a esta práctica.

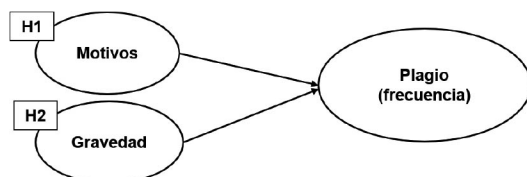
Este objetivo se concreta a partir de las siguientes hipótesis de trabajo:

H1. La importancia que dan los estudiantes a los motivos a los que aluden sus compañeros para realizar ciertas prácticas relacionadas con el plagio tienen una relación positiva con la frecuencia con la que perciben que se realizan.

H2. El grado de gravedad que otorgan los estudiantes a las diferentes prácticas vinculadas con el plagio se relacionan negativamente con la frecuencia con la que perciben que se realizan.

El modelo conceptual propuesto se muestra en la figura siguiente:

FIGURA 1. Modelo conceptual



Material y métodos

Muestra

Con el fin de comprobar las hipótesis se realizó un diseño de investigación cuantitativo y exploratorio. La muestra estuvo compuesta por un total de 615 estudiantes pertenecientes a una universidad privada y de docencia *online*.

Con respecto a las características de la muestra, el 60% fueron mujeres y el 40% hombres. Un 12.9% de los encuestados tienen menos de 25 años, un 45.4% tienen entre 26 y 35 años, un 33.7% se encuentran en la franja de los 36 a los 45 años y el

8% restante tiene más de 46 años. Del total de la muestra un 43% son estudiantes de grado, un 56% de posgrado y un 1% de doctorado.

Instrumento

Para medir la percepción de los estudiantes sobre sus acciones relacionadas con el plagio se utilizó un cuestionario como instrumento para recabar información. El cuestionario utilizado fue una adaptación del utilizado por Sureda y Comas (2008). Con el fin de garantizar la validez tanto teórica como de contenido se envió a seis jueces expertos pertenecientes a diferentes universidades, para que valorasen la validez, pertinencia y relevancia de los ítems, tras lo cual se obtuvo una versión final compuesta por 38 ítems (ver anexo) agrupadas en los siguientes bloques:

- Motivos: razones a las que aluden los estudiantes para la realización de actividades de plagio.
- Gravedad: valoración moral que otorgan los estudiantes a las distintas acciones.
- Plagio: frecuencia atribuida de realización de actividades de plagio.

Los estudiantes debían responder cada una de las cuestiones mediante una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 (nada/nunca) y 5 (mucho/siempre) (ver anexo).

Método

Para la realización del estudio se realizó un análisis factorial con todos los ítems incluidos en los tres bloques definidos en el estudio, así como la validación del modelo de análisis y el contraste de las hipótesis propuestas, mediante el uso de una técnica de análisis PLS-SEM basados en la varianza, utilizando la herramienta SmartPLS 3.0.

PLS-SEM es una técnica de modelado de ecuaciones estructurales basada en la varianza. Su

uso está respaldado por los objetivos de la investigación, la distribución no normal de algunos indicadores y el tamaño de la muestra (Hair *et al.*, 2017). Además, esta técnica nos permite analizar simultáneamente todas las relaciones intervariables, incluyendo los componentes de medición y estructurales en un modelo conceptual (Henseler *et al.*, 2016).

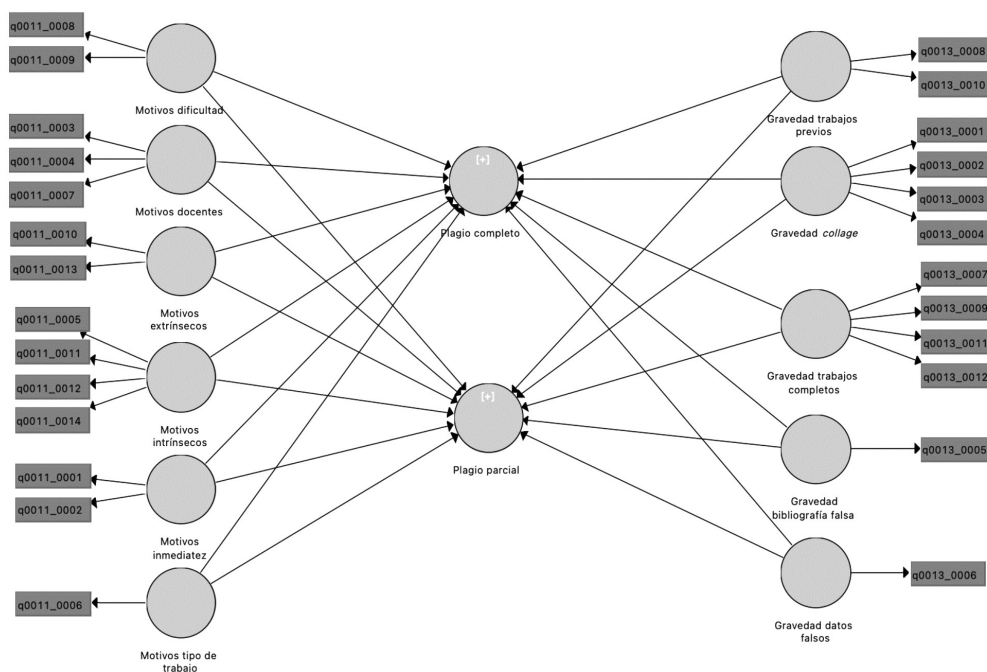
Análisis y resultados

De los bloques analizados se identificaron 2 constructos latentes endógenos correspondientes al plagio (completo y parcial) y 11 constructos latentes exógenos, 6 correspondientes a motivos (dificultad, docentes, extrínsecos, intrínsecos, inmediatez y tipo de trabajo) y 5 a gravedad (trabajos previos, collage, trabajos completos, bibliografía falsa y datos falsos). Las relaciones entre los constructos exógenos y los endógenos se muestran en la figura 2.

Fiabilidad y validez

Para el análisis de la fiabilidad (que permite analizar la consistencia interna) y el análisis de la validez convergente (que permite verificar que el conjunto de ítems representa realmente a un único constructo) de la escala de medida, se han utilizado diferentes métodos de evaluación, entre los que se encuentran el alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta para analizar la fiabilidad, y la varianza extraída y el análisis de las cargas factoriales y su significatividad para el análisis de la validez convergente. Como se puede observar en la tabla 1, para cada uno de los factores el valor del alfa de Cronbach supera el valor recomendado (Nunnally y Bernstein, 1994; Hair *et al.*, 2017). Respecto a los estadísticos de fiabilidad compuesta, todos los constructos muestran valores superiores a 0.6 (Bagozzi y Yi, 1988) y una varianza extraída promedio superior a 0.5 (Hair *et al.*, 2017).

FIGURA 2. Modelo específico de análisis



La significatividad de las cargas ha sido analizada mediante el procedimiento de remuestreo *bootstrap* (5.000 submuestras del tamaño original de la muestra). Tal y como muestra la tabla 1, todos los ítems se encuentran

significativamente relacionados con cada uno de sus factores ($p < .01$), siendo todas las cargas superiores al valor mínimo recomendado de 0.4 (Hair *et al.*, 2017), asegurando la validez convergente del modelo.

TABLA 1. Fiabilidad y validez del modelo de medida

Constructos	Variable	Cargas	Valor <i>t</i>	<i>p</i> -valor	CA	CR	AVE
F1. Gravedad bibliografía falsa	q0013_0005	1.0***	-	-	1.0	1.0	1.0
	q0013_0001	.8***	9.96	.00			
F2. Gravedad <i>collage</i>	q0013_0002	.8***	10.62	.00	.8	.9	.7
	q0013_0003	.5***	3.87	.00			
	q0013_0004	.9***	11.42	.00			
F3. Gravedad datos falsos	q0013_0006	1.0***	-	-	1.0	1.0	1.0
	q0013_0007	.6***	2.33	.00			
F4. Gravedad trabajos completos	q0013_0009	.7***	3.2	.00	.9	.9	.6
	q0013_0011	1.0***	4.7	.00			
	q0013_0012	1.0***	5.2	.00			
F5. Gravedad trabajos previos	q0013_0008	1.0***	34.6	.00	.7	.9	.8
	q0013_0010	.8***	18.2	.00			
F6. Motivos dificultad	q0011_0008	1.0***	18.2	.00	.8	.9	.9
	q0011_0009	.9***	12.4	.00			
F7. Motivos docentes	q0011_0003	.7***	13.8	.00	.6	.8	.6
	q0011_0004	.9***	33.6	.00			
	q0011_0007	.6***	9.8	.00			
F8. Motivos extrínsecos	q0011_0010	.9***	18.4	.00	.5	.8	.7
	q0011_0013	.8***	11.7	.00			
F9. Motivos inmediatez	q0011_0001	.8***	7.0	.00	.4	.8	.6
	q0011_0002	.8***	5.6	.00			
	q0011_0005	.7***	17.8	.00			
F10. Motivos intrínsecos	q0011_0011	.7***	19.7	.00	.7	.8	.5
	q0011_0012	.7***	18.0	.00			
	q0011_0014	.7***	19.2	.00			
F11. Motivos tipo de trabajo	q0011_0006	1.0***	-	-	1.0	1.0	1.0
	q0010_0003	.7***	25.9	.00			
	q0010_0007	.8***	34.2	.00			
F12. Plagio completo	q0010_0009	.9***	57.8	.00	.9	.9	.6
	q0010_0010	.8***	47.0	.00			
	q0010_0011	.8***	30.6	.00			
	q0010_0012	.8***	30.3	.00			
	q0010_0001	.8***	48.7	.00			
F13. Plagio parcial	q0010_0002	.9***	56.3	.00	.9	.9	.7
	q0010_0004	.8***	59.2	.00			
	q0010_0005	.8***	41.9	.00			
	q0010_0006	.8***	32.2	.00			
	q0010_0008	.8***	42.4	.00			

Nota: CA = alfa de Cronbach; CR = fiabilidad compuesta; AVE = varianza extraída promedio.

En relación con la validez discriminante, que indica la medida en la que cada uno de los constructos se diferencia de los otros, se utilizaron el criterio de Fornell-Lacker y la ratio entre las correlaciones Heterotrait-Monotrait (Henseler *et al.*, 2015). Como puede comprobarse a continuación (tabla 2), todos los valores de la raíz cuadrada del AVE (diagonal principal) superan los valores de las correlaciones entre los factores debajo de la diagonal y los valores de la ratio Heterotrait-Monotrait (sobre la diagonal principal), son inferiores a 1, lo que nos permite afirmar que existe validez discriminante en el modelo de medida (Henseler *et al.*, 2015).

Presentamos a continuación los resultados y la discusión del análisis del modelo estructural

planteado mediante el análisis del coeficiente *B* estandarizado, que nos muestra el coeficiente de la relación establecida y el valor de *t* para el contraste de la significatividad con referencia a cada una de las dos hipótesis de investigación planteadas, así como el coeficiente *R*² para determinar la capacidad explicativa del modelo.

Tal y como muestra la tabla 3, el modelo presenta una capacidad explicativa para los dos constructos de un 15% para el plagio completo y de un 19% para el plagio parcial, medida a través de la varianza extraída (*R*²), ambas superiores al mínimo requerido del 10% propuesto por Falk y Miller (1992).

TABLA 2. Validez discriminante

Factor	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13
F1	1.00	.52	.41	.31	.50	.03	.00	.04	-.08	-.01	.01	-.14	-.22
F2	.54	.81	.40	.26	.43	.00	.13	.09	-.09	.04	.02	-.06	-.16
F3	.41	.49	1.00	.51	.50	-.02	.00	-.04	.01	.06	.02	.02	.02
F4	.36	.46	.70	.80	.59	-.13	-.08	-.11	-.08	-.11	.00	-.13	-.04
F5	.59	.59	.61	.88	.87	-.05	-.05	-.01	-.03	-.05	.00	-.19	-.19
F6	.03	.04	.03	.13	.08	.92	.23	.40	.27	.35	.32	.12	.07
F7	.03	.18	.06	.10	.07	.36	.75	.44	.16	.52	.35	.24	.25
F8	.06	.14	.05	.16	.07	.62	.82	.81	.15	.55	.25	.25	.20
F9	.13	.14	.04	.14	.10	.47	.36	.32	.79	.25	.29	.12	.14
F10	.08	.07	.10	.14	.10	.48	.79	.97	.47	.72	.41	.30	.30
F11	.01	.03	.02	.03	.02	.35	.44	.35	.46	.49	1.00	.16	.17
F12	.15	.09	.04	.10	.23	.14	.31	.38	.19	.38	.17	.80	.81
F13	.23	.15	.05	.05	.23	.08	.32	.30	.23	.37	.18	.90	.81

Nota: valores en la diagonal: raíces cuadradas del AVE. Debajo de la diagonal: correlaciones entre los factores. Sobre la diagonal: ratio HTMT.

TABLA 3. Contraste de hipótesis

		B estandarizado	Valor t
H1	Motivos dificultad → plagio completo	-.03	0.72
H1	Motivos dificultad → plagio parcial	-.07	1.74*
H1	Motivos docentes → plagio completo	.09	1.98**
H1	Motivos docentes → plagio parcial	.14	3.16***
H1	Motivos extrínsecos → plagio completo	.14	2.84***
H1	Motivos extrínsecos → plagio parcial	.09	1.96**
H1	Motivos inmediatez → plagio completo	.03	0.64
H1	Motivos inmediatez → plagio parcial	.05	1.21
H1	Motivos intrínsecos → plagio completo	.14	2.64**
H1	Motivos intrínsecos → plagio parcial	.17	3.39***
H1	Motivos tipo de trabajo → plagio completo	.03	0.92
H1	Motivos tipo de trabajo → plagio parcial	.04	0.99
H2	Gravedad bibliografía falsa → plagio completo	-.10	2.13**
H2	Gravedad bibliografía falsa → plagio parcial	-.16	3.34***
H2	Gravedad <i>collage</i> → plagio completo	-.03	0.41
H2	Gravedad <i>collage</i> → plagio parcial	-.12	2.56**
H2	Gravedad datos falsos → plagio completo	.16	3.18***
H2	Gravedad datos falsos → plagio parcial	.16	2.91***
H2	Gravedad trabajos completos → plagio completo	-.03	0.48
H2	Gravedad trabajos completos → plagio parcial	.10	1.15
H2	Gravedad trabajos previos → plagio completo	-.18	2.75**
H2	Gravedad trabajos previos → plagio parcial	-.20	2.73**

Nota: R^2 (plagio completo) = .15; R^2 (plagio parcial) = .19; *** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .1$.

Respecto a la primera hipótesis de trabajo, los resultados muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa de signo positivo entre los motivos docentes ($\beta = .09$; $\beta = .14$), extrínsecos ($\beta = .14$; $\beta = .09$) e intrínsecos ($\beta = .14$; $\beta = .17$), y el plagio completo y parcial. Estos resultados parecen demostrar que cuanto mayores sean estos motivos, mayor será la frecuencia con la que los estudiantes practican actividades relacionadas con el plagio. Asimismo, también se muestra una relación estadísticamente significativa entre los motivos dificultad y el plagio parcial ($\beta = -.07$), pero en este caso, de orden negativo, lo que implica que cuanto mayor sea la dificultad, menor será la realización de este tipo de prácticas deshonestas.

Si observamos las relaciones existentes de la segunda hipótesis de trabajo, los resultados muestran cómo existe una relación estadísticamente significativa de signo negativo entre la gravedad asociada a bibliografía falsa ($\beta = -.10$; $\beta = -.16$) y la utilización de trabajos previos ($\beta = -.18$; $\beta = -.20$) y el plagio completo y parcial. Esta misma relación se observa también entre la gravedad asociada a prácticas tipo *collage* ($\beta = -.12$), pero únicamente con respecto al plagio parcial. Todo ello parece indicar que cuanto mayor sea la gravedad que asigna el estudiantado a este tipo de prácticas, menor será la realización de prácticas deshonestas. Sin embargo, los resultados muestran una relación positiva estadísticamente significativa entre la gravedad de utilizar datos falsos ($\beta = .16$; $\beta = .16$) y el

plagio completo y parcial, por lo que cuanto mayor sea la gravedad asignada a este tipo de prácticas por parte del estudiantado, mayor será la realización de prácticas asociadas con el plagio.

Discusión y conclusiones

En el estudio realizado se identifican varios factores relacionados con el profesorado y el estudiantado, sobre los que parece necesario reflexionar para abordar con eficacia la problemática del plagio académico en un contexto de enseñanza digital universitario, modalidad de enseñanza que ha tomado un fuerte impulso en todos los sistemas educativos como consecuencia de la pandemia mundial de COVID-19 (Sun *et al.*, 2020). Así, tras contrastar la primera hipótesis de trabajo desde la perspectiva del estudiantado, se confirma que la decisión de realizar plagio académico en el entorno digital investigado se encuentra motivada en gran medida por el proceso de actuación del profesorado, las actitudes adoptadas por los estudiantes sobre el comportamiento de plagio académico (motivos intrínsecos) y las posibles consecuencias de dicho comportamiento (motivos extrínsecos), así como por el grado de dificultad percibido en los trabajos y tareas de aprendizaje que deben realizar. Estos resultados vienen a coincidir en parte con los obtenidos en investigaciones similares a la realizada (Cronan *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2021; Sureda y Comas, 2008), destacando en todos ellos la influencia del enfoque docente del profesorado en el proceso de construcción del aprendizaje.

Adentrándonos en el estudio del impacto de la función docente desde la percepción de los estudiantes, se observa una mayor frecuencia de plagio, tanto completo (por ejemplo, con la copia de trabajos completos de otros compañeros o de Internet) como parciales (fragmentos de páginas web, imágenes sin citar, etc.), cuanto más fuerte es la creencia de la falta de competencia del profesorado para la detección de

estas prácticas académicas deshonestas, así como cuando los estudiantes tienen la firme convicción de que sus profesores no dedicarán el tiempo o la atención suficiente a la corrección de las tareas encomendadas. Para Cronan *et al.* (2018), estas creencias hacen una referencia clara al control conductual percibido por los estudiantes, resultando un predictor claro de la realización de actividades de plagio en función de la facilidad o dificultad de cometer dicha infracción.

Por otro lado, cabe destacar el impacto significativo del valor (interno o externo) percibido en la realización de este tipo de conductas. En este sentido, junto con los hallazgos obtenidos por otros autores (Farooq y Sultana, 2021), es posible afirmar que en la medida en que los estudiantes perciben la realización de actividades de plagio como una conducta íntegra y apropiada para el logro de los resultados de aprendizaje esperados, o cuando consideran que no merece la pena esforzarse en la elaboración de trabajos académicos para superar determinadas asignaturas, las prácticas de plagio aumentan su frecuencia de forma significativa. Del mismo modo, el presente estudio muestra cómo las actitudes percibidas en los estudiantes relacionadas con factores motivacionales externos (deseo de obtener una mejor calificación o creencia de que se trata de una práctica generalizada y aceptada) influyen en gran medida en la realización de actividades de plagio en el contexto investigado.

Como aciertan a decir Eret y Ok (2014), si bien estas actitudes han sido un problema creciente en la educación superior, el uso generalizado de los dispositivos y recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha hecho que este problema resulte más significativo. En esta misma línea, Sisti *et al.* (2019) no dudan en afirmar que el aumento del plagio está directamente asociado con la tecnología digital, debido al fácil acceso a la información y la facilidad de copiar y pegar. Sensibles con este hecho, son muchos los autores (Anohina-Naumeca *et al.*,

2020; McCabe *et al.*, 2012; Muñoz *et al.*, 2021, entre otros) que respaldan la idea de promover una política de formación interna en torno a las causas y los efectos del plagio académico, con el objetivo final de transformar una cultura de plagio en una cultura de integridad académica y respeto al aprendizaje.

Otro resultado sobre el que reflexionar guarda relación con el grado de dificultad percibido en torno a las exigencias de la asignatura o tarea en materia de aprendizaje. En este caso, cuanto mayor es el nivel de complejidad y participación requerida por el profesor en la tarea de aprendizaje, más se reduce la frecuencia de plagio parcial (copiar fragmentos, incluir imágenes, datos o bibliografía de manera inadecuada). Tal como sugieren otros autores (Biggs, 2005), este comportamiento podría explicarse en parte por la activación docente de procesos cognitivos de orden superior en la actividad académica de los estudiantes (aprendizaje basado en la reflexión), lo que conlleva asociado un mayor grado de autonomía, compromiso ético y responsabilidad moral con el aprendizaje (Cronan *et al.*, 2018). En este sentido, la investigación educativa (Akçapınar, 2015; Muñoz *et al.*, 2021) ha demostrado el potencial pedagógico de la evaluación formativa como medida preventiva del plagio académico, reforzado por las instrucciones y orientaciones de los docentes a lo largo de todo el proceso, y no solo en los últimos cursos o cuando se comienza la realización de los TFG, TFM o tesis (Porto-Castro *et al.*, 2019).

Respecto a la segunda hipótesis de investigación, se confirma la relación existente entre el grado de gravedad que otorgan los estudiantes a las diferentes prácticas de plagio con la frecuencia con la que perciben que se realizan este tipo de prácticas deshonestas. En este caso, y al igual que ocurre en otros trabajos previos (Cronan *et al.*, 2018; Sureda y Comas, 2008), cuando los estudiantes son conscientes de la gravedad de las acciones (por ejemplo, el uso de material de aprendizaje ya entregado previamente, la incorporación de bibliografía

no consultada, el plagio tipo *collage*), el plagio académico se ve reducido de forma significativa en todas sus modalidades. Esto sugiere que apelar al sistema de creencias internas de los estudiantes con mensajes claros sobre la integridad académica podría ser una buena estrategia para facilitar el cambio de actitudes frente al plagio. Del mismo modo, este resultado advierte la posibilidad de un comportamiento de plagio no intencionado (Díaz *et al.*, 2016), justificado en buena medida por la falta de claridad o ambigüedad en torno al concepto de plagio, la confusión derivada del desconocimiento de la política de integridad académica universitaria o la falta de habilidades específicas para una correcta actuación académica (Sureda y Comas, 2008).

Esta segunda hipótesis pone de relieve también un hecho importante, relacionado con el uso de datos falsos en los trabajos académicos, una práctica sobre la que los estudiantes, aunque sean conscientes de la gravedad que supone, lejos de minimizar el plagio, parece fomentarlo. La realización de esta práctica no puede ser en ningún caso fruto del desconocimiento, y se realiza de una manera consciente, poniendo de manifiesto una falta de ética que, como prueban otros estudios (Cronan *et al.*, 2018), alude directamente a las actitudes y creencias de los estudiantes sobre los que se debe actuar desde la sensibilización y el respeto, más allá de las medidas punitivas.

Para concluir, los resultados obtenidos permiten identificar distintas líneas de acción para el desarrollo de una cultura universitaria de integridad y respeto por el aprendizaje. Además de una política interna bien definida de integridad académica (principios éticos, código de comportamiento, medidas sancionadoras), parece necesario diseñar un plan formativo para todos los miembros de la comunidad universitaria, que incluya entre sus objetivos la sensibilización y toma de conciencia del problema del plagio académico, así como una llamada a la responsabilidad y el compromiso de todos los agentes educativos de la universidad (líderes académicos, directores de estudios, profesores,

estudiantes y personal de administración y servicios) con la creación de una cultura de integridad orientada a garantizar un desarrollo integral de los estudiantes y su contribución positiva al contexto social inmediato. Atendiendo al estudiantado, parece conveniente trabajar de forma transversal en el currículum universitario una formación continuada y sistemática para el desarrollo de la competencia digital, valorando la importancia del trabajo intelectual, las consecuencias de una gestión inadecuada de la información, así como la necesidad de proteger y respetar el conocimiento. En el caso concreto del profesorado, las acciones formativas deberían promover el uso de la evaluación docente como estrategia para desarrollar actitudes de compromiso y respeto al aprendizaje, fomentando la autorreflexión y la reflexión compartida a partir de la propia experiencia o tarea de aprendizaje.

Así, con todo, los resultados proporcionan una base para la reflexión y el debate, presentando una realidad que va más allá de la situación en la que la universidad se ha visto envuelta en los últimos tiempos por la pandemia vivida, y que, al mostrar la perspectiva desde una universidad *online*, puede ser tomada como un indicador de referencia para los cambios que se irán incorporado en las universidades en los próximos años. El estudio además puede servir como impulso para abordar la problemática del plagio académico en múltiples contextos culturales y sociales y en niveles educativos diversos, lo que permitirá tener una perspectiva más completa al observar qué ocurre desde los primeros años de escolarización, pudiendo por lo tanto incidir en las actitudes y comportamientos éticos desde el inicio de la vida académica de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Agnes, J. (2008). *Los usos de Internet en la educación superior: de la documentación al plagio*. Six Degrés. http://www.compilatio.net/files/080521_sixdegres-univ-barcelona_univ-zaragoza_encuesta-plagio.pdf
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Akçapınar, G. (2015). How automated feedback through text mining changes plagiaristic behavior in online assignments. *Computers & Education*, 87, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.007>
- Anohina-Naumeca, A., Birzniece, I. y Odiņeca, T. (2020). Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*, 16(12). <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://bit.ly/34qd5dF>
- Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E. y Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? Comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50, 100805. <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2021.100805>
- Carless, D. (2019). Learners' feedback literacy and the longer term: developing capacity for impact. En M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud y E. Molloy (eds), *The impact of feedback in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_4
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XX1*, 21(2), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20062>

- Cronan, T. P., Mullins, J. K. y Douglas, D. E. (2018). Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics*, 147(1), 197-220. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2988-3>
- Declaración de Bolonia, Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. <https://bit.ly/3bYc2Wk>
- Díaz-Rosabal, E. M., Díaz-Vidal, J. M., Gorgoso-Vázquez, A. E., Sánchez-Martínez, Y., Riverón-Rodríguez, G., Santiesteban-Reyes, D. C. et al. (2020). Ciberplagio académico en la praxis estudiantil. *RITI Journal*, 8(16), 1-9. <https://doi.org/10.36825/RITI.08.16.001>
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 27(61), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Eret, E. y Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776>
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). A primer for soft modeling. University of Akron Press.
- Farooq, R. y Sultana, A. (2021). Measuring students' attitudes toward plagiarism. *Ethics & Behavior*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1860766>
- Geisser, S. (1975). The predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70(350), 320-328.
- Gerpe-Pérez, E. M., Espiñeira-Bellón, E., Losada-Puente, L. y Porto Castro, A. M. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 139-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104>
- Gil, D., Nonó, B. y Planas, I. (2017). Diez propuestas para evitar el plagio entre los estudiantes universitarios. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 39.
- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V. y Moreno-Ger, P. (2016). The impact of activity design in Internet plagiarism in Higher Education. *Comunicar*, 48, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-04>
- Gururajan, R. y Roberts, D. (2005). Attitude towards plagiarism in information systems in Australian universities. Retrieved January, 1, 2010.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M. y Gudergan, S. P. (2017). *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling*. Sage publications.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Hofer, S. I., Nistor, N. y Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior*, 121, 106789. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Remy, R. y Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Llano, A. (2000). Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento. *Revista de Antiguos Alumnos. IES*, 11-18. <https://bit.ly/3oX7SmW>
- Locquiao, J. y Ives, B. (2020). First-year university students' knowledge of academic misconduct and the association between goals for attending university and receptiveness to intervention. *International Journal for Educational Integrity*, 16(5). <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00054-6>
- Mayhew, M. J., Hubbard, S. M., Finelli, C. J., Harding, T. S. y Carpenter, D. D. (2009). Using structural equation modeling to validate the theory of planned behavior as a model for predicting student cheating. *The Review of Higher Education*, 32(4), 441-468. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0080>

- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. y Treviño, L. K. (2012). *Cheating in college: why students do it and what educators can do about it*. Johns Hopkins University Press.
- Muñoz, J. M., Espiñeira, E. M. y Pérez, M. C. (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 24(2), 97-120. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28341>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.176174>
- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A. y Alba-Elías, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: impacto del *feedback* en los resultados de los estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 101-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychological theory*.
- Porto-Castro, A. M., Espiñeira-Bellón, E., Losada-Puente, L. y Gerpe-Pérez, E. M. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 139-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104>
- Reedy, A., Pfitzner, D., Rook, L. y Ellis, L. (2021). Responding to the COVID-19 emergency: student and academic staff perceptions of academic integrity in the transition to online exams at three Australian universities. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00075-9>
- Reskala, F. J. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20(2), 155-170. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F. y Fischer, F. (2021). Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: the Cb-model. *Computers in Human Behavior*, 121, 106794. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106794>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. y Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Segarra-Saavedra, J. y Martínez-Sala, A. M. (2020). Percepción del plagio y uso de herramientas antiplagio por parte del alumnado universitario. En R. Roig (ed.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria*, vol. 2020 (pp. 409-424). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. <https://bit.ly/34q4HL9>
- Sisti, D. A. (2007). How do high school students justify internet plagiarism? *Ethics & Behavior*, 17(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/10508420701519163>
- Sun, L., Tang, Y. y Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Sureda, J. y Comas, R. (2008). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario. Resultados generales de los datos de una encuesta realizada a los usuarios del portal Universia. Informe de investigación del Grupo Educación y Ciudadanía. Universitat de les Illes Balears.

Anexo

Ítems tipo de plagio			
Variable	Indicador	Constructo	Escala Likert (1-5)
q0010_0001	Copiar fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.)	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0002	Copiar de páginas web fragmentos de textos y —sin citar— pegarlos directamente en un documento, en el que hay parte de texto escrito por mí mismo	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0003	Componer íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web y/o artículos	Plagio completo	Nunca/siempre
q0010_0004	Utilizar imágenes y/o gráficos sin citar las fuentes	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0005	Insertar en el apartado bibliográfico de un trabajo referencias que realmente no he consultado	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0006	Falsear datos en trabajos académicos, inventar datos en una investigación, presentar datos de otros trabajos inventados, etc.	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0007	Descargar un trabajo desde Internet y entregarlo, sin cambios, como trabajo de una asignatura	Plagio completo	Nunca/siempre
q0010_0008	Copiar partes de trabajos entregados en años anteriores (bien seas tú el autor o sea otro estudiante) y usarlos como partes de un trabajo académico “nuevo”	Plagio parcial	Nunca/siempre
q0010_0009	Entregar un trabajo realizado por otro estudiante que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s asignatura/s)	Plagio completo	Nunca/siempre
q0010_0010	Facilitar a otro estudiante un trabajo de años anteriores para que lo entregue como un trabajo nuevo e inédito	Plagio completo	Nunca/siempre
q0010_0011	Recibir dinero de otra persona para hacer un trabajo en su nombre	Plagio completo	Nunca/siempre
q0010_0012	Pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo (por ejemplo, a través de Internet)	Plagio completo	Nunca/siempre

Ítems motivos para realizar plagio			
Variable	Indicador	Constructo	Escala Likert (1-5)
q0011_0001	Facilidad que ofrece Internet para encontrar información	Inmediatez	Nada/mucho
q0011_0002	Falta de tiempo y la saturación de trabajos	Inmediatez	Nada/mucho
q0011_0003	Creencia de que difícilmente el docente podrá averiguar que se ha copiado	Docentes	Nada/mucho
q0011_0004	Conocimiento o sensación de que el docente no lee en profundidad los trabajos que se le entregan	Docentes	Nada/mucho
q0011_0005	Costumbre de hacer las cosas en el último momento	Intrínseco	Nada/mucho
q0011_0006	El trabajo que se pide es eminentemente de tipo teórico	Tipo de trabajo	Nada/mucho
q0011_0007	El trabajo tiene un peso reducido en la nota final de la asignatura	Docentes	Nada/mucho
q0011_0008	El trabajo que hay que realizar es muy complicado	Dificultad	Nada/mucho
q0011_0009	El estudiante encuentra dificultades en la materia	Dificultad	Nada/mucho

Ítems motivos para realizar plagio			
Variable	Indicador	Constructo	Escala Likert (1-5)
q0011_0010	El resto de los estudiantes lo hacen	Extrínseco	Nada/mucho
q0011_0011	Creencia de que copiar algo de Internet no es malo ya que todo lo que está en Internet se puede utilizar al ser público	Intrínseco	Nada/mucho
q0011_0012	Sensación de que con los trabajos no se aprende nada o casi nada	Intrínseco	Nada/mucho
q0011_0013	Se saca mejor nota que haciendo el trabajo uno mismo	Extrínseco	Nada/mucho
q0011_0014	No se sabe muy bien cómo realizar trabajos académicos	Intrínseco	Nada/mucho
Ítems valoración de gravedad			
Variable	Indicador	Constructo	Escala Likert (1-5)
q0013_0001	Copiar fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.)	<i>Collage</i>	Nada/mucho
q0013_0002	Copiar de páginas web fragmentos de textos y —sin citar— pegarlos directamente en un documento, en el que hay parte de texto escrito por mí mismo	<i>Collage</i>	Nada/mucho
q0013_0003	Componer íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web y/o artículos	<i>Collage</i>	Nada/mucho
q0013_0004	Utilizar imágenes y/o gráficos sin citar las fuentes	<i>Collage</i>	Nada/mucho
q0013_0005	Insertar en el apartado bibliográfico de un trabajo referencias que realmente no he consultado	Bibliografía falsa	Nada/mucho
q0013_0006	Falsear datos en trabajos académicos, inventar datos en una investigación, presentar datos de otros trabajos inventados, etc.	Datos falsos	Nada/mucho
q0013_0007	Descargar un trabajo desde Internet y entregarlo, sin cambios, como trabajo de una asignatura	Trabajos completos	Nada/mucho
q0013_0008	Copiar partes de trabajos entregados en años anteriores (bien seas tú el autor o sea otro estudiante) y usarlos como partes de un trabajo académico “nuevo”	Trabajos previos	Nada/mucho
q0013_0009	Entregar un trabajo realizado por otro estudiante que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s asignatura/s)	Trabajos completos	Nada/mucho
q0013_0010	Facilitar a otro estudiante un trabajo de años anteriores para que lo entregue como un trabajo nuevo e inédito	Trabajos previos	Nada/mucho
q0013_0011	Recibir dinero de otra persona para hacer un trabajo en su nombre	Trabajos completos	Nada/mucho
q0013_0012	Pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo (por ejemplo, a través de Internet)	Trabajos completos	Nada/mucho

Abstract

Perceptions about academic plagiarism at university in a digital teaching context

INTRODUCTION. In a constantly changing world, characterized by the exponential development of technology, where data spreads around without no time nor space barriers, it is necessary to rethink the university teaching model and the consequences deriving from the ways of dealing with students' learning methodologies. Within this frame, the main objective of this research is to identify the factors that influence plagiarizing among university students, considering the student's own perception on the reasons they have to plagiarise and the severity attached to this practice. **METHOD.** Therefore, an exploratory methodology approach has been adopted, using the survey technique as the most appropriate procedure for data collection, based on a sample of 615 students in the context of digital university education. **RESULTS.** The analyses made through Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) show that the teaching performance process perceived by students (in relation to requested tasks, beliefs/attitudes towards plagiarism behaviour and the degree of severity assigned by them to the dishonest practices) has a statistically significant relationship on the plagiarism commission. **DISCUSSION.** Among the conclusions, we highlight the need of developing a systematic and continuous plan of teacher training to fight plagiarism at university, focusing on the development of an ethical culture which stands for the highest respect on learning starting with a shared reflection on the investigated factors.

Keywords: Higher Education, Online courses, Formative evaluation, Plagiarism, Ethical instruction.

Résumé

Perceptions du plagiat académique à l'université dans un contexte d'enseignement en ligne

INTRODUCTION. Dans un monde en constant changement, caractérisé par le développement exponentiel de la technologie, où les données et les informations circulent sans barrière spatiale ni temporelle, l'université doit repenser son modèle d'enseignement ainsi que les conséquences dérivées des manières de gérer l'apprentissage des étudiants qui en sont les acteurs. Dans ce cadre, notre article a pour objectif principal d'identifier les facteurs influençant l'utilisation du plagiat par les étudiants universitaires dans leurs travaux académiques, et cela en prenant en compte leur perception des motifs qu'ils avancent sur les raisons qui les ont menés à plagier, ainsi que la gravité qu'ils accordent à cette pratique malhonnête. **MÉTHODE.** Pour ce faire, nous avons utilisé une méthodologie exploratoire sous forme de questionnaire, technique la plus adaptée au recueil de données. Celui-ci a été passé à un échantillon de 615 étudiants en formation universitaire en ligne. **RÉSULTATS.** Les analyses basées sur le Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) indiquent que la perception des étudiants quant à l'implication des enseignants dans leur pratique d'enseignement, leurs croyances et leurs attitudes face à la pratique du plagiat, ainsi que le niveau de gravité et le jugement moral que les étudiants portent sur ces pratiques malhonnêtes, présentent une relation statistiquement significative sur l'utilisation du plagiat dans la réalisation de leurs travaux universitaires. **DISCUSSION.** Parmi les conclusions obtenues, il ressort que, pour combattre le plagiat au sein de chaque université,

il faut élaborer un programme systématique et continu de formation du corps enseignant centré sur le développement d'une culture éthique et sur le respect du processus d'apprentissage à partir d'une réflexion commune sur les différents facteurs étudiés dans cet article.

Mots-clés : *Éducation supérieure, Éducation en ligne, Évaluation formative, Plagiat, Éthique académique.*

Perfil profesional de los autores

María Gómez-Espinosa (autora de contacto)

Doctora en Educación y licenciada en Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora del área de Didáctica de las Matemáticas y directora de Innovación Docente de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Miembro del grupo de investigación “Herramientas de inteligencia artificial aplicadas al aprendizaje-servicio: un enfoque transversal de la enseñanza clínica”. Sus líneas de investigación se centran en la ética académica y la evaluación formativa, así como en la docencia *online*, los entornos virtuales de aprendizaje y las TIC aplicadas a la educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1773-4468>

Correo electrónico de contacto: maria.gomez@unir.net

Dirección para la correspondencia: Facultad Educación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), calle Almansa, 101, 28040 Madrid (España).

Mónica Clavel San Emeterio

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de La Rioja. Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora contratada interina en la Universidad de La Rioja. Acreditada como profesora titular de universidad por ANECA. Miembro del grupo de investigación Resources and Enterprise Management. Sus libros, artículos y líneas de investigación giran en torno a la mejora de la calidad educativa y la internacionalización de las empresas.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2478-0198>

Correo electrónico de contacto: monica.clavel-san@unirioja.es

Fermín Navaridas-Nalda

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Premio Extraordinario de Doctorado. Profesor titular de universidad en la Universidad de La Rioja. Director del Área de Investigación de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Riojanos del Gobierno de La Rioja. Miembro del grupo de investigación Cátedra UNESCO Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural. Sus libros, artículos y líneas de investigación giran en torno a la mejora de la calidad educativa.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-1311>

Correo electrónico de contacto: fermin.navaridas@unirioja.es

A CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF CIVICS EDUCATION IN SPAIN AND THE UNITED STATES: A SYSTEMATIC REVIEW

Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática

SARA KELLS

Universidad Complutense de Madrid (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90636

Fecha de recepción: 04/08/2021 • Fecha de aceptación: 13/01/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Sara Kells. E-mail: skells@ucm.es

INTRODUCTION. How does one learn to live with others? What does it mean to be a citizen in a liberal democracy? How do we ensure the future of fragile democratic institutions? Civics education, the formative activity of training young generations to take part in society by way of encouraging active and informed participation in their democratic society, is an area of study long tied to the quest of answering these questions. **METHOD AND RESULTS.** Through a systematic review, the current article describes the conceptual evolution of civics education in Spain and the United States in the years 2000-2020. Eighty-four articles were included in the revision and were analyzed and coded qualitatively. Momentous events in both countries are juxtaposed with the academic publications in an effort to track shifts, inflection points, and changes of foci within the fields of study. **DISCUSSION.** The current article outlines the historical events in each country, such as the anti-austerity movement in Spain and the events of September 11th, as potential milestones within the conceptual evolution of the literature on civics education. This article represents the first phase of a larger research project contextualizing relevant historical events within the body of research in the fields of education, political science, and sociology as it relates to the study of civics education.

Keywords: *Citizenship education, Civics, Literature reviews, Democratic values, Social values.*

Introduction

In the aftermath of two world wars, the spread of liberal democracies, the establishment of the United Nations, the fall of the Berlin Wall, massive globalization, and worldwide information interconnectedness, the 20th century provided a variety of backdrops upon which social and civic debates have emerged. Driving questions spurred by historical events with which social scientists have wrestled include, but are not limited to: How does one learn to live with others? What does it mean to be a citizen in a liberal democracy? How do we ensure the future of fragile democratic institutions?

The connections between education and democracy are implicit in most historical and philosophical accounts of democracy (Sant, 2019). While building liberal democracies, education has been considered foundational in the formation of an ideal society, one in which self-determination and proportional representation reign, and in which an informed citizenry constructs their own future. These ideals were instrumental in the standardization and creation of national education systems (Biesta, 2007).

John Dewey's 1916 work *Democracy and Education* is considered a pillar within the corpus of literature surrounding the role of education in democratic societies. Dewey, a pragmatic philosopher and progressive in the way of pedagogic principles, defines the social and civil role of education in both its informal and formal representations. The formal institution of educational systems, which bears the responsibility of transmitting the values and identity of any given culture, has the main goal of preparing young citizens for participation in adult society (Dewey, 1916).

This goal has historically driven the explicit teaching of the ethics, values, democratic attitudes, critical thinking, and social skills necessary to live harmoniously with others. In 1945, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO, was established after

the second world war, after a recognition of the need for global education in human rights (Labrador-Herraz, 2003). The frameworks laid out by the United Nations and UNESCO, both at its inception and in recent years with the launching of the Sustainable Development Goals and the Agenda 2030, rely heavily on education as the motor of values transmission. Across borders and throughout decades, the teaching of the ideals of democratic cooperation and participation has manifested itself under various epistemological umbrellas: civics education, democratic citizenship education, democratic education, education in values and ethics, peace education, etc. While each line of study comes with a broad archive of literature, generally speaking, educating for citizenship can be defined as the preparation of young generations to be informed, active, and engaged citizens in their democratic society (Naval, 2003). Through the conceptual and theoretical debates of the 20th and 21st centuries, a field of study has emerged in which the formation of citizens for participation in society has been studied through the lens of school programs, research projects, education legislation, and the teaching and learning materials used in schools.

The dawning of the 21st century has brought with it massive globalization expansion, wars on terrorism, the creation and strengthening of regional geo-political blocs like the European Union, global financial crises, the spread of nationalist and populist movements in western societies, and most recently, a deadly global pandemic. Upon this backdrop, the question must be asked: what does active citizenship look like, and how do we prepare younger generations for their future democratic participation in this ever-changing modern world? The current article forms the first part of a much larger research project in which a profound conceptual understanding of civics education in the studied countries is outlined. The scope of the current project is, therefore, limited in nature as it is the foundational step within a series of research projects. Here, the network of topics and concepts published about civics education will be identified

and subsequently tracked through the first two decades of the 21st century.

The two countries chosen for study are Spain and the United States. These two nations have a long history of educational interconnectedness, as Spain is the third most popular country in the world for U.S. student exchanges and the U.S. - Spain Fulbright Commission, the bilateral organization that facilitates the mobility of graduate students, and postdoctoral investigators, is one of the most robust exchanges in the world (U.S. Department of State, 2021). NATO allies and partners in security and defense, per the Mutual Defense Assistance Agreement and the Agreement on Defense Cooperation, under which Spain has authorized the use of select portions of its territories for United States military use, these two countries have deep military and diplomatic relations (Spain and United States: Renewal of Defense Agreement, 1963). The two democratic nations have also collaborated on scientific and technological projects such as the data collection and tracking for Deep Space Network of the U.S. National Aeronautics and Space Administration and the Spanish National Institute for Aerospace Technology which takes place in the Madrid Deep Space Communications Complex (NASA, n. d.). These time-honored relationships are the groundwork upon which the inclusion of Spain and the United States as countries of study are built.

The main objective of this article is to describe how the concept of civic education has evolved in the United States and Spain during the years of 2000-2020 in the fields of education, political science and sociology through a systematic review of scientific publications in the three fields of study.

Relevant historical moments

As a way of strategically mapping the conceptual evolution of civics education across the three areas of study as well as across time, historical

markers will be used as guideposts. First, as a way of hypothesis, relevant political, social, and educational moments in each country have been identified as potential triggers of a shift, turn, or inflection point in the study of civics education. A chronological timeline of these events can be found in Appendix A.

Hypothesis

In Spain, ongoing tension with the Basque group ETA throughout the late 20th century culminated in a series of violent bombings from the mid 1980's to the early 2000's (Zabalo and Saratxo, 2015). During the first years of the 21st century, Spain was facing continuous domestic terrorism threats from ETA which coincided with efforts to work toward a permanent ceasefire. These years of heightened violence culminated in 2004, when a bombing on a train outside of Madrid killed 191 passengers. Initially, ETA was blamed by both the outgoing government and the mass media, allegedly justified in their accusations by the increase of ETA-sponsored attacks in recent years. Only later would it be uncovered that the bombings were carried out by a small group of Moroccan nationals affiliated with Islamic extremist groups. This bombing in Madrid, as an example of national horror directed at first to domestic groups and subsequently to international terrorist groups, could mark a significant moment in the discourse around civics since it brought debates around national identity and domestic conflict to the forefront of the country's attention. In that same vein, the 2006 Madrid airport bombing, this time claimed responsibility by ETA, was the last major attack by the Basque group before seeking more permanent ceasefires with the Spanish government (Zabalo and Saratxo, 2015), and could also be considered a potential inflection point in the discourse of civic life and education.

Other potential time markers in the Spanish context would be the introduction of the various

national education laws: the LOCE in 2002, the LOE in 2006, the LOMCE in 2013, and the LOMLOE in 2020. These four pieces of legislation were each controversial in their own right and touched on the subject of nationwide civics education in one way or another and are thus potential sources of upticks in academic publications. Additionally, the anti-austerity movement of 2011, often referred to as 15-M, sparked protests, occupations, and demonstrations and marked a clear inflection point in Spanish society, politics, and culture (Vanden *et al.*, 2017). Two political parties were birthed in the two years following this movement and still hold nationwide power today, Podemos, representing the ideological far-left, and Vox, representing the ideological far-right. The 15-M movement is a potential time marker in which movement in civics education scholarship may be seen, due to the eruption of social discourse surrounding capitalism, corruption, basic guaranteed rights, and welfare cuts.

In the United States, several time markers can also be identified as potential triggers for shifts in civics education scholarship. The events of September 11th, 2001 and the faced subsequently named *War on Terrorism* sparked a cultural reckoning as it related to the definitions of national identity, patriotism, and civic engagement (Isakhan and Stockwell, 2012). The following year, 2002, then President George W. Bush launched a new civic education program in hopes of “improving students’ knowledge of American history, increasing their civic engagement, and deepening their love for our great country” (Bush, 2002). Shortly thereafter Lamar Alexander, the former Secretary of Education and current Senator, introduced a bill entitled the American History and Civics Education Act aimed at “teaching the key people, key events, key ideas, and key documents that shape [our] democratic heritage” (National Coalition for History, 2003).

As in the Spanish context, other potential time markers in the United States could be the

introduction of the various national education laws: No Child Left Behind Act in 2002, The Common Core State Standards Initiative in 2009, and the Every Student Succeeds Act in 2015. Additionally, unique to the United States due to the ubiquitous nature of firearms, is the occurrence of mass shootings and their impact on social and civil life. Saddeningly, many of these shootings take place in schools where children and teachers are victims. High-profile mass shootings in the first decades of the 21st century include: Virginia Tech in 2007, Fort Hood in 2009, Sandy Hook Elementary School in 2012, Aurora, Colorado in 2012, Las Vegas in 2017, Texas church in 2017, and Stoneman Douglas High School in 2018. These momentous historical events tend to beg the question of cultural and social inclusion and exclusion and could have implications on the field of study.

In order to test these hypotheses, the present study will evaluate the fields of study three to four years after the event taking place and identify any shifts or changes in the body of research. This time frame was defined by identifying the following phases of reflection and production after a historical event takes place: 1) period of reflection and defining of a research question, 2) executing a research project, and 3) publishing a scientific article. On average, this process may take an estimated three to four years from beginning to end. Therefore, when looking for the impact of a certain historical event on a body of research, shifts could be expected to be seen three to four years after a given event.

Method

Introduction to the methodology

To achieve the above-mentioned objectives, a systematic review of the relevant literature in the fields of education, political science, and sociology has been executed, as the aim of such reviews is to identify, appraise, and synthesize all the available literature on a chosen topic.

Systematic reviews have been utilized in the social sciences as a tool by which large bodies of information can be condensed while simultaneously identifying areas which require further study or in which uncertainty has arisen (Petticrew and Roberts, 2006). In the field of education, systematic reviews have gained popularity and have been utilized to inform policy making, practice, and future research (Polanin *et al.*, 2017).

The current study has established a rigorous protocol by which the review has taken place. Based on the procedural definitions laid out by Lipsey and Wilson (1993), Petticrew and Roberts (2006), Becker and Oxman (2008), and Newman and Gough (2020), the search and selection procedure adhered to in the current study intends to be thorough, transparent, and replicable.

A manual search method was chosen in the compilation of the articles to be studied. Since searches in electronic databases depend on the scientific articles being correctly indexed, errors are likely to occur. The process of hand-checking the contents of key journals in the field of study will allow a greater degree of confidence that all the most relevant articles have been included. Therefore, two sets of inclusion and exclusion criteria have been established in this systematic review. The first, related to the academic journals to be included in the study, and the second, related to the articles in those journals to be included.

Inclusion and exclusion criteria: journals

To begin the process of selecting the academic journals to be included in the review, a search was first performed in the Journal Citation Reports (JCR) database using the latest 2019 rankings. This database was chosen because, compared to other such databases such as SCOPUS or Google Scholar, JCR is used more consistently across all three fields of study as well as in both countries included in the

investigation project. Next, JCR-ranked academic journals in the fields of education, political science, and sociology that are published in Spain or the United States were chosen. The results were as follows:

TABLE 1. Number of journals indexed in JCR 2019, Spain and USA

Category	Number of indexed journals published in Spain	Number of indexed journals published in USA
Education and Educational Research	6	94
Political Science	2	70
Sociology	2	67
TOTAL	10	231

The data exported from the JCR database for each journal included the following information: journal title, category, impact factor, quartile, country of publication, language and publisher. To facilitate the creation and execution of inclusion and exclusion criteria, more information was required for each journal, including: whether the journal uses a blind peer review system, whether it has been published consistently during the years 2000-2020, whether the journal accepts qualitative studies, whether the journal has a general area of focus within its category, and, in the case of educational journals, whether the journal's scope includes all levels of education. This additional information, all directly relevant to the present study, was found by searching the websites and archives of each indexed journal.

The objective of this journal selection process is to establish a representative sample of journals from both countries that is also feasible to analyze in the time frame foreseen for the study. With the data exported from the JCR database, together with additional information found through the websites of the different journals,

the inclusion and exclusion criteria could be established, found below in Table 2.

TABLE 2. Inclusion and exclusion criteria for journals

Inclusion and exclusion criteria for journals	
Criteria	Response
Category	Education, Political Science, Sociology
Impact factor (expressed as a quartile of the ranking)	Spanish journals: All, Q1-Q4 American journals: Only Q1 and Q2
Peer reviewed	Yes
Country of publication	Spain, USA
Published from 2000 to 2020	Yes, No
Accepts qualitative studies	Yes
Journal focus: general	Yes
All stages of education (if applicable)	Yes

After applying this set of criteria, the included journals were as follows (Table 3):

TABLE 3. Results of included journals in Spain and US

Results of included journals in Spain and US		
Category	Number of indexed journals published in Spain	Number of indexed journals published in USA
Education and Educational Research	3	7
Political Science	2	15
Sociology	2	10
TOTAL	7	32

In order to delimit the total number of journals included and ensure a representative sample from both countries, only those American journals with impact factors that placed them in the first or second quartile were included. Given that the United States has a significantly greater number of journals indexed in the JCR than Spain, it was decided to apply more restrictive selection criteria to the American journals. One educational journal, published in the United States, was excluded because it was, in its entirety, not open source.

Journal selection

The list of journals included in the systematic review can be found below (Table 4).

TABLE 4. Journals included in the systematic review

Journal title	Category	Country of publication
<i>Educación XX1</i>	Education and Educational Research	Spain
<i>Revista de Educación</i>	Education and Educational Research	Spain
<i>Revista Española de Pedagogía</i>	Education and Educational Research	Spain
<i>Historia y Política</i>	Political Science	Spain
<i>Revista de Estudios Políticos</i>	Political Science	Spain
<i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>	Sociology	Spain
<i>Revista Internacional de Sociología</i>	Sociology	Spain
<i>AERA Open</i>	Education and Educational Research	USA
<i>American Educational Research Journal</i>	Education and Educational Research	USA

Journal title	Category	Country of publication
<i>Educational Researcher</i>	Education and Educational Research	USA
<i>Review of Educational Research</i>	Education and Educational Research	USA
<i>Review of Research in Education</i>	Education and Educational Research	USA
<i>Sociology of Education</i>	Education and Educational Research	USA
<i>American Journal of Political Science</i>	Political Science	USA
<i>American Politics Research</i>	Political Science	USA
<i>American Political Science Review</i>	Political Science	USA
<i>Annals of the American Academy of Political and Social Science</i>	Political Science	USA
<i>Comparative Politics</i>	Political Science	USA
<i>Comparative Political Studies</i>	Political Science	USA
<i>International Political Sociology</i>	Political Science	USA
<i>Perspectives on Politics</i>	Political Science	USA
<i>Policy Studies Journal</i>	Political Science	USA
<i>Political Analysis</i>	Political Science	USA
<i>Political Behavior</i>	Political Science	USA
<i>Political Science Quarterly</i>	Political Science	USA
<i>Politics & Society</i>	Political Science	USA
<i>PS-Political Science & Politics</i>	Political Science	USA
<i>World Politics</i>	Political Science	USA
<i>American Journal of Sociology</i>	Sociology	USA
<i>American Sociological Review</i>	Sociology	USA
<i>Annual Review of Sociology</i>	Sociology	USA
<i>European Journal of Social Theory</i>	Sociology	USA
<i>Qualitative Research</i>	Sociology	USA
<i>Social Forces</i>	Sociology	USA
<i>Social Problems</i>	Sociology	USA
<i>Sociological Forum</i>	Sociology	USA
<i>Sociological Theory</i>	Sociology	USA
<i>Youth & Society</i>	Sociology	USA

Inclusion and exclusion criteria: articles

Once the academic journals have been chosen, individual scientific articles must be selected. As the present study aims to understand the conceptual evolution of civic education, the articles included should be of a theoretical, descriptive, or qualitative nature. For the search of articles to be included in the study, a set of inclusion and exclusion criteria was established. The inclusion criteria are as follows:

TABLE 5. Inclusion and exclusion criteria for articles

Inclusion and exclusion criteria for articles	
Criteria	Response
Open Access	Yes
Nature of Study	Theoretical, Descriptive, Qualitative
Topic Relevance	Must be centered on values education, citizenship education, moral education, civics education, or democratic education
Country in which Study Takes Place	Spain, USA
Date of Publication	2000-2020
Language	English, Spanish

As exclusion criteria, empirical or intervention studies were not included, nor studies published in Spain or the USA whose subjects of study were third countries.

Using the manual search method in the archives of the included journals, individual articles were first evaluated according to their title and abstract for relevance. Articles that clearly met the above inclusion and exclusion criteria were added to a database for future data extraction. In the event that, after evaluation of the title and abstract, it was unclear whether an article met the inclusion and exclusion criteria, the article was flagged for a full-text analysis to decide whether or not to be included. All included articles were added to a database that recorded the following information: journal title, volume number, date of publication, title of article, authors, keywords, abstract, citation, and link to electronic document.

Results

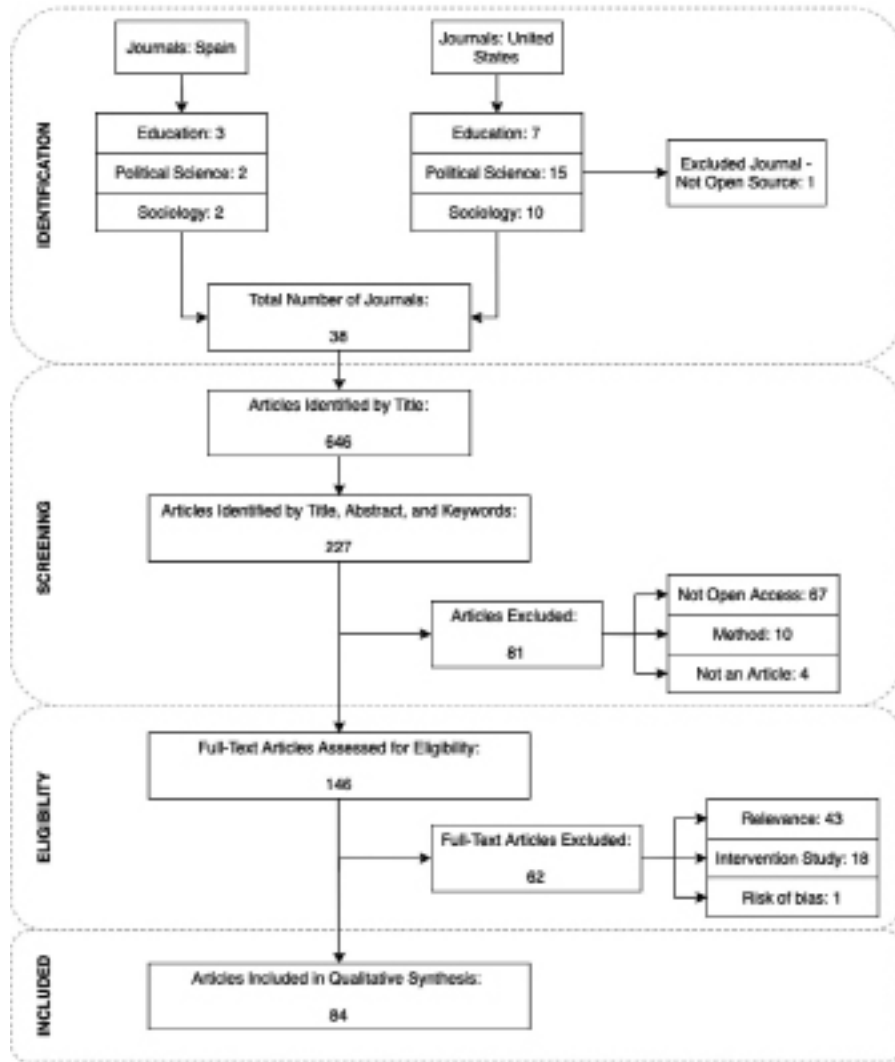
In the identification phase of the search and selection process, 38 academic journals were included in the study; 7 published in Spain and 31 published in the United States. The digital archives of each journal were accessed in order to begin selecting relevant articles to include. The initial phase of this selection process yielded 646 articles screened by their title only. Of these 646 articles, 227 were chosen based on a screening of their title, abstract, and keywords. A total of 81 articles were then eliminated from inclusion for the following reasons: 67 were not openly available, 10 did not fit the inclusion criteria for research method, and 4 were not in the format of a journal article. The remaining 146 articles were then selected to be read in their entirety to determine eligibility. In reading the full text of each article, 62 were excluded for the following reasons: 43 articles did not align with the topic of civics education as defined by the inclusion and exclusion criteria, 18 articles, while qualitative in nature, were based on intervention

studies which aimed to measure the effect of a given intervention on a given variable related to civics education, and 1 article was excluded due to an identified risk of bias. In totality, 84 articles were selected to be included in the present review. The results of the above-mentioned search and selection process are visualized in the following flowchart.

Once the search and selection process was complete, the qualitative analysis of the included articles began. The decision to forgo the use of research software to facilitate the data extraction and analysis phases was based on the desire of the author to manually codify, categorize, and extract the data, in alignment with the decision to manually search the archives of each included journal and not rely on digital, online databases. Each of the 84 included articles were read in their entirety and subsequently coded according to their methodology and main characteristics. The codification process of each article was executed in accordance with Strauss (1987), Charmaz (2006), and Gibbs (2007). A list of the articles, the methodology employed, and their corresponding codes can be found in Appendix B.

Additionally, articles which were excluded from the review after the initial screening phase are presented in Appendix C, along with the corresponding reason for exclusion. The most common reason for exclusion was the article not being open access. This reason was present only in journals published in the United States, as all included Spanish journals were entirely open access. Curiously, many included American journals were partially open access, that is, selected articles in their archives were granted open access and others were not. How this categorization was made by the journal's publisher is unclear, yet the seemingly randomized results of some articles being open access and others not had significant repercussions on the results of this review. If all screened articles would have been available to read, the number of included articles published in the United

FIGURE 1. Results of article search and selection process



States would have nearly tripled, surely enriching the subsequent qualitative synthesis.

In Figure 2, the included articles are visualized according to their year of publication. The years 2003 and 2004 were especially relevant moments of publication in both Spain and the United States, during which each nation's sample of journals published their highest number of articles about civic education within the surveyed time range. In the Spanish context, 19 of

the included articles were published in 2003 alone. Upon further contextualization, the data shows that 13 of these articles were published in a special issue of the journal *Revista de Educación*, published by the Spanish Ministry of Education. This special issue, titled "Citizenship and Education", included 18 articles which were categorized into the following areas: 1) current contexts of citizenship, 2) citizenship education: basic issues, and 3) socio-educational spaces for citizen learning. Juan Manuel

Cobo, who authored the introduction of this special issue noted that “the study of citizenship provides an x-ray of the real social situation of individuals and groups. An x-ray not only of data and numbers, but of human faces, since thinking in terms of citizenship entails contemplating people and their circumstances together” (Cobo-Suero, 2003a, p. 1).

In order to create a conceptual map of the network of topics and concepts published about civics education during the twenty-year period of study, first the articles were divided by country of publication, then according to year. Table 6 summarizes the most frequently published topics during each year between 2000 and 2020.

FIGURE 2. Number of included articles per year

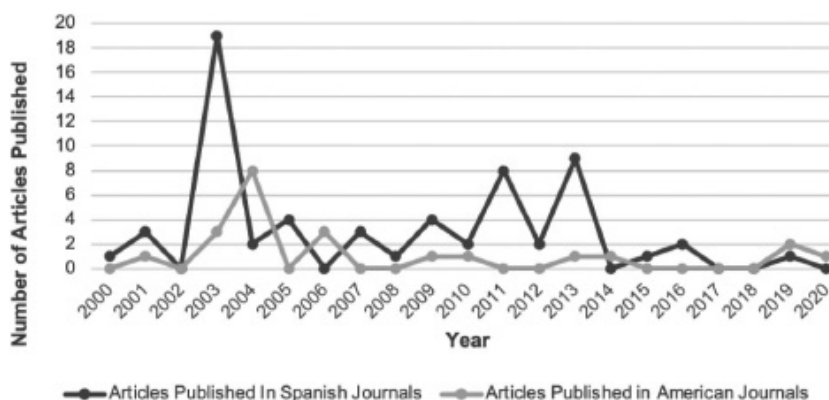


TABLE 6. Most frequently published topics per year

Year	Most frequent topics published in Spain	Most frequent topics published in USA
2000	1. Culture of peace, conditions necessary and role of teachers 2. United Nations and UNESCO Committees	No included articles were published in this year
2001	1. Practicing democratic life and values in schools 2. School as place of moral learning 3. Paradox in intersection of education and globalization 4. Deterritorialization provoking new cultural territorializations 5. Citizenship and civic identity in a globalized world 6. The role of the school in the formation of civic identity	1. Democratic competence 2. Ideological nature of definitions of social/civic competencies 3. Theoretical and empirical nature of association between democracy and appropriately trained citizens
2002	No included articles were published in this year	No included articles were published in this year
2003	1. The need of peace education as transversal content in educational systems 2. Definition of peace education 3. Obstacles facing the implementation of peace education 4. Human rights and democratic principles 5. Local, national, regional, and global citizenship 6. School as a place of moral learning 7. Practicing democratic life and values in schools	1. APSA Task Force on Civic Education 2. State mandates for college-level civic education 3. Civic education via developmental perspectives 4. Reviving and revising interest in political socialization 5. The importance of political knowledge 6. Arguments for and against scope and objectives of civic education

Year	Most frequent topics published in Spain	Most frequent topics published in USA
2004	1. Integrating social competence within the framework of civic education 2. Individual and community learning as requirements of active citizenship 3. Autonomous individuals capable of social and civic participation	1. What good citizenship is and what good citizens do 2. Role of civics education in a multicultural society 3. Engaging politics in civic education 4. Civic importance of public education 5. Definition of social/civic values 6. Deliberation
2005	1. Human rights as material in social/civic education 2. Threats to human rights in democratic societies 3. Human rights education proposal 4. Promotion of a democratic and solidarity-based education 5. Civic competencies in textbooks 6. Definition of social/civic values – European citizenship 7. Studied authors: – Jean-Jacques Rousseau	No included articles were published in this year
2006	No included articles were published in this year	1. Role of educators in promoting political participation and civic engagement 2. Political efficacy as a curricular goal 3. Relationship between efficacy and civic and political participation
2007	1. School subject of Citizenship Education 2. Causes of social unrest provoked by school subject Citizenship Education 3. Comparing European requirements on respect for convictions with governmental decisions 4. Socratic citizenship 5. Studied authors: – Martha Nussbaum – Peter Euben	No included articles were published in this year
2008	1. Strong civic-democratic education of citizens as antidote to corruption 2. Studied authors: – Jean-Jacques Rousseau	No included articles were published in this year
2009	1. Philosophy of education 2. Socratic citizenship 3. Education for world citizenship 4. Studied authors: – Jacques Derrida – Martha Nussbaum – Frederic Nietzsche	1. Peace education 2. Direct and indirect models of peace education 3. Peace education in conflict zones
2010	1. Definition of specific, teachable social/civic competencies 2. Practicing democratic life and values in schools 3. School as a place of moral learning	1. Curriculum standards for civics education 2. Social/civic competency in educational legislation documentation

Year	Most frequent topics published in Spain	Most frequent topics published in USA
2011	1. School as place of moral learning 2. School, while necessary, is insufficient for the transmission of civic values 3. Service learning and its components – Social needs, learning content and competencies, community service, a partnership between institutions and teamwork 4. Definition of social/civic values – Learning to live together democratically – Knowing how to participate, cooperate, be responsible, tolerant, supportive, or manage interpersonal conflicts	No included articles were published in this year
2012	1. Practicing democratic life and values in schools 2. Schools as a place of moral learning 3. Active citizenship 4. Studied authors: – Michael Foucault	No included articles were published in this year
2013	1. Moral education 2. Definition of social/civic values – Morality – Joy – Wisdom – Care of the self – Otherness 3. Philosophy of education 4. Differences between multicultural and intercultural education 5. Studied authors: – Emile Durkheim – Lucius Annaeus Seneca – Michel Foucault – Giner de los Ríos – Rafael Altamira – José Ortega y Gasset – Manuel Azaña	1. Democracy and education 2. Evaluating variety of democratic education programs 3. Community-based programs as means of exercising democratic practices
2014	No included articles were published in this year	1. Civic engagement and identity in immigrant groups 2. Civic teaching, learning, and action across immigrant experiences
2015	1. Definition of specific, teachable social/civic competencies	No included articles were published in this year
2016	1. Civic rights and civic identity 2. Definition of social/civic values – Justice – Caring – Empathy – Identity 3. Studied authors: – Immanuel Kant – Lawrence Kohlberg – Seyla Benhabib – Carol Gilligan	No included articles were published in this year
2017	No included articles were published in this year	No included articles were published in this year
2018	No included articles were published in this year	No included articles were published in this year

Year	Most frequent topics published in Spain	Most frequent topics published in USA
2019	1. School as a place of moral learning 2. Definition of social/civic values – Recognition – Respect – Vindication 3. Studied authors: – Alex Honneth – Richard Sennett	The discourse of democratic education in education research Recommendations for educational practice Digital media literacy skills for civics education
2020	No included articles were published in this year	1. Human rights 2. Role of educational institutions in protecting human rights

In 2003, the year in which the highest number of articles were published in Spanish journals, the most frequent topics of study were 1) the need of peace education as transversal content in educational systems, 2) the definition of peace education, 3) obstacles facing the implementation of peace education, 4) human rights and democratic principles, 5) local, national, regional, and global citizenship, 6) school as a place of moral learning, and 7) practicing democratic life and values in schools. The following year, 2004, was the year in which the highest number of articles were published in the sample of US journals. The most frequent topics of study were 1) what good citizenship is and what good citizens do, 2) the role of civics education in a multicultural society, 3) engaging politics in civic education, 4) civic importance of public education, and 5) the definition of social/civic values: deliberation. The corpus of literature published on civics education in Spain during this peak year was heavily focused on peace education, while the peak year of publication in the United States showed a philosophical emphasis on defining civics and its role in society, and more specifically, in education.

Limitations

As previously mentioned, one key limitation of the present systematic review was the issue of screened articles not being openly available to the public in many American journals. As these

identified journals operate under a partially available pretense, certain articles are chosen to be available, and others require payment, permission, or other means of access. Although the scholarly debate around the idea of open access in academic journals is robust and well documented, for the purposes of the current review, this obstacle of access was a severe hinderance in the goal of understanding the evolution of the concept of civics education. While some articles were included from these partially open American journals, they represent merely a third of the screened articles which would have met the inclusion criteria. Clearly, including those excluded articles would have provided a richer vision of how civics education has been studied in American scholarship over the past two decades. For this reason, the researcher proposes an extension project in which a new strategy of selection of American journals is employed.

Discussion

The results of the systematic revision of the chosen academic journal publications in the United States and Spain show the network of topics and foci of the study of civics education. As previously noted, the peak publication years point to relevant data about trending topics or those of highest impact. The factors which influenced this spike in publication numbers during 2003-2004 in both countries warrant further

investigation. During the first three years of the 21st century, Spain was facing continuous domestic terrorism threats from the Basque group ETA, perhaps contributing to the impetus within the academic community to publish on the need for peaceful, democratic, and civil education pedagogies. The qualitative analysis (as detailed in Appendix B) of the articles published in Spain in 2003 show peace education, human rights, the practicing of democratic life and values in schools, and citizenship in a globalized world as repeatedly published topics. As our hypothesis indicates, the time frame between a historical event occurring and the moment in which a shift or change could potentially be seen in the scholarly corpus is an estimated three or four years. In this case, the bombings of 2001 could have played a role in a shift in the literature, arguing for an increased focus on peace education and human rights based on the magnitude of the event and its ripple effect across borders.

Similarly in the United States, 2004 was the year in which the greatest number of articles were published in the sample journals. The events of September 11th, 2001 could have had an impact on the field of study, as the national discourse was centered around ideas of patriotism, security, national identity, and global alliances. Per our hypothesis, this historical moment could be related to the spike in academic scholarship around the ideas of civic education. Since correlation does not signify causation, a clear connection between these events and the increases in publications cannot be defined, but there is a case for correlation between the two.

Spanish journals saw two more upticks in publications surrounding civics education, one in 2011 and another in 2013. As previously mentioned, the anti-austerity movement, 15-M, provided a stunning backdrop on which social and political critiques were launched and scrutinized. The surge in publications in 2013 could be in response to, or at least influenced by the public discourse of the time. The most common topics of publication in 2013 were 1) moral

education, 2) the definition of social/civic values: morality, joy, wisdom, care of the self, and otherness, 3) philosophy of education, and 4) the differences between multicultural and intercultural education. The increased focus on philosophy and the works of writers such as Emile Durkheim, Lucius Annaeus Seneca, Michel Foucault, Giner de los Ríos is particularly interesting, while juxtaposed alongside the social and civic movement of 15-M. For many, the 15-M movement was a social and political awakening. The subsequent increase in philosophical reimaginings of civics education, as seen in the included articles from 2013, could be a repercussion of the national dialogue on the literature within the field of study.

Conclusions

While the present study does not aim to unilaterally define civics education writ large, it does aim to describe relevant historical moments in the history of Spain and the United States between 2000-2020 and track any relevant trends in the body of research in education, political science, and sociology. What is clear based on the results described above, while taking into account the various limitations of the project, is that a deeper and more complete recollection of data and subsequent analysis is needed. The next step in the larger research project, of which the current article forms the first part, is a deeper contextualization of these political, cultural, and social events of the 21st century, and their potential influence on the study of civics education.

As predicted, the momentous events of September 11th, the bombings in Madrid, and the anti-austerity movement were mirrored in either surges of publication numbers or shifts in trending topics. The systematic review of the three areas of study in both countries between 2000-2020 provided a timeline of the most frequently mentioned topics, concepts, authors, and areas of focus upon which further contextualized research can be built.

References

- Alvira, R. (2013). La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 147-154.
- Asmonti, L. (2013). "From Athens to Athens". Europe, crisis, and democracy: suggestions for a debate. In K. N. Demetriou (ed.), *Democracy in transition: political participation in the European Union* (pp. 135-160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30068-4_8
- Bar-Tal, D. and Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575. <https://doi.org/10.3102/0034654308330969>
- Barber, B. R. (1994). *An aristocracy of everyone: the politics of education and the future of America*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195091540.001.0001>
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: the missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Becker, L. A. and Oxman, A. D. (2008). Overviews of reviews. In J. P. T. Higgins and S. Green (eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions: Cochrane book series* (pp. 607-631). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470712184.ch22>
- Benítez-Prudencio, J. J. (2007). Sócrates, ¿un modelo para la democracia?: relevancia teórica de la ciudadanía socrática. *Revista de Estudios Políticos*, 137, 155-182.
- Benítez-Prudencio, J. J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 350, 401-422.
- Benso-Calvo, C. (2003). De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista. *Revista Española de Pedagogía*, 61(225), 337-362.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. and Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bolívar-Botía, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2001, 265-288.
- Bouché-Peris, J. H. (2003). La paz comienza por uno mismo. *Educación XX1*, 6, 25-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.351>
- Bush, G. W. (2002). "President introduces history and civic education initiatives", remarks of the president on teaching American history and civic education initiatives. September 17. www.whitehouse.gov
- Carrillo-Flores, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2011, 137-159.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Checkoway, B. (2012). Education for democracy by young people in community-based organizations. *Youth & Society*, 45(3), 389-403. <https://doi.org/10.1177/0044118X11419535>
- Cobo-Suero, J. M. (2001). Educación ética y nueva sociedad mundial. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2001, 289-315.

- Cobo-Suero, J. M. (2003a). Presentación. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 5-9.
- Cobo-Suero, J. M. (2003b). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 359-375.
- Coronel-Ramos, M. A. (2013). La pedagogía vital de Séneca: enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente. *Educación XX1*, 16(2), 83-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10333>
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J. and Martín-Cáceres, M. J. (2016). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- De la Caba-Collado, M. Á. and López-Atxurra, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la comunidad autónoma vasca (Conocimiento del Medio). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Doddington, C. (2018). Democracy and education: is it relevant now? *Education* 3-13, 46(4), 381-384. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445469>
- Dubnick, M. J. (2003). Nurturing civic lives: developmental perspectives on civic education-introduction. *PS: Political Science & Politics*, 36(2), 253-255. <https://doi.org/10.1017/S1049096503002178>
- Dudley, R. L. and Gitelson, A. R. (2003). Civic education, civic engagement, and youth civic development. *PS: Political Science & Politics*, 36(2), 263-267. <https://doi.org/10.1017/S1049096503002191>
- Escámez-Sánchez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 191-211.
- Farr, J. (2004). The science of politics—as civic education—then and now. *PS: Political Science & Politics*, 37(1), 37-40. <https://doi.org/10.1017/S1049096504003592>
- Fernández-Herrería, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XX1*, 6, 107-127. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Galston, W. A. (2004). Civic education and political participation. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 263-266. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004202>
- García-del Dujo, A. and Mínguez-Vallejos, R. (2011). Los límites de los valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14(2), 263-284. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- García-Moriyón, F. (2003). Los derechos humanos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 131-153.
- García-Raga, L. and López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Gil-Cantero, F. and Jover-Olmeda, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 109-129.
- González-Faraco, J. C. and Gramigna, A. (2012). Possible liberty: ideas for an education for active citizenship based on the work of Michel Foucault. *Revista de Educación*, 358, 523-541. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-089>
- Gozálvez, V. and Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>

- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hyslop-Margison, E. J. and Sears, A. M. (2006). Neo-liberalism, ideology and education. In *Neo-liberalism, globalization and human capital learning* (pp. 1-24). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3422-9_1
- Ibáñez-Martín, J. A. (2000). Los profesores como constructores de la paz. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 235-251.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 479-516.
- Isakhan, B. and Stockwell, S. (2012). *The Edinburgh Companion to the history of democracy: from pre-history to future possibilities*. Edinburgh University Press.
- Jordán-Sierra, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 213-239.
- Journell, W. (2010). Standardizing citizenship: the potential influence of state curriculum standards on the civic development of adolescents. *PS: Political Science & Politics*, 43(2), 351-358. <https://doi.org/10.1017/S1049096510000272>
- Junn, J. (2004). Diversity, immigration, and the politics of civic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 253-255. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004184>
- Kahne, J. and Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289-296. <https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>
- Kedrowski, K. (2003). Civic education by mandate: a state-by-state analysis. *PS: Political Science & Politics*, 36(2), 225-227. <https://doi.org/10.1017/S1049096503002129>
- Knight, M. G. and Watson, V. W. M. (2014). Toward participatory communal citizenship: rendering visible the civic teaching, learning, and actions of African immigrant youth and young adults. *American Educational Research Journal*, 51(3), 539-566. <https://doi.org/10.3102/0002831213512517>
- Knight-Abowitz, K. and Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Labrador-Herraiz, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 155-168.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.48.12.1181>
- López de Dicastillo-Rupérez, N., Iriarte-Redín, C. and González-Torres, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- Marco-Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 339-358.
- Martínez, M. and Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- Martínez-Martín, M., Esteban-Bara, F. and Buxarraiz-Estrada, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2011, 95-113.
- Mayordomo-Pérez, A. (2003). El compromiso social y cívico de la universidad española. Una revisión histórica. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 415-438.
- Mayordomo-Pérez, A. and Fernández-Soria, J. M. (2013). Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 423-440.

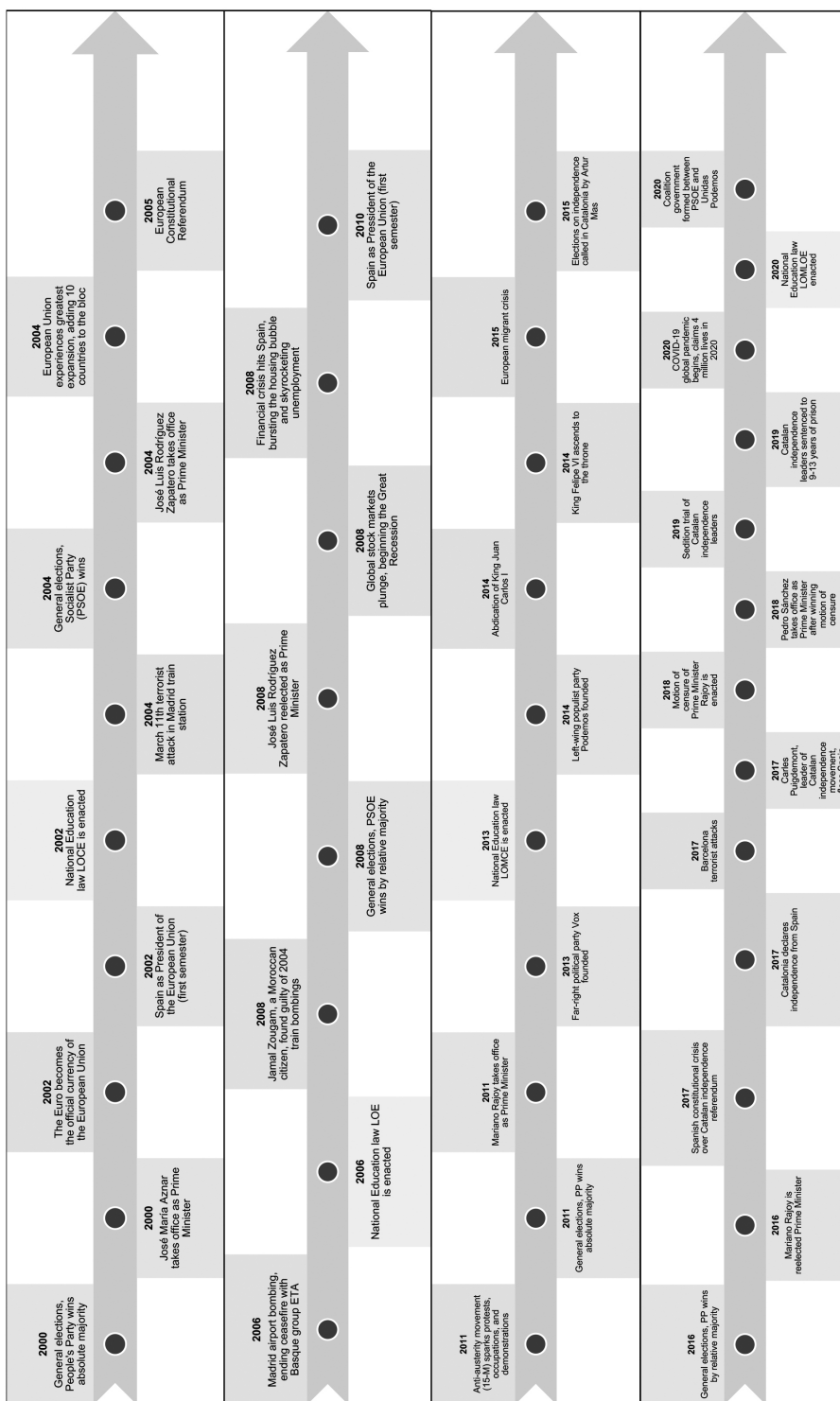
- Melendro-Estefanía, M. (2003). Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites. *Educación XX1*, 6, 235-246. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.359>
- Morán, M. L. (2007). Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 119(7), 11-34. <https://doi.org/10.2307/40184785>
- Mougán-Rivero, C. (2003). Liberalismo y profesión docente. *Revista Internacional de Sociología*, 61(34), 135-166. <https://doi.org/10.3989/ris.2003.i34.288>
- NASA (n. d.). *Madrid Deep Space Communications Complex – Deep Space Network*. NASA. Retrieved November 13, 2021. <https://www.mdsc.nasa.gov/index.php/en/start/>
- National Coalition for History (2003). “Senator Alexander’s ‘American history and civics education’ Bill passes Senate”. *Washington Update*, 9(27).
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 169-189.
- Newman, M. and Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond and K. Buntins (eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Novella-Cámara, A. M. and Trilla-Bernet, J. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Ortega-Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-422.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, 360, 665-683. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217>
- Pérez-Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.
- Pérez-Serrano, G. and Sarrate-Capdevila, M. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16(1), 85-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.718>
- Petticrew, M. and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing.
- Polanin, J. R., Maynard, B. R. and Dell, N. A. (2017). Overviews in education research: a systematic review and analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203. <https://doi.org/10.3102/0034654316631117>
- Puig-Gutiérrez, M. and Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Puig-Rovira, J. M., Gijón-Casares, M., Martín-García, X. and Rubio-Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2011, 45-67.
- Ramos-Pérez, M. E. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XX1*, 6, 129-146. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.355>
- Reyero-García, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 105-120.
- Rodríguez-Lajo, M. and Sabariego-Puig, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 295-320.

- Rodríguez-Sedano, A. and Aguilera, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 319-336.
- Rodríguez-Sedano, A. and Costa-Paris, A. (2013). Moralidad del vínculo social y educación moral en Durkheim. *Educación XX1*, 16(2), 115-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10335>
- Ross, E. (2004). Negotiating the politics of citizenship education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 249-251. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004172>
- Rubio-Carracedo, J. (2005). La ley-Rousseau de entropía de las instituciones democráticas y la necesidad de la educación cívico-política para neutralizarla. *Revista de Estudios Políticos*, 128, 5-28.
- Rubio-Carracedo, J. (2008). La fuente de la corrupción política: la teoría de Rousseau sobre las tres voluntades del ciudadano. *Revista de Estudios Políticos*, 141, 105-132.
- Rubio-Serrano, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 503-520.
- Ruiz-Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 395-418.
- Rumayor, M. (2009). Jacques Derrida: perspectiva y actualidad de la antimetafísica nietzscheana en la educación para la ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 99-114.
- Rumayor-Fernández, M. A. (2010). Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri. *Revista de Educación*, 353, 693-704.
- Sant, E. (2019). Democratic education: a theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Santos-Guerra, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Santos-Rego, M. Á. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233>
- Spain and United States: Renewal of Defense Agreement (1963). *International Legal Materials*, 2(6), 1055-1057.
- Sracic, P. (2004). The Brown decision's other legacy: civic education and the Rodriguez case. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 215-218. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004111>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Sweet-Cushman, J. (2019). Social media learning as a pedagogical tool: Twitter and engagement in civic dialogue and public policy. *PS: Political Science & Politics*, 52(4), 763-770. <https://doi.org/10.1017/S1049096519000933>
- Tey-Teijón, A. and Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2011, 225-242.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>
- Turner, B. (ed.). (1994). *Citizenship and social theory*. SAGE Publications Ltd.
- U.S. Department of State (2021, April 15). *U.S. relations with Spain - United States Department of State*. U.S. Department of State. Retrieved November 13, 2021. <https://www.state.gov/u-s-relations-with-spain/>
- Vanden, H. E., Funke, P. N. and Prevost, G. (eds.) (2017). *The new global politics: global social movements in the twenty-first century* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315522296>
- Vázquez-Gómez, G. (2003). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 13-31.

- Vidal-Fernández, F. (2003). Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 57-82.
- Vilafranca-Manguán, I. and Buxarrais-Estrada, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 115-130.
- Weissberg, R. (2001). Democratic political competence: clearing the underbrush and a controversial proposal. *Political Behavior*, 23(3), 257-284. <https://doi.org/10.1023/A:1015011124151>
- Westheimer, J. (2004). Introduction-the politics of civic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 231-235. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004147>
- Westheimer, J. and Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Wulf, C. (2013). Human development in a globalized world. Education towards peace, cultural diversity and sustainable development. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 71-86. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3648069>
- Zabalo, J. and Saratxo, M. (2015). ETA ceasefire: armed struggle vs. political practice in Basque nationalism. *Ethnicities*, 15(3), 362-384. <https://doi.org/10.1177/1468796814566477>
- Zaragoza, F. M. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24. <https://doi.org/10.5944/educxxl.6.0.350>



Appendix A: relevant historical moments in Spain



Appendix B: data extraction from articles included in revision

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author (S)	Methodology	Categories
#1 (1)	<i>Educación XXI</i>	2019	"Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto"	Bianca Thoilliez	Conceptual study	School as place of moral learning, Definition of social/civic values, Practicing democratic life and values in school, Axel Honneth, Richard Sennett, Recognition, Respect, Vindication
#3 (2)	<i>Educación XXI</i>	2016	"Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos"	Vicent Gozálvez, Gonzalo Jover	Conceptual study, Historical research	Moral education, Definition of social/civic values, Immanuel Kant, Lawrence Kohlberg, Seyla Benhabib, Carol Gilligan, Human rights, Civil rights, Justice, Caring, Empathy, Identity
#5 (3)	<i>Educación XXI</i>	2015	"La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica"	María Puig Gutiérrez, Juan Antonio Morales Lozano	Delphi study, Case study	Definition of social/civic values, Dialogue with experts, Outlining of specific, teachable social/civic competencies
#6 (4)	<i>Educación XXI</i>	2013	"La pedagogía vital de Séneca: enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente"	Marco Antonio Coronel Ramos	Textual analysis, Historical research	Moral education, Lucius Annaeus Seneca, Definition of social/civic values, Morality, Joy, Wisdom
#7(5)	<i>Educación XXI</i>	2013	"Moralidad del vínculo social y educación moral en Durkheim"	Alfredo Rodríguez Sedano, Ana Costa Paris	Historical research, Conceptual study	History of education, Philosophy of education, Emile Durkheim, Values education, Moral education, Social inclusion is of moral nature rather than political or utilitarian, Moral reconstruction of society through educational praxis, Intersection of sociology and education
#9 (6)	<i>Educación XXI</i>	2013	"Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva"	Gloria Perez Serrano, M.ª Luisa Sarate Capdevila	Mixed methods research: descriptive, correlational and prescriptive	Cultural diversity, Higher education, Social inclusion of immigrant university students, Adoption of democratic values and attitudes, Profile of immigrant university students
#10 (7)	<i>Educación XXI</i>	2011	"Los límites de la educación en valores cívicos: cuestionamientos y propuestas pedagógicas"	Angel García del Dujo, Ramón Minguez Vallejós	Conceptual study	School as place of moral learning, Education system has progressively absorbed more responsibility as it relates to values transmission, School, while necessary, is insufficient for the transmission of civic values, Proposals for improvement of civics education in practice, Critical perspective
#12 (8)	<i>Educación XXI</i>	2003	"Educación para la paz"	Federico Mayor Zaragoza	Historical research, Conceptual study	The need of peace education as transversal content in educational systems, Brief history of peace education, Modern day obstacles and necessities for peace education, Societal need for dialogue and participation, solidarity, tolerance, respect, Peace education pedagogy
#13 (9)	<i>Educación XXI</i>	2003	"La paz comienza por uno mismo"	J. Henri Bouche Peris	Conceptual study	Definition of social/civic values, Definition of peace education, Evaluation of peace as a concept, and its influence in peace education, The need for peace education as transversal content in educational systems

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#15 (10)	<i>Educación XXI</i>	2003	"La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad"	Alfonso Fernández Herrería	Historical research, Conceptual study	Definition of social/civic values, Definition of peace education, Critical perspective, The need for peace education as transversal content in educational systems as well as beyond the confines of formal education
#16 (11)	<i>Educación XXI</i>	2003	"El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades"	María Eugenia Ramos Pérez	Conceptual study	Definition of social/civic values, Definition of peace education, Obstacles facing the implementation of peace education, Peace education should form part of a larger infrastructure of peace construction in societies
#17 (12)	<i>Educación XXI</i>	2003	"Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites"	Miguel Melendro Estefanía	Conceptual study	The role of education in the formation of attitudes, values and knowledge of its citizens in an increasingly globalized world, Recognition of limits of human growth, Efforts to educate for awareness of the limits of life on the planet, Reflections on the new social spaces - real and virtual - of education, Diverse educational scenarios of developed and developing countries, Renewed approaches to education for citizenship, Current debate on the place of education as a public service or as a consumer good
#18 (13)	<i>Revista de Educación</i>	2016	"Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria"	José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez, Myriam José Martín Cáceres	Interpretative study, Mixed method: surveys, focus groups, documental analysis	Heritage education as an interdisciplinary model for the transmission of civic values, Civic identity, Socio-critical conception of education, Primary school, Secondary school, Documental analysis of textbooks
#21 (14)	<i>Revista de Educación</i>	2013	"El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault"	Pedro Pagni	Conceptual study	Care of the self as fundamental first step of adoption of social or civic values, School as a place of moral learning, Moral education, Definition of social/civic values, Philosophy of education, Michel Foucault
#23 (15)	<i>Revista de Educación</i>	2013	"¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica"	Miguel Ángel Santos Rego	Descriptive study	Civic engagement in American universities, Higher education, Case study, Social capital, Service learning, United States of America, Practicing democratic life and values in schools
#24 (16)	<i>Revista de Educación</i>	2012	"La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault"	Juan Carlos González-Faraco, Anita Gramigna	Conceptual study	Michael Foucault, Philosophy of education, Active citizenship, Definition of social/civic values, Practicing democratic life and values in schools, Moral education, Education as pathway to freedom, self-determination, self-awareness, Education as power structure and means of domination
#25 (17)	<i>Revista de Educación</i>	2012	"Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy"	Michael Fielding	Conceptual study	Practicing democratic life and values in schools, School as a place of moral learning, Democratic fellowship, Student voice, Disillusionment with representative democracy, Schools must take participatory activities which model democratic participation more seriously

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(s)	Methodology	Categories
#26 (18)	Revista de Educación	2011	"Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias"	Laura García Raga, Ramón López Martín	Literature review, conceptual study	Practicing democratic life and values in schools, School as a place of moral learning, Definition of social/civic values, Learning to live together democratically, Outlining of specific, teachable social/civic competencies, Competencies: knowing how to participate, cooperate, be responsible, tolerant, supportive, have social skills or manage interpersonal conflicts
#27 (19)	Revista de Educación	2011	"Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia"	Jaume Trilla Bernet, Ana María Novella Cámara	Conceptual study	Moral education, Practicing democratic life and values in schools, School as place of moral learning, Reasons for promoting children's social participation, Children's participation is a legally established right, and is an excellent mean for training citizens in democratic values, Municipal children's councils as organs of social participation and means for the formation of citizenship
#28 (20)	Revista de Educación	2011	"Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía"	Josep M.ª Puig Rovira, Monica Gijón Casares, Xus Martín García, Laura Rubio Serrano	Conceptual study, methodological proposal	Service learning, Practicing democratic life and values in schools, School as place of moral learning, Methodology proposal for civics education, Values education, Active citizenship, Service learning components: social needs, learning content and competencies, community service, partnership between institutions and teamwork
#30 (21)	Revista de Educación	2011	"Escuela, profesorado y valores"	Miquel Martínez Martín, Francisco Esteban Bara, María Rosa Buxarrais Estrada	Historical research, conceptual study	Values education, Philosophy of education, Posing theoretical questions about the current state and future of values education, contextualized in modern society, Pondering the role of teachers in the transmission of values
#31 (22)	Revista de Educación	2011	"La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía"	Isabel Carrillo Flores	Document analysis	Education legislation, History of education, Democratic values represented in textbooks, Analysis of ethical dimension of society, Presence of civic values and content in legislation and textbooks
#32 (23)	Revista de Educación	2011	"El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía"	Amelia Tey Tejió, Joana Cifre-Mas	Case study	Teaching civics competencies beyond a school subject, Civics education as an ethical endeavor, Active citizenship, Teacher training in civics education based on competencies, Case study of a cross-level professional development program whose fundamental axis is education for an active, committed and responsible citizenship, Educate for critical thinking, for shared responsibility, for collective awareness and for the common good, from an involved and participatory citizenship, Teacher training focused on generating conditions that favor the acquisition of citizenship competencies through curriculum, practical and playful extracurricular activities, the organization and climate of the learning center, peer relations, and the relationship with the community
#33 (24)	Revista de Educación	2010	"Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida"	Miguel Ángel Santos Guerra	Conceptual study	Practicing democratic life and values in schools, School as place of moral learning, Contradictory nature of schools teaching social/civic values: life is unfair, undemocratic, cruel, etc., Outlining of specific, teachable social/civic competencies, Concrete proposals for improving civics education

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#34 (25)	<i>Revista de Educación</i>	2010	"Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri"	Miguel A. Rumayor Fernández	Historical research, Conceptual study	History of education, Philosophy of education, Ontological personalism applied to citizenship education, Value of self-possession in the formation of the person, Personal freedom, through openness, as means to contribute life in community
#35 (26)	<i>Revista de Educación</i>	2009	"Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía"	José Javier Benítez Prudencio	Historical research, Conceptual study	The formation of a critical and responsible citizenship, The nature of civic education in democracy, Philosophy of education, History of education, To achieve citizens capable of making decisions and deliberating together about the common good, democracy requires education for citizenship, Affinities between Socratic thought and an education for citizenship, Socratic citizenship emphasizes the ethical consequences of actions and the cultivation of critical thinking, The need for genuine civic cooperation must be embodied in a strengthened idea of citizenship, so-called cosmopolitan citizenship
#38 (27)	<i>Revista de Educación</i>	2005	"Derechos humanos y educación social"	Gloria Pérez Serrano	Historical research, Conceptual study	Human rights as material in social/civic education, Dangers which threaten Human Rights in democratic societies, Proposal of general guidelines for a better education of human rights, Promotion of a democratic and solidarity-based education
#39 (28)	<i>Revista de Educación</i>	2005	"Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del Medio)"	M. ^a Ángeles De La Caba Collado, Rafael López Atxurra	Document analysis	Civic competencies in textbooks, Evaluation of textbook activities, Cognitive or scientific competencies are more common than active participation competencies in studied textbooks, Weight and prevalence of civic competencies varies across textbooks, per publisher
#40 (29)	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación"	Gonzalo Vázquez Gómez	Conceptual study	Extent to which society facilitates the relations of identity and belonging required for the construction of citizenship, The need to articulate local citizenship with universal network citizenship in such a way that the convergence of both is possible, Digital divide and its threat to personal and community development
#42 (30)	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad"	Fernando Vidal Fernández	Conceptual study, methodological proposal	Civics education in the postmodern era, Narrative and participatory models of civics education, Pedagogical paradigm of citizenship education which is reflective, solidarity-based and rooted in history, School as a place of moral learning, Practicing democratic life and values in schools
#43 (31)	<i>Revista de Educación</i>	2003	"La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano"	Fernando Gil Cantero, Gonzalo Jover Olmeda	Iconographic and narrative study, Conceptual study	Cultivate through education the sentimentally prudent citizen, How schoolchildren live and experience the basic values that sustain civic coexistence in the framework of a democratic society, Six suggestions for improving the way civic education programs are conceived and designed, School as a place of moral learning, Practicing democratic life and values in schools

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#44 (32)	Revista de Educación	2003	"Los derechos humanos y la educación del ciudadano"	Félix García Moriyón	Conceptual study	Human rights education as an urgent requirement that teachers and educational systems must face, Increasingly globalized world requires commonality in human rights understanding and practice, Personal development of children and adolescents rooted in human rights, School as a place of moral learning, Practicing democratic life and values in schools
#45 (33)	Revista de Educación	2003	"La cultura de la paz, marco para la ciudadanía"	Carmen Labrador Herraiz	Document analysis, Conceptual study	Culture of peace, United Nations and UNESCO Commissions, Adoption of measures to achieve respect for human rights and democratic principles, Rejection of violence, Spirit of tolerance, understanding and solidarity among individuals, groups and nation, Framework laid out by the United Nations and UNESCO relies heavily on education as the motor of values transmission
#46 (34)	Revista de Educación	2003	"Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual"	Concepción Naval	Historical research, Conceptual study	Education for democratic citizenship, Fall of the Berlin Wall, Communitarian critique of liberalism, Anthropological implications of liberalism in education, Proposed explanation of resurgence of civics education. The need for a theoretical framework; service programs; the different domains of civic e-education and their interconnectedness; the desirability of active and comprehensive learning; the importance of school life; learning for participation and teacher training
#47 (35)	Revista de Educación	2003	"La educación para la participación en la sociedad civil"	Juan Escámez Sánchez	Conceptual study	Definition of social/civic values, Definition of civic society, Explanation of various interpretations of social participation in civil society, Participation in civil society as important for the democratic health of societies and for the dignity and autonomy of citizen, Seven pedagogical proposals for the promotion of participation in civil society
#48 (36)	Revista de Educación	2003	"Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales"	José Antonio Jordán Sierra	Conceptual study	Harmonious living with others, Teaching children and adolescents how to live together, Values beyond tolerance and coexistence are necessary in multicultural and intercultural societies
#49 (37)	Revista de Educación	2003	"Educación de la ciudadanía europea"	Mercedes Rodríguez Lajo, Marta Sabariego Puig	Historical research, Conceptual study	Changes and challenges posed today to the education of European citizenship, Description of socio-political changes since the constitution of the European Union, European citizenship and its current meaning and relevance, the problems it poses, and the need to build a new citizenship. Role of education across the EU, particularly the role of citizenship education
#50 (38)	Revista de Educación	2003	"Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar"	Berta Marco Stiefel	Conceptual study	School as place of moral learning, Practicing democratic life and values in schools, Definition of social/civic values, Citizenship education within the globalized information society, Evolution of conceptual understanding of citizenship education in a globalized society, formerly directly linked to nation-states

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#51 (39)	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Formación universitaria y educación para la ciudadanía"	Juan Manuel Cobo Suero	Conceptual study	Higher education, University level education and its contribution to citizenship education values and attitudes, European Union nation-states, Training of competent professionals endowed with an ethical sense of the profession, Teaching-learning of the social sense of the profession, Technological culture, work culture, broad-based culture and advanced moral and social training, Proposal for an approach to the teaching-learning of these educational vectors
#59 (40)	<i>Revista de Educación</i>	2001	"Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura"	Antonio Bolívar	Conceptual study	School as place of moral learning, Practicing democratic life and values in schools, Paradox in intersection of education and globalization, while culture is globalized, claims of primary cultural identities are re-emerging with greater force. Deterritorialization provoking new cultural territorializations, Citizenship and civic identity can no longer be nation based, Resituating the role of the school in the formation of civic identity
#60 (41)	<i>Revista de Educación</i>	2001	"Educación ética y nueva sociedad mundial"	Juan Manuel Cobo Suero	Conceptual study	Ethical education as cornerstone of future globalized educational models
#63 (42)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2013	"La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural"	Pedro Ortega Ruiz	Historical research, Conceptual study	Differences between multicultural and intercultural education, Critique of culturalist approach in intercultural education, Proposal of pedagogy of otherness
#64 (43)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2013	"Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica"	Alejandro Mayordomo Pérez, Juan Manuel Fernández-Soria	Historical research, Conceptual study	Historical perspective, History of education, The role of education in strengthening citizenship, cohesion and vitality of the nation (Spain), Authenticity in political democratization, Giner de los Ríos, Rafael Altamira, José Ortega y Gasset, Manuel Azana
#65 (44)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2013	"La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil"	Rafael Alvira	Conceptual study	Civil society, Civil society is an indispensable condition for a high-level educational task to be carried out and, in turn, without a well-configured education, civil society would be impossible, Necessary to rethink the concepts of public and private, and the relationship between them
#66 (45)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2013	"Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development"	Christoph Wulf	Conceptual study	Human development in a globalized world requires education for peace, cultural diversity, and sustainable development, Reduction of overt and structural violence and the improvement of social justice, Development of competence to cope with cultural diversity, Analysis and reduction of violence against nature and future generations through the consumption of non-renewable resources, Learning to know, learning to do, learning to live with others, learning to be, School rituals as an important role in cross-cultural learning
#69 (46)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2011	"Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos"	Laura Rubio Serrano	Conceptual study	Moral education, Moral culture in education centers, Organizational culture and the set of beliefs, values and norms shared by its members, Description of concepts of climate and culture in organizations and their application to educational organizations, Proposes the concept of moral culture as a system of moral practices

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#70 (47)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2009	"De la constitución moral de la sociedad a la educación moral"	Alfredo Rodríguez Sedano, Juan Carlos Aguilera	Conceptual study	Integrative, therapeutic and moralizing value of social/civic norms, Reconciling science and morality; morality and society; Morality, sociology as a reformist science with attention to pathologies, and moral education with a secular and citizenship orientation
#71 (48)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2009	"Jacques Derrida: perspectiva y actualidad de la antimetáfrica nietzscheana en la educación para la ciudadanía"	Miguel Rumayor	Conceptual study	Philosophy of education, Anti-metaphysical foundations of citizenship education, via Frederic Nietzsche, Jacques Derrida, Philosophical analysis of the elements of the Derridean concept of deconstruction, Radical subjectivism, Educational subject is the origin and end of his own emancipation, Impossibility of articulating an adequate pedagogy for authority in education for citizenship in our modern democracies
#72 (49)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2009	"La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum"	Isabel Vilafranca Manguán, M ^a Rosa Buxarrais Estrada	Conceptual study	Philosophy of education, Proposal of education for cosmopolitanism or world citizenship, Martha Nussbaum, Difficulties from the cultural miscegenation of the West as a product of increasing globalization, Good civic education is that which educates for world citizenship, Cosmopolitan education to facilitate coexistence in increasingly pluralistic society
#74 (50)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2007	"Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones"	José Antonio Ibáñez-Martin	Historical research, Conceptual study	School subject of Citizenship Education, Causes of social unrest provoked by school subject Citizenship Education, Comparing European requirements on respect for convictions with governmental decisions
#75 (51)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2005	"Una propuesta de formación ciudadana para el EEE"	Miquel Martínez, Francisco Esteban	Conceptual study	Higher education, Incorporation of competencies inherent to the exercise of citizenship of university students, Definition of which competencies should form part of university education, Definition of social/civic values, European citizenship
#76 (52)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2004	"El centro educativo, escuela de ciudadanía"	Marta Ruiz Corbella.	Conceptual study	Individual and community learning as requirements of active citizenship, Autonomous individuals capable of social and civic participation
#78 (53)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2004	"Aproximación y revisión del concepto 'Competencia Social'"	Noelia Lopez de Dicastillo Rupérez, Concha Iriarte Redín, M. ^a Carmen González Torres	Conceptual study	Definition of social/civic competency, Importance of integrating social competence within the framework of civic education
#79 (54)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2003	"El compromiso social y cívico de la universidad española. Una revisión histórica"	Alejandro Mayordomo Pérez	Historical research, Conceptual study	Higher education, University level education and its contribution to citizenship education values and attitudes, Literature review
#80 (55)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2003	"De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista"	Carmen Benso Calvo	Historical research, Conceptual study	Civics education in the Franco dictatorship era, Documental analysis, Feminization of the teaching of civility in girls' curriculum, Progressive dissolution of civics
#81 (56)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2001	"El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo"	David Reyero García	Conceptual study	Value of collective identities from pedagogical reflection, Educational criteria of human belonging as way of moral community, not a totalitarian and sectarian element

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#82 (57)	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2000	"Los profesores como constructores de la paz"	José Antonio Ibáñez-Martin	Textual analysis, Historical research	United Nations and UNESCO Committees, Culture of peace, Teachers as foundational elements of culture of peace in schools, Conditions necessary to build an authentic culture of peace
#86 (58)	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2008	"La fuente de la corrupción política: la teoría de Rousseau sobre las tres voluntades del ciudadano"	José Rubio Carracedo	Historical research, Conceptual study	Rousseau, Effective antidote against political corruption is strong civic-democratic education of citizens, General will of the citizen (public interest), the particular will (his particular interest) and the corporate will (his body interest)
#87 (59)	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2007	"Sócrates, ¿un modelo para la democracia?: relevancia teórica de la ciudadanía socrática"	José-Javier Benítez Prudencio	Conceptual study	Martha Nussbaum, Peter Euben, Need for liberal education as controversial topic, For Martha Nussbaum and Peter Euben, the model of liberal education should be based on Socratic citizenship, Ethical consequences of actions, beliefs of citizens within same civic community, formation of critical thinking
#88 (60)	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2005	"La ley-Rousseau de Entropía de las Instituciones Democráticas y la Necesidad de la Educación Cívico-Política para Neutralizarla"	José Rubio Carracedo	Conceptual study	Without civic education, democracy is unviable, Democratic culture as neutralizing tool for the institutional entropic tendencies, per Rousseau
#91 (61)	<i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>	2007	"Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía"	María Luz Moran	Conceptual study	The city, the school, and the family hope as places for learning and practicing citizenship
#94 (62)	<i>Revista Internacional de Sociología</i>	2003	"Liberalismo y profesión docente"	Carlos Mougan Rivero	Conceptual study	Teaching as the dissemination of knowledge, Postmodern crisis of liberal education, Disenchantment of the ethics of the teaching profession, Suppression or minimization of the commitment of teaching to the promotion of civic values, Importance of teaching profession for the maintenance and deepening of democracy
#96 (63)	<i>American Educational Research Journal</i>	2020	"Students' Understanding of Institutional Practices: The Missing Dimension in Human Rights Education"	Keith C. Barton	Group interviews	Human rights as material in social/civic education, Human rights education, Role of institutions and individuals in protecting human rights, Need for curricula with the complex and specialized knowledge to equip students to engage in a range of meaningful civic action
#103 (64)	<i>American Educational Research Journal</i>	2014	"Toward Participatory Communal Citizenship: Rendering Visible the Civic Teaching, Learning, and Actions of African Immigrant Youth and Young Adults"	Michelle G. Knight, Vaughn W. M. Watson	Semi-structured interviews	Civic engagement and identity in immigrant groups, Civic teaching, learning and action across immigrant experiences, Participatory communal citizenship, Teacher training in civics education for diverse society
#122 (65)	<i>Review of Educational Research</i>	2019	"Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017)"	Edda Sant	Literature review, conceptual study	Discourse review of concept of democratic education in education research, Elitist and neoliberal discourses against democratic education, Liberal, deliberative, multiculturalist, participatory, critical, and agonistic discourses in favor of democratic education, Recommendations for educational practice via pedagogies across democratic education scholarship
#126 (66)	<i>Review of Educational Research</i>	2009	"Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models"	Daniel Bar-Tal, Yigal Rosen	Literature review, conceptual study	Peace education, Peace education in conflict zones, Direct and indirect models of peace education

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(s)	Methodology	Categories
#127 (67)	<i>Review of Educational Research</i>	2006	"More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of 'Social Justice' in Education"	Connie E. North	Literature review, conceptual study	Definition of social/civic values, Definition of social/civic competency, Social justice as civic value, Education for social justice
#128 (68)	<i>Review of Educational Research</i>	2006	"Contemporary Discourses of Citizenship"	Kathleen Knight Abowitz, Jason Harnish	Literature review, discourse analysis	Discourse analysis of citizenship in United States, The "civic republican" and "liberal" frameworks of citizenship most influential, Identification of discourses which are active in contesting citizenship practices in lived political arenas, Questions the view of political life in Western democracies that is promoted by the dominant discourses of citizenship in K-12 schooling
#178 (69)	<i>Political Behavior</i>	2001	"Democratic Political Competence: Clearing the Underbrush and a Controversial Proposal"	Robert Weissberg	Conceptual study	Definition of social/civic competency, Theoretical and empirical nature of association between democracy and appropriately trained citizens, Definition of term democratic competence, Ideological nature of definitions of social/civic competencies
#179 (70)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2019	"Social Media Learning as a Pedagogical Tool: Twitter and Engagement in Civic Dialogue and Public Policy"	Jennie Sweet-Cushman	Mixed methods research: descriptive, correlational and prescriptive	Higher education, Learning civic values and attitudes in university classrooms, Social media as tool for social/civic learning, Digital media literacy skills
#184 (71)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2010	"Standardizing Citizenship: The Potential Influence of State Curriculum Standards on the Civic Development of Adolescents"	Wayne Journell	Content analysis, case study	Definition of social/civic competency, Documental analysis, Social/civic competency in educational legislation documentation, Civic republicanism, character education, deliberative, social justice, participatory, transnational, and cosmopolitan
#186 (72)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2006	"The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society"	Joseph Kahne and Joel Westheimer	Conceptual study	Role of educators in promoting political participation and civic engagement, Relationship between efficacy and civic and political participation, Opportunities for efficacy are often desirable, Youth civic engagement and participation, Limits of political efficacy as a curricular goal Rethinking political efficacy as a curricular goal
#188 (73)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"The Brown Decision's Other Legacy: Civic Education and the Rodriguez Case"	Paul Stacie	Conceptual study	Education for democratic citizenship, Desegregation of US schools, Civic importance of public education, School as a place of moral learning
#189 (74)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Introduction—The Politics of Civic Education"	Joel Westheimer	Conceptual study	Civic education as means to teach the critical and deliberative skills necessary to participate effectively in public debates, Hesitancy to civic education that encourages dissent and critique of current policies, Engaging politics in civic education, Arguments for and against scope and objectives of civic education

Code	Journal Title	Year Published	Article Title	Author(S)	Methodology	Categories
#190 (75)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals"	Joel Westheimer and Joseph Kahne	Conceptual study	Spectrum of ideas about what good citizenship is and what good citizens do that are embodied by democratic education programs nationwide, Kinds of citizens needed to support an effective democratic society, Personally responsible citizen; the participatory citizen; and the justice-oriented citizen, Citizenship without politics: service and character, but not democracy
#191 (76)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Negotiating the Politics of Citizenship Education"	E. Wayne Ross	Conceptual study	Definition of social/civic competency, Definition of social/civic values, Preparation of young people to possess the knowledge, skills, and values necessary for active participation in society, Deliberation as the heart of education for democratic citizenship and democracy itself
#192 (77)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Diversity, Immigration, and the Politics of Civic Education"	Jane Junn	Conceptual study	Role of civics education in a multicultural society, Assuming equality of agency and participatory efficacy, Accommodating diversity in civic education, The democratic imperative of equality
#193 (78)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Controversies about Controversial Issues in Democratic Education"	Diana E. Hess	Conceptual study	Teaching students to discuss controversial political issues in schools, The inevitability of controversies about controversial issues, Disagreement over the purposes of democratic education, Charges of indoctrination in civics education, Teachers' responses to the controversies over controversial issues
#194 (79)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"Civic Education and Political Participation"	William A. Galston	Conceptual study	The current condition of civic engagement, The current failure of civic education, Testing the importance of civic knowledge, School-based civic education, The importance and the challenge of civic education
#195 (80)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2004	"The Science of Politics—as Civic Education—Then and Now"	James Farr	Historical research, Conceptual study	History of discourse around civics education, Tracing arguments for and against, Descriptive study, Political nature of decisions about civics education, APSA Task Force on Civic Education
#197 (81)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2003	"Civic Education by Mandate: A State-by-State Analysis"	Karen M. Kedrowski	Document analysis	State mandates for college-level civic education, Descriptive study, State legislatures or bureaucracies recognize the value of civic education in producing an informed citizenry, APSA Task Force on Civic Education
#198 (82)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2003	"Nurturing Civic Lives: Developmental Perspectives on Civic Education—Introduction"	Melvin J. Dubnick	Historical research, Conceptual study	APSA Task Force on Civic Education, Civic education via developmental perspectives
#199 (83)	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2003	"Civic Education, Civic Engagement, and Youth Civic Development"	Robert L. Dudley and Alan R. Gitelson	Historical research, Conceptual study	APSA Task Force on Civic Education, Reviving and revising interest in political socialization, The importance of political knowledge, Arguments for and against scope and objectives of civic education
#209 (84)	<i>Youth & Society</i>	2013	"Education For Democracy by Young People in Community-Based Organizations"	Barry Checkoway	Case studies	Democracy and education, Evaluating variety of democratic education programs, Community-based programs as means of exercising democratic practices

Appendix C: data extraction from articles excluded in revision

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#2	<i>Educación XXI</i>	2017	"Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia"	Emilio José Delgado-Algarra, Jesús Estepa-Giménez	Method: empirical
#4	<i>Educación XXI</i>	2015	"Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio"	Pablo Rodríguez Herrero, Agustín de la Herrán Gascón, Mar Cortina Selva	Not aligned with topic of civics education
#8	<i>Educación XXI</i>	2013	"Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009: una respuesta desde la educación cívico-política"	Carolina Ugarte, Charo Repáraz, Concepción Naval	Not aligned with topic of civics education
#11	<i>Educación XXI</i>	2010	"La perspectiva de la ética del ciudadano: una forma diferente de hacer educación"	Victoria Vázquez Verdura	Not aligned with topic of civics education
#14	<i>Educación XXI</i>	2003	"Fundamentos teóricos del día escolar de la no violencia y la paz" (DENIP)"	Llorenç Vidal	Not aligned with topic of civics education, Theoretical framework of one specific day, not topic in general
#19	<i>Revista de Educación</i>	2014	"Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales"	Ramón Minguez Vallejos	Does not align with topic of civics education
#20	<i>Revista de Educación</i>	2013	"Laicidad, convivencia ciudadana y educación"	Enrique Gervilla Castillo	Does not align with topic of civics education
#22	<i>Revista de Educación</i>	2013	"Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona)"	Berta Palou Julián, Mercedes Rodríguez Lajo, Ruth Vila Baños	Method: quantitative
#29	<i>Revista de Educación</i>	2011	"La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria"	Gonzalo Jover Olmeda, Esther López Martín, Patricia Quiroga Uceda	Method: quantitative
#36	<i>Revista de Educación</i>	2007	"Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España"	Juan Manuel Fernández Soria	Does not align with topic of civics education
#37	<i>Revista de Educación</i>	2006	"El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social"	Eduardo S. Vila Merino	Does not align with topic of civics education
#41	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales"	Margarita Bartolomé Pina, Flor Cabrera Rodríguez	Does not align with topic of civics education
#52	<i>Revista de Educación</i>	2003	"La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades"	Luis Fernando Valero Iglesias	Does not align with topic of civics education
#53	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Educación ciudadana y medios de comunicación"	Vicente Romano	Does not align with topic of civics education
#54	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España"	Coordinación del número	Format: not article, but rather a discussion piece (forum)
#55	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona"	Miquel Martínez	Format: not article, but rather a discussion piece (forum)
#56	<i>Revista de Educación</i>	2003	"Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra"	Concepción Naval	Format: not article, but rather a discussion piece (forum)

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#57	<i>Revista de Educación</i>	2002	"Educar para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo"	Henri Giroux	Risk of bias
#58	<i>Revista de Educación</i>	2001	"La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria"	Juan Bautista Martínez Rodríguez, José Luis Arostegui Plaza	Method: quantitative
#61	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2019	"Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo"	Vicent Gosalvez, Luis Miguel Romero-Rodríguez, Camilo Larrea-Ona	Does not align with topic of civics education
#62	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2018	"Los 'padres' pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra"	Isabel Vilafranca Mangrán, Raquel Cercós Raichs, Jordi García Farrero	Does not align with topic of civics education
#67	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2013	"Pedagogía personalista y educación para la paz"	Sira Serenella Macchietti	Study outside of Spain/US
#68	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2012	"La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar"	María Puig Gutiérrez, Juan Antonio Morales Lozano	Duplicate article
#73	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2008	"La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia"	Francisco Rodríguez Lestegás	Does not align with topic of civics education (rather: civic identity at national and european level)
#77	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	2004	"La educación moral como pedagogía de la alteridad"	Pedro Ortega Ruiz	Duplicate article
#83	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2015	"Liberalismo político, educación y particularismo religioso: Wisconsin v. Yoder y el valor de la educación"	Daniel Loewe	Not aligned with the topic of civics education
#84	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2012	"La retórica de la democracia y el liberalismo político en los escritos de John Dewey"	José María Rosales	Not aligned with the topic of civics education
#85	<i>Revista de Estudios Políticos</i>	2010	"Hacia un Estado post-patriarcal. Feminismo y ciudadanía"	Blanca Rodríguez Ruiz	Not aligned with the topic of civics education
#89	<i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>	2016	"Citizens, Politicians and Experts in Political Decision-Making: The Importance of Perceptions of the Qualities of Political Actors"	Adrián del Río, Clemente J. Navarr, Joan Font	Not aligned with topic of civics education
#90	<i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>	2012	"Representaciones de la ciudadanía en los servicios públicos: reconocimiento, mérito y autonomía"	Alberto Martín Pérez, Eva Martín Coppola, Alessandro Gentile, Marta Gutiérrez Sastre	Not aligned with topic of civics education
#92	<i>Revista Internacional de Sociología</i>	2014	"¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja"	Jorge Benedicto, María Luz Morán	Not aligned with topic of civics education
#93	<i>Revista Internacional de Sociología</i>	2012	"Ética cívica y ética religiosa en España"	Antonio Alaminos Chica, Clemente Penalva Verdú	Method: quantitative, does not align with topic of civic education
#95	<i>American Educational Research Journal</i>	2020	"In Real Life, You Have to Speak Up: Civic Implications of No-Excuses Classroom Management Practices"	Eliot J. Graham	Not open access
#97	<i>American Educational Research Journal</i>	2020	"Dear Future President of the United States: Analyzing Youth Civic Writing Within the 2016 Letters to the Next President Project"	Antero Garcia, Amber Maria Levinson, Emma Carene Gargoretzi	Not open access

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#98	<i>American Educational Research Journal</i>	2020	"Fostering Democratic and Social-Emotional Learning in Action Civics Programming: Factors That Shape Students' Learning From Project Soapbox"	Molly W. Andolina, Hilary G. Conklin	Not open access
#99	<i>American Educational Research Journal</i>	2019	"I Don't Want to Come Off as Pushing an Agenda: How Contexts Shaped Teachers' Pedagogy in the Days After the 2016 U.S. Presidential Election"	Alyssa Hadley Dunn, Beth Sondel, Hannah Carson Baggett	Not open access
#100	<i>American Educational Research Journal</i>	2017	"Immigrant Youth Organizing as Civic Preparation"	Rand Quinn, Chi Nguyen	Not open access
#101	<i>American Educational Research Journal</i>	2016	"Figured Worlds of Citizenship: Examining Differences Made in 'Making a Difference' in an Elementary School Classroom"	Eve Mayes, Dana L. Mitra, Stephanie C. Serriere	Not open access
#102	<i>American Educational Research Journal</i>	2014	"Dewey's 'Science as Method' a Century Later: Reviving Science Education for Civic Ends"	John L. Rudolph	Does not align with topic of civics education
#104	<i>American Educational Research Journal</i>	2012	"Diverse Schools in a Democratic Society: New Ways of Understanding How School Demographics Affect Civic and Political Learning"	Rebecca Jacobsen, Erica Frankenberg, Sarah Winchell Lenhoff	Not open access
#105	<i>American Educational Research Journal</i>	2012	"Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of Education"	Carl A. Grant	Not open access
#106	<i>American Educational Research Journal</i>	2008	"So Much More Than 'Sex Ed': Teen Sexuality as Vehicle for Improving Academic Success and Democratic Education for Diverse Youth"	Catherine Ashcraft	Not open access
#107	<i>American Educational Research Journal</i>	2008	"Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation"	Joseph E. Kahne, Susan E. Spote	Not open access
#108	<i>American Educational Research Journal</i>	2007	"High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering"	Daniel Hart, Thomas M. Donnelly, James Youniss, Robert Atkins	Method: quantitative/empirical
#109	<i>American Educational Research Journal</i>	2004	"What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy"	Joel Westheimer, Joseph Kahne	Not open access
#110	<i>American Educational Research Journal</i>	2002	"Minds Stayed on Freedom: Politics and Pedagogy in the African-American Freedom Struggle"	Daniel Perlstein	Not open access
#111	<i>American Educational Research Journal</i>	2002	"When Tribal Sovereignty Challenges Democracy: American Indian Education and the Democratic Ideal"	K. Tsianina Lomawaima, Teresa L. McCarty	Not open access
#112	<i>American Educational Research Journal</i>	2002	"Democracy's High School? Social Change and American Secondary Education in the Post-Conant Era"	John L. Rury	Not open access

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#113	<i>American Educational Research Journal</i>	2002	"Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity Versus Markets?"	Carlos Alberto Torres	Not open access
#114	<i>American Educational Research Journal</i>	2002	"Humanizing Democracy: Matthew Arnold's Nineteenth-Century Call for a Common, Higher, Educative Pursuit of Happiness and Its Relevance to Twenty-first-Century Democratic Life"	Bruce Novak	Not open access
#115	<i>American Educational Research Journal</i>	2000	"Democratizing Conversations: Racialized Talk in a Post-Desegregated Middle School"	Katherine Schulz, Patricia Buck, Tricia Niesz	Not open access
#116	<i>Educational Researcher</i>	2018	"American Educators' Confrontation With Fascism"	Thomas Fallace	Not open access
#117	<i>Educational Researcher</i>	2017	"Failed Citizenship and Transformative Civic Education"	James A. Banks	Not open access
#118	<i>Educational Researcher</i>	2016	"Fostering Political Interest Among Youth During the 2012 Presidential Election: Instructional Opportunities and Challenges in a Swing State"	Brett L. M. Levy, Benjamin G. Solomon, Lauren Collet-Gildard	Not open access
#119	<i>Educational Researcher</i>	2009	"Student Speech Rights and the Special Characteristics of the School Environment"	Bryan R. Warnick	Not open access
#120	<i>Educational Researcher</i>	2008	"Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age"	James A. Banks	Not open access
#121	<i>Educational Researcher</i>	2006	"Public Discourses in Schools: Purposes, Problems, Possibilities"	Walter C. Parker	Not open access
#123	<i>Review of Educational Research</i>	2019	"Does Education Lead to Pacification? A Systematic Review of Statistical Studies on Education and Political Violence"	Gudrun Østby, Henrik Urdal, Kendra Dupuy	Not aligned with topic of civics education (rather: effect of level of education on X)
#124	<i>Review of Educational Research</i>	2018	"A Review of Research Connecting Digital Storytelling, Photovoice, and Civic Engagement"	Stuart Greene, Kevin J. Burke, Maria K. McKenna	Not aligned with topic of civics education
#125	<i>Review of Educational Research</i>	2011	"Promoting Participation in a Diverse Democracy: A Meta-Analysis of College Diversity Experiences and Civic Engagement"	Nicholas A. Bowman	Not aligned with topic of civics education (rather: effect of level of diversity exposure on civic engagement)
#129	<i>Review of Educational Research</i>	2000	"Teaching Freedom? Postmodern Perspectives"	Aaron Schutz	Does not align with topic of civics education
#130	<i>Review of Research in Education</i>	2017	"Civic Participation Reimagined: Youth Interrogation and Innovation in the Multimodal Public Sphere"	Nicole Mirra, Antero Garcia	Not open access
#131	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Education, Democracy, and the Public Good"	Kathryn M. Borman, Arnold B. Danzig, David R. Garcia	Not open access
#132	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Latino Education, Civic Engagement, and the Public Good"	Lisa Garcia Bedolla	Not open access
#133	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Building Power, Learning Democracy: Youth Organizing as a Site of Civic Development"	John Rogers, Kavitha Mediratta, Seema Shah	Not open access

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#134	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"The Struggle Between Individualism and Communitarianism: The Pressure of Population, Prejudice, and the Pursue"	Gene V Glass, A. G. Rud	Not open access
#135	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Erosion and Experience: Education for Democracy in a Consumer Society"	Jennifer A. Sandlin, Jake Burdick, Trevor Norris	Not open access
#136	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy"	Gustavo E. Fischman, Eric Haas	Not open access
#137	<i>Review of Research in Education</i>	2012	"Democracy and Education in Postsecular Society"	Shlomo Fischer, Yotam Hotam, Philip Wexler	Not open access
#138	<i>Review of Research in Education</i>	2007	"Chapter 7. A Selected History of Social Justice in Education"	Joy Ann Williamson, Lori Rhodes, Michael Dunson	Not open access
#139	<i>Sociology of Education</i>	2010	"Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970-2008"	John W. Meyer, Patricia Bromley, Francisco O. Ramirez	Not open access
#140	<i>Sociology of Education</i>	2009	"UNESCO and the Associated Schools Project: Symbolic Affirmation of World Community, International Understanding, and Human Rights"	David F. Suarez, Francisco O. Ramirez, Jeong-Woo Koo	Not open access
#141	<i>American Journal of Political Science</i>	2019	"Do Social Rights Affect Social Outcomes?"	Christian Bjornskov, Jacob Mchangama	Not aligned with topic of civics education
#142	<i>American Journal of Political Science</i>	2019	"The Distinctive Value of Elections and the Case for Compulsory Voting"	Emilee Booth Chapman	Not aligned with topic of civics education
#143	<i>American Journal of Political Science</i>	2018	"Encouraging Political Voices of Underrepresented Citizens through Coproduction: Evidence from a Randomized Field Trial"	Morten Hjortskov, Simon Calmar Andersen, Morten Jakobsen	Not aligned with topic of civics education
#144	<i>American Journal of Political Science</i>	2010	"Civic Engagements: Resolute Partisanship or Reflective Deliberation"	Michael MacKuen, Jennifer Wolak, Luke Keele, George E. Marcus	Not aligned with topic of civics education
#145	<i>American Journal of Political Science</i>	2009	"Civic Engagement and Education: An Empirical Test of the Sorting Model"	David E. Campbell	Method: cuantitative/empirical
#146	<i>American Journal of Political Science</i>	2006	"Citizens, Knowledge, and the Information Environment"	Jennifer Jerit, Jason Barabas, Toby Bolsen	Not aligned with topic of civics education
#147	<i>American Journal of Political Science</i>	2004	"Campaign Advertising and Democratic Citizenship"	Paul Freedman, Michael Franz, Kenneth Goldstein	Not aligned with topic of civics education
#148	<i>American Politics Research</i>	2020	"Knowledge Persists, Opinions Drift: Learning and Opinion Change in a Three-Wave Panel Experiment"	Conor M. Dowling, Michael Henderson, Michael G. Miller	Not open access
#149	<i>American Politics Research</i>	2020	"United in States of Dissatisfaction: Confirmation Bias Across the Partisan Divide"	Amy E. Lerman, Daniel Acland	Not open access
#150	<i>American Politics Research</i>	2019	"Disagreement Without Deterrence: The Importance of the Setting for the Study of Political Disagreement and Participation of Youth"	Jessica T. Freezell, Jessica L. Jones	Not open access
#151	<i>American Politics Research</i>	2019	"The Effect of Education on Political Knowledge: Evidence from Monozygotic Twins"	Aaron C. Weinschenk, Christopher T. Dawes	Not open access
#152	<i>American Politics Research</i>	2012	"The Effectiveness of Civic Education: Are 'Good' Teachers Actually Good for 'All' Students?"	Jason Gainous, Allison M. Martens	Not open access

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#153	<i>American Politics Research</i>	2009	"Civic Talk and Civic Participation: The Moderating Effect of Individual Predispositions"	Casey A. Klofstad	Not open access
#154	<i>American Politics Research</i>	2007	"Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education"	David E. Campbell	Not open access
#155	<i>American Politics Research</i>	2006	"On the Margins of Democratic Life: The Impact of Race and Ethnicity on the Political Engagement of Young People"	Kim L. Fridkin, Patrick J. Kenney, Jack Crittenden	Not open access
#156	<i>American Politics Research</i>	2002	"The Impact of High School Community Service Programs on Students' Feelings of Civic Obligation"	Eric Riedel	Not open access
#157	<i>American Politics Research</i>	2000	"Interpretation of Interaction Effects in Logit and Probit Analyses: Reconsidering the Relationship Between Registration Laws, Education, and Voter Turnout"	Chi Huang, Todd G. Shields	Not open access
#158	<i>American Political Science Review</i>	2018	"What Makes a Good Neighbor? Race, Place, and Norms of Political Participation"	Allison P. Anoll	Not open access
#159	<i>American Political Science Review</i>	2016	"Domination and Care in Rousseau's Emile"	Shawn Fraistat	Not open access
#160	<i>American Political Science Review</i>	2016	"Testing Civics: State-Level Civic Education Requirements and Political Knowledge"	David E. Campbell and Richard G. Niemi	Not open access
#161	<i>American Political Science Review</i>	2007	"The Genders of Citizenship"	Stephen T. Leonard and Joan C. Tronto	Not open access
#162	<i>American Political Science Review</i>	2000	"A Nation of Organizers: The Institutional Origins of Civic Voluntarism in the United States"	Theda Skocpol, Marshall Ganz and Ziad Munson	Not open access
#163	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2011	"To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship"	Allison James	Not open access
#164	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2011	"Children: From Rights to Citizenship"	Felton Earls	Not open access
#165	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2012	"What Does It Mean to Be a Good Citizen? Citizenship Vocabularies as Resources for Action"	Kjerstin Thorson	Not open access
#166	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2014	"How the Criminal Justice System Educates Citizens"	Benjamin Justice, Tracey L. Meares	Not open access
#167	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2000	"Creating Peaceable Schools"	Susan L. Caulfield	Does not align with topic of civics education

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#168	<i>The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science</i>	2000	"Educating for Peace"	Hal Pepinsky	Does not align with topic of civics education
#169	<i>International Political Sociology</i>	2018	"Crafting the 'Well-Rounded Citizen': Empowerment and the Government of Counterradicalization"	Niklas Altermark, Hampus Nilsson	Not open access
#170	<i>International Political Sociology</i>	2018	"What Can Counterterrorism Learn from Cognitive Justice in Global Citizenship Education?"	April Biccum	Not open access
#171	<i>Perspectives on Politics</i>	2018	"Schooling as a Formative Political Experience: Authority Relations and the Education of Citizens"	Sarah K. Bruch and Joe Soss	Not open access
#172	<i>Perspectives on Politics</i>	2017	"The Fact of Experience: Rethinking Political Knowledge and Civic Competence"	Katherine J. Cramer and Benjamin Toff	Not open access
#173	<i>Perspectives on Politics</i>	2016	"The Turn Away from Government and the Need to Revive the Civic Purpose of Higher Education"	Katherine J. Cramer	Not open access
#174	<i>Perspectives on Politics</i>	2013	"Should Political Scientists Care about Civic Education?"	Richard M. Battistoni	Not open access
#175	<i>Perspectives on Politics</i>	2009	"Political Theory, Political Science and the End of Civic Engagement"	Ben Berger	Does not align with topic of civic education (rather: evolution of civic engagement writ large)
#176	<i>Political Behavior</i>	2016	"The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization"	Anja Neundorff, Richard G. Niemi & Kaat Smets	Method: quantitative/empirical
#177	<i>Political Behavior</i>	2008	"Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents"	David E. Campbell	Method: quantitative/empirical
#180	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2017	"Teaching Across Cultures: Student-Led Modules in a Human Rights Course"	Becca McBride	Does not align with topic of civics education broadly
#181	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2012	"Methodological Lessons Learned from Conducting Civic Education Research in High Schools"	Elizabeth C. Matto and Timothy Vercellotti	Does not align with topic of civics education broadly
#182	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2010	"Practical Theory: Teaching Political and Economic Citizenship"	J. Wesley Martin	Not open access
#183	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2010	"Blending Elements of Economics and Political Science: Intergenerational Dialogue, Civic Engagement, and Related Student Scholarly Activity"	Rob Catlett	Not open access
#185	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2008	"Transborder Service Learning: New Frontiers in Civic Engagement"	Luis Cabrera and Jeffrey Anastasi	METHOD: Intervention
#187	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2005	"Introduction—Changing Citizenship Theory and Practice: Comparative Perspectives in a Democratic Framework"	Martin O. Heisler	Does not align with topic of civics education (rather citizenship as nationality)
#196	<i>PS: Political Science & Politics</i>	2003	"Civic Education and Political Science: A Survey of Practices"	Susan Hunter and Richard A. Brisbin	Method: quantitative/empirical

Code	Journal title	Year published	Article title	Author(s)	Reason for exclusion
#200	PS: Political Science & Politics	2003	"A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement Among Adolescents"	Judith Torney-Purta and Jo-Ann Amadeo	Does not align with topic of civics education (rather civic participation behaviors)
#201	PS: Political Science & Politics	2003	"Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement"	Molly W. Andolina, Krista Jenkins, Cliff Zukin and Scott Keeter	Does not align with topic of civics education (rather civic participation behaviors)
#202	PS: Political Science & Politics	2002	"Will 9/11 and the War on Terror Revitalize American Civic Democracy?"	Theda Skocpol	Not open access
#203	PS: Political Science & Politics	2002	"Civic Skill Building: The Missing Component in Service Programs?"	Mary Kirlin	Not open access
#204	PS: Political Science & Politics	2000	"More Meaningful Analysis of Civic Education Is Needed"	David Lempert	Format: not article, but rather a discussion piece (forum)
#205	PS: Political Science & Politics	2000	"The Impact of Service Learning on Democratic and Civic Values"	Susan Hunter and Richard A. Brisbin Jr.	Not open access
#206	PS: Political Science & Politics	2000	"What Should Be Learned through Service Learning?"	Michael X. Delli Carpini and Scott Keeter	Not open access
#207	PS: Political Science & Politics	2000	"Service Learning and Political Socialization"	Diana Owen	Not open access
#208	PS: Political Science & Politics	2000	"Social Capital and Service Learning"	David E. Campbell	Not open access

Resumen

Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática

INTRODUCCIÓN. ¿Cómo se aprende a vivir con los demás? ¿Qué significa ser ciudadano en una democracia liberal? ¿Cómo se garantiza el futuro de las frágiles instituciones democráticas? La educación cívica, la actividad formativa que consiste en capacitar a las jóvenes generaciones para que formen parte de la sociedad mediante el fomento de la participación activa e informada, es un ámbito de estudio ligado desde hace tiempo a la búsqueda de respuestas a estas preguntas. **MÉTODO Y RESULTADOS.** Mediante una revisión sistemática, el presente artículo describe la evolución conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos en los años 2000-2020. En la revisión se incluyeron 84 artículos que fueron analizados y codificados cualitativamente. Se analizan los acontecimientos más importantes de ambos países junto con las publicaciones académicas en un esfuerzo por rastrear los cambios, los puntos de inflexión y los cambios de enfoque dentro de los campos de estudio. **DISCUSIÓN.** El presente artículo identifica acontecimientos históricos relevantes de cada país, como el movimiento contra la austeridad en España y los acontecimientos del 11 de septiembre, como posibles hitos dentro de la evolución conceptual de la literatura sobre educación cívica. Este artículo representa la primera fase de un proyecto de investigación más amplio que contextualiza los acontecimientos históricos relevantes dentro del cuerpo de investigación en los campos de la educación, la ciencia política y la sociología en relación con el estudio de la educación cívica.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, Cívica, Revisión de la literatura, Valores democráticos, Valores sociales.

Résumé

Une compréhension conceptuelle de l'éducation civique en Espagne et aux États-Unis : analyse méthodique

INTRODUCTION. Comment un individu cohabite-t-il avec les autres ? Que signifie être citoyen dans une démocratie libérale ? Comment pouvons-nous assurer le futur d'institutions démocratiques fragiles ? L'éducation civique, les activités formatrices pour entraîner les jeunes générations à faire partie de la société en encourageant la participation active et informée dans leur société démocratique, est un domaine d'étude lié depuis très longtemps à la recherche de ces réponses. **MÉTHODE ET RÉSULTATS.** Au travers d'une analyse méthodique, cet article décrit l'évolution conceptuelle de l'éducation civique en Espagne et aux États-Unis entre 2000 et 2020. Quarante-deux articles ont été inclus dans la révision, et ont été analysés et codés de manière qualitative. Des événements importants de chaque pays ont été juxtaposés avec des publications académiques afin de suivre les évolutions, les points d'inflexion et les changements d'orientation dans les domaines d'études. **DISCUSSION.** Cet article dépeint les événements historiques dans chaque pays, tels que le Mouvement des Indignés en Espagne ou les événements du 11 septembre, comme étant des faits marquants dans l'évolution conceptuelle de la littérature en éducation civique. Cet article représente la première phase d'un grand projet de recherche qui contextualise

des événements historiques importants dans le corps de recherche des domaines de l'éducation, des sciences politiques et de l'éducation civique.

Mots-clés : *Éducation citoyenne, Éducation civique, Revues littéraires, Valeurs démocratiques, Valeurs sociales.*

Author profile

Sara Kells

PhD student at Complutense University of Madrid. Sara currently works as the Director of Academic Affairs at the EdTech company Global Alumni as she pursues her doctorate degree in Education.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2499-4428>

E-mail: skells@ucm.es

Correspondence address: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, calle Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid.

VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: PERSPECTIVA COMPARADA DE MÉXICO Y ESPAÑA

Assessment of university teacher competences: comparative perspective between Mexico and Spain

ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ⁽¹⁾, CLAUDIA ISLAS TORRES⁽²⁾,
CARMEN ROMERO-GARCÍA⁽¹⁾ Y ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Internacional de La Rioja (España)

⁽²⁾ Universidad de Guadalajara (México)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89958

Fecha de recepción: 14/06/2021 • Fecha de aceptación: 03/01/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Ana Isabel Manzanal Martínez. E-mail: ana.manzanal@unir.net

Fecha de publicación online: 02/03/2022

INTRODUCCIÓN. El profesorado debe dominar una amplia gama de competencias para satisfacer la demanda del actual contexto de la enseñanza universitaria. **OBJETIVO.** Analizar la importancia de las competencias docentes para el ejercicio profesional, asignada por una muestra de profesores universitarios, procedentes de México y España, y, además, determinar si existen diferencias en las valoraciones según las características sociodemográficas y académicas. **MÉTODO.** Se ha realizado un estudio comparativo, con alcance descriptivo transversal mediante un cuestionario con un total de 1.238 participantes. Las competencias seleccionadas como marco de referencia son: interpersonal, metodológica, comunicativa, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación. **RESULTADOS.** En la valoración global, la competencia interpersonal tiene la media superior en ambos grupos, mientras que la menor para mexicanos es innovación, y para españoles, trabajo en equipo. Se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en comunicativa e innovación, con un rango promedio superior en docentes españoles frente a mexicanos. Según las características sociodemográficas y académicas, en los españoles, el sexo es la única variable que establece diferencias significativas en las valoraciones de dos competencias, comunicativa y metodológica, y siempre superior en las mujeres. Sin embargo, en mexicanos, se evidenciaron diferencias significativas con la edad para la comunicativa, siendo los rangos superiores siempre en la categoría de mayor edad, con experiencia para comunicativa e innovación, fundamentalmente en los más veteranos, y finalmente, con la rama de conocimiento para todas las competencias en el ámbito de ciencias. **DISCUSIÓN.** Los participantes otorgan mayor importancia a competencias instrumentales, estrechamente relacionadas con la creación, manejo y optimización del proceso de aprendizaje, que requieren capacidades cognitivas, metodológicas y técnicas junto con habilidades de relación social y comunicativas. Estos resultados son útiles a la hora de orientar futuras acciones formativas más ajustadas en ambos países para actualizar las competencias docentes.

Palabras clave: Competencias del docente, Perfil profesional, Educación superior, Estudio comparativo.

Introducción

La universidad está inmersa en fenómenos sociales y tecnológicos de gran alcance, ligados a la globalización, que generan una adaptación permanente en el rol y funciones de los docentes (Rodríguez y Sánchez, 2019). En la actualidad se demanda un docente formado, capaz de afrontar situaciones diversas en el aula a la hora de configurar oportunidades de aprendizaje, dinamizar grupos heterogéneos, gestionar el trabajo en equipo eficazmente, innovar constantemente y promover una comunicación asertiva y fluida con sus estudiantes y entre sus pares. En definitiva, se insta a que el docente universitario sea facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos (Villarroel y Bruna, 2017).

A raíz del enfoque por competencias, como indicador de calidad en la educación superior, en el ámbito nacional e internacional los sistemas educativos se focalizaron en la profesionalización del docente (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). Surge entonces un debate en el seno de la comunidad educativa por caracterizar el perfil profesional, es decir, por concretar cuáles son las competencias fundamentales que garantizan el desempeño de una función docente de calidad, que hoy todavía continúa (Gutiérrez *et al.*, 2019), puesto que la sociedad interpela al profesor continuamente con nuevas estrategias, experiencias y escenarios a fin de recontextualizar el aprendizaje (Morales, 2018).

En este sentido, resulta interesante profundizar en la opinión del profesorado universitario sobre cómo valoran ciertas competencias que se precisan para ejercer su docencia. La Red de Investigadores y Docentes de México, Andorra y España (RIDMAE) ha promovido la elaboración de este estudio para explorar similitudes y diferencias entre México y España, y sus implicaciones en acciones futuras de formación en el contexto iberoamericano.

Revisión de la literatura

Marco competencial del profesorado universitario

Las competencias del profesorado universitario deben ser analizadas siguiendo un enfoque sistemático e integrador de las funciones y saberes del profesor, donde se combinan la experiencia con la acción, en su doble dimensión de teoría y práctica (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). El concepto “competencia” engloba saberes relativos a contenidos de la disciplina y conocimiento pedagógico, pero también habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), junto con saber hacer qué y del saber hacer cómo (Tejada, 2009). Adicionalmente, Zabalza (2013) define las competencias docentes como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que capacitan al profesor para abordar y resolver su tarea formativa de forma ética y disciplinaria. Además, en la literatura se señalan como funciones más relevantes del profesor universitario las de facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador (Mas y Olmos-Rueda, 2016).

Hoy la universidad demanda un profesorado competente, que ejecute enseñanzas efectivas, sustentadas en conocimientos disciplinares y pedagógicos, donde el alumno sea protagonista de su progreso, aplicando las estrategias adecuadas que conduzcan al alumnado a la reflexión, al pensamiento crítico y a la autonomía. Estas capacidades ayudan al profesor a formalizar oportunidades de aprendizaje en condiciones óptimas para el desarrollo de los aprendizajes esperados por la comunidad científica (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). Asimismo, Cano *et al.* (2018) apuntan a la aptitud o idoneidad del docente para tomar decisiones y enfrentarse a contextos pedagógicos reales. Se exige un buen desempeño del docente basado en la activación y combinación de saberes en situaciones educativas diversas (Mas y Olmos-Rueda, 2016).

La calidad del profesorado universitario es un desafío que afrontan las políticas educativas en

Europa (Sánchez-Tarazaga, 2016) y América Latina (Vaillant, 2016) mediante el fortalecimiento del desarrollo profesional, donde España ha sido un referente para México en cuanto a la operacionalización de la educación superior, lo que ha incidido en acciones aplicadas en México. Es preciso delimitar el perfil idóneo del docente sobre un marco que recoja las competencias profesionales necesarias para ejercer con éxito las funciones atribuidas (UNESCO, 2016; López *et al.*, 2018). Zabalza (2009) propuso un marco de referencia para concretar la identidad y el desarrollo de los docentes, especificando los atributos cognitivos, actitudinales, valorativos, técnicos y metodológicos. Otros autores han reflexionado sobre este enfoque posteriormente y matizan nuevos modelos (tabla 1), donde se aprecia un amplio consenso en la identificación de las competencias principales, organizadas en diferentes dominios del ejercicio profesional, si bien cambian los nombres o unas incluyen a otras.

TABLA 1. Propuestas sobre las competencias que integran el perfil del docente universitario

Autor	Listado de competencias
Zabalza (2009)	Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de conocimientos disciplinares, gestión de metodologías, asesor y tutor de alumnos, evaluación de aprendizajes, reflexionar e investigar sobre enseñanza, implicación institucional
Tejada (2009)	Planificación, gestión-coordinación, evaluación, investigación-innovación, psicopedagógicas, metodológicas y sociales
Torra <i>et al.</i> (2012)	Interpersonal, metodológica, comunicativa, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación
Torres <i>et al.</i> (2014)	Diseño y planificación, gestión y ejecución, comunicación, evaluación e iniciativa en tiempos de globalización y avances científicos

Autor	Listado de competencias
García-Cabrero <i>et al.</i> (2018)	Diseño y planificación, gestión de aprendizajes, interacción didáctica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos <i>online</i>
Rodríguez y Sánchez (2019)	Comunicación y psicosociales, organización, conocimientos del área social, evaluación y control
Gutiérrez <i>et al.</i> (2019)	Didáctica y académica, investigación, ética, comunicativa, cultural y tecnológica
Cejas <i>et al.</i> (2020)	Área específica, comunicativa, liderazgo, interpersonal y trabajo en equipo

De entre estos trabajos, se ha elegido Torra *et al.* (2012) para nuestro estudio, por la representatividad de su modelo competencial dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, además de que el instrumento fue validado (Triadó *et al.*, 2014) en una amplia muestra de profesores universitarios en activo en España. A continuación, se definen dichas competencias.

Competencia interpersonal

El profesor posee esta competencia cuando “Participa y colabora de forma eficiente y constructiva en la vida social y profesional, resolviendo conflictos que son inherentes en la interacción con otros individuos o grupos en contextos personales y públicos, atendiendo a los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, respetando la integridad de las personas y la diversidad social y cultural y fomentando la comunicación intercultural e interpersonal, la igualdad y la no discriminación de ningún tipo” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Esta competencia describe un profesor capaz de establecer buenas relaciones sociales con los estudiantes, con control emocional. Esta forma de actuar también se extiende hacia el resto del profesorado, con quienes el profesor convive y se comunica en su entorno laboral, y hacia las familias del

alumnado (Repetto y Pena, 2011), lo que implica un acercamiento cordial con espíritu colaborador. Finalmente, le corresponde la creación de un clima motivador, que permita la interacción con empatía y respeto con la diversidad presente en el aula, con actitud positiva hacia la orientación y la acción tutorial (Monereo y Domínguez, 2014).

Competencia metodológica

Esta competencia persigue la coherencia entre los objetivos y los métodos seleccionados como adecuados para su aplicación en cada situación de aprendizaje (individual o grupal). Se define como “Favorecer y potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias personales y profesionales, mediante la aplicación de estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Esta competencia está asociada al quehacer diario del docente, es decir, planificación didáctica, trabajo en equipo, uso de las tecnologías, evaluación y atención a la diversidad (Tejada, 2009; Villarroel y Bruna, 2017). Según Mas y Olmos-Rueda (2016), el docente debe acreditar una sólida formación científico-cultural y tecnológica, capacidad para analizar y aplicar las TIC en las actividades, además de seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en marcos específicos de distintas disciplinas, introduciendo propuestas de innovación destinadas a mejorar la calidad educativa.

Competencia comunicativa

Esta competencia se define como “Desarrollar procesos de comunicación de forma eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada en la situación de enseñanza-aprendizaje” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Espinoza-Freire *et al.*

(2020) matizan sobre las habilidades y capacidades puestas en práctica por los docentes para emitir un mensaje contextualmente adecuado y que los resultados sean los esperados. Se desarrolla cuando se aplican procesos lingüísticos, sociales y psicológicos enfocados hacia la comunicación, “sabe qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar” (Pompa y Pérez, 2015, p. 161). Las habilidades comunicativas son esenciales para estimular la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno. En consecuencia, se debe estar capacitado para dirigir grupos, potenciar dinámicas participativas en un ambiente de trabajo cooperativo y retroalimentar con críticas constructivas al alumnado (Mas y Olmos-Rueda, 2016). El uso eficiente de este sistema complejo de lenguajes y códigos, junto con la gestión correcta de la información, convierten a esta competencia en clave para lograr la calidad educativa (Reyzábal, 2012).

Competencia de planificación y gestión de la docencia

Esta competencia también se focaliza en el quehacer diario, en concreto, en el diseño y desarrollo del programa de la asignatura, dentro del marco curricular de la disciplina. Torra *et al.* (2012) la definieron como “Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora” (p. 30). De acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2020), la planificación y gestión requieren adaptar la organización e intervención didáctica según las características del alumnado con los recursos disponibles. Morales (2018) aclara que la planificación es un apoyo en el proceso de adecuación curricular y evaluación en la mejora del desempeño académico, la comunicación y el clima de confianza en el aula. Es necesario que la planificación reserve tiempo para la gestión escolar, observación en el aula y el acompañamiento académico a los alumnos (González *et al.*, 2017), lo

que impacta en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Competencia de trabajo en equipo

Esta competencia conlleva la participación y la colaboración como parte de un grupo en el ámbito educativo, “asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo a los recursos disponibles” (Torra *et al.*, 2012, p. 30).

Esta competencia presupone la disposición personal hacia la colaboración por parte de docentes o estudiantes, quienes en conjunto tienen un objetivo común, el cual cumplen a través de la asignación de responsabilidades y la resolución de conflictos, buscando la mejora del colectivo (Zabalza, 2013). Así, el trabajo en equipo requiere la participación de todos los individuos de forma coordinada y eficaz para alcanzar la calidad del aprendizaje. Rodríguez (2020) apunta a que es una competencia transversal escasamente estudiada y difícil de adquirir, pues exige habilidades para la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con el equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto en la toma de decisiones grupales.

Competencia de innovación

Un profesor es considerado innovador cuando promueve un cambio orientado hacia la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje (Cano *et al.*, 2018). Esta competencia es definida (Torra *et al.*, 2012) como “Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 30).

Pagés *et al.* (2016) señalan que es una de las competencias más significativas en el ejercicio profesional, y que impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de la práctica docente. Su dominio posibilita al docente implementar tareas diversas en apoyo al estudiante para que logre los objetivos de aprendizaje. La innovación es compleja (Zabalza, 2013) y debe sustentarse en las creencias pedagógicas del profesor, combinando buenas prácticas, acciones de mejora curricular y efectividad en el aula. El profesorado que domina esta competencia actúa como agente del cambio, busca oportunidades de mejora y lidera la introducción de cambios progresivos y eficaces en el aula (Rodríguez y Sánchez, 2019).

Los principales objetivos del presente artículo fueron:

- Analizar la valoración del profesorado universitario de México y España con respecto a las competencias seleccionadas como: interpersonal (CI), metodológica (CM), comunicativa (CC), planificación y gestión de la docencia (CPG), trabajo en equipo (CTE) e innovación (CDI). Se ha considerado que el profesorado domina los contenidos y habilidades propias de su disciplina y su área de conocimiento.
- Determinar si existían diferencias en la importancia adjudicada a dichas competencias según las características demográficas de la muestra.

Método

Enfoque metodológico

Se planificó un diseño comparativo descriptivo y transversal, y se utilizó el cuestionario como técnica de recogida de datos. Se examinaron las valoraciones de seis competencias desde el punto de vista del profesorado universitario para identificar cuáles son consideradas más

relevantes. Las variables objeto de estudio fueron la valoración de dichas competencias, además de las características sociodemográficas (nacionalidad, sexo y edad) y académicas (años de experiencia docente y rama de conocimiento).

Muestra

El muestreo fue no probabilístico de tipo incidental. La población objeto de estudio era el profesorado de las universidades pertenecientes a la red académica RIDMAE. Para la difusión del cuestionario los centros enviaron el enlace mediante correo electrónico. Todos los profesores cumplimentaron el cuestionario vía *online* durante el curso 2019-2020. Se descartaron un 5.8% por no estar debidamente cumplimentados. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 1.238 profesores universitarios, 59.93% de México y 40.06% de España, lo que representa un 62.5% del total de la población de estudio.

México: un 53.8% fueron hombres. La distribución de frecuencias en las edades resultó: < 30 años (7.4%), entre 30-39 (26.3%), entre 40-49 (32.6%) y 50 y más (33.6%). Según la rama de conocimiento fue: 9.3% de arte y humanidades, 19.13% de ciencias de la salud, 25.9% de ingenierías y arquitectura, 28.2% de ciencias y un 17.5% de ciencias sociales y jurídicas. Respecto a los años de experiencia como docente universitario: < 3 años (12.9%), entre 3-6 (18.2%), entre 6-10 (19.4%), entre 10-15 (16.4%) y > 15 (33.01%).

España: un 61.6% fueron mujeres. La distribución respecto a la edad del docente resultó: < 30 años (4.6%), entre 30-39 (31.4%), entre 40-49 (36.8%) y 50 y más (26.4%). Según rama de conocimiento fue: 23.6% de arte y humanidades, 9.4% de ciencias de la salud, 10.8% de ingenierías y arquitectura, 11% de ciencias y un 45.2% eran de ciencias sociales y jurídicas. Respecto a los años de experiencia como docente universitario: < 3 años (24.8%), entre 3-6 (23.6%), entre 6-10 (18%), entre 10-15 (10.8%) y > 15 (22.8%).

Instrumento

Se utilizó el cuestionario Competencias Docentes del Profesorado Universitario (Torra, *et al.*, 2012) validado por Triadó *et al.* (2014), para que el docente valorase la importancia de las competencias de acuerdo con su experiencia y conocimientos en el ejercicio de sus funciones. Este cuestionario consta de tres partes: 1) datos sociodemográficos y académicos para contextualizar el estudio, 2) valoración inicial adjudicada a cada competencia según una única pregunta y 3) valoración global de cada competencia, como suma de los indicadores que la definen, con una escala tipo Likert (1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho).

El análisis de la fiabilidad del instrumento mediante alfa de Cronbach reveló los siguientes valores: CI (0.898), CM (0.928), CC (0.894), CPG (0.892), CTE (0.916) y CDI (0.914). La fiabilidad total fue 0.996 y 0.971 respectivamente para México y España. Se consideró que el instrumento presentaba una adecuada fiabilidad y era válido para el estudio.

Análisis de datos

Para el análisis de posibles diferencias en la valoración de competencias según las categorías de las variables sociodemográficas y académicas se utilizaron aproximaciones no paramétricas debido a la falta de normalidad, como las pruebas *H* de Kruskal-Wallis para *k* muestras de medidas independientes y *U* de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares, tomando cada competencia como variables dependientes y considerando las variables sociodemográficas y académicas como variables de agrupación. Además, en aquellas que resultaron significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante *eta* cuadrado (Lenhard y Lenhard, 2016), hasta 0.003 sin efecto, 0.01-0.039 efecto pequeño, 0.06-0.11 medio y 0.14-0.2 grande. Los datos fueron organizados, codificados y analizados con SPSS v.25.0.

Resultados

Valoración inicial de las competencias

La valoración media asignada a todas las competencias para la función docente se encuadra dentro de las categorías bastante y mucho en la escala del cuestionario. En los docentes mexicanos, las competencias más valoradas fueron en orden decreciente CC, CPG, CM y CI, mientras que para los españoles fueron CC, CI, CPG y CM (tabla 2). Ambos grupos otorgan una valoración media superior a CC. Los profesores seleccionan las mismas cuatro competencias como grupo de medias más altas, aunque con un orden distinto, pero siempre con puntuaciones muy próximas. La media inferior corresponde a CTE en docentes españoles, mientras que CDI en los mexicanos.

TABLA 2. Medias y desviación típica de la valoración inicial de las competencias

		CI	CM	CC	CPG	CTE	CDI
México	Media	3.68	3.69	3.73	3.71	3.65	3.65
	D.T.	.53	.52	.53	.53	.60	.57
España	Media	3.74	3.70	3.85	3.71	3.52	3.65
	D.T.	.54	.51	.40	.52	.64	.59

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar la valoración inicial según la nacionalidad aparecen diferencias estadísticamente

TABLA 3. Competencias con diferencias significativas en la valoración inicial según nacionalidad (U de Mann-Whitney)

Competencias	U	Z	p	η^2	Rango México	Rango España
CI	171115.0	2.731	.006	.004	602.11	645.51
CC	166310.0	4.154	.000	.007	595.64	655.20
CTE	163783.5	3.948	.000	.009	646.77	578.71

Fuente: elaboración propia.

significativas en tres competencias, CI, CC y CTE (tabla 3), aunque todas sin efecto. Los rangos son más altos para los docentes españoles en CI y CC respecto a sus colegas mexicanos, mientras que con CTE ocurre al revés.

Valoración global de las competencias

Al analizar cada competencia, como suma del conjunto de sus indicadores, la valoración media más alta corresponde a CI en ambos grupos de profesores (tabla 4). Para los mexicanos, aparecen en orden decreciente, CPG, CTE, CC y CM, y más distanciada CDI. Para los españoles, CC, CPG, CDI, CM y finalmente CTE. Si se comparan estas con la valoración inicial, se detectan semejanzas sobre todo en la media menor, y a pesar de que la global exige mayor reflexión al contestar, se mantiene CDI como la menos valorada por mexicanos y CTE por españoles.

TABLA 4. Medias y desviación típica en la valoración global para cada competencia

		CI	CM	CC	CPG	CTE	CDI
México	Media	3.70	3.61	3.66	3.68	3.67	3.52
	D.T.	.37	.42	.39	.36	.48	.47
España	Media	3.72	3.58	3.71	3.65	3.54	3.60
	D.T.	.38	.48	.39	.44	.51	.48

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Competencias con diferencias significativas en la valoración global según nacionalidad (U de Mann-Whitney)

Competencias	U	Z	p	η^2	Rango México	Rango España
CC	170601.0	2.245	.025	.004	601.42	646.55
CDI	160835.0	3.850	.000	.011	588.26	666.24

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar la valoración de cada competencia según la nacionalidad, solo se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en CC y CDI (tabla 5). En ambas competencias, el rango promedio es superior en docentes españoles frente a mexicanos. El efecto es pequeño para CDI y sin efecto para CC.

Comparaciones según las características sociodemográficas

En función del sexo en el nacimiento, en el grupo de los profesores españoles se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos competencias, CC y CM, aunque sin efecto y con efecto pequeño respectivamente (tabla 6). El rango promedio es superior siempre en las mujeres frente a los hombres. En el grupo de

profesores mexicanos no se detectó significatividad en ninguna competencia.

Respecto a la edad del docente, se detectan diferencias significativas solo en el grupo de mexicanos, en concreto en las competencias CC (tabla 7) con efecto pequeño, y en CI con valores de *p* bastante próximos a la significatividad. Se consideró adecuado analizar par a par los rangos de las cuatro categorías de edad con la prueba *U* de Mann-Whitney, para concretar dónde se localizan dichas diferencias. Resultaron significativas entre el grupo de más edad (> 50) frente a los dos más jóvenes (< 30 y 30-39) con efecto pequeño, siendo los rangos superiores siempre para el grupo de mayor edad. Sin embargo, en el grupo de españoles, la edad del docente no establece diferencias significativas en las valoraciones que declararon.

TABLA 6. Competencias con diferencias significativas en la valoración global según sexo (U de Mann-Whitney)

Competencias	U	Z	p	η^2	Rango hombre	Rango mujer
CC	25700.5	2.173	.030	.008	231.20	259.06
CM	26245.0	2.074	.038	.011	233.63	260.84

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7. Competencias interpersonal y comunicativa según edad del docente en el grupo de docentes mexicanos y su contraste

Competencia	Edad	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney				
		Rangos	X ²	p	η ²	Par	Rangos	U	p	η ²
CC	< 30	336.95	8.238	.041	.011	1-4	131.42/157.16	5688.0	.44	.013
	30-39	351.35				2-4	205.95/235.46	20979.0		
	40-49	364.85								
	> 50	399.88								
CI	< 30	336.19	7.732	.052	.010	1-4	131.77/157.16	5707.5	.041	.012
	30-39	348.55				2-4	205.95/235.46	21050.0		
	40-49	370.40								
	> 50	396.86								

Fuente: elaboración propia.

Comparaciones según las características académicas

En la rama de conocimiento se evidencia significación en todas las competencias en el grupo de profesores mexicanos, aunque con efecto pequeño (tabla 8). En el análisis posterior par a par de las categorías, se aprecian diferencias significativas entre las ramas de sociales y jurídicas frente a ciencias en todas las competencias con

efecto pequeño, y siempre la rama ciencias tiene rangos superiores al resto; también, en las ramas ciencias frente a arte y humanidades, en las competencias CM, CC y CPG, con efectos pequeños y de nuevo los rangos de ciencias son superiores. Entre las ramas de ciencias de la salud frente a ingeniería y arquitectura se detectó significatividad en las competencias CC y CDI con efecto pequeño, donde ciencias de la salud tiene rangos superiores.

TABLA 8. Resultados para cada competencia según rama de conocimiento en el grupo de docentes mexicanos y su contraste

	Rama	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney				
		Rangos	X ²	p	η ²	Par	Rangos	U	p	η ²
CI	CSJ	609.27	20.423	.000	.027	1-2	145.63/185.16	10417.0	.000	.038
	Cc	672.08								
	AH	658.76								
	CSa	608.15								
	IA	557.34								
CM	CSJ	587.39	20.545	.000	.027	1-2	144.05/186.14	10212.0	.000	.044
	Cc	680.87				1-4	124.24/147.72	7636.0		
	AH	635.56				2-3	144.96/122.96	6069.0		
	CSa	634.03								
	IA	576.55								
CC	CSJ	615.28	36.551	.000	.049	1-2	143.85/186.27	10185.0	.000	.044
	Cc	673.00				1-4	121.55/150.18	7287.0		
	AH	657.44								
	CSa	655.39				3-5	146.28/125.51	5570.0		
	IA	511.62				4-5	146.28/125.51	10239.5		

		H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney				
	Rama	Rangos	X ²	p	η ²	Par	Rangos	U	p	η ²
CPG	CSJ	586.38	21.295	.000	.028	1-2 1-4 2-3	144.40/185.93 125.68/146.41 146.53/118.22	10256.0 7823.0 5742.0	.000 .022 .006	.042 .017 .023
	Cc	685.87								
	AH	602.63								
	CSa	635.62								
	IA	596.41								
CTE	CSJ	561.52	28.439	.000	.038	1-2 1-3 1-4 1-5	136.56/190.80 92.67/113.81 121.69/154.30 145.72/172.19	9238.0 3532.0 7305.0 10428.0	.000 .013 .002 .011	.072 .031 .032 .019
	Cc	686.98								
	AH	638.54								
	CSa	629.67								
	IA	608.54								
CDI	CSJ	686.98	29.147	.000	.039	1-2 1-4 4-5	144.51/185.85 117.06/154.30 189.51/151.22	10271.5 6703.0 10560.0	.000 .000 .000	.042 .056 .037
	Cc	638.54								
	AH	646.90								
	CSa	662.39								
	IA	539.61								

Nota: ciencias sociales y jurídicas (CSJ), ciencias (Cc), arte y humanidades (AH), ciencias de la salud (CSa) e ingeniería y arquitectura (IA).

Fuente: elaboración propia.

En las valoraciones obtenidas en función de la experiencia docente se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas exclusivamente en el grupo de mexicanos, en las competencias CC y CDI (tabla 9) con un efecto pequeño. En las comparaciones por pares, las diferencias para CC ocurren fundamentalmente entre las categorías con menor y mayor experiencia. El grupo < 3

años presenta siempre rangos inferiores al resto de las categorías. En CDI las diferencias se localizan entre el grupo 6-10 años, frente a las categorías más inexpertas, aunque con un efecto pequeño o sin efecto según el caso. En el grupo de españoles ninguna competencia alcanzó significatividad, y se puede afirmar que la experiencia no ha influido en las valoraciones observadas.

TABLA 9. Competencias de comunicación e innovación según la experiencia docente en el grupo de mexicanos y su contraste

		H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney				
	Experiencia	Rangos	X ²	p	η ²	Pares	Rangos	U	p	η ²
CC	< 3	322.27	10.617	.031	.021	1-4 1-5	96.52 /119.72 149.00 /179.62	4609.5 9648.0	.006 .008	.033 .002
	3-6	352.51								
	6-10	368.36								
	10-15	401.34								
	> 15	388.24								
CDI	< 3	330.49	10.464	.033	.021	1-3 2-3	105.52 /130.49 127.96 /151.28	5474.0 8095.0	.005 .014	.031 .014
	3-6	345.63								
	6-10	408.12								
	10-15	382.90								
	> 15	374.62								

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En el presente artículo se expone el análisis comparativo de un grupo de competencias, identificadas como más relevantes para el ejercicio de la función docente, entre profesorado universitario en activo, de México y España, para establecer las posibles diferencias en la valoración según las características demográficas y académicas de la muestra.

La valoración *a priori* evidencia el amplio consenso en la opinión de los participantes, independientemente de la nacionalidad, y refuerza que el marco competencial seleccionado (Torra *et al.*, 2011; Triadó *et al.*, 2014) se mantiene aún vigente, y dichas competencias deben ser contempladas como elementos configuradores del perfil competencial del docente del siglo XXI. En ambas nacionalidades, la competencia más valorada fue la comunicativa. Esta consideración puede atribuirse a su alcance y utilidad funcional (Pompa y Pérez, 2015). Resulta clave para la interacción entre los actores del proceso educativo (Espinoza-Freire *et al.*, 2020), y demuestra la importancia de que el docente sea capaz de comunicarse y conectar con los estudiantes de forma eficaz (Pompa y Pérez, 2015; Reyzábal, 2012). Asimismo, la planificación y gestión de la docencia alcanzaron una valoración bastante alta en ambas nacionalidades, justificada por su relevancia en la organización a corto y medio plazo del quehacer diario del profesor a la hora de crear y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación, hallazgo que coincide con lo expuesto por Monereo y Domínguez (2014) y Mas y Olmos-Rueda (2016). Se identificaron diferencias significativas en tres competencias —interpersonal, comunicativa y trabajo en equipo—, todas sin efecto, donde la tendencia era que los españoles valoran más las competencias comunicativa e interpersonal, mientras que los mexicanos el trabajo en equipo.

La valoración global, más precisa por exigir mayor reflexión al contestar el cuestionario,

evidenció que la puntuación superior corresponde ahora a la interpersonal para ambas nacionalidades. Se muestra así la importancia que para una práctica docente de calidad tiene el desarrollo de habilidades sociales. Tanto la competencia interpersonal como la comunicativa favorecen la interacción con los estudiantes y la generación de un clima de confianza, donde el estudiante se motiva para su aprendizaje (Monereo y Domínguez, 2014). Otros autores (Págés *et al.*, 2016; Triadó *et al.*, 2014) aseguran que ambas son de las más relevantes para mejorar la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ambas nacionalidades se aprecian valoraciones altas con respecto al conjunto de cuatro competencias: interpersonal, comunicativa, planificación y gestión, junto con la metodológica, lo que denota que son consideradas por el docente como acciones básicas para la práctica educativa, lo que coincide con Gutiérrez *et al.* (2019), Macías (2018) y Zabalza (2013), como un eje vertebrador en el desarrollo del proceso de enseñanza (Cano *et al.*, 2018; Cejas *et al.*, 2020) y con un impacto positivo en el aprendizaje (Rodríguez y Sánchez, 2019). Las opiniones del profesorado apuntan a que seleccionar estrategias metodológicas coherentes con el contexto, así como potenciar las habilidades sociales, establecer una comunicación efectiva con los alumnos y desarrollar procesos de enseñanza ajustados y su evaluación contribuyen activamente a la mejora de la calidad de la docencia. Estas valoraciones son similares a hallazgos previos en trabajos de España (Monereo y Domínguez, 2014; Ramírez-García *et al.*, 2018; Torra *et al.*, 2012) y de México (González *et al.*, 2017; Gutiérrez-Díez *et al.*, 2020). Probablemente la combinación de estas cuatro competencias ejercita una serie de habilidades y destrezas, muy valoradas por el docente, al facilitarles afrontar su desempeño profesional con garantías y adoptar los diversos roles demandados durante el proceso educativo. Asimismo, las competencias de trabajo en equipo e innovación alcanzan valoraciones medias menores, respectivamente en docentes españoles y mexicanos. Estas competencias poseen un elemento

diferenciador con respecto a las anteriores, puesto que se encuadran en la organización y coordinación de acciones que implementar en las aulas, planteando innovaciones y colaboraciones como miembro de un equipo docente (Torres *et al.*, 2014). Algunos investigadores (Monereo y Olmos-Rueda, 2014; Rodríguez, 2020) apuntan a que el trabajo en equipo está escasamente desarrollado en los docentes y no es considerado como prioritario, a pesar de que la comunicación y el trabajo en equipo (Moraes, 2018) influyen positivamente en el funcionamiento de una institución. En estudios previos (Pagés *et al.*, 2016; Torras *et al.*, 2012; Triadó *et al.*, 2014), la competencia de innovación fue considerada como menos importante, lo que parece indicar que todavía existe una cierta resistencia a la hora de implementar innovaciones.

En el grupo de españoles, el sexo es la única variable que establece diferencias significativas en las opiniones, ya que las competencias comunicativa y metodológica fueron más valoradas por mujeres, en sintonía con Ramírez-García *et al.* (2018), quienes destacan mayores habilidades interpersonales, comunicativas y metodológicas en las mujeres. El estudio de variables como edad, años de experiencia docente y rama de conocimiento sí ha evidenciado diferencias significativas en las valoraciones que manifestaron el grupo de mexicanos. Con respecto a la edad, se aprecian diferencias en comunicativa e interpersonal, siendo aquellos de mayor edad los que expresan valoraciones más altas, con resultados semejantes a lo encontrado anteriormente (Rodríguez y Sánchez, 2019). Según la experiencia docente, se distinguen diferencias en las competencias comunicativa e innovación, puesto que los docentes más veteranos puntúan más alto frente a aquellos con menor experiencia. Finalmente, se confirma la tendencia de los docentes de ciencias a otorgar puntuaciones más altas en todas las competencias en comparación con sociales y jurídicas, y en las competencias metodológica, comunicación y planificación en comparación con arte y

humanidades. Esto puede atribuirse a la complejidad de la rama del conocimiento unido a la edad y la experiencia (Zaldívar y Quiles, 2021). En este sentido, sería recomendable ampliar con estudios cualitativos que ayuden a indagar e identificar las causas de estas diferencias.

En términos generales se reconoce como aportaciones que no hay en la literatura trabajos previos similares comparando ambas nacionalidades. Se han seleccionado autores que conceptualizan las competencias desde diversas vertientes, mostrando que las competencias seleccionadas deben ser consideradas en la caracterización del perfil competencial. Asimismo, cabe destacar la participación de profesores de distintas áreas disciplinares, y que estos coincidieran en la importancia asignada a las competencias independientemente del país.

Se concluye que este estudio resulta de interés por indagar en la opinión que el profesor universitario tiene sobre las competencias docentes y su importancia para el ejercicio profesional. Las competencias mejor valoradas por ambas nacionalidades fueron las competencias comunicativa, interpersonal, planificación y gestión y metodológica, reconociendo mayor importancia a competencias instrumentales, estrechamente relacionadas con la creación, manejo y optimización del proceso de aprendizaje, que requieren capacidades cognitivas, metodológicas y técnicas junto con las habilidades de relación social y comunicativas. En segundo lugar, aparecen trabajo en equipo e innovación, asociadas con la organización, colaboración, asignación de tareas y también con el diseño e integración de la enseñanza. Parece que los docentes españoles y mexicanos valoran más aquellas competencias vinculadas con el diseño de instrucción y su implementación en el aula que aquellas relacionadas con la colaboración con otros docentes y la implementación de mejoras a largo plazo.

Una de las limitaciones del estudio es la falta de datos cualitativos que permitan entender en

profundidad por qué los participantes valoran las competencias tal como lo hicieron, lo que daría mayor sentido a las similitudes encontradas en ambos países, a pesar de las diferencias culturales y académicas que existen. Otra se debe al instrumento utilizado, pues ofrece un número establecido de competencias, y, por ejemplo, la competencia digital, incluida aquí en la metodológica, merece convertirse en

independiente debido a la demanda actual en educación.

Como prospectiva se propone vincular la valoración con el desempeño real y diseñar acciones formativas acordes, integradas en programas de formación de RIDMAE, con el objetivo de reorientar la práctica docente hacia una educación superior de calidad.

Referencias bibliográficas

- Cano, E., Fabregat, J. y Oliver, J. (2018). Competencias genéricas en la universidad. Recursos en línea para entenderlas y aplicarlas. LMI Colección Transmedia XX1.
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C. y Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas* 45, 23-37. <http://www.revistaorbis.org/pdf/47/art3.pdf>
- Espinoza-Freire, E., Lema-Ruiz, R. y Rivas-Cun, H. (2020). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional. *Maestro y Sociedad*, 7(1), 132-146. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5154>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E., Cordero, G. y Espinoza, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- González, V., López, A. y Valdivia, J. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 121-146. <https://doi.org/10.35362/rie740611>
- Gutiérrez, M., Silva, M., Iturralde, S. y Mederos, M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443
- Gutiérrez-Díez, C., Piñón, L. y Sapién, A. (2020). Competencias docentes: brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.647>
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). Calculation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.217823.92329>
- Lenoir, Y. y Morales-Gómez, M. (2016). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 46-64. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf>
- López, M. C., León, M. J y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Macías, O. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v4i3.806>
- Mas, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación

- pedagógica. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395005.pdf>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Preparing & supporting teachers to meet the challenge of 21st century learning in Asia- Pacific: transversal competencies in Education Policies and Practice. UNESCO. <http://bangkok.unesco.org/content/preparing-and-supportingteachersasia%E2%80%9121st-century-meet-challenges-twenty-first-century>
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A., Bueno, C., Ubieta-Artur, I., Márquez, D. et al. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 33-43. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125254/1/657720.pdf>
- Pompa, Y. y Pérez, A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los Grados de Educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 82-95. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Rodríguez, A. y Sánchez, Y. (2019). Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. *Revista Digital Universitaria*, 20(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n3.a8>
- Rodríguez, J. M. (2020). El trabajo en equipo como competencia transversal del claustro en la docencia médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4). <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/597/630>
- Sánchez-Tarazaga (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Torra, I., Del Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M., Del Corral, I. y De Villena, M. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 55-76. <https://revistadepedagogia.org/>

- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Villarreal, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (3.ª ed.). Narcea.
- Zaldívar, M. y Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 5420-5423. <https://doi.org/10.1016/j.edu-med.2021.02.002>

Abstract

Assessment of university teacher competences: comparative perspective between Mexico and Spain

INTRODUCTION. Teachers must master a wide range of competences to meet the demand of the current context of university education. **OBJECTIVE.** Analyze the importance of teaching skills for professional practice, assigned by a sample of university teachers, from Mexico and Spain, and, in addition, to determine if there are differences in the valuations according to the sociodemographic and academic characteristics. **METHOD.** A comparative study has been carried out, with a cross-sectional descriptive scope through a questionnaire with a total of 1238 participants. The competences selected as a frame of reference are interpersonal, methodological, communicative, planning and management of teaching, teamwork, and innovation. **RESULTS.** In the overall assessment, interpersonal competence has the upper average in both groups, while the lowest for Mexican teachers is innovation and for Spanish, teamwork. Statistically significant differences in communication and innovation were observed, with a higher average range in Spanish teachers compared to Mexicans. According to the sociodemographic and academic characteristics, in Spanish teachers, gender is the only variable that establishes significant differences in the valuations of two competences, communicative and methodological, and always superior for women. However, in Mexican teachers, significant differences were evidenced in relation to age for communicative competence, being the upper score in the category of greater age; also in relation to experience for communication and innovation, in favor of the most experienced. Finally, in relation to knowledge area, all competences show differences in in favor of sciences area. **DISCUSSION.** Participants attach greater importance to instrumental competences, closely related to creation, management and optimisation of learning process, which require cognitive, methodological and technical abilities together with social and communication skills. These results are useful in guiding future training actions more appropriate in both countries to update teaching competences.

Keywords: Teacher competences, Professional profile, Higher Education, Comparative study.

Résumé

Évaluation des compétences de l'enseignant universitaire du Mexique et de L'Espagne : une perspective comparative

INTRODUCTION. Les enseignants doivent maîtriser un large éventail de compétences pour répondre aux exigences du contexte universitaire d'aujourd'hui. **OBJECTIFS.** Analyser l'importance des compétences pédagogiques pour la pratique professionnelle, attribuée par un échantillon de professeurs d'université en Mexique et en Espagne, ainsi que déterminer également s'il existe des différences dérivées des caractéristiques sociodémographiques et académiques dans les résultats des évaluations. **MÉTHODE.** Une étude comparative a été réalisée avec une portée descriptive transversale à l'aide d'un questionnaire auprès d'un total de 1238 participants. Les compétences retenues comme cadre de référence sont : les interpersonnelles, les méthodologiques, les communicatives, la gestion de la planification et de l'enseignement, le travail en équipe et l'innovation. **RÉSULTATS.** Dans l'évaluation globale, la compétence interpersonnelle a la moyenne la plus élevée dans les deux groupes, étant la plus faible pour les mexicains l'innovation et pour les espagnols le travail en équipe. Des différences statistiquement significatives ont été observées dans la communication et l'innovation avec un classement moyen plus élevé des professeurs espagnols par rapport aux mexicains. Selon les caractéristiques sociodémographiques et académiques, chez les espagnols le genre est la seule variable qui établit des différences significatives dans les évaluations de deux compétences : communicatives et méthodologiques, toujours plus élevées chez les femmes. Cependant, chez les mexicains, des différences significatives ont été mises en évidence par rapport à l'âge pour les compétences en communication, trouvant toujours les rangs les plus élevés dans la catégorie d'âge la plus élevée ; une expérience communicative et innovatrice plus importante dans les plus vétérans, et, enfin, la connaissance de toutes les compétences dans le domaine des Sciences. **DISCUSSION.** Les participants accordent une plus grande importance aux compétences instrumentales, étroitement liées à la création, la gestion et l'optimisation du processus d'apprentissage nécessitant des capacités cognitives, méthodologiques et techniques ainsi que des compétences sociales et communicatives. Ces résultats sont utiles pour orienter les futures actions de formation plus adaptées dans les deux pays en mettant à jour les compétences pédagogiques.

Mots-clés : *Compétences des enseignants, Profil professionnel, Enseignement supérieur, Étude comparative.*

Perfil profesional de las autoras

Ana Isabel Manzanal Martínez (autora de contacto)

Profesora contratada doctora en la Facultad de Educación y coordinadora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Miembro del grupo de investigación Metodologías Activas y Mastery Learning en la Formación Online de Maestros y Profesores. Miembro de la Red de Investigación de Docentes de México, Andorra y España. Sus líneas de investigación actuales se centran en la formación y evaluación de las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-0451>

Correo electrónico de contacto: ana.manzanal@unir.net

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, calle Almansa, 101, 28040 Madrid.

Claudia Islas Torres

Profesora investigadora de tiempo completo. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, cultiva las líneas de generación y aplicación del conocimiento de tecnologías en la educación e innovación en la educación, cuenta con publicaciones a nivel nacional e internacional en revistas indexadas de reconocido prestigio. Publicaciones recientes: “Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital”, “Experiencia de aprendizaje móvil con apoyo de *flipped classroom* en estudiantes universitarios” y “Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida”.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-4990>

Correo electrónico de contacto: cislas@cualtos.udg.mx

Carmen Romero-García

Doctora en Ciencias Biológicas y profesora contratada doctora de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Cabe resaltar su implicación en proyectos de investigación nacionales y contratos de investigación con administraciones públicas. Autora de artículos de investigación en revistas de impacto, numerosas comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, capítulos de libros y material de uso docente. Especialista en metodologías activas en entornos presenciales y virtuales. Actualmente sus principales líneas de trabajo se centran en la formación y evaluación de competencias y aplicación de recursos digitales y metodologías activas en entornos virtuales. Es miembro del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (HUM-833) de la Universidad de Sevilla e investigadora principal del grupo Metodologías Activas y Mastery Learning de UNIR. Editora de la revista *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-9399>

Correo electrónico de contacto: mariadelcarmen.romero@unir.net

María del Rocío Carranza Alcántar

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora investigadora, integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 en la Universidad de Guadalajara. Cultiva las líneas de investigación tecnologías para la educación e innovación educativa, cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en revistas indexadas de reconocido prestigio.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-9130>

Correo electrónico de contacto: mcarranza@cualtos.udg.mx

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS DIGITALES: INICIATIVAS Y POSIBILIDADES

Systematic review on initial teacher training in digital technologies: initiatives and possibilities

ANGÉLICA INÊS MIOTTO⁽¹⁾, ANA DA COSTA POLONIA⁽¹⁾ Y JOSEFINA AMANDA SUYO-VEGA⁽²⁾

⁽¹⁾ Centro Universitário Euro-Americano Unieuro DF (Brasil)

⁽²⁾ Universidad César Vallejo (Perú)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90806

Fecha de recepción: 30/08/2021 • Fecha de aceptación: 18/11/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Angélica Inês Miotto. E-mail: angelica.miotto@unieuro.edu.br

INTRODUCCIÓN. Este artículo presenta una revisión sistemática sobre el proceso de formación del profesorado, en los cursos de grado, frente a las tecnologías digitales en el mundo contemporáneo. El objetivo es sistematizar las evidencias e interconexiones científicas que reflejan en el ámbito del currículo las competencias tecnológicas para la formación del profesorado, implicando un nuevo perfil profesional, para perfilar profesores críticos, creativos, innovadores y dinámicos. **MÉTODO.** Para la generación de datos, se realizó una búsqueda en la base Scopus y Proquest a través de la frase clave “formación de profesores en tecnologías”, en los idiomas portugués, español e inglés, y los artículos publicados entre 2015 y 2021, en el tema de las ciencias sociales. Se utilizó el diagrama de flujo PRISMA. En este sentido, pretende apoyar las preguntas: ¿cuál es la evidencia científica sobre la formación del profesorado en tecnologías digitales? ¿Qué recursos tecnológicos se utilizan para desarrollar las competencias docentes? ¿Cuáles son las principales recomendaciones de los autores para futuros procesos de formación? **RESULTADOS.** Los resultados revelan cuatro subcategorías de análisis: a) uso de plataformas o recursos digitales; b) prácticas pedagógicas; c) aprendizaje y desarrollo de contenidos; y d) políticas, formación y planes de estudio. Aunque las tecnologías se han incorporado como elemento mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todavía aparecen de forma incipiente en los cursos de formación del profesorado. **DISCUSIÓN.** De acuerdo con lo analizado, se debe considerar que es importante implementar en el currículo referencias relacionadas con el conocimiento, el saber y las habilidades tecnológicas. **CONCLUSIÓN.** Además, la investigación apunta a la necesidad de correlacionar la implementación de políticas educativas, la formación del profesorado, el uso de recursos digitales y el desarrollo de planes de estudio que refuercen el conocimiento del uso de la tecnología para desarrollar habilidades para incorporar las prácticas tecnológicas en la práctica educativa.

Palabras clave: Formación de profesores, Estudiante graduado, Educación tecnológica, Investigación sobre literatura científica, Programa de curso.

Introducción

El presente estudio se basa en el interés por comprender las formas de contextualización de las tecnologías digitales en los planes de estudio de la enseñanza superior. Las tecnologías digitales de la comunicación y la información (DTIC) pueden aportar contribuciones al contexto educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje buscando subvenciones para apoyar la capacidad y la propensión a innovar. Una importante reflexión realizada por Ricardo (2020) llama la atención sobre la relación entre la tecnología y los aspectos sociales, históricos, económicos y políticos. Sin embargo, otra conclusión asertiva es que el término “tecnología” guarda complejidades porque no se trata solo de considerar la fijación del aparato tecnológico en el contexto educativo.

En este sentido, es evidente que en el contexto de la sociedad tecnológica, la formación del profesional docente permite el desarrollo de competencias digitales que generan nuevas prácticas pedagógicas. Por ello, cabe destacar que, en la práctica, las tecnologías digitales están inmersas en la vida personal, profesional, económica, política y social de los ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo pretende, a través de una revisión sistemática de la literatura, revelar y analizar la producción científica sobre los diferentes enfoques del currículo y las competencias tecnológicas propuestas en la formación superior del profesorado.

Tecnologías de la información y la comunicación: reflexiones sobre la formación inicial del profesorado

Las tecnologías han traído grandes transformaciones y beneficios concretos en la educación. Como destaca Torres-Santomé (2013, p. 21), “las tecnologías permiten nuevas formas de presentar, organizar, comunicar, aprender y obtener información”. Del mismo modo, las oportunidades tecnológicas articulan la relación del trabajo

en grupo, favoreciendo la interacción y la colaboración.

El estudio de Jiménez-Hernández *et al.* (2021) se centró en una revisión bibliográfica sistemática en las bases de datos *online* Google Scholar, Dialnet, Redalyc, Redined y Taylor and Francis sobre los principales modelos internacionales de integración de la tecnología en la educación. El objetivo del estudio era enumerar las directrices que sustentan los programas de formación digital de los profesores. Estos son: los Estándares de Competencias en TIC para Docentes (ECD), de la UNESCO, los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Profesores (NETS-T), el proyecto Enlaces, de Chile, las Competencias Digitales para Educadores (DIGICOMP), de la Comisión Europea, el programa Digilit Leicester, de Inglaterra, y la Estrategia Formativa para el Desarrollo de la Competencia (COMDID), de España. Básicamente, los programas apuntan a una tendencia hacia el desarrollo de la capacidad digital de los profesores para sistematizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de buscar la mejora de la calidad educativa.

Resultados similares se encuentran en la revisión bibliográfica sistemática de Esteve-Mon *et al.* (2020), a partir de una recopilación de publicaciones en las bases de datos científicas de Web of Science (WoS) y Scopus. El estudio reconoce la importancia de desarrollar las competencias digitales para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los aspectos que delimitan las competencias digitales del profesorado universitario son: las habilidades digitales básicas, la aplicación pedagógica de las tecnologías digitales, el uso de las tecnologías para el desarrollo profesional continuo y el desarrollo de la competencia digital del estudiante. Por ello, se reconoce la importancia de realizar más estudios sobre el uso de las tecnologías digitales en la educación, concluyendo que las instituciones de educación superior se enfrentarán a entornos favorables a nuevos modelos híbridos en los modelos presenciales y no

presenciales. Para ello, es esencial centrarse en la cuestión de la formación, la forma de tratar el conocimiento y los significados de ser un profesor digitalmente competente. Estas consideraciones ponen de manifiesto la importancia de la formación inicial del profesorado y el fomento de la adquisición de competencias tecnológicas, especialmente la necesidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios sobre el concepto de competencias digitales del profesorado (DDC), en general, apuntan a un proceso continuo que debe incorporarse necesariamente a la formación inicial del profesor. Como se ve en Pinto *et al.* (2020), el término competencia digital docente se entiende desde cuatro dimensiones: 1) desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el uso y conocimiento de las tecnologías educativas, 2) apropiación de procesos pedagógicos mediados por las TIC, 3) aprendizaje permanente y mejora continua como educador y 4) promoción de las competencias digitales en la formación de los estudiantes. En esta dirección, Girón-Escudero *et al.* (2019), al discutir el lugar de la formación docente en el contexto de las competencias digitales, revelan la preocupación por promover la formación y el desarrollo de tecnologías articuladas a la matriz curricular.

La investigación de Silva *et al.* (2014) estudió el desempeño en tecnologías digitales de profesores universitarios de Brasil y Portugal en su actividad docente diaria. Los datos indican que, aunque la mayoría de los profesores reúnen un buen rendimiento personal con las TIC, siguen considerando que la transposición de las tecnologías para su uso pedagógico es una etapa más compleja de integración en la educación. Así, los autores sugieren “una combinación equilibrada de conocimientos de tecnologías, contenidos a enseñar y aspectos pedagógicos” (Silva *et al.*, 2014, p. 14). Por lo tanto, pensar en la formación del profesorado y en la cultura digital implica la creación de políticas educativas para activar las competencias profesionales y,

en consecuencia, una nueva actitud por parte de profesores, alumnos e instituciones.

Corroborar esta comprensión incorporando la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de innovación, donde los estudiantes obtienen aprendizajes significativos y los formadores actualizan sus conocimientos en tecnología, haciendo eficiente la práctica pedagógica (Herrera-Pineda y Hernández-Monterrosa, 2016).

Además, la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación profesional de los docentes evidencia una buena preparación didáctico-metodológica y transversalidad en el uso de las TIC, proceso que no está exento de limitaciones en la preparación e infraestructuras tecnológicas (Espinoza-Freire y Guamán-Gómez, 2019).

Nagata *et al.* (2020) investigaron un modelo de formación de profesores en la modalidad M-Learning (Mobile Learning), que se refiere al aprendizaje a través de tecnologías móviles para favorecer interfaces “simples, amigables e intuitivas”. La base teórica se basa en las competencias digitales para el uso de recursos en el aula. Así, el estudio parte de las competencias y habilidades destacadas en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), documento oficial que regula la educación brasileña. Los autores destacan que la forma de pensar los procesos formativos incluye el “aprender a aprender” facilitado por las tecnologías móviles. Por ello, se busca potenciar los procesos reflexivos en la formación del profesorado, contribuyendo así a nuevas formas de aprender y enseñar.

Según el BNCC (Brasil, 2017), la competencia de cultura digital debe estar presente en las propuestas didácticas en las etapas de la educación básica brasileña, al enfatizar la importancia de la comprensión, el uso y la creación de las TIC en la escuela. En este sentido, la propuesta del BNCC (Brasil, 2017) señala el intento de resaltar la dimensión tecnológica en los currículos escolares,

sin embargo, sería necesario impulsar a través de la formación continua del profesorado y el diseño de políticas educativas nuevas formas de garantizar el acceso y uso de las tecnologías digitales a los estudiantes, profesores y escuelas. Este interés abre nuevas posibilidades para una educación consciente, crítica, creativa, innovadora y dinámica desde la perspectiva del desarrollo humano y social, que va más allá del simple hecho de aprender a manejar la esfera digital.

En definitiva, la tecnología ha asumido un espacio de mediación y difusión del conocimiento y de expansión de los recursos digitales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la interacción social y la promoción de la ciudadanía. No obstante, Flores *et al.* (2016) advierten que hay una expectativa sobre las TIC en el sentido de que imprimen la calidad educativa, sin embargo, la enseñanza de calidad no se basa solo en la cuestión tecnológica. Finalmente, las TIC se convierten en un recurso mediador del aprendizaje, siendo el profesor y su acción pedagógica un factor diferenciador para el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la construcción colectiva del conocimiento (Momo *et al.*, 2017).

Los investigadores superados también destacan que el incremento de la TIC ha promovido el cambio de paradigma en la educación superior, su organización pedagógica, didáctica y metodológica. Así pues, los recursos digitales no pueden entenderse únicamente como un elemento episódico e instrumental, sobre todo se deben valorar la interacción entre los alumnos, el proceso colaborativo, el intercambio de experiencias que surge en la mediación e intervención del profesor en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. La mera presencia de recursos tecnológicos o su uso no asegura cambios en las prácticas educativas y en la forma de coconstruir el conocimiento (Torres *et al.*, 2017).

El estudio de Vaillant (2006) explora los retos y debilidades de la carrera docente en la realidad latinoamericana. Según la autora, la región

latinoamericana se enfrenta a condiciones de trabajo variadas, así como a la presencia de mujeres en su mayoría y con un estatus socioeconómico relativamente bajo. Otro problema es el relacionado con el ingreso a la universidad, es decir, los alumnos que estudian carreras de educación probablemente pertenezcan a su primera generación de acceso familiar a una carrera universitaria, siendo generalmente los de clase económicamente menos privilegiada en relación con el conjunto general de estudiantes universitarios. Por lo tanto, es necesario reunir tres acciones: condiciones de trabajo adecuadas, formación académica de calidad y también gestión y evaluación para fortalecer la práctica pedagógica del profesor. En este sentido, la preparación del futuro profesional de la enseñanza ha sido cuestionada en la región, por lo que algunas de las respuestas sugeridas a los problemas identificados en la formación inicial del profesorado son: cambios en los planes de estudio y énfasis en la formación práctica con la ayuda de las TIC.

Finalmente, la integración de las TIC al currículo en la educación superior aporta diversas ventajas en la mejora de la calidad docente, lo cual se materializa en el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades en dicho proceso o la posibilidad de interactuar. Asimismo, permiten la tecnología científica y tecnológica, poniendo en evidencia que pueden ser un soporte para el desarrollo de contenidos transversales e interdisciplinarios en la enseñanza de nivel superior (Cruz-Pérez *et al.*, 2020).

Método

El estudio se clasifica como una revisión sistemática de la literatura, que según Sampaio y Mancini (2007) se basa en la sistematización de los métodos de búsqueda, la apreciación crítica y la síntesis de los conocimientos seleccionados.

Como base para la revisión sistemática y la obtención de los artículos analizados en las bases de

datos Scopus y Proquest, el periodo de investigación incluyó estudios publicados entre 2015 y 2021. Los criterios de inclusión de los artículos fueron aquellos publicados en la región de América del Sur, en el área de las ciencias sociales, en los idiomas inglés (*teacher training in technology*), español (*formación docente en tecnología*) y portugués (*formação de professores em tecnologias*), como se indica en la tabla 1, revisados por pares y de acceso abierto, producciones empíricas que analizaron como posibilidad la dimensión de las tecnologías digitales en las disciplinas formativas en los currículos de formación docente.

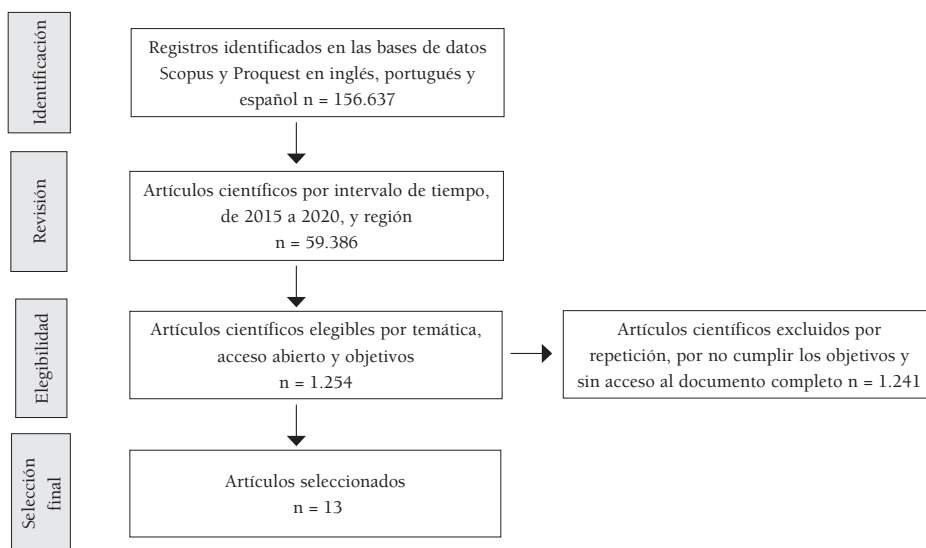
Para buscar evidencias que respondieran a las preguntas propuestas, fue necesario leer los títulos y adoptar los siguientes criterios de exclusión: artículos de acceso restringido y publicaciones que no incluyeran cursos de pregrado para la formación de profesores, así como cursos cortos, formación continua para profesores, especialización, maestría y doctorado, es decir, artículos que no abordaran el tema.

TABLA 1. Procedimientos de selección de artículos: bases de datos, palabras clave y número cuantitativo de artículos encontrados

Bases de datos	Palabras clave portugués, español e inglés	Total	Análisis
Scopus	<i>Formação de professores em tecnologias</i>	2	0
	Formación docente en tecnología	14	3
	<i>Teacher training in technology</i>	8.552	0
Proquest	<i>Formação de professores em tecnologias</i>	4.013	5
	Formación docente en tecnología	7.498	5
	<i>Teacher training in technology</i>	136.558	0
Total		156.637	13

Fuente: elaboración propia.

DIAGRAMA PRISMA



El diagrama de flujo PRISMA que aparece a continuación recupera el proceso de recogida de artículos, los pasos adoptados para la cantidad final de artículos.

Los tres revisores trabajaron la primera parte de forma independiente y luego en colaboración, registrando el número de artículos encontrados por idioma, teniendo en cuenta el periodo y también los criterios de inclusión y exclusión. La tabla 1 fue de uso común para el registro, siendo la primera columna el total de artículos encontrados, y la segunda la adopción de los filtros.

Resultados

Se presenta una descripción detallada de los resultados de las investigaciones analizadas según las dos grandes categorías: en la tabla 2 se identifican los autores, el año de publicación, el país en el que se desarrolló la investigación y los recursos tecnológicos identificados y, en la tabla 3, la oferta curricular de la asignatura tecnológica y las recomendaciones para la adopción de las TIC en el currículo.

Estos resultados ponen de manifiesto elementos que forman parte de la contextualización de los estudios y las posibilidades de los recursos tecnológicos incorporados al aula.

TABLA 2. Evidencias científicas sobre los retos de la publicación de estudios: autores, países y recursos tecnológicos en el proceso pedagógico en la educación superior

N.º	Autor y año de publicación	Países	Recursos tecnológicos	Metodología
1	Valencia <i>et al.</i> , 2017	Colombia	Plataforma virtual de Chamilo	Se creó un foro virtual a través de la plataforma Chamilo tanto para docentes como para estudiantes
2	Peres <i>et al.</i> , 2020	Brasil	Producción de vídeos didácticos cortos para la enseñanza de la física moderna	Construcción de vídeos didácticos para la enseñanza de física moderna
3	Rodríguez-Zidán <i>et al.</i> , 2019	Uruguay y España	Dispositivos móviles	Se experimentó y evaluó la percepción del uso de ordenadores portátiles en los estudiantes, y que estos sean incluidos en las prácticas pedagógicas
4	Apolo <i>et al.</i> , 2020	Ecuador y Colombia	Uso de las TIC sin especificar	Revisión bibliográfica sobre la formación de profesores y el uso de las tecnologías
5	Figueiredo y Groenwald, 2019	Brasil	Plataforma Moodle	Utilizaron la plataforma Moodle para el curso de Matemáticas, utilizando el programa Screencast-o Matic para la realización de los vídeos
6	Homa-Agostinho y Groenwald, 2020	Brasil	Geogebra Sistema Integrado de Enseñanza y Aprendizaje (SIENA) Power Point Isprin (convierte presentaciones Power Point en vídeos html5 y flash) JClic	Se presentó un simulador de un brazo robótico para la visualización del área de triángulos en Matemáticas, recursos digitales que fueron positivos y de gran potencial en la enseñanza virtual

N.º	Autor y año de publicación	Países	Recursos tecnológicos	Metodología
7	Vega-Carrero <i>et al.</i> , 2017	Colombia	Pizarra Plataforma Moodle	Utilizaron la plataforma Moodle para la enseñanza del inglés como segunda lengua, y se utilizó un cuestionario para conocer la experiencia de aprendizaje <i>online</i>
8	De Suárez <i>et al.</i> , 2016	Colombia y España	Web 2.0	Se utilizó una encuesta <i>online</i> a través de Google y una entrevista tanto a estudiantes como profesores para conocer el uso de las herramientas tecnológicas colaborativas para la comunicación a través del medio virtual como blogs, foros y correos electrónicos, entre otros
9	Cerda y Saiz, 2018	Chile	Portátiles Teléfonos móviles Ordenadores de sobremesa Tabletas	Fue un proceso de aprendizaje autodirigido del saber docente con tecnologías digitales
10	Silva <i>et al.</i> , 2019	Chile y España	No se describe	Se compararon dos países, Brasil y Portugal, en cuanto a la competencia digital de los profesores universitarios indicando la necesidad de desarrollar un programa sobre gestión pedagógica utilizando las tecnologías digitales
11	Carmona-Mesa <i>et al.</i> , 2020	Colombia	Dispositivos móviles y videojuegos	Se utilizó un cuestionario direccionado a los estudiantes universitarios del curso de Matemáticas que participaron en un curso de uso de tecnología para las matemáticas con el objetivo de verificar la autoeficacia del uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas
12	Figueiredo y Groenwald, 2020	Brasil	Plataforma Moodle	Fue un curso de extensión de diseño de problemas matemáticos con el uso de tecnologías digitales sobre el enfoque de resolución de problemas, modalidad semipresencial, utilizando la plataforma Moodle. Se desarrollaron foros, cuestionarios <i>online</i> , registros de resolución de problemas y diseños de resolución de problemas
13	Cabello <i>et al.</i> , 2020	Chile	TIC	Caracterizaron las bondades de las tecnologías digitales en la formación inicial del docente chileno a partir de las carreras de Pedagogía Básica. Identificaron los contenidos de TIC en las disciplinas y en los perfiles de egreso

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 muestra seis trabajos de Colombia, cuatro de Brasil, dos de Chile, uno de Uruguay y un trabajo de Ecuador y Colombia. En cuanto al número de autores por artículo, se encontró un alto porcentaje en publicaciones con más de dos autores. Este resultado

demuestra la necesidad de publicar artículos sobre la repercusión del uso de las herramientas digitales en la oferta formativa de los planes de estudio para dar señales de una mejor preparación para el ejercicio de la profesión docente.

TABLA 3. Evidencias científicas sobre los retos de la publicación de estudios: oferta de planes de estudios en tecnología y recomendaciones para la adopción de las TIC en los planes de estudio

N.º	Oferta de planes de estudios: tecnología		Recomendaciones para la adopción de las TIC en los planes de estudio
	Sí	No	
1			• El uso de la plataforma de enseñanza-aprendizaje es fundamental para incrementar el proceso • Una herramienta esencial en la formación del profesorado porque fomenta la motivación • Oportunidad de desarrollar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje para los futuros profesores • La integración de herramientas produce y fomenta la enseñanza de calidad y la innovación en el aula • Permite el uso diversificado de estrategias metodológicas para mediar los contenidos, favoreciendo los procesos de aprendizaje • Las estrategias de mediación pueden flexibilizarse para adaptarse a las necesidades de profesores y alumnos
2			• Es imprescindible realizar la secuencia didáctica para su uso en el aula • Permite la profundización de los contenidos, previamente discutidos • Favorece la enseñanza de la física a los profesores principiantes y también el aprendizaje de los alumnos • Se convierte en un recurso de apoyo al aprendizaje
3			• Estructuración de una política de acceso a los dispositivos móviles • Desarrollo de habilidades tecnológicas en los profesores para aprovechar las ventajas de los recursos • Uso limitado de artefactos tecnológicos en beneficio del aprendizaje • Formación del profesorado en diferentes ámbitos educativos para su futura incorporación a sus prácticas • El uso restringido de ordenadores portátiles en el aula no permite el desarrollo tecnológico, así como tampoco una reflexión crítica de su mediación en el proceso de aprendizaje y enseñanza • Necesidad de nuevos estudios para investigar la formación docente y la mediación tecnológica: incorporación, prácticas y reflexiones sobre la práctica
4			• Para que se produzcan innovaciones pedagógicas en las aulas, es imprescindible aumentar las competencias tecnológicas de los profesores • La oferta de formación en el área tecnológica no permite una valoración sociocrítica y humanística del uso de los recursos digitales • La formación en recursos digitales sigue estando restringida a los profesores de los centros públicos • Falta de una infraestructura tecnológica para la formación: articulada entre los distintos sectores gubernamentales • Investigación para identificar las influencias en el entorno escolar y también los programas a largo plazo
5			• La elaboración de problemas matemáticos mediados por la tecnología necesita reconocer la relevancia social para fomentar una educación matemática crítica • La formación inicial debe promover la reflexión crítica para introducir la mediación de los recursos digitales en la práctica • Aportar experiencias como diseñador pedagógico y profesor promueve la creatividad, la innovación, la flexibilidad y la inventiva para el uso de las herramientas digitales en el aula

N.º	Oferta de planes de estudios: tecnología		Recomendaciones para la adopción de las TIC en los planes de estudio
	Si	No	
6			- En cuanto al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza, el profesor debe reconocer su uso intencionado y estructurado - Las tecnologías proporcionan varios recursos que pueden aplicarse en el ámbito educativo, especialmente en el espacio del aula. Sin embargo, para superar el modelo tradicional es necesario que la aplicabilidad potencial de los recursos tecnológicos sea cuidadosamente planificada didácticamente - Utilización de secuencias didácticas con tecnologías digitales para la articulación de conceptos y procedimientos
7			La interacción entre estudiantes y personal instructor debe aumentar para ofrecer la posibilidad de responder a inquietudes ampliamente y el fortalecimiento de habilidades de habla y escritura
8			La creación de redes o conglomerados que faciliten mecanismos de seguimiento y evaluación y que se nutran de sus propias experiencias en este campo
9			- Etapas del proceso de adquisición y competencias digitales de un ciclo recursivo del proceso de aprendizaje autodirigido del conocimiento pedagógico (ADD-SP): necesidad de información, búsqueda autónoma de información tecnológica y uso académico de recursos digitales - El ciclo está influenciado por las características individuales y el contexto de la formación del profesorado - Se identifican las características de la andragogía y los aspectos interactivos en el proceso de adquisición de las competencias digitales - Una visión positiva del uso de la tecnología desempeña un papel destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros pedagogos - La formación inicial de los profesores debe asegurar materias relacionadas con la alfabetización digital, dado el bajo nivel de competencia de los estudiantes chilenos - Necesidad de infraestructuras para la exploración con buena conectividad y recursos digitales disponibles
10			- Las competencias tecnológicas deben desarrollarse desde el inicio de la formación del profesorado (pedagogía) y continuar a lo largo de la práctica profesional - El uso de recursos digitales en el periodo de formación del profesorado fomenta el uso de las tecnologías en la práctica docente - Las políticas pretenden ofrecer infraestructura y formación a los profesores del sistema educativo, sin embargo, no ofrecen competencias tecnológicas ni directrices para los cursos de formación del profesorado - Parece haber una diferencia entre los géneros a la hora de utilizar los recursos digitales, los hombres tienen más confianza en su uso en comparación con las mujeres - Hay una necesidad urgente de explorar los aspectos didáctico-pedagógicos en relación con el uso de las tecnologías en el aula - En la formación es fundamental evaluar los resultados en materia de competencias digitales a corto, medio y largo plazo para la formación del profesorado - Los profesores que no han adquirido competencias digitales tienen dificultades para insertarlas en las actividades del aula - Se identificaron correlaciones positivas entre las prácticas pedagógicas y el uso de recursos digitales
11			Los futuros profesores reportaron sentirse preparados para usar diferentes tecnologías para enseñar matemáticas, sin embargo, consideran necesario tener más experiencia de formación

N.º	Oferta de planes de estudios: tecnología		Recomendaciones para la adopción de las TIC en los planes de estudio
	Sí	No	
12			Las tecnologías digitales contribuyen a la mejora y/o el desarrollo de las habilidades y capacidades de enseñanza, tales como la toma de decisiones y la planificación de la resolución de problemas y de la práctica pedagógica
13			La integración de las TIC no tiene efectos visibles sobre los resultados de los procesos de acreditación, de la misma manera que no se relaciona con aspectos frecuentemente discutidos, tales como la cantidad de estudiantes y el costo de los programas, siendo necesaria una política ministerial que aborde la inclusión digital

Fuente: elaboración propia.

Cuando se verifica la oferta de asignaturas relacionadas con el conocimiento tecnológico en los cursos de pregrado dirigidos a la formación docente, de los 13 artículos analizados, en dos se registró la oferta y en 11 no se identificaron las asignaturas.

Discusión

Cabe destacar que el reconocimiento de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje está presente en doce artículos, de los trece artículos analizados. Se señalaron propuestas prácticas para el uso de las tecnologías digitales en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de profesores y alumnos para reflejar su papel en la sociedad de la información, tales como: plataforma virtual Chamilo, vídeos, dispositivos móviles, plataforma Moodle, pizarra, GeoGebra, Sistema Integrado de Enseñanza y Aprendizaje (SIENA), Power Point, editor de presentaciones gráficas de Microsoft, Ispring para convertir presentaciones de Power Point o videos html5 y flash, web 2.0, cuadernos, teléfonos móviles, tabletas, JClic y videojuegos.

El uso de los recursos tecnológicos en la enseñanza es incuestionable, ya que los alumnos tienen un fructífero acercamiento a las herramientas tecnológicas en su vida cotidiana. En este movimiento, la reflexión sobre el potencial

de las tecnologías para transformar las relaciones pedagógicas es esencial en la formación del profesorado. Según Silva *et al.* (2014), la transición del uso personal al uso profesional de los recursos tecnológicos es un paso complejo y necesario en la integración de las TIC en la educación. En este sentido, los autores señalan la necesidad de mejorar la formación del profesorado en el ámbito de las competencias más avanzadas, con un enfoque en el uso pedagógico, principalmente desde una perspectiva de uso creativo e innovador de la cultura digital.

En relación con evidencias científicas sobre la provisión de aprendizaje tecnológico en los planes de estudio y las recomendaciones para los procesos formativos, los resultados agrupados se centran especialmente en las recomendaciones relativas a la inserción de las TIC en el plan de estudios de los cursos de formación del profesorado de grado.

Un primer ámbito es la importancia de la presencia de las TIC en el plan de estudios. En cuanto a la existencia de asignaturas tecnológicas en los planes de estudios de grado, solo dos de los trece artículos indicaban su presencia (Vega-Carrero *et al.*, 2017; Carmona-Mesa *et al.*, 2020; Homa-Agostinho y Oliveira-Groenwald, 2020). Tales resultados se aproximan a los de Nagata *et al.* (2020) al analizar que en una propuesta curricular de formación de profesores se debe insertar

el conocimiento pedagógico y didáctico de las tecnologías, priorizando el aprender a aprender a través del aprendizaje digital. En consonancia con esta perspectiva, Brito (2020) destaca la posibilidad de utilizar herramientas digitales para desarrollar y apoyar la labor pedagógica.

Además, el estudio de Silva *et al.* (2014) sobre la alfabetización digital con profesores de Brasil y Portugal sugiere la movilización urgente de las instituciones universitarias para la inclusión estratégica de las tecnologías digitales en el currículo, definiendo competencias en cada uno de los cursos. Asimismo, la transición del uso personal de las tecnologías al uso profesional y pedagógico debe hacerse desde el equilibrio armónico entre los conocimientos tecnológicos, los contenidos que enseñar y los aspectos pedagógicos.

En cuanto a las recomendaciones sobre el uso de las TIC en el plan de estudios, se generaron cuatro subcategorías de análisis: a) uso de plataformas o recursos digitales ($n = 2$); b) prácticas pedagógicas ($n = 10$); c) aprendizaje y desarrollo de contenidos ($n = 15$); y d) políticas, formación y planes de estudio ($n = 19$). La primera categoría ilustra el uso y aprovechamiento de las plataformas, así como de las herramientas digitales (Valencia *et al.*, 2017), valorando que son esenciales para promover la motivación, la formación y el dominio de las tecnologías a los futuros docentes.

El segundo destacó las prácticas pedagógicas que favorecen el uso de las tecnologías para el desarrollo de la actividad docente de los futuros profesores, identificando la sistematización y el uso diversificado de estrategias educativas que pueden ser flexibles para atender a los profesores y a los estudiantes (Valencia *et al.*, 2017). En este sentido, se debe asegurar la secuencia didáctica de los contenidos y la inserción de las herramientas digitales en la perspectiva de la planificación de las clases (Peres *et al.*, 2020; Homa-Agostinho y Oliveira-Groenwald, 2020), reconociendo su uso intencional y estructurado

(Homa-Agostinho y Groenwald, 2020), y asociar la creatividad, la innovación, la flexibilidad y la inventiva en el empleo diversificado de las TIC, discutiendo su relevancia social en una perspectiva crítica e histórica (Figueiredo y Groenwald, 2019). Por lo tanto, las correlaciones positivas destacadas entre las prácticas pedagógicas y el uso de recursos digitales (Silva *et al.*, 2019) provienen de un ciclo de formación docente (Cerdeja y Saiz, 2018) que seguramente influirá en los futuros profesores y sus prácticas.

La tercera enfatiza el papel de la mediación tecnológica para posibilitar el desarrollo de los contenidos y fomentar la calidad del aprendizaje, como herramienta de apoyo para la adquisición de conocimientos, estimulando la profundización de los contenidos abordados, tanto para los profesores como para sus alumnos (Peres *et al.*, 2020). Se reconoce que el uso adecuado y guiado de los recursos tecnológicos con fines pedagógicos beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de su uso puramente tecnológico y reproductivo, manteniendo la perspectiva de enseñanza tradicional (Homa-Agostinho y Groenwald, 2020) en lugar de una acción pedagógica crítica, reflexiva e innovadora (Rodríguez-Zidán *et al.*, 2019). Estas propuestas se amplían cuando son subsidiadas por la secuencia didáctica que apunta a la articulación de conceptos, estrategias, procedimientos y procesos evaluativos que son mediados por los contenidos y la interacción profesor-alumno (Homa-Agostinho y Groenwald, 2020; Vega-Carrero *et al.*, 2017; De Suárez *et al.*, 2016). Por lo tanto, los pasos implicados en la adquisición de competencias digitales docentes constituyen un ciclo recursivo del proceso de aprendizaje autodirigido en el que se busca información tecnológica y su uso en el ámbito educativo, sedimentando a los aspectos didáctico-pedagógicos (Cerdeja y Saiz, 2018). En definitiva, se trata de características básicas de la andragogía, donde la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la independencia son fuentes que contribuyen al incremento de las competencias

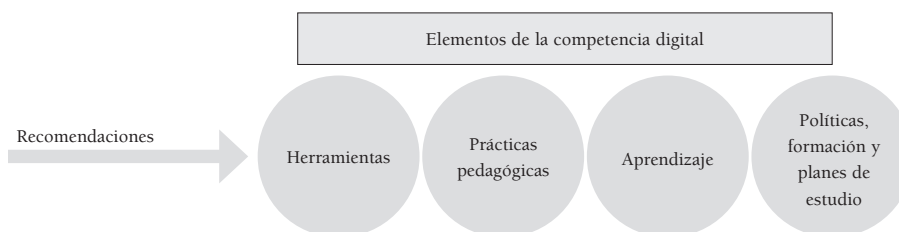
digitales docentes (Cerdeja y Saiz, 2018) que exigen, sobre todo, el conocimiento pedagógico de los futuros profesores para comprender el contexto formativo y las prácticas que adoptar en el aula (Silva *et al.*, 2019; Figueiredo y Groenwald, 2020). Así, aquellos profesores que no han tenido la oportunidad de experimentar y adquirir competencias digitales tienen dificultades para emplearlas en el contexto educativo.

Y la última categoría abarca las políticas, la formación y los planes de estudio que aparecen entrelazados en los estudios, lo que sugiere que están interrelacionados y se influyen mutuamente. Existe consenso en que el desarrollo de las competencias digitales de los docentes se correlaciona con la implementación de políticas de acceso, infraestructura y calidad de la conectividad vinculadas a la formación docente, principalmente, incorporadas en la planificación y reflejadas en las prácticas pedagógicas (Rodríguez-Zidán *et al.*, 2019; Apolo *et al.*, 2020, Silva *et al.*, 2019). Sin embargo, como se ha abordado anteriormente, la formación tecnológica, sin la discusión educativa y pedagógica, se aleja de la perspectiva humanista y sociocrítica de las TIC, siendo imprescindible que se configuren como referentes de la formación inicial y continuada del profesorado y que subvencionen las políticas educativas gubernamentales de forma articulada (Apolo *et al.*, 2020; Figueiredo y Groenwald, 2019). Garantizar las políticas de infraestructura y formación del profesorado fomenta una visión positiva e integrada de las herramientas digitales en el espacio de formación

y también en la acción docente (Carmona-Mesa *et al.*, 2020). Por lo tanto, en la formación inicial es necesario ofrecer asignaturas dirigidas a la alfabetización digital, así como el enfoque educativo de esta alfabetización, teniendo en cuenta que aún predomina el dominio social de las tecnologías y el poco conocimiento y exploración de su naturaleza pedagógica (Cerdeja y Saiz, 2018; Silva *et al.*, 2019; Cabello *et al.*, 2020). Es urgente aprehender los resultados derivados de los procesos vinculados a la alfabetización digital en la formación docente a corto, medio y largo plazo (Silva *et al.*, 2019) para ofrecer una formación tecnológica contemporánea.

Ciertamente, la investigación sobre la formación digital del profesorado (Apolo *et al.*, 2020) puede contribuir al aumento de las políticas públicas, al conocimiento de la alfabetización digital, a la evaluación de los programas y disciplinas ofrecidas en los cursos de pregrado y también a la formación del profesorado en servicio, además de a las prácticas educativas y al uso de las tecnologías en los diferentes niveles de la educación. Los autores (Silva *et al.*, 2019) señalan la incongruencia de las políticas de alfabetización digital y su incursión en las prácticas docentes, así como la infraestructura básica que se dirige en gran medida a los profesores que ya están trabajando en el sistema educativo, sin embargo, no se extienden a los egresados que serán futuros profesores, y que pueden influir en el uso de la tecnología en su praxis.

FIGURA 1. Esquema del resultado del análisis de las recomendaciones



Fuente: elaboración propia.

A partir de estos análisis es posible comprender la necesidad de que el profesor se apropie de los recursos digitales, es decir, que las herramientas puedan colaborar en la planificación de la acción educativa. Los recursos tecnológicos ofrecen diversos usos y posibilidades, mostrando alternativas de apoyo al proceso pedagógico. El profesor que planifica y tiene objetivos pedagógicos debe estar atento al contexto que enseña y a los recursos tecnológicos que utilizará para incrementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

Los resultados de este estudio muestran que la integración del eje formativo en las tecnologías educativas en los planes de estudio de grado tienen iniciativas incipientes. En este sentido, es oportuno reflexionar que la virtualidad permite la creación de nuevos entornos de aprendizaje, así como un mejor uso de los espacios para la enseñanza y el aprendizaje.

Las recomendaciones de las TIC en el currículo reconocen que, si bien existe una influencia en el uso de las herramientas tecnológicas en las experiencias de formación del profesorado, sigue siendo necesario invertir en el desarrollo de las competencias tecnológicas en el contexto curricular.

Las investigaciones señalan la necesidad de correlacionar la implementación de políticas educativas, la formación de los docentes, el uso de recursos digitales y la realización de planes de estudio que fortalezcan el conocimiento del uso de la tecnología con el fin de desarrollar habilidades para incorporar las prácticas tecnológicas en la práctica educativa (Rodríguez-Zidán *et al.*, 2019; Apolo *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2019).

Para hacer realidad los beneficios del aprendizaje a través de la inserción en la cultura digital en un contexto educativo, es necesario asegurar la formación del profesorado en el ámbito de las políticas educativas, en el currículo y a nivel didáctico para que se exprese en las prácticas pedagógicas. De este modo, el estudio muestra que la formación del profesorado se enriquecerá a través de la reflexión de las competencias digitales, el uso crítico del escenario digital y, en consecuencia, las dinámicas de interacción y mediación de los recursos tecnológicos en el ámbito de las materias curriculares.

Una de las limitaciones del presente estudio fue la selección de las bases de datos, por lo que se tuvo que excluir a Web of Science, así se recomienda que para futuras investigaciones se incluya la base de datos en mención para ampliar la investigación sobre las tecnologías en la formación de profesores. Y por último, es conveniente avanzar en futuras líneas de investigación que busquen cuestionar los aportes orientadores de los distintos documentos normativos de los países para la formación de docentes en tecnologías digitales.

Agradecimientos

El equipo agradece a la Universidad César Vallejo, que, a través de las políticas de fomento de las publicaciones, brinda el apoyo permanente para el desarrollo y divulgación de los resultados de investigación científica del profesorado. Esta investigación se desarrolló en función de pertenecer al Grupo de Investigación de Educación Virtual. Los autores también desean agradecer al Centro Universitario UNIEURO su constante apoyo y estímulo en el desarrollo y difusión de la investigación científica.

Referencias bibliográficas

- Apolo, D., Melo, M., Solano, J. y Aliaga, F. (2020). Pending issues from digital inclusion in Ecuador: challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training. *Digital Education Review*, 37, 130-153. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.130-153>
- Brasil (2017). Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Cabello, P., Ochoa, J. M. y Felmer, P. (2020). Digital technologies as a pedagogical resource and their integration into pre-service teacher training in Chile. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.9>
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D. y Villa-Ochoa, J. A. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583-603. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Cerda, C. y Saiz, J. L. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles Educativos*, 40(162), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58756>
- Cruz-Pérez, M. A., Pozo-Vinueza, M. A., Juca-Aulestia, J. M. y Sánchez-Ramírez, L. de la C. (2020). La integración de las TIC en el currículo de educación superior en la última década (periodo 2009-2019). *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VIII(1), 55-61. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i1.36>
- De Suárez, M. P. O., Pineda-Báez, C. y Rees, G. P. (2016). Herramientas de comunicación y presentación de contenidos en pregrados virtuales colombianos. *Magis*, 8(17), 65-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.hcpc>
- Espinoza-Freire, E. y Guamán-Gómez, V. J. (2019). TIC y formación docente en enseñanza básica: Universidad Técnica de Machala-Estudio de caso. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 120-135. <http://www.risti.xyz/issues/ristie21.pdf>
- Esteve-Mon, F. M., M. Á., Llopis-Nebot, M. Á. y Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: a systematic review of the literature. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Figueiredo, F. F. y Groenwald, C. L. O. (2019). The design of statements and the (re)formulation and resolution of open problems that address issues of social relevance with the use of digital technologies in the initial formation of mathematics teachers. *Acta Scientiae*, 21(2), 2-17. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21iss2id5046>
- Figueiredo, F. F. y Groenwald, C. L. O. (2020). O design e a (re)formulação e resolução de problemas com o uso de Tecnologias Digitais na formação inicial de professores de Matemática. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 22(2), 114-143. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i2p114-143>
- Flores, A. D. M., Ribeiro, L. M. y Echeverría, E. L. (2017). A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: um olhar sobre a prática docente. *Revista Espacios*, 38(5), 17-30. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n05/a17v38n05p17.pdf>
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. y González-Calero-Somoza, J. A. (2019). Análisis de la auto-percepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.373421>

- Herrera-Pineda, N. F. y Hernández-Monterrosa, A. L. (2016). La incorporación de las tecnologías educativas en los procesos de formación inicial de docentes del nivel de educación básica en la Universidad Católica de El Salvador. *Inventum*, 11(21), 63-72. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.11.21.2016.63-72>
- Homa-Agostinho, I. R. y Oliveira-Groenwald, C. L. O. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação como um recurso didático no currículo de matemática. *Uniciencia*, 34(2), 153-170. <https://doi.org/10.15359/ru.34-2.9>
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P. y Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Momo, F. S., Behr, A., Marcolin, C. B. y Farias, E. S. (2017). Um diagnóstico do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em uma instituição de ensino superior. *Revista Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 4(2), 51-68. <https://doi.org/10.18256/2359-3539.2017.v4i2.2085>
- Nagata, A. C., Rurato, P. y Reis, P. (2020). As TIC e os professores: o m-learning como modalidade utilizada na formação docente. 15th Iberian Conference on information systems and technologies (CISTI), Seville, Spain.
- Peres, M. V., Conceição, S. A. H., Dos-Santos, T. V., Lenz, J. A. Saavedra, N. y Bezerra Jr., A. G. (2020). Articulated video production between teachers and training teachers as a proposal for the teaching of modern and contemporary physics. *Acta Scientiae*, 22(6), 159-184. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6051>
- Pinto-Santos, A. R., Pérez-Garcías, A. y Darder-Mesquida, A. (2020). Revisión sistemática de la literatura sobre competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. En E. C. Magaña, E. Sánchez-Rivas, J. Ruiz-Palmero y S. J. Rodríguez, (coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 513-517). UMAeditorial.
- Ricardo, E. C. (2020). Concepções de tecnologia na formação inicial de professores de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 190-208. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci-2020v25n3p190>
- Rodríguez-Zidán, E., Yot, C., Cabrera, C., Zorrilla-Salgador, J. P. y Grilli-Silva, J. (2019). Challenges for the design of new pedagogies based on mobile technologies. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 236-259. <https://doi.org/10.1590/198053145513>
- Roza, J. C., Moreira-Da Rocha-Veiga, A. y Roza, M. P. (2020). Blended learning: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015-2018). *Educação em Revista*, 36, e223402. <https://doi.org/10.1590/0102-223402>
- Sampaio, R. F. y Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Silva, B., Araújo, A. M., Vendramini, C. M., Martins, R. X., Piovezan, N. M., Prates, E. et al. (2014). Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(1), 3-18. <https://core.ac.uk/download/pdf/230518152.pdf>
- Torres, A. P., Pimenta, L. A. y Kerbaui, M. T. M. (2017). O uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior. *Conhecimento & Diversidade*, 9(18), 123-143. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v9i18.4106>
- Torres-Santomé, J. (2013). Século XXI: revoluções do presente e conhecimentos necessários para entender a sociedade e participar dela. En J. Torres- Santomé (ed.), *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação* (pp. 13-222). Penso.

- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Valencia, H. G., Enríquez, J. A. V. y Agredo, P. M. (2017). Strategies used by professors through virtual educational platforms in face-to-face classes: a view from the Chamilo Platform. *English Language Teaching*, 10(8), 1-10. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n8p1>
- Varela-Ordorica, S. A. y Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>
- Vega-Carrero, S., Alejandro-Pulido, M. y Ruiz, N. E. (2017). Teaching English as a second language at a university in Colombia that uses virtual environments: a case study. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.9>

Abstract

Systematic review on initial teacher training in digital technologies: initiatives and possibilities

INTRODUCTION. This article presents a systematic review of the teacher training process, in undergraduate courses, in the face of digital technologies in the contemporary world. The objective was to systematize the scientific evidences and interconnections that reflect in the curriculum field the technological competences for teacher training, implying a new professional profile, in order to profile critical, creative, innovative and dynamic teachers. **METHOD.** For data generation, a search was conducted in the Scopus and Proquest database using the key phrase “teacher training in technologies”, in Portuguese, Spanish and English languages, and articles published between 2015 and 2021, in the theme of social sciences. The PRISMA flowchart was used. In this sense, it aims to support the questions: what is the scientific evidence on teacher training in digital technologies? What technological resources are used to develop teaching competences? What are the main recommendations of the authors for future training processes? **RESULTS.** The results reveal four subcategories of analysis: a) use of digital platforms or resources; b) pedagogical practices; c) learning and content development; d) policies, training and curricula. Although technologies have been incorporated as a mediating element in the teaching and learning process, they still appear incipiently in teacher training courses **DISCUSSION.** According to what has been analyzed, it should be considered that it is important to implement in the curriculum references related to knowledge, knowhow and technological skills. **CONCLUSIONS.** In addition, the research points to the need to correlate the implementation of educational policies, teacher training, the use of digital resources and the development of curricula that reinforce the knowledge of the use of technology to develop skills to incorporate technological practices in educational practice.

Keywords: Teacher training, Graduate student, Technology education, Research of academic literature, Curriculum.

Résumé

Examen systématique de la formation initiale des enseignants aux technologies numériques : initiatives et possibilités

INTRODUCTION. Cet article présente une revue systématique du processus de formation des enseignants au fil de sa formation universitaire (études de Grade), face aux technologies numériques dans le monde contemporain. L'objectif était de systématiser les preuves scientifiques et les interconnexions qui reflètent les compétences technologiques pour la formation des enseignants présentes dans le programme d'études impliquant un nouveau profil professionnel, afin de former des enseignants critiques, créatifs, innovants et dynamiques. **MÉTHODE.** Pour la génération des données, une recherche a été effectuée dans les bases de données Scopus et Proquest à travers la phrase clé " formation des enseignants en technologies ", dans les langues portugaise, espagnole et anglaise. Les articles publiés entre 2015 et 2021 dans le domaine des sciences sociales ont été retenus. L'organigramme par le biais de la systématisation PRISMA a été utilisé. Dans ce sens-là, nous visons à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les données scientifiques sur la formation des enseignants aux technologies numériques ? Quelles sont les ressources technologiques utilisées pour développer les compétences d'enseignement ? Quelles sont les principales recommandations des auteurs pour les futurs processus de formation ? **RÉSULTATS.** Les résultats révèlent quatre sous-catégories d'analyse : a) l'utilisation de plateformes ou de ressources numériques ; b) les pratiques pédagogiques ; c) l'apprentissage et le développement de contenu ; d) les politiques, la formation et les programmes d'études. Bien que les technologies ont été incorporées en tant qu'élément médiateur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, elles n'apparaissent encore que très peu dans les programmes de formation universitaire des enseignants. **DISCUSSION.** Selon ce qui a été analysé, il devrait être considéré comme important de mettre en œuvre dans les programmes d'études universitaires des références liées aux connaissances, savoirs-faire et compétences technologiques. **CONCLUSION.** En outre, la recherche souligne la nécessité de corrélérer la mise en œuvre des politiques éducatives, la formation des enseignants, l'utilisation des ressources numériques et le développement de programmes d'études, ce qui renforcera la connaissance de l'utilisation des technologies, tout avec la fin de développer des compétences permettant intégrer les pratiques technologiques dans la pratique éducative.

Mots-clés : *Formation des enseignants, Etudiants diplômés, Enseignement technologique, Recherche sur la littérature scientifique, Programmes d'études.*

Perfil profesional de las autoras

Angélica Inês Miotto (autora de contacto)

Pedagoga. Máster en Educación. Trabaja como profesora en el Centro de Apoyo a Estudiantes y Profesores del Centro Universitário Euro-Americano UNIEURO, en Brasília (Brasil). Tiene experiencia en el campo de la educación, con énfasis en la enseñanza y la formación del profesorado. Trabaja principalmente en los siguientes temas: políticas educativas, evaluación, formación del profesorado, educación profesional, educación a distancia y psicopedagogía.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3655-2136>

Correo electrónico de contacto: angelica.miotto@unieuro.edu.br

Dirección para la correspondencia: Núcleo de Apoio ao Discente e Docente - Centro Universitário Unieuro, Av. das Castanheiras, S/N - Lote 3700 - Águas Claras, Brasília, DF, Brasil, 72025-065.

Ana Da Costa Polonia

Posdoctorado, Doctorado y Máster en Psicología. Trabaja como profesora y psicóloga en el Centro de Apoyo a Estudiantes y Profesores del Centro Universitário Euro-Americano UNIEURO, en Brasília (Brasil). Tiene experiencia en el área de psicología, con énfasis en psicología del desarrollo y de la educación. Actúa principalmente con los siguientes temas: educación, prevención y promoción de la salud, sociodrama, adolescencia, VIH/SIDA, desarrollo y organización grupal y escolar, desarrollo humano, educación a distancia, proceso de enseñanza-aprendizaje, formación de profesores, relación escuela-familia y modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-0254>

Correo electrónico de contacto: ana.polonia@unieuro.edu.br

Josefina Amanda Suyo-Vega

Doctora en Educación. Magíster en la mención Docencia Universitaria en la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Tiene experiencia docente en educación básica regular y docencia universitaria. Ha desarrollado acciones de capacitadora y especialista en diversas instituciones universitarias como Universidad Nacional Agraria La Molina, Universidad Nacional del Callao, Universidad Católica Sede Sapientae y el Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE), así como acciones de monitoreo a nivel nacional. Actualmente ejerce como docente de desarrollo de tesis. Trabaja como docente en la Jefatura de Investigación Formativa y Docente de la Universidad César Vallejo (Perú).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2954-5771>

Correo electrónico de contacto: jsuyov1@ucv.edu.pe

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN CONDUCTA PROSOCIAL Y EMPATÍA EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Educational interventions in prosocial behavior and empathy in gifted students. A systematic review

SARA PIÑEIRO-LÓPEZ, MANUEL MARTÍ-VILARY FRANCISCO GONZÁLEZ-SALA
Universitat de València (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90586

Fecha de recepción: 27/07/2021 • Fecha de aceptación: 04/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Francisco González-Sala. E-mail: Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es

INTRODUCCIÓN. En el caso concreto de las altas capacidades, además de desarrollar la capacidad cognitiva de estos alumnos, ha habido una incipiente preocupación por el desarrollo de las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional. Se comprende, por lo tanto, que su configuración es multidimensional. **MÉTODO.** El objetivo de esta revisión sistemática es encontrar diferentes procesos de enriquecimiento que favorezcan el desarrollo socioemocional e integral de los alumnos con altas capacidades. Se pretende conocer de cerca la realidad dentro del contexto educativo con este colectivo. Para la elaboración de esta revisión, se han seguido las directrices de la metodología PRISMA de aquellos artículos encontrados en las bases de datos Web of Science, PubMed, Redalyc, Google Académico, Eric y Dialnet. **RESULTADOS.** Resultan ser 16 los artículos seleccionados para la investigación, donde la mayoría se sitúan en la mejoría de habilidades sociales gracias a una intervención educativa concreta. En muchos de los artículos se separa el grupo de tratamiento del grupo de referencia. Desde un enfoque dinámico de entender las altas capacidades, estos alumnos no muestran una brecha entre sus niveles cognitivos y emocionales. A pesar de las limitaciones presentadas en los artículos de cada una de las intervenciones, todas ellas concluyen en el progreso de habilidades sociales de los participantes. **DISCUSIÓN.** Se insiste en la importancia de fomentar programas de inteligencia y educación emocional con el fin de conseguir mayores niveles de bienestar personal y social desde los diferentes ambientes educativos relacionados con los estudiantes con altas capacidades. De esta forma, se recalca la necesidad de desarrollar un aprendizaje integral de todas las áreas de cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: *Altas capacidades, Conducta prosocial, Empatía, Revisión de la literatura.*

Introducción

La inteligencia es un constructo esencial para el comportamiento del ser humano. Este concepto engloba la expresión del potencial genético, asociada a las experiencias personales y otras variables del entorno. Las altas capacidades intelectuales (ACI) demuestran un alto potencial para el aprendizaje y un elevado rendimiento en diferentes dominios, por lo que su configuración es multidimensional (Sastre-Riba y Ortiz, 2018). De esta forma, se establecen diferentes modelos en donde la concepción, la identificación y la intervención se pueden abordar desde diferentes perspectivas, dependiendo de las premisas básicas por las que se rigen tales modelos (Tourón, 2020a). El problema de esto es que los diferentes criterios para enmarcar la concepción de las altas capacidades se encuentran coexistiendo en nuestra realidad, así como la confusión con otros términos.

El concepto, la identificación y la respuesta educativa con la que se puede intervenir en los estudiantes con altas capacidades difieren del paradigma tradicional y actual. Tourón (2020a) presenta que desde el paradigma tradicional se trata la dotación como un sinónimo de las ACI. Bajo este modelo, la dotación es un rasgo no cambiante que se puede cuantificar con test psicométricos. Solamente se identifica al presentarse altos niveles del coeficiente intelectual en dichas pruebas. No hay una intervención específica para estos estudiantes, y el currículo académico es invariable, dirigido por el profesor. Sin embargo, desde el punto de vista del paradigma actual, este autor defiende que las altas capacidades se definen como un concepto multifacético y cambiante a partir de las experiencias vivenciadas. Pasa a ser un rasgo cualitativo ligado al rendimiento. Para ello necesita de una intervención especial (programas específicos dirigidos a estudiantes con ACI), y es inclusiva tratando de promover el potencial de cada uno de acuerdo con sus propias necesidades.

De modo general, las altas capacidades se describen como un colectivo heterogéneo, donde

sus participantes tienen un nivel cognitivo por encima de la media en una o varias áreas del desarrollo. Asimismo, tienen un mayor crecimiento en creatividad, capacidad de aprendizaje y mayor número de estrategias de aprendizaje, además de gran curiosidad y motivación (Luque-Parra *et al.*, 2016).

Las altas capacidades no se basan en un rasgo dicotómico con el que algunos de los alumnos nacen y otros no, sino que es una característica personal vinculada al desarrollo de cada uno. Para ello intervienen factores externos o catalizadores ambientales, siguiendo al anterior autor, los cuales determinan el desarrollo óptimo o perjudicial de esta condición. Entre estas variables externas la investigación se ha centrado principalmente en el papel que desempeña la familia, el propio colegio y los condicionantes sociales, como la relación con los iguales o la clase social (Gardner, 1987; Mateos-González y Wakeling, 2021; Mönks, 1986; Olszewski-Kubilius, 2008; Walberg y Wallace, 1992). En este sentido, Mateos-González y Wakeling (2021) afirman que las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes van a condicionar el éxito en el futuro académico de los mismos.

Es por ello necesario que la intervención educativa que se lleve a cabo se ajuste a las características e intereses del alumno, teniendo en cuenta a su vez otros aspectos externos que pueden condicionar la intervención para así proporcionar una respuesta de calidad.

Además de considerar y desarrollar la capacidad cognitiva de estos alumnos en relación con sus competencias académicas, también se ve la fuerte necesidad de educar en las habilidades sociales dentro de los dos contextos más influyentes para los niños: desde la familia y también desde la escuela, colaborando en una tarea compartida (Bolívar, 2006). Tal y como apunta López (2008), existe una relación directa entre el desempeño de las relaciones sociales y el bienestar personal de cada uno, enfocada hacia su vida adulta. El hecho de enseñar habilidades

sociales beneficia al alumno que pueda presentar dificultades, de forma individualizada, pero también al resto de los alumnos, a la convivencia y al clima del aula/centro, de forma global. Con esto se contribuye a garantizar un desarrollo integral y pleno en todos los estudiantes desde la educación (UNESCO, 1996). Un estudio reciente afirma que se obtuvieron mayores puntuaciones en cuanto a inteligencia emocional en aquellos alumnos con altas capacidades con respecto a sus compañeros con un coeficiente intelectual dentro de la media (Gould-Gavidia *et al.*, 2019). En este mismo estudio se concluyen resultados similares a la mayoría de los estudios seleccionados en esta investigación, puesto que los niveles de comprensión de emociones (relacionado con la empatía) no muestran diferencias significativas con relación al grupo de alumnos “normotípicos”, al igual que otros estudios llevados a cabo sobre la misma temática (Mayer *et al.*, 2001).

El comportamiento prosocial ha estado en auge recientemente en diferentes investigaciones, debido a que es una conducta voluntaria de ayuda para los demás que se relaciona con los rasgos morales y emocionales de cada persona. Esto se considera como un elemento multifactorial, el cual engloba diferentes habilidades dentro de la categoría socioafectiva (tales como la empatía), pero también atiende a variables externas que cambian esta conducta (Martí-Vilar, 2019).

Actualmente, se encuentra en los centros escolares una diversidad de perfiles de alumnos que presentan diferentes necesidades educativas que deben ser atendidas con los recursos adecuados. De aquí surge la problemática en el contexto escolar a la hora de tener que adaptar los materiales y metodologías para este tipo de alumnado, pues su ritmo de aprendizaje difiere del de sus compañeros. El Diseño Universal del Aprendizaje tiene como objetivo eliminar las posibles barreras de acceso al aprendizaje para todos los estudiantes con el fin de crear un espacio inclusivo en los contextos educativos. Estas metodologías pretenden alentar a los profesionales a

la búsqueda de prácticas que ofrezcan la oportunidad del aprendizaje individualizado dentro de un contexto inclusivo. A pesar de que es un proceso complejo, es necesario que los profesionales de la educación estén formados en las prácticas de diseño universal (Byrko *et al.*, 2021). Es un error considerar a aquellos alumnos diferentes (no “normotípicos”) como un factor desfavorable, más bien se debe afirmar que la diversidad es riqueza y oportunidad para el medio más cercano y también llega a beneficiar a la propia comunidad educativa.

Método

Objetivos

El objetivo del presente estudio es conocer aquellos procesos e intervenciones que han mejorado las habilidades sociales, en general, o la conducta prosocial y empatía, en particular de una forma directa o transversalmente en alumnado con altas capacidades.

Procedimiento

Se realizó una revisión sistemática de las diferentes intervenciones que se llevaron a cabo en el contexto educativo relacionado con la conducta prosocial y la empatía en alumnado con altas capacidades cognitivas. Para ello se han seguido las directrices propuestas en la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) para la mejora de revisiones sistemáticas y metaanálisis.

La búsqueda se realizó a principios de septiembre de 2020 combinando los términos “prosocial”*, “empatía”*, “intervención”* y “altas capacidades”* uniéndolos por medio del operador booleano Y en la base de datos de Dialnet. También en el caso de la base de datos de PubMed se utilizó el operador booleano OR debido a los pocos resultados obtenidos con solo un término (“empatía”/“prosocial”). La búsqueda se realizó en las bases Web of Science (Colección

Principal), PubMed, ERIC, Google Académico y Redalyc, incluyéndose todos los trabajos comprendidos entre el año 1987 y septiembre de 2020. El número total de registros obtenidos fue de 371 con las diferentes combinaciones de los términos anteriormente citados (ver tabla 1).

TABLA 1. Búsqueda documental y criterios utilizados en el proceso

Ecuación de la búsqueda	Base de datos	Resultados
<i>Gifted* AND intervention* AND prosocial*</i>	Web of Science (WoS)	5
<i>Gifted* AND intervention* AND empathy*</i>		
<i>Education* AND intervention* AND Gifted*</i>		
<i>Intervention* AND Gifted* AND prosocial*</i>	PubMed	37
<i>Intervention* AND Gifted* AND Empathy*</i>	ERIC	5
Intervención* Y altas capacidades Y conducta prosocial Y empatía*	Google Académico	107
Intervención* Y altas capacidades Y empatía* + español e inglés (filtro de idioma) + psicología, educación, multidisciplinarias, sociología (filtro de disciplinas)	Redalyc	214

Como criterios de inclusión se establecieron: a) artículos científicos como tipología documental, b) que incluyesen un grupo de alumnos con altas capacidades, c) que se aplicara un programa de intervención y d) que el idioma del trabajo fuera en inglés o en castellano.

Como criterios de exclusión, se establecieron otras tipologías documentales como actas a congresos, capítulos de libros y editoriales, entre otros. Trabajos que no fuesen estudios empíricos donde se hubiera aplicado un programa de intervención en conducta prosocial o empatía.

Artículos que no incluyesen un grupo con altas capacidades y artículos que estuviesen publicados en otros idiomas que no fuesen inglés o castellano.

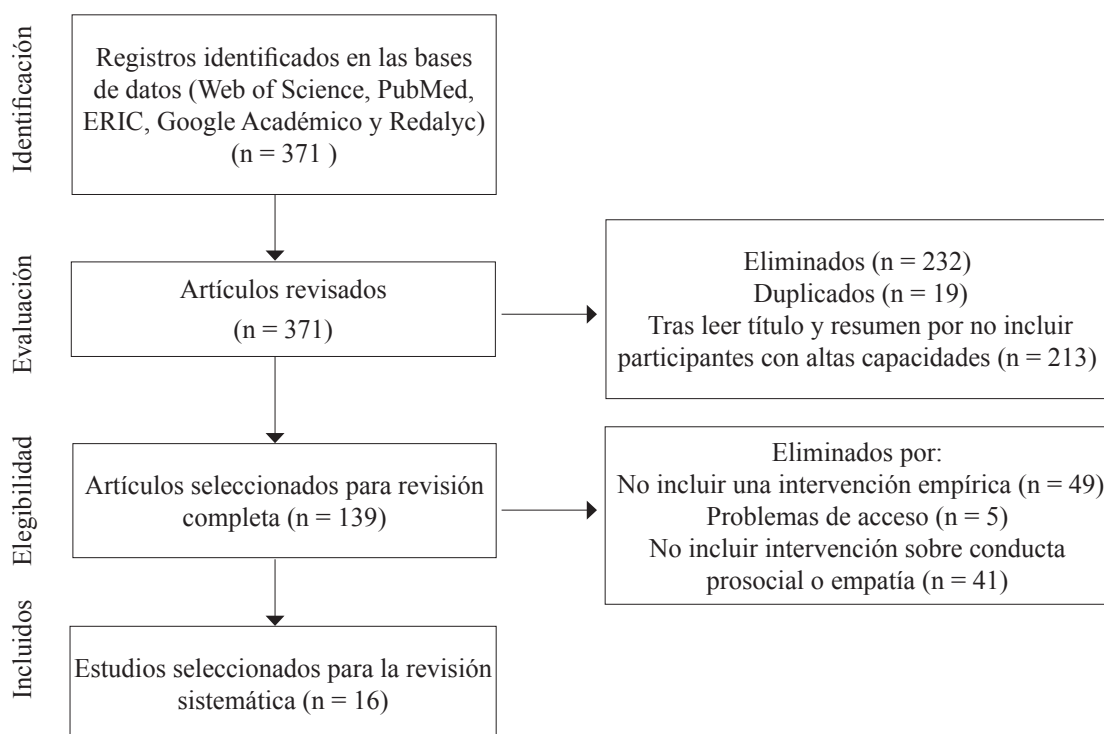
El proceso de búsqueda y cribado de los registros se realizó por dos investigadores. En aquellos casos en los que la inclusión del trabajo podía ser dudosa, un tercer investigador revisó el trabajo de cara a su posible inclusión en la presente revisión sistemática.

Tras la identificación de los trabajos y su posterior revisión se eliminaron 232 trabajos. En concreto 19 se eliminaron por ser duplicados y 213 tras leer el título y el resumen y no incluir a alumnos con altas capacidades. En la siguiente fase se revisaron 139 trabajos, de los cuales, tras descargar el artículo, se eliminaron 49 por no ser un estudio empírico, 41 artículos por no aplicar una intervención en conducta prosocial o empatía, y en 5 casos por no tener acceso al trabajo. Tras ello, se incluyeron 16 artículos en la presente revisión sistemática. Todo este proceso puede observarse en la figura 1.

Evaluación de la calidad metodológica de los trabajos seleccionados

La evaluación de la calidad metodológica de los artículos incluidos en la presente revisión sistemática se realizó a través de 10 de los 18 indicadores que recoge la escala de calidad QUIRE Guidelines 2.0 (Ogrinc *et al.*, 2015). Entre los indicadores seleccionados para la evaluación de la calidad se incluyeron aspectos relacionados con el título, resumen, medias, análisis, resultados, limitaciones y conclusiones. Con base en estos indicadores se procedió a clasificar los trabajos en tres categorías según su calidad: baja, media y alta. Este proceso fue llevado a cabo por dos investigadores valorando cada uno de los indicadores de calidad seleccionados previamente. Tras la misma se determinó que todos los artículos incluidos en la revisión ofrecían una calidad alta, no eliminándose por consiguiente ninguno de los artículos incluidos en la revisión.

FIGURA 1. Diagrama representativo del procedimiento empleado en la búsqueda sistemática



Resultados

En la tabla 2 se recogen los artículos incluidos en la presente revisión sistemática, especificándose el tipo de intervención, la frecuencia en la que tiene lugar dicha intervención, la muestra de sujetos con la que se trabaja, así como los resultados y las limitaciones que destacar de la investigación de cada uno de los artículos.

En la mayoría de los artículos estudiados se dan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con altas capacidades con respecto al grupo de referencia o grupo de control (grupo de alumnos de la misma edad cronológica, normalmente). Estos obtienen puntuaciones más elevadas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En el caso del Programa de Formación Extracurricular BETA-PUCV descrito por Carreño

Martínez (2015), todos aquellos jóvenes con altas capacidades cognitivas obtuvieron unos resultados homogéneos entre ellos, apuntando a que este colectivo tiene dificultades o bien un desajuste entre el nivel emocional y el cognitivo. Los resultados de este estudio en concreto llevan una dirección similar al de Xiqui *et al.* (2017), donde tras la investigación de las percepciones de los participantes, de sus familiares y de sus compañeros del contexto escolar, se concluye que este colectivo de alumnos “es especial”, y aunque tengan habilidades potenciales, siguen teniendo dificultades en el polo emocional. Esto varía enormemente con los resultados del estudio de Braunch y Erdwins (2004), en donde desde un modelo actual y dinámico de entender las altas capacidades, en los resultados se resalta la desmitificación del desajuste emocional de este colectivo.

En el caso del taller de la música detallado por Nores *et al.* (2014), sí se han encontrado cambios

en los niveles socioemocionales de los participantes implicados en la intervención. En este proyecto se concluye con la elaboración conjunta del musical, al igual que en el Proyecto de Enriquecimiento Extracurricular QVO, apoyado por la Universidad de Santiago de Compostela. En este caso, son los propios participantes los encargados de transmitir y mostrar a través del cine sus preocupaciones y problemáticas de estos niños en los centros escolares. Pomar *et al.* (2014a) recoge la metodología y objetivos de esta intervención. Se puede decir que los resultados son en sí la publicación del cortometraje (Pomar, 2014b), pero cabe prestar atención al proceso, en donde los alumnos tuvieron que trabajar en equipo y tomar decisiones en conjunto, así como desarrollar la empatía, la asertividad y la comprensión comunicativa entre ellos para llegar a un acuerdo destinado a alcanzar dicho fin colectivo.

Quintero González (2012) recoge los resultados del Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO, que ofrece un desarrollo óptimo en todos los indicadores relacionados con el sentido positivo (incluye una mezcla de rasgos de humor y de optimismo), excepto en tolerancia. Por lo que se concluye, se obtuvieron puntuaciones superiores, concretamente, en las mujeres participantes con alta capacidad, en las pruebas de sensatez.

En la intervención recogida por Sastre-Riba (2014) sobre el Programa de Enriquecimiento Extracurricular en La Rioja, resultan cinco perfiles que aumentan sus talentos de forma significativa. Esto se debe a que los alumnos se sienten motivados por las prácticas llevadas a cabo en el proceso del programa, puesto que son temáticas que despiertan su interés y desarrollan su creatividad en gran medida. Al igual que en este estudio, también en el Programa Interdisciplinar de Enriquecimiento de Valladolid (PIE-VA), los estudiantes adquieren un papel activo al ser los propios investigadores de la creación de nuevas producciones mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto aumentó significativamente su interés por

aquello sobre lo que estaban trabajando. Principalmente se buscaba conseguir un aumento en el rendimiento académico de estos alumnos con altas capacidades, pero al mismo tiempo también se alcanzó un desarrollo de las habilidades sociales al establecer relaciones con los compañeros para la cooperación y colaboración (Del Caño y Fernández, 2010).

Dentro de la investigación realizada por Hernández y Chavarría (2015), se diseña e implementa una unidad didáctica para el análisis de diferentes rasgos de este tipo de alumnado. Se reconoce que los alumnos se sienten más seguros y cómodos trabajando con sus pares y colaborando con ellos en las tareas pedidas, así como el llegar a tomar decisiones en conjunto. En las relaciones interpersonales, se establecen relaciones de respeto y compromiso para con las actividades y el alcance del logro de tales. El proyecto Explora (Fernández-Díez, 2017), con más de diez años de antigüedad, sigue obteniendo resultados positivos con sus alumnos con altas capacidades en diferentes ámbitos. Uno de los talleres trabaja sobre la educación emocional, además del fomento de la creatividad y materias académicas presentadas de una forma lúdica y didáctica.

Al igual que Valdés *et al.* (2013), coincide en que algunos alumnos con altas capacidades tienen un autoconcepto bajo, por lo que solamente buscan a compañeros con los mismos círculos de interés y que les motiven para gestar esa relación social. Sin embargo, en el momento en el que este círculo de intereses se crea, y los participantes están motivados en la tarea, los beneficios comienzan a crecer. Tal es el caso del estudio de Chung *et al.* (2011), cuando un grupo de adolescentes obtienen diferencias significativas en gestionar su economía dentro del taller de bienes políticos, gracias a la cooperación y colaboración entre ellos.

En la investigación llevada a cabo por Del Caño *et al.* (2011) se encuentran resultados similares relacionados con el liderazgo, siendo uno de los

rasgos que caracterizan a este colectivo. Otras de las características destacadas en los perfiles de alumnos con altas capacidades es el querer ayudar a los demás y el defender sus puntos de vista desde la asertividad. En su estudio más reciente, se reconoce que estos alumnos tienen una mayor madurez con respecto a sus pares, por lo que tienen mayores niveles de desarrollo para empatizar con los de su entorno.

Relacionado con lo anterior, la falta de motivación e intereses de los alumnos dentro del contexto escolar influye en las características personales de estos (Gómez *et al.*, 2016). Los alumnos tienden a modificar aquellas conductas negativas con el fin de adaptarse al medio con sus compañeros.

Kimmel (2002) lleva a cabo un estudio sobre seis estudiantes de cuarto y quinto grado con altas capacidades para conocer sus habilidades sociales. Cuatro de estos seis estudiantes mejoraron en la habilidad de comenzar conversaciones, de tener un mayor autocontrol de sus impulsos y comportamiento, así como una mayor habilidad para reconocer y exteriorizar

sus problemas y sentimientos. Solamente en el rasgo de la empatía no se encontraron diferencias significativas en relación con el momento de antes de aplicar las actividades programadas y después en la evaluación final.

En el estudio realizado por Lamonedá (2019) se concluye que son las mujeres con necesidades educativas especiales (grupo que incluye un porcentaje de alumnos con altas capacidades) las que se caracterizan por tener altos niveles de responsabilidad social, empatía y prosocialidad.

Principalmente, muchos de los estudios seleccionados para la presente investigación no son generalizables debido al pequeño número de la muestra, como una de las limitaciones mayoritarias. Aun así, se pueden agrupar diferentes artículos en relación con los resultados obtenidos en cada uno de ellos. También es cierto que muy pocos de ellos tratan directamente de la empatía o de la conducta prosocial de los alumnos con altas capacidades dentro de una intervención educativa. Esto se debe a que muchos abordan el contenido socioafectivo de forma general, siendo estos aspectos parte de ese todo.

TABLA 2. Síntesis de los resultados revisados

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Braunch y Erdwins (2004)	Comparar tres grupos de alumnos, uno con altas capacidades y dos sin altas capacidades			Los alumnos de altas capacidades obtienen puntuaciones que muestran que no tienen ningún tipo de desajuste emocional-social. Presentan diferencias significativas en comparación con sus iguales de la misma edad cronológica en cuanto al ajuste emocional y personal
Del Caño-Sánchez y Fernández (2010)	Programa Interdisciplinar de Enriquecimiento (PIEVA) de forma extracurricular y dentro del currículo ordinario	Durante el curso 2009-2010	Alumnos interesados en el programa con altas capacidades	Creación de un entorno propicio para el aprendizaje cooperativo, además del desarrollo de habilidades de comprensión y expresión, creación de productos de acuerdo con los intereses de cada uno de ellos. Otro de los resultados no esperados fue el desarrollo de habilidades sociales en las relaciones con los compañeros con problemas en las materias curriculares y las nuevas tecnologías

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Del Caño-Sánchez <i>et al.</i> (2011a)	Relacionar las altas capacidades, la socialización y el optimismo		253 alumnos de entre 9 y 13 años	Los alumnos con altas capacidades obtienen puntuaciones significativamente mayores en optimismo disposicional, comportamiento de ayuda, colaboración, apoyo a los demás y habilidad para resolver conflictos
Carreño-Martínez (2015)	Programa de Formación Extracurricular BETA-PUCV	Segundo semestre de 2013	51 estudiantes con altas capacidades (17 años de media)	El programa no genera impacto en el desarrollo de la conducta prosocial, así como tampoco tiene efectos para disminuir la conducta antisocial La muestra analizada tiende a tener resultados homogéneos demostrando dificultades similares a nivel social y emocional
Chung <i>et al.</i> (2011)	Aplicando un juego de bienes públicos, un juego multijugador social y aplicando procesos estratégicos que incluyen la cooperación		48 alumnos (22 con altas capacidades de entre 13 y 15 años)	El grupo de estudiantes con altas capacidades ha presentado resultados significativos a la hora de cooperar entre ellos por el bien común de la tarea, en comparación con los estudiantes de inteligencia media
Fernández-Díez <i>et al.</i> (2017)	Programa extracurricular para padres y alumnos	Una actividad cada semana, durante 26 semanas	297 alumnos (3.55% son estudiantes con altas capacidades)	Los estudiantes que participan en las actividades del proyecto Explora presentan mayor capacidad intelectual que los que no lo hacen, adquiriendo mayores competencias en los ámbitos trabajados, como la inteligencia emocional
Gómez <i>et al.</i> (2016)	Cómo se construye la autoimagen dependiendo de las experiencias ocurridas en el contexto escolar en la condición de doble excepcionalidad		4 estudiantes de 8 a 15 años con altas capacidades y TDAH/TEA	Relaciones con los pares: valoran el respeto, la amabilidad y la confianza de sus compañeros Relaciones con los profesores: respeto por compartir intereses Autoconcepto académico: altas expectativas con su futuro, reconocen sus dificultades Autoconcepto social: la mayoría realizan esfuerzos conscientes para entablar o conservar las relaciones con sus pares
Hernández y Chavarría (2015)	Investigación-acción-participativa (IAP)	12 sesiones, 3 sesiones semanales (martes, miércoles y viernes), 45 minutos	7 estudiantes de entre 8 y 14 años	En la categoría intrapersonal, los estudiantes se sienten más seguros al trabajar con sus pares, por lo que están más abiertos al conocimiento, expresan con mayor facilidad sus emociones y generan un compromiso que se puede aprovechar en el aprendizaje En la categoría interpersonal, los estudiantes pierden el miedo a equivocarse y establecen relaciones de respeto y compromiso en el logro de actividades

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Kimmel (2002)	Estudio experimental con pre- y posttest Actividades de <i>role play</i> , expresiones artísticas, escribir en el periódico, actividades interrogativas, diálogo y juegos	2 horas por semana en un programa extracurricular	6 alumnos con altas capacidades	4/6 mejoraron en sus habilidades para comenzar las conversaciones. En la habilidad de autocontrol cuando están en desacuerdo con otros compañeros. En la habilidad de exteriorizar sus problemas de forma pacífica, sin violencia física o verbal. Mejoran sus responsabilidades para con las tareas escolares y para el programa. En la habilidad para establecer una relación comunicativa con sus compañeros. En la habilidad para controlar su temperamento y comportamiento
Lamonedá (2019)	Influencia de las variables de NEAE en la responsabilidad en educación física, violencia escolar y prosocialidad	15 minutos de cada sesión de educación física	62 estudiantes con NEAE (edad media de 14.4)	Las estudiantes mujeres con NEAE mostraron valores significativamente superiores en la responsabilidad social, empatía y prosocialidad Ausencia de diferencias en conductas sociales entre el grupo de NEAE y aquellos que no tienen dificultades Mejora en la responsabilidad social en educación física y la prosocialidad con la edad
Nores <i>et al.</i> (2014)	Taller de la música: elaboración de un musical	7 meses (de noviembre de 2012 a mayo de 2013)	34 alumnos de entre 6 y 14 años	Altos niveles de satisfacción tanto con el contenido y la metodología como con los productos finales, teniendo cambios en algunos aspectos cognitivos y socioemocionales Incremento del nivel de motivación hacia el trabajo creativo e incremento en la fluidez para generar alternativas
Pomar <i>et al.</i> (2014)	Proyecto de Enriquecimiento Extracurricular QVO: el cine	7 sesiones semanales de 2 horas y media	34 alumnos de entre 6 y 14 años con altas capacidades	Estreno del cortometraje <i>Metamorfosis 5</i> , que trata las preocupaciones de estos niños en los centros escolares Dentro del estudio se destaca la empatía, la asertividad, la tolerancia, la comprensión y la comunicación
Quintero-González (2012)	Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO		21 alumnos y alumnas de altas capacidades de entre 8 y 12 años	El grupo de alto rendimiento obtuvo una media mayor en todos los componentes de la prueba, siendo además esta diferencia significativa en todos los casos salvo en la tolerancia Asimismo, los alumnos con capacidad intelectual alta y muy alta mostraron significativamente un mayor sentido positivo
Sastre-Riba (2014)	Programa de Enriquecimiento Extracurricular en La Rioja	1 vez a la semana (sábados por la mañana)	58 estudiantes con altas capacidades de entre 6 y 15 años	Se analizan los diferentes cambios de 5 perfiles inestables que se dirigen hacia un aumento: de talento complejo a superdotación; de talento simple a cuádruple; de talento simple a triple; y dos casos más de talento simple a talento doble

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Valdés <i>et al.</i> (2013)	Recogida de información y participación voluntaria de los estudiantes		133 estudiantes sobresalientes de entre 15 y 18 años	Los estudiantes agrupados en “altamente orientados al logro” tienen una mayor motivación al logro académico, menor autoconcepto social y mejor promedio académico El grupo de altas capacidades se caracteriza por ser heterogéneo en cuanto a sus características
Xiqui <i>et al.</i> (2017)	Describir las representaciones sociales del niño sobredotado en los grupos que participan en el PIDASI (Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual)	8 meses, 5 días a la semana, de 4 a 6 horas diarias (en la técnica etnográfica)	6 alumnos con altas capacidades de entre 6 y 12 años	Creencias: ven más allá de los demás, posibilidad de entender y cambiar el mundo, tienen un deber con la sociedad Emoción: esperanza por el cambio social Prácticas: desarrollo de habilidades potenciales Atribuciones: alto coeficiente intelectual, creatividad, alta capacidad de memoria, mayor velocidad de aprendizaje y comprensión. Es especial

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación es determinar el grado de efectividad de los diferentes programas educativos o intervenciones empíricas llevadas a cabo para mejorar y desarrollar la conducta prosocial y empatía dirigidos a estudiantes con altas capacidades. Se procede, entonces, a relacionar los resultados obtenidos en esta investigación con las deducciones de otros autores que trabajan en esta materia, contando para ello con el análisis de los puntos fuertes y limitaciones de cada uno de ellos.

Para comprender esta diversidad de conceptos, es importante aludir al contexto histórico de las altas capacidades. Tourón (2020a) hace un recorrido a lo largo de los años. Es así como se comienza estudiando qué es la inteligencia y cómo medirla mediante el coeficiente intelectual (relacionando las capacidades personales y mentales con la edad cronológica) a partir de finales del siglo XIX, donde se concluye el Informe Marland hasta comienzos del siglo XX (Jolly y Robins, 2016). Desde los años ochenta se viene observando un cambio de enfoque, el cual sigue

teniendo discrepancias con respecto a los criterios que lo rigen.

Relacionado con lo anterior, también se explica la diversidad de resultados obtenidos en esta investigación, y cómo dos de ellos, Carreño-Martínez (2015) y Xiqui *et al.* (2017), difieren de la gran mayoría de los estudios debido al modelo escogido para conceptualizar las altas capacidades, partiendo estos dos desde una perspectiva tradicional. Además, la intervención en estudiantes con altas capacidades es reciente en la investigación. Hasta el momento, muchos de los programas especiales e inclusivos han excluido a los estudiantes con altas capacidades intelectuales debido a que no se consideraban estudiantes que precisaran de una intervención personalizada (De Angelis, 2017).

Carreño-Martínez (2015) explica sus resultados concluyendo la existencia en los alumnos con altas capacidades de una brecha entre lo cognitivo y lo emocional. Asimismo, también en el estudio de Xiqui *et al.* (2017) influyen enormemente las creencias y atribuciones de familiares y profesores relacionados con la intervención de los

alumnos con altas capacidades. Se encuentran coincidencias del paradigma tradicional con los resultados de estos estudios, ya que ambos comprenden la dotación (siendo este concepto utilizado como sinónimo de altas capacidades, en este contexto) como un rasgo no cambiante e innato (Tourón, 2020a).

Una de las limitaciones que más se observa a lo largo de los diferentes estudios seleccionados es el hecho de no tener en cuenta las variables personales. Hay estudios, como en el caso de Blumen y Cornejo (2006), que estudian el factor de pobreza como la restricción de recursos necesarios para satisfacer las necesidades de estos alumnos. Se resalta, entonces, la heterogeneidad de este colectivo de alumnos con altas capacidades, teniendo gran importancia las características personales y necesidades, aunque existan unas características genéricas que los agrupe como colectivo (Fernández, 2020). Este hecho se relaciona con la teoría de los tres anillos de Renzulli (2015) para la identificación de los estudiantes con altas capacidades, y, por otra parte, también guarda relación con la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1987).

La primera de las teorías hace referencia a que no solamente se debe tomar como único criterio el coeficiente de inteligencia obtenido en una prueba para la identificación de altas capacidades. Tres factores, al menos, deben ser tenidos en cuenta: a) obtener una capacidad superior a la media, b) mantener un compromiso con la tarea y c) presentar creatividad e implicación en diferentes áreas del desarrollo. La teoría de las inteligencias múltiples trata sobre la diversidad de habilidades y destrezas que cada uno posee. Con ello define ocho diferentes inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, naturalista, kinésico-corporal, intrapersonal e interpersonal), donde cada estudiante puede presentar diferentes niveles de desarrollo. Ambas teorías concuerdan en que los programas de intervención deben adaptarse a los niveles de exigencia y al ritmo de aprendizaje que los estudiantes demanden.

Cabe destacar la importancia que se está tomando recientemente en la temática de la educación y la inteligencia emocional, en este contexto escolar y familiar, haciendo hincapié en las competencias aún por desarrollar en el alumnado de todos los niveles educativos (Paccaud *et al.*, 2021). Un ejemplo claro de ello es el estudio llevado a cabo por López-Cassá *et al.* (2018), que trata las competencias emocionales en la adolescencia. Se centra en esta etapa por ser delicada por los diferentes cambios en los estudiantes, sobre todo psicológicos, pero también fisiológicos. La autora acata el término de “competencia emocional”, pues la inteligencia emocional no se trata de una cualidad estable, sino que es susceptible de ser desarrollada (esto también encaja con los resultados de esta investigación, que siguen una concepción desde el paradigma actual del término de altas capacidades).

Relacionado con la conducta prosocial, todavía hay muy poca investigación referente a la temática, en consonancia con los artículos seleccionados, pues muchos de ellos hablan de la búsqueda del bienestar social, tendencia altruista (González *et al.*, 2017), asunción de roles de liderazgo, además de compromiso con sus compañeros o con su entorno social (Hernández y Chavarría, 2015). Todos estos términos están directamente relacionados con la conducta prosocial de los estudiantes, por ello son significativos para este estudio.

En la gran mayoría de los resultados de los artículos seleccionados se resalta el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía como la comprensión comunicativa con sus pares en trabajos de grupo, la modificación de conductas negativas para adaptarse al medio y a los compañeros y la asertividad percibida por los compañeros de aula. López (2007) señala que estas estrategias socioemocionales aprendidas vienen dadas por tener ventajas en el procesamiento cognitivo, por lo que utilizan las estrategias de este tipo como herramienta para entender aquellas sociales y emocionales. En el contexto escolar es importante el trabajo cooperativo y colaborativo de la comunidad educativa y social

donde todos los agentes se dirijan hacia la consecución de un mismo objetivo: el bienestar del alumno (González-Peña, 2018).

Relacionado con lo anterior se encuentran los factores externos y ambientales, de los que muchos de los artículos tratan como limitaciones del estudio, puesto que en la mayoría de ellos son los participantes los que consideran la escuela o el contexto social los que reducen su motivación e intereses. Algunos de los otros estudios culpan a la escuela por falta de programas educativos de interés del alumnado, o bien de metodologías no participativas, haciendo que su motivación por el aprendizaje disminuya. Sin embargo, algunos de los artículos seleccionados en la revisión (Fernández-Díez, 2017; Del Caño y Fernández, 2010) contemplan el trabajo en equipo y la colaboración para la toma de decisiones como pilares fundamentales de cara a fomentar la motivación de los estudiantes, de forma que la intervención educativa tenga éxito. Los docentes deben estar formados en las diferentes estrategias inclusivas para dar satisfacción a las diversas necesidades que se presentan en el aula (De Angelis, 2017).

De esta forma no se aprovecha la riqueza que este tipo de alumnado puede aportar al aula ni a la comunidad educativa en su totalidad. Estas diferentes metodologías no solo beneficiarían a los alumnos con altas capacidades, sino que también favorecerían al resto de alumnado de una forma u otra (Kart y Kart, 2021). Los programas de enriquecimiento son las intervenciones más notables dentro de esta investigación, siendo mayoritariamente extracurriculares, aunque algunos han conseguido aplicarlos dentro del currículo ordinario (Del Caño y Fernández, 2010). Al llevarse a cabo complementariamente a la escolarización ordinaria, se considera como una intervención inclusiva. Los clústeres de enriquecimiento son una forma de aprendizaje en la que los estudiantes con intereses similares se agrupan para trabajar en un área concreta. Aunque la mayoría de ellos tratan sobre otros temas diversos a la educación emocional, como en el caso de

Brulles *et al.* (2010), también cabe destacar su importancia en el contexto educativo.

Sánchez (2019) lleva a cabo una serie de cuentos sobre educación emocional para motivar a todo el aula y que todos desarrollen la creatividad, cada uno a su ritmo. Habla por tanto de una escuela inclusiva, donde el docente plantea una serie de actividades que se deben resolver sin la guía de este, y donde cada alumno desarrolle dichas tareas a su ritmo, organizándose con total libertad e independencia del adulto. Se rompe así con el esquema tradicional de enseñanza que se viene dando en la actualidad.

En consonancia con esto, Tourón (2020b) hace referencia a que el éxito y felicidad en la vida no lo obtienen aquellos alumnos sobresalientes gracias a sus altas medidas de aptitud, sino aquellos que demostraron optimismo, persistencia e inteligencia social en sus decisiones. Por ello se considera de tanta importancia el educar en inteligencia emocional desde edades tempranas, y más en aquellos alumnos que pueden presentar necesidades en estos ámbitos, pero siempre abordando la temática desde una intervención educativa inclusiva. En esta misma línea se abordan diferentes investigaciones como la de Bru *et al.* (2020), donde se considera la conducta prosocial y la empatía con alumnos con necesidades educativas especiales, como son aquellos con autismo.

La presente investigación presenta como principales limitaciones el número de trabajos incluidos en la revisión y las fuentes de datos empleadas, si bien supone una aproximación aplicada en la intervención con alumnado con altas capacidades, si se tiene en cuenta el análisis de los efectos de diferentes programas educativos dirigidos a este alumnado concreto, con vistas a mejorar sus habilidades sociales, más concretamente la empatía y la conducta prosocial. Asimismo, esta revisión sistemática da a conocer la escasa intervención educativa con alumnos con altas capacidades en el dominio socioemocional. Se considera de gran importancia realizar este tipo

de estudios con el fin de ofrecer mayor reconocimiento a nuevas metodologías e innovaciones educativas efectivas que apoyen a los estudiantes con altas capacidades y sus necesidades.

Conflicto de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Blumen-Cohen-de Pardo, S. y Cornejo-Lanao, M. (2006). Una mirada desde el Roscharch hacia la niñez con talento intelectual en riesgo. *Revista de Psicología*, 24(2), 267-299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129349714004>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Braunch-Lehman, E. y Erdwins, C. J. (2004). The social emotional adjustment of young intellectually-gifted children. *Gifted Children Quarterly*, 25(3), 134-137. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628102500311>
- Bru, L., Martí-Vilar, M. y González-Sala, F. (2020). Revisión sistemática de intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 359-377. <https://doi.org/10.6018/rie.395421>
- Brulles, D., Saunders, R. y Cohn, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 327-350. <https://eric.ed.gov/?id=EJ910197>
- Byrko, N., Tolchieva, H., Babiak, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. y Adamiuk, N. (2021). Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities. *Laplage em Revista*, 7(extra-D), 137-149. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1079p.137-149>
- Carreño-Martínez, R. (2015). Efecto del programa BETA-PUCV sobre la conducta prosocial y la responsabilidad social de sus alumnos. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 41-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200003>
- Chung, D., Yun, K., Kim, J. H., Jang, B. y Jeong, J. (2011). Different gain/loss sensitivity and social adaptation ability in gifted adolescents during a public goods game. *PLoS One*, 6(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017044>
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-206. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>
- Del Caño-Sánchez, M. y Fernández-Redondo, J. J. (2010). Alumnos con altas capacidades en ESO. Una experiencia de atención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-472. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326050>
- Del Caño-Sánchez, M., Palazuelo-Martínez, M., Marugán-del Miguelsanz, M. y Velasco-Conde, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 613-620. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832328062>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de Aller, R. y Rodríguez-Fernández, J. (2017). “Explora”: atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Fernández-Reyes, M. T. (2020). Altas capacidades intelectuales. *Niños con altas capacidades ¿Somos capaces de entenderlos?* (pp. 507-514). Lúa Ediciones.

- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19-35. <https://doi.org/10.1007/BF02648057>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K. y Armijo-Solís, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- González-Peña, A. (2018). Dificultades sociofamiliares a consecuencia de la enfermedad neurológica de un hijo: la mirada del trabajo social sanitario. *Revista de Neurología*, 66(S02), 53-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66S02.2018182>
- González-Ubina, A., Gómez-Arizaga, M. P. y Conejeros-Solar, L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35(2), 581-616. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Gould-Gavidia, A., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. S. G. (2019). Inteligencia emocional y altas capacidades cognitivas. Un estudio empírico. *Ágora de Salud*, 6, 159-167. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalud.2019.6.17>
- Hernández-Nope, A. J. y Chavarría-Gutiérrez, C. J. (2015). *Diseño e implementación de un programa de profundización para estudiantes con desempeño superior en matemáticas y español del ciclo II en el I.E.D. Manuel Cepeda Vargas*. Universidad de la Sabana.
- Jolly, J. L. y Robins, J. H. (2016). After the Marland report: four decades of progress? *Journal for the Education of Gifted*, 39(2), 132-150. <http://10.1177 / 0162353216640937>
- Kart, A. y Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsc11010016>
- Kimmel, S. (2002). Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students. <https://eric.ed.gov/?id=ED470518>
- Lamonedá-Prieto, J. (2019). Responsabilidad, violencia percibida y prosocialidad en adolescentes que precisan atención compensatoria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 27-34. <https://doi.org/10.6018/sportk.391721>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyhke*, 16(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, E. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R. y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades. Análisis de un caso. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 77-88. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1>
- Martí-Vilar, M. (2019). Desarrollo y educación del comportamiento prosocial. En G. Navarro y G. Flores (eds.), *Conceptualización, investigación y experiencias de educación de la formación transversal de las personas* (pp. 14-18). Editorial Universidad de Concepción.
- Mateos-González, J. L. y Wakeling, P. (2021). Exploring socioeconomic inequalities and access to elite postgraduate education among English graduates. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00693-9>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Silarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12934682/>

- Nores, A. I., Calviño-Santos, G. y Pomar-Tojo, M. C. (2014). El sonido de la inteligencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 503-510. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.712>
- Ogrinc, G., Davies, L., Goodman, D., Batalden, P., Davidoff, F. y Stevens, D. (2015). SQUIRE 2.0 (Standards for Quality Improvement Reporting Excellence): revised publication guidelines from a detailed consensus process. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(11), 501-507. <http://dx.doi.org/10.3928/00220124-20151020-02>
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 53-70). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_4
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. y Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parent's view. *Frontiers in Education*, 6. <https://10.3389/feduc.2021.646878>
- Pomar-Tojo, C. M., Calviño-Santos, G., Nores, A. I. y Rodríguez-Cao, L. (2014a). El proyecto QVO como propuesta innovadora de enriquecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 17-25. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.713>
- Pomar-Tojo, C. M., Calviño-Santos, G., Nores, A. I. y Rodríguez-Cao, L. (2014b). El resultado del proyecto QVO: Metamorfosis 5. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 493-501. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.711>
- Quintero-González, M. (2012). *La sensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Renzulli, J. G. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Sánchez-Dauder, M. (2019). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos. *Almoraima, Revista de Estudios Campogibraltenses*, 50, 215-222. <https://revistaselectronicas.ujae.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Sastre-Riba, S. (2014). Psychoeducational intervention in high ability: intellectual functioning and extracurricular enrichment. *Revista de Neurología*, 58(1), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030>
- Sastre-Riba, S. y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(S01), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026>
- Tourón, J. (2020a). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J. (2020b). *Las funciones ejecutivas y el desarrollo del talento*. Obtenido de Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva, se pierde. <https://www.javiertouron.es/las-funciones-ejecutivas-y-el-desarrollo-del-talento/>
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Valdés-Cuerdo, Á. A., Sánchez-Escobedo, P. A. y Yáñez-Quijado, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79829185003>

- Walberg, H. J. y Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. *The School Community Journal*, 2(1), 12-28. <https://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter21-Walberg&Wallace.pdf>
- Xiqui-Vega, D. D. y Xelhuanzi-Santillán, R. I. (2017). El “niño sobredotado”, ¿posibilidad o condena?: exploración de la representación social del niño con sobredotación. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 53-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133957572007>

Abstract

Educational interventions in prosocial behavior and empathy in gifted students. A systematic review

INTRODUCTION. In the specific case of high abilities, in addition to developing the cognitive capacity of these students, there has been an incipient concern for the development of social skills and social-emotional development. It is understood, therefore, that its configuration is multidimensional. **METHOD.** The objective of this systematic review is to find different enrichment processes that favor the social-emotional and comprehensive development of gifted students. The aim is to discover the reality within the context of this group of students. For the preparation of this review, the guidelines of the PRISMA methodology of those articles found in the databases Web of Science, PubMed, Redalyc, Google Academic, Eric, and Dialnet have been followed. **RESULTS.** There are 16 articles selected for research, where the majority are focused on the improvement of social skills thanks to the specific educational intervention. In many of the articles the treatment group is separated from the reference group. From a dynamic approach to understanding giftedness, these students do not present a gap between their cognitive and emotional levels. Despite the limitations of each of the interventions, all of them conclude in the progress of the participants' social skills. **DISCUSSION.** The importance of promoting intelligence and emotional education programs is emphasized in order to achieve higher levels of personal and social well-being from educational environments related to Gifted students. In this way, the need to develop comprehensive learning in all areas of each of the students is emphasized.

Keywords: *Gifted, Prosocial behavior, Empathy, Literature reviews.*

Résumé

Interventions éducatives pour la promotion du comportement prosocial et l'empathie chez les élèves surdoués. Une revue systématique

INTRODUCTION. Dans le cas spécifique des élèves ayant hautes capacités, en plus de développer la capacité cognitive, il y a eu un début de préoccupation pour le développement des compétences sociaux et socio émotionnelles. Il est compris donc que la configuration des capacités est multidimensionnelle. **MÉTHODE.** L'objectif de cette revue systématique est de trouver différents processus d'enrichissement favorisant le développement socio émotionnel et global des élèves surdoués. Nous nous proposons de connaître de près la réalité dans le contexte éducatif de ces élèves. Pour la préparation de cette revue, les directives de la méthodologie PRISMA des articles trouvés dans les bases de données Web of Science, Pub Med, Redalyc, google Academic, Éric et Dialnet ont été suivies. **RÉSULTATS.** 16 articles ont été sélectionnés pour la recherche, dont la major partie portent sur l'amélioration des compétences sociaux grâce à la mobilisation de interventions éducatives

spécifiques. Dans de nombreux articles, le groupe de traitement est séparé du groupe de référence. Au regard d'une approche dynamique pour la compréhension de la surdoudance, les élèves ne présentent pas d'écart entre leurs niveaux cognitif et émotionnel. Malgré les limites de chacune des interventions, toutes arrivent à la conclusion du besoin de la progression dans les habiletés sociales des participants. **DISCUSSION.** L'importance de promouvoir l'intelligence et les programmes d'éducation émotionnelle est soulignée afin d'atteindre des niveaux plus élevés de bien-être personnel et social dans les environnements éducatifs des élèves surdoudés. De cette façon, la nécessité de développer un apprentissage intégrale comprenant tous les dimensions de l'élève est soulignée.

Mots-clés : *Hautes capacités, Comportement prosocial, Empathie, Revue de la littérature.*

Perfil profesional de los autores

Sara Piñeiro-López

Es graduada en Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela), especializada en pedagogía terapéutica a través del Máster en Educación Especial de la Universidad de Valencia. Actualmente desempeña la función de pedagoga y asistente de maestra en el centro de Montessori School of Cambridge en Ontario, Canadá.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0023-8014>

Correo electrónico de contacto: saralopez2309@gmail.com

Manuel Martí-Vilar

Es profesor titular de la Universidad de Valencia. Actualmente es docente en el Grado de Psicología y de los Másteres Oficiales Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales y Educación Especial, Atención Sociosanitaria a la Dependencia, y ha sido profesor del Máster en Criminología y Seguridad. Es director de la línea de investigación "pensamiento e interacción social", donde aborda la psicología moral (cognición, emoción y conducta) y la responsabilidad social. Posee publicaciones en diferentes revistas de alto impacto en JCR. Tiene publicados más de 75 artículos científicos, 4 libros y 46 capítulos de libro.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3305-2996>

Correo electrónico de contacto: Manuel.Marti-Vilar@uv.es

Francisco González-Sala (autor de contacto)

Es profesor titular de universidad en la Universidad de Valencia en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación impartiendo docencia en los Grados de Psicología, Pedagogía y Magisterio y de los Másteres Oficiales de Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales, Educación Especial y Criminología y Seguridad. Actualmente cuenta con más de 59 artículos científicos publicados, de los cuales 29 son en revistas indexadas en JCR. Las líneas de investigación que desarrolla se relacionan con la prosocialidad, niños y niñas con trastornos del neurodesarrollo y documentación científica.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-7459>

Correo electrónico de contacto: Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia, España.

LA MENTORÍA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Mentoring within the training programs for school heads: a review of the literature

MIREIA TINTORÉ Y CARMEN CARRILLO
Universitat Internacional de Catalunya (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90003

Fecha de recepción: 23/06/2021 • Fecha de aceptación: 27/12/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Mireia Tintoré. E-mail: mtintore@uic.es

Fecha de publicación *online*: 02/03/2022

INTRODUCCIÓN. La mentoría es uno de los sistemas más eficaces para desarrollar el liderazgo de los directores escolares. Hasta la fecha, las publicaciones se focalizan en aspectos concretos de la mentoría. El presente estudio pretende realizar una revisión de la literatura sobre la mentoría con directores escolares ofreciendo una visión sistémica que incluye datos de revisiones anteriores, contribuciones de las últimas investigaciones y un marco para incorporar la mentoría en los programas de formación directiva. Dos objetivos guían el desarrollo de esta investigación: 1) realizar un análisis descriptivo de la bibliografía (evolución, localización, tipo de estudios) y 2) analizar los factores que inciden en su eficacia (condiciones para una buena mentoría, dificultades y beneficios). **MÉTODO.** Se efectúa una revisión de la literatura siguiendo los procedimientos definidos a tal efecto. La búsqueda se realiza en las bases de datos Web of Science y SCOPUS, utilizando como ecuación de búsqueda los términos “*educational mentoring*”, y como criterios de inclusión publicaciones académicas referidas a mentoría educativa, publicadas entre 2000 y 2020. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Se obtienen 290 referencias relacionadas con la mentoría educativa, de las cuales 114 documentos (39%) se refieren a la mentoría con directores. La muestra final después del cribaje consiste en 48 artículos sobre mentoría directiva. Las referencias se analizan en profundidad, mostrando un incremento de estudios sobre mentoría directiva a partir de 2010, especialmente en países anglosajones y por medio de investigaciones cualitativas. El análisis indica que los mecanismos de acompañamiento a los directores escolares han recibido un fuerte impulso en muchos lugares del mundo, han aumentado su importancia porcentual respecto a otros tipos de mentoría y son elemento clave en los programas de formación directiva. Se incorpora un análisis de los efectos de la mentoría sobre los participantes y recomendaciones para incluirla en los programas de formación directiva.

Palabras clave: Liderazgo, Mentores, Desarrollo directivo, Directores escolares.

Introducción

En las últimas décadas, la preparación de líderes escolares ha experimentado cambios notables, pasando de ser un tipo de formación centrada en la teoría a introducir intervenciones basadas en la práctica, realizadas en el propio lugar de trabajo e incluyendo el acompañamiento y apoyo a los directivos (Browne-Ferrigno y Muth, 2006; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Gray *et al.*, 2007; Wang *et al.*, 2018). Como señala Fullan (2019), es cierto que las sesiones teóricas de los cursos de desarrollo son importantes, pero “en la mayoría de los casos, la formación directa no se traduce en un cambio en la práctica” (p. 88). Parece que el acompañamiento a los equipos líderes permite implementar mejor los cambios, obtener apoyo ante desafíos complejos y mejorar las habilidades y confianza de los directivos en la ejecución de sus tareas (Laseter *et al.*, 2021; Vaillant, 2015). En este sentido, la mentoría a directores escolares está pasando a ser considerada como uno de los sistemas más eficaces para desarrollar el liderazgo educativo (Bush, 2012; Vaillant, 2015; Weinstein *et al.*, 2016; Cúellar-Becerra *et al.*, 2019) y, por lo tanto, resulta un asunto de creciente interés para los académicos, dando lugar a numerosos estudios que merece la pena analizar.

Además, estudios previos reconocen que la mentoría provoca un impacto en la formación de líderes y futuros líderes educativos (Hansford y Ehrich, 2006). Este impacto no ha sido medido cuantitativamente, pero sí analizado cualitativamente en numerosas investigaciones, y reconocido como muy positivo para el desarrollo directivo (Hobson y Sharp, 2005; Bush, 2012; Wang *et al.*, 2018). Todos estos motivos justifican la realización del presente trabajo, que pretende conocer las aportaciones realizadas por los académicos para caracterizar la mentoría y señalar sus beneficios y los aspectos que inciden en su eficacia.

Entendemos por mentoría, en palabras de Eby *et al.* (2008), una relación interpersonal orientada

al desarrollo entre un individuo más experimentado o mentor y otros individuos a acompañar, llamados *mentees* (a partir de aquí, “personas mentorizadas”). Más concretamente, en relación con la mentoría a líderes escolares, este trabajo se inspira en la definición de mentoría adoptada por el proyecto LEI y la entiende como “un proceso de acompañamiento individualizado que pretende ayudar a los directivos escolares a desarrollar nuevas competencias y un específico estilo de dirección” (Tintoré, 2020, p. 2).

La mentoría se remonta a la antigüedad griega, cuando Mentor, amigo de confianza de Odiseo, tuvo que “acompañar” a su hijo Telémaco en ausencia del padre. A finales de los años setenta del pasado siglo se formaliza como proceso organizativo (Ehrich *et al.*, 2002), y desde los años ochenta, existen experiencias documentadas de procesos de mentoría para directores noveles en los Estados Unidos (Hayes y Mahfouz, 2020). Cuando el trabajo directivo se fue haciendo más complejo, los mecanismos de acompañamiento recibieron un fuerte impulso (Vaillant, 2015) y periódicamente se realizaron revisiones para analizar el estado de la cuestión sobre mentoría educativa (Ehrich *et al.*, 2002; Dawson, 2014), es decir, aquella que se ocupa de cualquier tipo de acompañamiento mentor-mentorizado en el sector educativo.

La mayoría de estas revisiones, no obstante, se centran en casos locales y objetivos muy específicos. De ahí la necesidad de emprender una tarea de revisión de la literatura sobre la mentoría para directores y directoras escolares (a partir de ahora, “directores”) abarcando el mayor espectro posible de temas y teniendo en cuenta los resultados precedentes. Este será el propósito del presente trabajo.

En concreto, esta investigación se plantea dos objetivos:

- Realizar un análisis descriptivo de la bibliografía sobre mentoría a directores escolares. Dicho análisis incluye los siguientes

aspectos: porcentaje relativo de los estudios de mentoría a líderes escolares en el conjunto de la investigación sobre mentoría educativa, evolución de la literatura, distribución geográfica, enfoques metodológicos de los estudios y receptores de la mentoría y tipo de mentores.

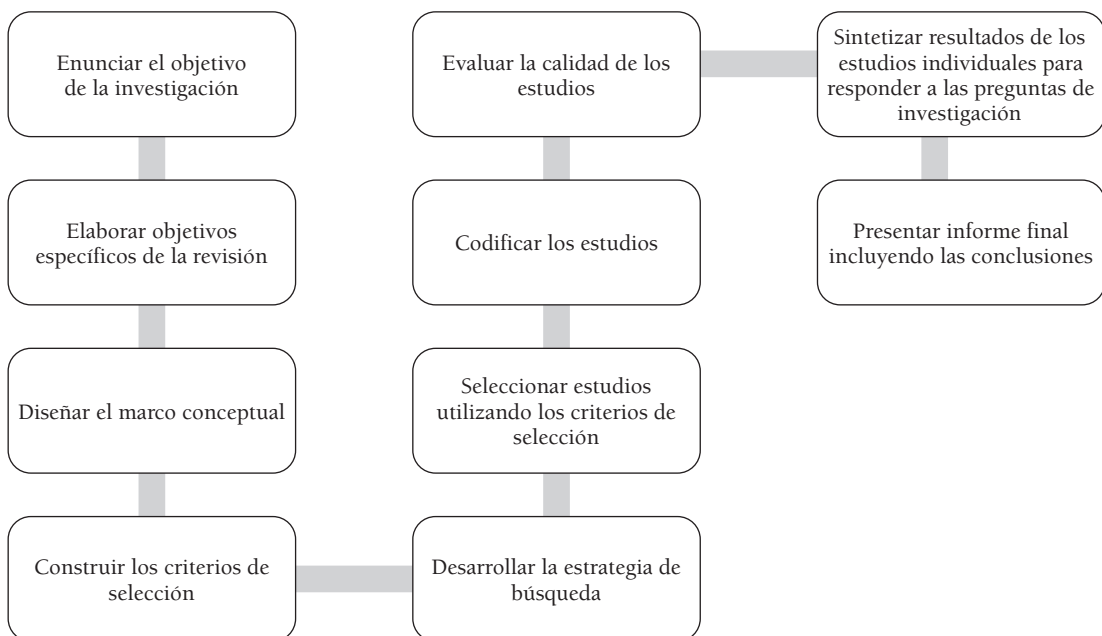
- Analizar los factores que inciden en la eficacia de la mentoría a directores de escuela. Específicamente, el estudio profundiza en los siguientes factores que derivan del análisis inductivo llevado a cabo: condiciones para una buena mentoría, dificultades para desarrollar un buen proceso de mentoría y sus beneficios. Dichos factores, que fueron considerados los más relevantes durante el proceso de análisis, coinciden además con las categorías señaladas por gran parte de los estudios empíricos consultados (ver posteriormente tabla 5) como elementos clave que influyen en la eficacia del proceso de mentoría a directores de escuelas.

Para alcanzar estos objetivos, en este trabajo se realiza una revisión de la mentoría educativa y se seleccionan los artículos dedicados a la mentoría de directores escolares. Seguidamente, se evalúan, analizan y sintetizan los documentos intentando dar respuesta a los objetivos. Por último, se interpretan los resultados, señalando las limitaciones de la revisión, las futuras líneas de investigación y las recomendaciones para la incorporación de la mentoría en los programas de formación directiva.

Método

Para llevar a cabo el proceso de revisión, se empezó por elaborar un protocolo que seguía los pasos descritos para las revisiones (ver figura 1), e incluía el marco conceptual y objetivos de la revisión, los criterios de identificación de las fuentes y estrategias de búsqueda, la extracción y análisis de los datos, y la síntesis de estos.

FIGURA 1. Protocolo de la revisión



Fuente: adaptado de Newman y Gough, 2020, p. 6.

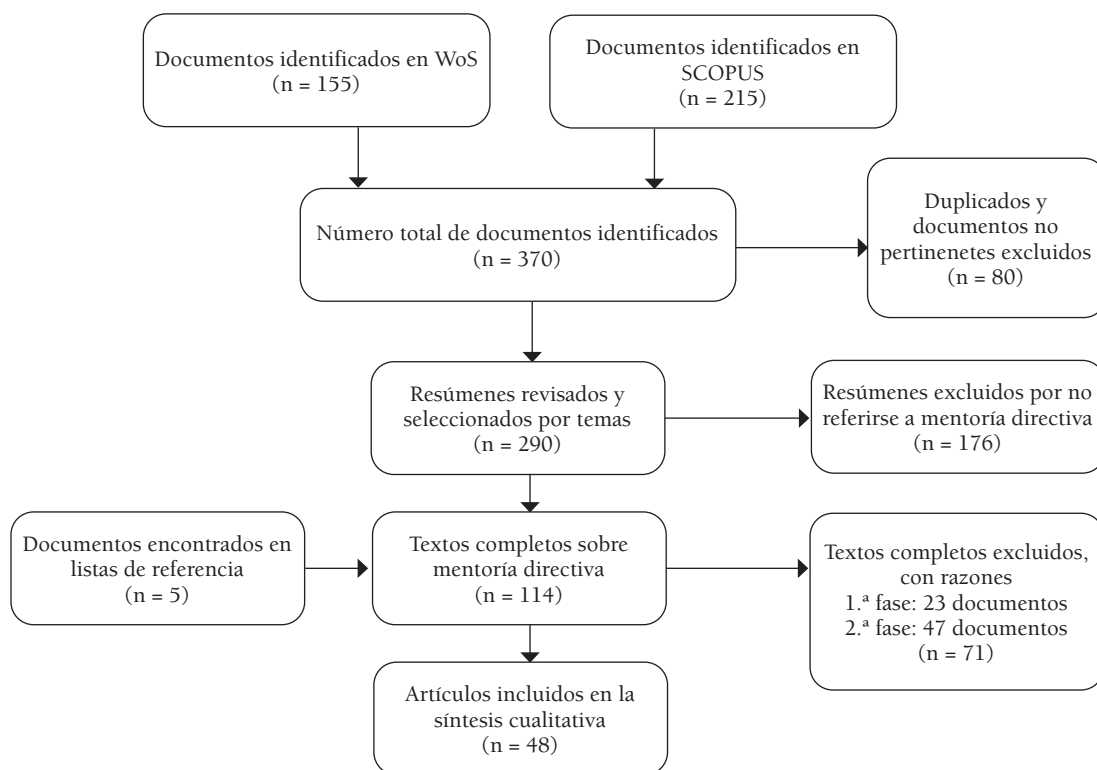
Se recurrió a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyse) (Moher *et al.*, 2009) para explicar el proceso de identificación de documentos. Y para facilitar y hacer más transparente el proceso inicial de extracción de datos, se utilizó Covidence (www.covidence.org), la herramienta científica que permite al equipo de revisión colaborar desde cualquier lugar.

Identificación de las fuentes, criterios de selección y estrategias de búsqueda

En primer lugar, se realizó una revisión panorámica de la literatura académica sobre mentoría educativa publicada entre 2000 y 2020. La estrategia de búsqueda consistió en localizar en

las bases de datos Web of Science y SCOPUS publicaciones académicas sobre mentoría educativa (términos de búsqueda “*educational mentoring*”) del área de investigación educativa. La muestra inicial fue de 370 documentos, hubo 74 documentos duplicados y 6 mal indexados en la base de datos, por lo que la muestra final de documentos que examinar fue de 290. En un segundo momento, se seleccionaron los documentos referidos a la mentoría con directores ($n = 114$) mediante la lectura de textos completos. Se desearon 71 artículos por estar repetidos, no ceñirse a los criterios de búsqueda o ser poco pertinentes, y se incorporaron 5 nuevos documentos por técnica de *snowballing*. La muestra final fue de 48 artículos, tal como puede observarse en la figura 2.

FIGURA 2. Diagrama de flujo PRISMA detallando las fases de identificación y análisis de las fuentes



Nota: adaptado de Moher *et al.* (2009).

Análisis de los datos

Se realizaron dos tipos de análisis para dar respuesta a los dos objetivos de este estudio. Previamente, y para poder identificar el porcentaje relativo de los estudios de mentoría a líderes escolares en el conjunto de la investigación sobre mentoría educativa, fue necesario analizar el foco de estudio del total de los 290 artículos obtenidos en la búsqueda sobre mentoría educativa (tabla 1). Esto se llevó a cabo a través de la lectura de los resúmenes en un proceso participativo realizado por las investigadoras con la ayuda de Covidence.

TABLA 1. Foco de estudio de los trabajos en torno a la mentoría educativa

Foco de estudio	n
Concepto y definición de mentoría	6
Mentoría de estudiantes	23
Mentoría de líderes intermedios	10
Mentoría con profesores	74
Mentoría con directores	114
TOTAL	290

El primer análisis, de tipo descriptivo, conllevó la confección de una tabla en la que se incluyeron, para cada uno de los artículos seleccionados ($n = 48/114$), la fecha de publicación, el contexto, los receptores de la mentoría y tipo de mentores, el enfoque metodológico y la síntesis de los resultados más relevantes.

En un segundo momento, se llevó a cabo un análisis sistemático e inductivo de los artículos seleccionados ($n = 48$), que llevó a las investigadoras a identificar, de forma independiente, las principales categorías de acuerdo con el segundo objetivo de la investigación. Durante el proceso fue necesario discutir las discrepancias en las categorías propuestas (explicitando criterios, motivos e interpretaciones, entre otros aspectos) para llegar a consensuar

las categorías finales. La categorización final, no obstante, también estuvo guiada por las temáticas utilizadas en revisiones previas (Dawson, 2014; Ehrich *et al.*, 2002; Hayes y Mahfouz, 2020; Hansford y Ehrich, 2006; Hobson y Sharp, 2005). Dicha categorización, que tiene en cuenta los factores que inciden en la eficacia de la mentoría a directores escolares, quedó establecida de la siguiente manera: condiciones para una buena mentoría, dificultades para desarrollar un buen proceso de mentoría y sus beneficios. Para analizar estas categorías se utilizaron métodos de síntesis cualitativa, que pretenden resumir en un cuerpo de conocimiento los hallazgos de los diferentes estudios individuales (Moyo *et al.*, 2020).

Resultados

Los resultados se exponen de acuerdo con las temáticas y categorías generadas en torno a los dos objetivos de investigación.

Análisis descriptivo de la bibliografía sobre mentoría a directores escolares

Porcentaje relativo de los estudios de mentoría a líderes escolares en el conjunto de la investigación sobre mentoría educativa

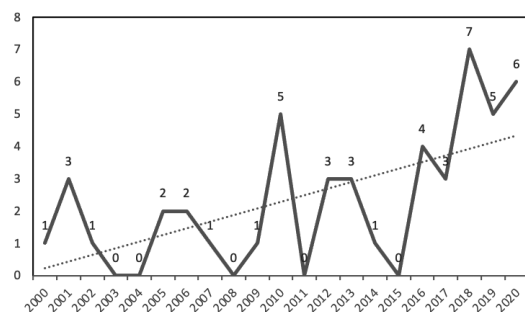
De los 290 documentos analizados en el primer momento de esta revisión (ver tabla 1), las metacategorías más recurrentes fueron la mentoría con estudiantes ($n = 23$), la mentoría del profesorado ($n = 74$) y la mentoría de directores ($n = 114$). Este último tipo de mentoría era el más numeroso y suponía casi un 40% del total de estudios sobre mentoría educativa.

Evolución de la literatura

Desde el cambio de milenio hasta 2020, la figura 3 muestra un camino con altos y bajos, pero de tendencia ascendente, con un mayor crecimiento

del número de publicaciones en torno a 2010 y un máximo de publicaciones ($n = 7$) en el año 2018. Entre los años 2000 y 2009 se publicó un 23% de los artículos, siendo el promedio de publicaciones en esa década de poco más de 1 artículo anual. La tendencia cambia a partir de 2010, con un promedio que supera los 3 artículos por año si consideramos los 11 años transcurridos.

FIGURA 3. Distribución cronológica de los artículos de la muestra



Distribución geográfica de la literatura

La mayoría de los trabajos se concentran en el área anglosajona, particularmente en los Estados Unidos, con muy tímidos avances de otros entornos geográficos (tabla 2).

TABLA 2. Distribución por continentes y países de los estudios analizados

Continente	País	N.º artículos
Europa ($n = 6$)	Reino Unido	5
	Turquía	1
	Hong Kong	1
Asia ($n = 4$)	Israel	1
	Malasia	1
	Singapur	1
		1
Africa ($n = 5$)	Sudáfrica	4
	Zimbabue	1
América del Norte ($n = 22$)	Canadá	1
	Estados Unidos	20

Continente	País	N.º artículos
América del Sur ($n = 2$)	Chile	2
Oceanía ($n = 6$)	Australia	3
	Nueva Zelanda	3
Estudios globales		7

Nota: la suma es mayor que el número de artículos dado que algún artículo obtiene resultados de más de un país.

Enfoque metodológico de los estudios

La muestra seleccionada se compone de 4 revisiones de la literatura, 6 artículos conceptuales y 38 trabajos empíricos, mayormente cualitativos, como puede comprobarse en la tabla 3.

Dos trabajos emplean métodos cuantitativos (Duncan y Stock, 2010; Gumus y Bellibas, 2016) y tres son investigaciones de carácter longitudinal (Bakioglu *et al.*, 2010; Hayes, 2019; Lochmiller, 2014), aunque la mayoría de los estudios son de corta duración, generalmente relacionados con el año escolar o la duración de un curso de formación. Las investigaciones cualitativas utilizan muestras pequeñas (23 de los 38 estudios empíricos tienen muestras iguales o inferiores a 30 sujetos) y recurren como técnicas mayoritarias de recogida de información a las entrevistas, los cuestionarios y los grupos focales.

TABLA 3. Tipo de estudios y método empleado en los estudios analizados

Tipo de estudios	Método	N.º artículos
Empíricos	Cualitativo	33
	Cuantitativo	2
	Mixto	3
Conceptuales		6
Revisiones		4
		48

Receptores de la mentoría y tipo de mentores

Como muestra la tabla 4, la mayor parte de los trabajos sobre mentoría se orientan hacia la etapa de inducción (futuros directores y directores noveles, $n = 34$), lo que indica que la mentoría tiene un mayor componente de formación inicial que de formación continuada. También se observa en seis artículos una referencia explícita a la mentoría con mujeres, para ayudar a las directoras a mejorar su situación de desventaja respecto a los líderes masculinos (De Bruyn y Mestry, 2020; Jugmohan y Muzvidziwa, 2017; McLay y Brown, 2000; Ndebele, 2018; Moyo *et al.*, 2020; Peters, 2010).

TABLA 4. Receptores de la mentoría

Categoría	Subcategoría	N.º artículos
Receptores de la mentoría	Futuros directores	14
	Directores noveles	20
	Directores	12
	Directores con experiencia	1
	Mujeres directoras	6
	Mentoría grupal (mentoría a un grupo de directivos)	1

Nota: la suma es superior a 48, pues algunos estudios se dirigen a más de un grupo.

Respecto a los mentores, en siete de los artículos (Clayton y Thessin, 2017; Gross, 2002; Gumus, 2019; Lipke, 2018; Lochmiller, 2014; Riley, 2009; Service *et al.*, 2018) son directores con experiencia, y en el resto de los trabajos empíricos ($n = 31$) la mentoría la llevan a cabo profesores de universidad o de los programas de liderazgo.

Análisis de los factores que inciden en la eficacia de la mentoría a directores

El examen en profundidad de la literatura seleccionada permitió generar, mediante un proceso iterativo (ver “Análisis de los datos”), diferentes categorías de análisis que se presentan en la tabla 5 y se analizan en los tres puntos siguientes.

Una parte importante de los estudios (73% de los artículos de la muestra) se centra en los beneficios e impacto de la mentoría sobre los agentes involucrados y la organización ($n = 35$ artículos). En segundo lugar, se abordan las condiciones para realizar un buen proceso de mentoría ($n = 20$ artículos, 41%) y, finalmente, nueve artículos analizan las dificultades de la mentoría (18%).

TABLA 5. Distribución temática general de los artículos de la muestra

Autores	Condiciones buena mentoría	Dificultades mentoría	Beneficios de la mentoría					
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Aravena (2018)	X		X				X	
Bakioglu <i>et al.</i> (2010)	X							
Browne-Ferrigno y Muth (2006)	X							
Burstein y Kohn (2017)			X	X				
Bush (2018)					X			X
Bush (2012)		X						
Casavant y Cherkowski (2001)						X		
Clayton y Thessin (2017)	X	X						
Clayton <i>et al.</i> (2013)	X	X	X	X				
Creasap <i>et al.</i> (2005)								X
Cuellar-Becerra <i>et al.</i> (2019)	X							
De Bruyn y Mestry (2020)						X		
Drago-Severson y Blum (2013)						X		
Duncan y Stock (2010)	X	X						
Garza (2020)			X					
Gimbel y Kefor (2018)			X	X				
Gross (2002)					X			
Gumus (2019)	X					X		
Gumus y Bellibas (2016)	X							
Hansford y Ehrich (2006)		X	X	X				X
Hayes y Mahfouz (2020)	X							
Hayes (2019)	X					X		
Hobson y Sharp (2005)	X		X	X		X		X
Hughes (2019)								X
Jugmohan y Muzvidziwa (2017)	X					X		
Lipke (2018)	X					X		
Lochmiller (2014)						X		
Male y Male (2001)	X							
McLay y Brown (2000)						X		
Moyo <i>et al.</i> (2020)						X		
Msila (2016)	X	X	X	X				X
Mullen y Cairns (2001)				X				
Ndebele (2018)								X
Ng y Szeto (2016)						X		
Notman (2012)						X		X
Oplatka y Lapidot (2018)	X	X						
Parfitt y Rose (2020)	X							X
Parylo <i>et al.</i> (2012)				X	X		X	
Peters (2010)			X	X				
Rhodes y Fletcher (2013)							X	
Riley (2009)			X	X		X		X
Scott (2010)		X	X	X				X

Autores	Condiciones buena mentoría	Dificultades mentoría	Beneficios de la mentoría					
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Service <i>et al.</i> (2018)			X	X			X	X
Simon <i>et al.</i> (2019)				X		X	X	X
Smith (2007)	X							X
Tahir <i>et al.</i> (2016)		X		X		X		X
Thessin <i>et al.</i> (2020)	X							
Zhang y Brundrett (2010)						X		
TOTAL	20	9	12	14	3	17	5	15

Nota: (1) para el aprendizaje del mentor; (2) para el aprendizaje del mentorizado; (3) para la sucesión en la dirección; (4) para el desarrollo de competencias; (5) para no perder directores/as; (6) otros.

Condiciones para una buena mentoría

Nos hemos basado en el modelo de Cuéllar-Becerra *et al.* (2019) para profundizar en las condiciones que ha de tener una mentoría efectiva en las fases de diseño, aplicación y resultados, como puede verse en la tabla 6.

TABLA 6. Condiciones para una buena mentoría y resultados

Condiciones y resultados	Aspectos destacados
Diseño	• Mentores bien seleccionados y preparados • Mentores con las características adecuadas • Emparejamiento adecuado (<i>matching</i>)
Aplicación	• Creación de buenas relaciones mentor-mentorizado • Utilización de metodologías adecuadas
Evaluación y resultados	• Buena evaluación y seguimiento • Mejora de competencias • Confianza • Satisfacción
Condiciones transversales	(Ver tabla 7)

En la fase de *diseño* habría que priorizar:

1. La selección de los mentores (Clayton *et al.*, 2013; Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019; Daresh, 2004; Hayes y Mahfouz, 2020; Msila, 2016; Thessin *et al.*, 2020), sus cualidades y atributos (Hobson y Sharp, 2005).
2. La preparación de los mentores (Clayton *et al.*, 2013; Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019; Daresh, 2004; Msila, 2016).
3. El *matching* o emparejamiento. Acertar en el emparejamiento es crucial, como señalan Clayton *et al.*, 2013; Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019; Hansford y Ehrich, 2006; Hayes y Mahfouz, 2020; Hobson y Sharp, 2005; Oplatka y Lapidot (2018).

En la fase de *aplicación*, se necesita establecer buenas relaciones entre mentor y protegido (Hobson y Sharp, 2005), unas relaciones basadas en la buena comunicación, la confianza (Msila, 2016), el apoyo, la retroalimentación y la colaboración, entendida como apoyo y no como supervisión (Bakioglu *et al.*, 2010; Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019; Jugmohan *et al.*, 2017; Parfitt y Rose, 2020). También se requiere utilizar buenas estrategias metodológicas, tales como un diagnóstico focalizador, la observación y retroalimentación, la crítica o el diálogo (Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019).

En una tercera fase, hay que *evaluar* los resultados de la mentoría, para lo cual se ha de producir seguimiento y reflexión (Thessin *et al.*, 2020), estableciendo sistemas de retroalimentación y evaluación (Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019).

Además, numerosos autores se centran en los temas transversales a todo proceso de mentoría (Cuéllar-Becerra *et al.*, 2019), presentados en la tabla 7.

En definitiva, para una mentoría efectiva, es preciso que la organización incorpore y apoye el proyecto, poniendo los recursos al servicio de este, dedicando tiempo al diseño, implantación y evaluación, trabajando en red con las instituciones o personas formadoras, y trabajando a fondo los objetivos que conseguir durante el proceso de mentoría, siempre con flexibilidad y de forma contextualizada y adecuada a la cultura del centro educativo.

TABLA 7. Condiciones transversales para un buen proceso de mentoría

Condiciones	Aspectos para tener en cuenta	Autores
Existencia de proyectos y objetivos que beneficien a mentores y mentorizados	Plantearse objetivos que lograr con el proceso de mentoría	- Clayton <i>et al.</i>, 2013 - Hansford <i>et al.</i>, 2006
Disponibilidad de recursos	Incluye la creación de estructuras que apoyen la colaboración y la existencia de un ambiente seguro	- Cuéllar-Becerra <i>et al.</i>, 2019 - Lipke, 2018 - Smith, 2007
Disponibilidad de tiempo	Disponibilidad de tiempo para planificar, implementar y evaluar la mentoría	- Hansford y Ehrich, 2006 - Hobson y Sharp, 2005
	Disponibilidad de tiempo para mantener la mentoría durante un periodo largo	- Cuéllar-Becerra <i>et al.</i>, 2019 - Hayes, 2019 - Hayes y Mahfoud, 2020
	Disponibilidad de tiempo para dedicar a las sesiones de mentoría	- Cuéllar-Becerra <i>et al.</i>, 2019 - Hansford y Ehrich, 2006 - Hayes, 2019 - Hayes y Mahfoud, 2020 - Thessin <i>et al.</i>, 2020
Generación de vínculos colaborativos entre centros educativos y programas universitarios de mentoría	Apoyo y motivación al proceso de mentoría por parte de los líderes del programa formativo	- Browne-Ferrigno y Muth, 2006 - Cuéllar-Becerra <i>et al.</i>, 2019
Existencia de instrumentos para facilitar las conversaciones de mentoría		Clayton <i>et al.</i>, 2013
Trabajar algunos temas prioritarios	Por ejemplo: toma de decisiones basada en datos, liderazgo pedagógico, gestión de conflictos	Duncan y Stock, 2010
Flexibilidad		Parfitt y Rose, 2020
Comprensión profunda de los valores de la escuela por parte de los mentores		- Browne-Ferrigno y Muth, 2006 - Cuéllar-Becerra <i>et al.</i>, 2019 - Gumus y Bellibas, 2016 - Hansford <i>et al.</i>, 2002

TABLA 8. Dificultades para desarrollar un buen proceso de mentoría

Dificultad	Algunos ejemplos
Falta de tiempo o dedicación del mentor y/o mentorizado	• Clayton <i>et al.</i>, 2013 • Scott, 2010 • Tahir <i>et al.</i>, 2016
Dificultades con el emparejamiento	• Clayton <i>et al.</i>, 2013 • Scott, 2010
Diferentes prioridades entre mentor y mentorizado	• Clayton <i>et al.</i>, 2013
Falta de preparación del mentor	• Clayton <i>et al.</i>, 2013
Dificultades en las relaciones mentor-mentorizado	• Bush, 2012 • Clayton y Thessin, 2017 • Oplatka y Lapidot, 2018 • Scott, 2010

Dificultades para desarrollar un buen proceso de mentoría

Tanto los mentores como los mentorizados han de salvar obstáculos que dificultan la realización de la mentoría, como se observa en la tabla 8.

Las dificultades con el tiempo, el emparejamiento y la creación de relaciones son las más citadas, aunque también se señalan diferencias en las prioridades, falta de formación en los mentores, dificultades creadas por la carga de trabajo extra para mentores y mentorizados, la preparación deficiente de las sesiones (por parte de cualquiera de los agentes implicados) o la cultura poco favorable al desarrollo de la mentoría.

A veces, los mentores manifiestan sentirse frustrados ante comportamientos de los directivos, por ejemplo, cuando ponen dificultades para reunirse o ser observados. En otras ocasiones son los directores quienes se quejan de que los mentores son difíciles de abordar, excesivamente críticos o poco comprometidos (Clayton y Thessin, 2017), son excesivamente dirigistas (Bush, 2012),

o les proporcionan poco apoyo, guía o consejo. Otra queja es que los mentores se centran más en aspectos técnicos o administrativos que en lo pedagógico (Oplatka y Lapidot, 2018; Scott, 2010). Este tipo de actuaciones dificulta la realización de una buena mentoría.

Beneficios de la mentoría

Los beneficios de la mentoría pueden afectar al mentor, al mentorizado o a toda la organización (tabla 9).

Los beneficios de la mentoría exceden a las dificultades encontradas. En general, los líderes asesorados de manera efectiva se desarrollan (Riley, 2009) y pueden hacer crecer a otros, motivarlos y equiparlos con habilidades para mantener escuelas efectivas (Hayes, 2019).

Se observan relaciones igualitarias y democráticas entre mentorizado y mentor (Smith, 2007) y que, fruto del trabajo realizado, todos ellos aprenden y mejoran sus capacidades (Hobson y Sharp, 2005; Service *et al.*, 2018).

TABLA 9. Beneficios de la mentoría directiva

Beneficios para el mentor		Beneficios para el mentorizado	
Autores		Autores	
Mejoran su conocimiento sobre el sistema educativo y el contexto particular	• Aravena, 2018 • Riley, 2009	Reciben apoyo, empatía, consejo, amistad e impulso Reciben modelos, retroalimentación y ayudas	• Parylo <i>et al.</i>, 2012 • Mullen y Caims, 2001
Conocen las estrategias de mentoría más efectivas (escucha activa, ser un amigo crítico, ser fuente de conocimiento y proporcionar apoyo y guía)	• Aravena, 2018	Reciben ayuda y estrategias para la enseñanza	• Msila, 2016
Crean relaciones que les enriquecen	• Burstein <i>et al.</i>, 2017 • Service <i>et al.</i>, 2018	Pueden discutir y compartir ideas o problemas, y aumentan su autoconfianza	• Tahir <i>et al.</i>, 2016
Aumentan su compromiso profesional y la capacidad de reflexión	• Clayton <i>et al.</i>, 2013 • Msila, 2016 • Parylo <i>et al.</i>, 2012 • Service <i>et al.</i>, 2018 • Tahir <i>et al.</i>, 2016	Se sienten más capacitados para desarrollar a otros y se desarrollan ellos mismos	• Msila, 2006 • Service <i>et al.</i>, 2018
Mejoran sus competencias y entusiasmo	• Riley, 2009	Mejoran sus competencias directivas y liderazgo	• Lochmiller, 2014 • Notman, 2012
Mejoran su autoestima	• Hobson y Sharp, 2005	Aprenden a sentirse más a gusto en su trabajo complejo	• Riley, 2009
Aprenden a abordar problemas en profundidad	• Riley, 2009	Aprenden a abordar problemas en profundidad	• Riley, 2009
Mejoran su liderazgo	• Service <i>et al.</i>, 2018	Pueden reducir sus sentimientos de estrés y soledad	• Smith, 2007 • Tahir <i>et al.</i>, 2016
Crean redes y comparten conocimiento	• Clayton <i>et al.</i>, 2013 • Service <i>et al.</i>, 2018	Se sienten empoderados para la innovación	• Msila, 2006
Mejoran su satisfacción profesional	• Hansford <i>et al.</i>, 2002	Ayudan a los directores a permanecer en el cargo, evitando la desafección o pérdida de talento	• Aravena, 2018 • Parylo <i>et al.</i>, 2012 • Peters, 2010 • Service <i>et al.</i>, 2018 • Simon <i>et al.</i>, 2019
Pueden mejorar su salud y bienestar personal	• Hobson y Sharp, 2005 • Riley, 2009	Pueden mejorar su salud y bienestar personal	• Hobson y Sharp, 2005 • Riley, 2009
Beneficios para la organización			
Se crea una cultura de colaboración donde se comparte el conocimiento			• Tahir <i>et al.</i>, 2016
Mejora el liderazgo y los resultados de los estudiantes			• Clayton <i>et al.</i>, 2013
Puede mejorar la sucesión en caso de cambio de director			• Gross, 2002 • Parylo <i>et al.</i>, 2012

Discusión y conclusiones

Al tratar de conocer las características e impacto de la mentoría en la formación de líderes educativos, hemos realizado una revisión que incorpora los resultados anteriores y los amplía con la visión de otros trabajos. Por eso, la mayor contribución de este artículo es sintetizar los principales temas relacionados con la mentoría directiva de manera que puede ser utilizada en la preparación de programas de liderazgo.

A continuación, se discuten algunos de los resultados que se han considerado más relevantes, se propone un marco para el diseño e implementación de programas de mentoría de directores escolares y se reflexiona acerca de las implicaciones de este estudio para futuras investigaciones en torno a la temática.

Esta investigación ha puesto de manifiesto que, en la actualidad, la mentoría directiva es el tema con mayor número de artículos en el conjunto de investigaciones sobre mentoría educativa, cambiando la tendencia de finales del pasado siglo.

Efectivamente, si comparamos los datos obtenidos en la presente revisión con la realizada por Ehrich *et al.* en 2002, observamos que entonces el tema fundamental era la mentoría para el profesorado y solo un 8% se refería a directores. Nuestros datos revelan que la mentoría con el profesorado sigue siendo relevante, pero ha pasado de un 60% al 25%, mientras que la mentoría con directores ocupa el lugar más destacado.

Hemos notado también un aumento gradual del número de publicaciones en los últimos decenios, con un salto a partir de 2010, tendencia que coincide con el crecimiento de artículos sobre liderazgo educativo observado por otros autores en sus revisiones de la literatura desde el cambio de milenio (Gumus *et al.*, 2020; Hallinger *et al.*, 2020; Tal y Gordon, 2020). También coincide con los datos que hemos podido encontrar en otras revisiones recientes sobre aspectos de la mentoría directiva (Cuéllar-Becerra

et al., 2018; Hayes y Mahfouz, 2020). Dado que ambos fenómenos —liderazgo y mentoría— están muy relacionados cuando se trata de estudiar la formación directiva, el crecimiento de ambos a partir de 2010 no puede ser casual, sino muestra de la importancia del liderazgo de los directivos y del uso de la mentoría para promocionarlo.

Otras tendencias se mantienen respecto a estudios anteriores: la mayoría de los trabajos analizados en esta revisión se concentran en el área anglosajona, y particularmente en los Estados Unidos, como ocurría también en revisiones previas (Ehrich *et al.*, 2002; Hobson y Sharp, 2005; Hayes y Mahfouz, 2020). En concreto, en la reciente revisión narrativa de Hayes y Mahfouz (2020), 25 de los 32 documentos analizados se localizaron en el área anglosajona (78% del total de documentos), y de ellos 18 en Estados Unidos (56% del total de documentos). Dos aspectos influyen, a nuestro entender, en la distribución geográfica de la literatura sobre mentoría a directivos líderes. Por una parte, el mayor número de investigadores en Estados Unidos y países anglosajones, y su mayor producción científica en términos absolutos (OECD, 2017). Por otra parte, la habitual concentración de estudios sobre liderazgo educativo y formación de líderes escolares en el área anglosajona, también encabezada por los Estados Unidos, que se ha señalado repetidamente y recogen las últimas revisiones sobre el tema (Hallinger y Kovačević, 2019; Hallinger *et al.*, 2020).

En lo que respecta a la metodología, se mantiene la tendencia cualitativa, lo cual se entiende, pues la mentoría es un tema en el que este tipo de investigación es muy necesario para entender la complejidad de las experiencias de los directores. Sin embargo, sería deseable aumentar la cantidad y calidad de las investigaciones cuantitativas o mixtas y los estudios longitudinales para poder definir líneas de actuación que hayan demostrado generar resultados positivos tanto para los miembros implicados en la mentoría como para la organización. También sería

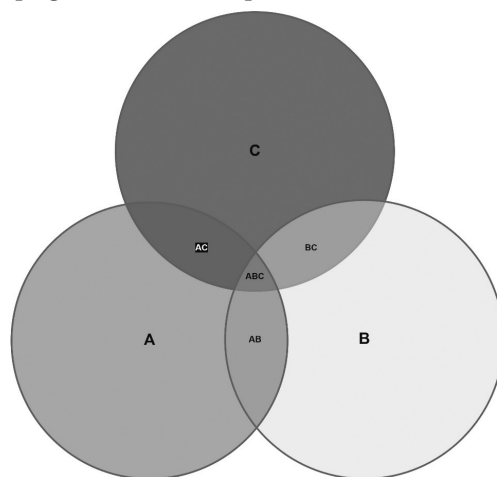
conveniente aumentar el número de países que aplicaran y dieran a conocer sus procesos de mentoría para poder entender mejor las particularidades de otros contextos (Browne-Ferrigno y Muth, 2006; Burstein y Kohn, 2017).

Los resultados también sugieren que la mentoría es una forma importante de contribuir al desarrollo directivo (Aravena, 2018; Bakioglu *et al.*, 2010; Casavant y Cherkowki, 2001) y que reporta grandes beneficios para la inserción de los directores noveles y la preparación de futuros directores. También muestran que la mentoría ha ido evolucionando desde concepciones “dirigistas” hasta concepciones más democráticas de aprendizaje entre iguales (Bakioglu *et al.*, 2010; Smith, 2007).

La revisión también ha revelado que la mentoría puede ayudar a los líderes escolares a encontrar su identidad profesional, a socializarse y desarrollarse en el cargo y a permanecer en el mismo. Puede reforzar los procesos de reclutamiento de nuevos directores y ayudar a los mentores en un proceso de aprendizaje recíproco (Parylo *et al.*, 2012). Además, se ha evidenciado que la mentoría mejora el liderazgo del director y que los beneficios obtenidos con este sistema son superiores a los inconvenientes. Estos beneficios afectan a mentores y a mentorizados.

De acuerdo con estos resultados, recomendamos reforzar los cursos para líderes escolares con programas de mentoría que incorporen las características señaladas en esta revisión, tal como se presentan en la figura 4. Esta figura sintetiza las principales actividades que realizar por cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de mentoría directiva, incluyendo el papel de la organización que gestiona el programa de formación. Como se infiere de dicha figura, cada uno de los agentes tiene un rol fundamental en el desarrollo satisfactorio del proceso de mentoría y existen, a la vez, elementos claves que requieren de sinergias entre los diferentes agentes involucrados.

FIGURA 4. Elementos clave para el diseño de un programa de mentoría para directores escolares



A = mentor
 B = mentorizado
 C = organización
 ABC = actuaciones en las que participan todos los agentes
 AB = actuaciones mentor/mentorizado
 AC = actuaciones mentor/organización
 BC = actuaciones mentorizado/organización

Agentes implicados	Elementos clave
A	- Formación en procesos de mentorización - Enfoque flexible y democrático: acompaña, pregunta, opina
B	Actitud reflexiva y orientada a la mejora: informa, responde, opina
C	- Diseño del curso - Cultura favorable al proceso de mentoría - Selección y emparejamiento de mentores y mentorizados con las características adecuadas - Formación de mentores en recursos y estrategias metodológicas
AB	- Construcción de relación - Implicación en el proceso de mentoría
AC	- Información - Petición de apoyo
CA	- Preparación - Supervisión

Agentes implicados	Elementos clave
BC	• Información • Petición de apoyo
CB	• Supervisión • Apoyo
ABC	• Objetivos estratégicos y alineados • Dedicación (tiempo) • Evaluación del proceso

Fuente: elaboración propia a partir de los artículos analizados. Imagen diseñada utilizando el software Miro (<https://miro.com/>).

Los sistemas educativos de éxito como Singapur, Canadá o Nueva Zelanda han introducido la mentoría a directivos de manera prescriptiva en los programas de formación (Cuéllar-Beceerra *et al.*, 2019) y otros países que aspiran a mejorar, como Sudáfrica, la están incorporando también (Bush, 2012). Al tratarse de una forma de aprendizaje a partir de situaciones auténticas, permite combinar teoría y práctica y los directores pueden aplicar lo aprendido en los programas, con la ayuda de profesionales expertos (Browne-Ferrigno y Muth, 2006).

Otras cuestiones emergentes que merecen mayor atención en futuras investigaciones son las potencialidades de la mentoría para la formación continua de los directivos con experiencia; el valor de la mentoría para aprovechar el talento y reforzar la motivación de los líderes *senior* en las últimas etapas de su vida profesional; o la mentoría grupal como puente para la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Esta investigación puede ayudar a los responsables políticos a introducir la mentoría en los

programas de formación directiva; a los responsables directos de dicha formación, universidades u otras instituciones educativas, para mejorar la programación de los cursos; y a los propios mentores y mentorizados para mejorar su tarea. Sin embargo, somos conscientes de posibles limitaciones: hemos analizado dos bases de datos, pero puede existir literatura significativa que se localiza fuera de ellas. También existe el “riesgo de publicación” (la tendencia a que los estudios con resultados negativos no sean publicados), por lo que se pueden sobreestimar los efectos positivos de la mentoría.

Hemos intentado minimizar los posibles riesgos con rigor y cuidado de los detalles porque dedicar tiempo a estudiar la mentoría es una buena inversión si se quiere mejorar la formación de los líderes escolares. Como señalan algunos autores, “Los directores efectivos no nacen... son mentorizados” (Gray *et al.*, 2007). Vale la pena emplear esfuerzos en esta dirección.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del programa Liderazgo para una Educación Integral en Contextos Desfavorecidos, diseñado e implementado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (España) y por el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa (Portugal), con el apoyo de Porticus (REF EFSE/020182022).

Las autoras agradecen a María Canals, asistente de investigación, su ayuda durante el proceso inicial de selección de la literatura.

Referencias bibliográficas

- Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 219-230. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2018-0002>

- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O. y Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 245-258. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903478482>
- Browne-Ferrigno, T. y Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 14(3), 275-295. <https://doi.org/10.1080/13611260600635530>
- Burstein, A. B. y Kohn, E. (2017). What makes a good school leadership program? A qualitative study of the Lookstein Center Educational Leadership Advancement Initiative (ELAI). *Journal of Jewish Education*, 83(2), 109-132. <https://doi.org/10.1080/15244113.2017.1307052>
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.660701>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Casavant, M. D. y Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85(624), 71-81. <https://doi.org/10.1177/019263650108562409>
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L. y Myran, S. (2013). Understanding mentoring in leadership development: perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/1942775112464959>
- Clayton, J. K. y Thessin, R. A. (2017). Voices of educational administration internship mentors. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 291-308. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364836>
- Creasap, S. A., Peters, A. L. y Uline, C. L. (2005). The effects of guided reflection on educational leadership practice: mentoring and portfolio writing as a means to transformative learning for early career principals. *Journal of School Leadership*, 15(4), 352. <https://doi.org/10.1177/105268460501500401>
- Cuellar-Becerra, C., González-Vallejos, M. P., Espinosa-Aguirre, M. J. y Cheung, R. (2019). Good mentor and good mentoring according to the actors of induction programs for Chilean novice principals. *Psicoperspectivas*, 18(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1543>
- Dareh, J. C. y Playko, M. A. (1992). Mentoring for headteachers: a review of major issues. *School Organisation*, 12(2), 145-152. <https://doi.org/10.1080/0260136920120203>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development program*. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Dawson, P. (2014). Beyond a definition: toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*, 43(3), 137-145. [10.3102/0013189X14528751](https://doi.org/10.3102/0013189X14528751)
- De Bruyn, N. y Mestry, R. (2020). Voices of resilience: female school principals, leadership skills, and decision-making techniques. *South African Journal of Education*, 40(3), 1-9. <https://doi.org/10.15700/201409161042>
- Drago-Severson, E. y Blum-Destefano, J. (2013). A new approach for new demands: the promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.741265>
- Duncan, H. E. y Stock, M. J. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: what do they need? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492947>
- Eby, L., Allen, T., Evans, S. y DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>

- Ehrich, L. C., Tennent, L. y Hansford, B. C. (2002). A review of mentoring in education: some lessons for nursing. *Contemporary Nurse*, 253-264. <https://doi.org/10.5172/conu.12.3.253>
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Editorial Morata.
- Garza, E. (2020). Exploring the praxis of collective and reciprocal mentorship: leadership preparation through the Urban School Leaders Collaborative. *Mentoring and Tutoring*, 28(4), 459-479. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793082>
- Gimbel, P. y Kefor, K. (2018). Perceptions of a principal mentoring initiative. *NASSP Bulletin*, 102(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/0192636518754405>
- Gray, C., Fry, B., Bottoms, G. y O'Neill, K. (2007). *Good principals aren't born - they're mentored: are we investing enough to get the school leaders we need?* SREB and The Wallace Foundation.
- Gross, S. J. (2002). Sustaining change through leadership mentoring at one reforming high school. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/13674580200200170>
- Gumus, E. (2019). Investigation of mentorship process and programs for professional development of school principals in the U.S.A.: the case of Georgia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 2-41. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3718>
- Gumus, E. y Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1172958>
- Gümüş, S., Arar, K. y Oplatka, I. (2020). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Hallinger, P., Gümüş, S. y Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are principals instructional leaders yet?". A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hallinger, P. y Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89, 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hansford, B. y Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52. <https://doi.org/10.1108/09578230610642647>
- Hayes, S. D. (2019). Using developmental relationships in mentoring to support novice principals as leaders of learning. *Mentoring and Tutoring*, 27(2), 190-212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1611289>
- Hayes, S. D. y Mahfouz, J. (2020). Principalship and mentoring: a review of perspectives, evidence, and literature 1999-2019. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 722-751. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.4>
- Hobson, A. J. y Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership and Management*, 25(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317073>
- Hughes, T. (2019). Mentoring school leaders through cultural conflict. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 591-622. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.6>
- Jugmohan, P. y Muzvidziwa, I. (2017). Mentoring and principal preparation: the case of Kwazulu-Natal women. *International Journal of Educational Sciences*, 16(1-3), 150-155. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1311646>
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J. y Brady, K. P. (2021). Redefining mentorship in an era of crisis: responding to COVID-19 through compassionate relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158-172. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0078>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lipke, T. B. (2018). Mentoring processes strengthening women's relational leadership: a pilot study. *Periferia*, 10(2), 80-102. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.33131>
- Lochmiller, C. R. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: a 3-year study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59-84. <https://doi.org/10.1177/1942775113502020>
- Male, T. y Male, D. B. (2001). Special school headteachers' perceptions of role readiness. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/08856250110041081>
- McLay, M. y Brown, M. (2000). The under-representation of women in senior management in UK independent secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 101-106. <https://doi.org/10.1108/09513540010322375>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moyo, Z., Perumal, J. y Hallinger, P. (2020). Struggling to make a difference against the odds: a synthesis of qualitative research on women leading schools in Zimbabwe. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1577-1594. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2020-0015>
- Msila, V. (2016). The struggle to improve schools: voices of South African teacher mentors. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 936-950. <https://doi.org/10.1177/1741143215595416>
- Mullen, C. A. y Cairns, S. S. (2001). The principal's apprentice: mentoring aspiring school administrators through relevant preparation. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 9(2), 125-152. <https://doi.org/10.1080/13611260123854>
- Ndebele, C. (2018). Gender and school leadership: breaking the glass ceiling in South Africa. *Generos*, 7(2), 1582-1605. <https://doi.org/10.17583/generos.2018.2438>
- Newman, N. y Gough, D. (2020). Perspectivas y aplicación. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (eds.), *Systematic reviews in educational research. Methodology, perspectives and application* (pp. 3-23). Springer.
- Ng, S. y Szeto, S. E. (2016). Preparing school leaders: the professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557. <https://doi.org/10.1177/1741143214564766>
- Notman, R. (2012). Intrapersonal factors in New Zealand school leadership success. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 470-479. <https://doi.org/10.1108/09513541211240264>
- OECD (2017). *OECD science, technology and industry scoreboard 2017: the digital transformation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264268821-en>
- Oplatka, I. y Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204-222. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1420044>
- Parfitt, C. M. y Rose, A. L. (2020). Informal mentoring for aspiring school leaders: a phenomenological study. *Mentoring & Tutoring*, 28(3), 278-294. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1778837>
- Parylo, O., Zepeda, S. J. y Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 120-135. <https://doi.org/10.1108/20466851211262860>
- Peters, A. (2010). Elements of successful mentoring of a female school leader. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 108-129. <https://doi.org/10.1080/15700760903026755>
- Rhodes, C. y Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 47-63. <https://doi.org/10.1108/20466851311323087>

- Riley, P. (2009). The development and testing of a time-limited mentoring model for experienced school leaders. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/13611260903050163>
- Scott, S. (2010). Pragmatic leadership development in Canada: investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education*, 36(4), 563-579. <https://doi.org/10.1080/19415251003633458>
- Service, B., Dalgic, G. E. y Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378705>
- Simon, S., Dole, S. y Farragher, Y. (2019). Custom-designed and safe-space coaching: Australian beginning principals supported by experienced peers form pipeline of confident future leaders. *School Leadership & Management*, 39(2), 145-174. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470502>
- Smith, A. A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/13611260701202032>
- Tahir, L., Said, M. N. H. M., Daud, K., Vazhathodi, S. H. y Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: an analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 420-450. <https://doi.org/10.1177/1741143214549973>
- Tal, D. y Gordon, A. (2020). Leadership as an autonomous research field: a bibliometric analysis. *Society*, 57, 489-495. <https://doi.org/10.1007/s12115-020-00522-2>
- Thessin, R. A., Clayton, J. K. y Jamison, K. (2020). Profiles of the administrative internship: the mentor/intern partnership in facilitating leadership experiences. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/1942775118770778>
- Tintoré, M. (2020). *La mentoría nace de la Odisea: siguiendo a Ulises. Apuntes LEI07*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. UNESCO. "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges".
- Wang, E. L., Gates, S. M., Herman, R., Mean, M., Perera, R., Berglund, T. et al. (2018). *Launching a redesign of university principal preparation programs: partners collaborate for change*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2612.html
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A. y Muñoz, G. (2016). Chile: school leadership challenged by double accountability towards schools. En J. Easley y P. Tulowitzki, (ed.), *Educational accountability: international perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 54-72). Routledge.
- Zhang, W. y Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>

Abstract

Mentoring within the training programs for school heads: a review of the literature

INTRODUCTION. Mentoring is one of the most effective systems for developing leadership for school heads. To date, publications focus on specific aspects of mentoring. The present study aims to review mentoring with school heads offering a systemic view that includes data from

previous reviews, contributions from the latest research, and a framework for incorporating mentoring into leadership development programs. Two objectives guide the development of this research: 1) to carry out a descriptive analysis of the bibliography (evolution, location, type of studies) and 2) to analyze the factors that affect its effectiveness (conditions for good mentoring, difficulties and benefits). **METHOD.** A review of the literature is performed following the procedures defined for this purpose. The search is carried out in the Web of Science and SCOPUS databases, using the terms “educational mentoring” as the search equation and inclusion criteria: academic publications referring to educational mentoring, published between 2000 and 2020. Related to educational mentoring, 290 references were obtained, of which 114 documents (39%) refer to mentoring school heads. The final sample after screening consists of 48 articles on managerial mentoring. **RESULTS AND DISCUSSION.** The references are analyzed in-depth, showing an increase in studies on mentoring principals as of 2010, especially in Anglo-Saxon countries and through qualitative research. The analysis indicates that school heads have received a substantial boost in accompaniment mechanisms in many parts of the world and have also increased their percentage importance compared to other types of mentoring. These are classified as a critical element in management training programs. We incorporate an analysis of the effects of mentoring on the participating agents and recommendations for including it in development programs.

Keywords: *Leadership, Mentors, Leadership training, School heads.*

Résumé

*Le mentorat dans les programmes de formation des chefs d'établissement :
une revue de la littérature*

INTRODUCTION. Le mentorat est l'un des systèmes les plus efficaces pour développer le leadership dans les chefs d'établissement. À ce jour, les publications se concentrent sur des aspects spécifiques du mentorat. Cette étude vise à effectuer une revue de la littérature sur le mentorat des chefs d'établissement, offrant une vue systémique qui comprend les données des revues précédentes, les contributions des dernières recherches et un cadre pour intégrer le mentorat dans les programmes de formation en gestion. Deux objectifs guident le développement de cette recherche : 1) effectuer une analyse descriptive de la bibliographie (évolution, localisation, type d'études) et (2) analyser les facteurs qui influencent son efficacité (conditions d'un bon encadrement, difficultés et bénéfices). **MÉTHODE.** Une revue de la littérature est réalisée suivant les modalités définies à ce propos. La recherche est effectuée dans les bases de données Web of Science et SCOPUS, en utilisant le terme « educational mentoring » comme équation de recherche, et comme critère d'inclusion les publications académiques faisant référence au mentorat éducatif publiées entre 2000 et 2020. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** 290 références liées au mentorat pédagogique ont été obtenues, dont 114 documents (39 %) font référence au mentorat auprès des chefs d'établissement. L'échantillon final après sélection se compose de 48 articles sur le mentorat de chefs d'établissement. Les références sont analysées en profondeur, montrant une augmentation des études sur le mentorat de chefs d'établissement à partir de 2010, notamment dans les pays anglo-saxons au moyen de recherches qualitatives. L'analyse indique que les dispositifs d'accompagnement des chefs d'établissement ont été fortement renforcés dans de nombreuses régions du monde, ils ont augmenté leur pourcentage d'importance par rapport à d'autres

types de mentorat et ils sont un élément clé dans les programmes de formation en gestion. Une analyse de l'impact du mentorat dans les participants à la formation et quelques recommandations pour l'inclure dans les programmes de formation en gestion sont inclus dans notre article.

Mots-clés : *Leadership, Mentors, Développement managérial, Chefs d'établissement.*

Perfil profesional de las autoras

Mireia Tintoré (autora de contacto)

Es la directora del Grupo de Investigación en Estudios Organizativos y Profesionalización de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, y forma parte del grupo de investigación EDO, subgrupo EDO-UIC. Fue editora y fundadora de la revista *International Journal of Educational Leadership and Management (IJELM)*, y es miembro fundador del Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo-EDULID. Sus intereses de investigación incluyen el liderazgo educativo, el aprendizaje organizacional y la formación de directivos escolares. Licenciada en Historia Contemporánea por la Universitat de Barcelona (1980), tiene un posgrado en Liderazgo Femenino por la Universitat Pompeu Fabra (2007) y es doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universitat Internacional de Catalunya.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-3691>

Correo electrónico de contacto: mtintore@uic.es

Dirección para la correspondencia: Universitat Internacional de Catalunya, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Sant Cugat, Josep Trueta, s/n, 08195 San Cugat del Vallès (Barcelona).

Carmen Carrillo

Es profesora contratada doctora en la Universitat Internacional de Catalunya. Sus principales áreas de investigación giran en torno a la enseñanza *online*, el liderazgo educativo, la formación del profesorado, la educación musical y la interdisciplinariedad. Ha publicado sus trabajos en algunas de las principales revistas de formación del profesorado y educación, y es miembro del comité editorial de las revistas *European Journal of Teacher Education* y *Revista Internacional de Educación Musical*.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-8557>

Correo electrónico de contacto: carmecarrillo@hotmail.com

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

ESCÁMEZ-SÁNCHEZ, J. Y PERIS-CANCIO, J. A. (eds.) (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant lo Blanch, 281 pp.

La sostenibilidad es uno de los problemas más importantes de nuestro tiempo. Hemos alcanzado un punto álgido en la historia, un momento de riesgo para la vida, y nos jugamos nada menos que la supervivencia humana y la del resto de especies que habitan la Tierra. Nos vemos ante la urgencia de cuidar el medio que nos rodea y desarrollar una economía circular, pero también necesitamos afianzar las conquistas sociales de los años anteriores.

En esta coyuntura las universidades siguen formando a las personas que ocuparán muchos de los espacios de poder y responsabilidad en diferentes comunidades del mundo. Estas personas deberían apropiarse durante su formación universitaria del capital intelectual que requieren esos espacios, pero también deben prepararse para solventar las necesidades de sus conciudadanos. Por eso el problema de la sostenibilidad se ha convertido en un pilar fundamental para las universidades, cuya misión va más allá del desarrollo estrictamente académico. Con esta idea en mente, los Dres. D. Juan Escámez-Sánchez y D. José Alfredo Peris-Cancio han coordinado y publicado este libro, que ayuda a comprender el compromiso ético de las universidades con la sostenibilidad social.

Después de leer el libro, creo que su principal aportación consiste en analizar el problema, considerando qué se puede hacer para solucionarlo desde la universidad. El volumen está estructurado en tres partes, yendo desde las ideas más generales hacia cuestiones particulares. La primera de estas partes

abarca los dos primeros capítulos y se centra en la misión de la universidad frente al reto de la sostenibilidad social. En el capítulo 1 se analiza esa misión y en el capítulo 2 la responsabilidad universitaria, entendida como la capacidad de respuesta que nace del compromiso institucional con el desarrollo y la estabilidad sociales.

El segundo bloque trata sobre los diferentes ámbitos de la sostenibilidad social. Está redactado con la colaboración de la Dra. Dña. Emilia Oliver-Del Olmo y la Dra. Dña. Inmaculada López-Francés, con quien tengo el placer de mantener una estrecha relación profesional y de amistad. Ambas han trabajado ámbitos específicos y al mismo tiempo transversales, como los derechos humanos o la equidad de género. Este bloque incluye seis capítulos y es la parte central del libro. En el capítulo 3 abordan el tema de la desigualdad social en términos más bien generales y lo van concretando en los siguientes apartados.

Comienzan identificando la desigualdad como transgresión en el cumplimiento de los derechos humanos, que lleva a la exclusión de ciertos sectores sociales (capítulo 4). La exclusión provoca una pérdida de vigor democrático (capítulo 5), que perjudica la formación de los miembros de una comunidad para ejercer sus derechos de ciudadanía de manera libre y consciente. Sobre todo, consciente del riesgo que entraña vivir en un mundo que no parece sostenerse mucho tiempo más. Después de todo, no hay un planeta B. Además, la persistencia

de las bolsas de pobreza que tenemos repartidas por el mundo contribuye a la vulneración del ejercicio de derechos (capítulo 6). En los últimos años, cuando la escasez se ha extendido por todo un territorio, hemos asistido al rechazo de la migración y de la asunción de más culturas en zonas que ya eran interculturales, como la Unión Europea (capítulo 7), y que todavía siguen trabajando en cuestiones internas, como la equidad de género (capítulo 8).

El bloque concluye con la denuncia de un cosmopolitismo que siempre hemos pretendido, pero que no hemos logrado alcanzar del todo (capítulo 9), incluso después de la globalización. Esto recuerda a la conversación entre Sócrates y Polemarco en *La República* de Platón. Polemarco estaba defendiendo que la persona justa hace el bien a su familia y a su ciudad, y no al extranjero. Sócrates le respondió que la justicia trasciende la afiliación a un determinado grupo y que, para ser justo, es necesario ser cosmopolita, puesto que una persona justa no daña a nadie por razones de origen. La competencia por bienes escasos es lo que seguramente lleva a priorizar el bienestar de la familia o la nación por encima de otras personas. Ante la escasez, es razonable el celo por la propiedad y

la pertenencia, pero el conocimiento es un bien potencial de toda la humanidad, que puede estar al servicio de esta para reducir la escasez y acelerar el desarrollo global hacia el bien común. Por tanto, no parece muy sensato rechazar a nadie que pueda contribuir a ello con distintas perspectivas tan solo por su condición. Por eso comparto especialmente con los autores esa idea de que las universidades deben formar ciudadanos que ocupen puestos de responsabilidad en sus comunidades, y que sean capaces de aceptar y potenciar el valor de quienes allí habiten, independientemente de su origen.

La última parte del libro está integrada en un solo capítulo, que cuenta con la colaboración del Dr. D. Juan Isidoro Escámez-Marsilla. En este capítulo los autores ponen sobre la mesa la percepción de los estudiantes de dos universidades valencianas en torno a la sostenibilidad social. Aquí el lector se traslada a una perspectiva particular, aterrizando sobre realidades y vivencias concretas, que lo sitúan en un escenario “glocal”, desde el cual las universidades están llamadas a responder frente al reto de la sostenibilidad.

Fran J. García-García
Universidad de Valencia

HAN, B. C. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder, 90 pp.

En poco menos de un centenar de páginas, el volumen al que ya nos tiene acostumbrados, y de nuevo con Editorial Herder, el prolífico y polémico Byung-Chul Han nos ofrece un nuevo término con el que podemos interpretar la sociedad en la que vivimos: la sociedad paliativa.

Así, de manera paralela a cómo interpreta el devenir de una sociedad disciplinaria que se transforma en otra del rendimiento, excesivamente transparente y cansada, abocada a un infarto del alma, en esta ocasión nos anima a centrar la atención en la algofobia (fobia al dolor y miedo generalizado al sufrimiento) que cada vez deja menos lugar a lo verdaderamente distinto, llegando a confundir la variedad con simples matices que nos condenan a un infierno de lo mismo.

Maestro a la hora de jugar con la etimología de las palabras y con el aroma de los conceptos —y para algunos, como Gregorio Luri, creador de páginas flojísimas—, esta obra nos lleva a escenarios donde, por ejemplo, las posdemocracias se entienden también en clave de democracias paliativas sin voluntad de llevar a cabo reformas profundas por el mero hecho de que, al ser radicales, llegaran a ser dolorosas.

Si aceptamos la premisa de que vivimos en una sociedad de la positividad en la que nos empeñamos —inútil empresa— en librarnos de toda forma de negatividad y en la que el dolor, el sufrimiento y la muerte como extremo han de ser evitadas —utopía transhumanista—, llegamos a un punto donde el leitmotiv “nada debe doler” excluye

todas aquellas facetas de la vida en las que la adversidad se convierte en una salutífera experiencia —y no solo vivencia— que va más allá de la ruptura y la fractura que pueda provocar. Allí, en ese lugar al que nadie parece querer ir, encontramos también y precisamente la verdadera esencia educadora del cambio y la transformación que subyace a otro lema mucho más sugerente: per aspera, ad astra.

Porque sus líneas, más allá de los destructores y seguidores que podamos encontrarnos, nos fuerzan a reflexionar sobre el papel que estos conceptos juegan en la esfera educativa y, con ellos, redimensionar y expropiar ideológicamente —partidistamente— otros mucho más comunes en nuestro vocabulario docente, como son el esfuerzo y la disciplina, así como otros más rimbombantes pero no menos necesarios, como la resiliencia, el empoderamiento e incluso el emprendimiento, bien entendido como capacidad de juicio, crítica y toma de grandes decisiones durante nuestro periplo vital.

Independientemente de si la tarea del filósofo es señalar lo que no se ve o meramente animarnos a ver el mundo con otros ojos, la obra de Han necesariamente se encuentra atravesada —con el dolor y los sesgos que esto supone— por un talante ideológico que incomoda y endulza a unos y otros por igual. Párrafos como el que sigue: “El dispositivo neoliberal de felicidad nos distrae de la situación de dominio establecida obligándonos a una introspección anímica. Se encarga de que cada uno se ocupe solo de sí mismo, de su propia psicología, en

lugar de cuestionar críticamente la situación social” (p. 24), inevitablemente nos fuerzan a conjugar o conjurar la relación que existe, queramos o no, entre acciones políticas y acciones educativas, entre otras —como la psicológica o la sociológica—, que escapan, pero no demasiado, de los intereses centrales de todo educador.

La estructura de la obra, compuesta de poco más de una decena de breves capítulos sin enumerar, corresponde al ya inconfundible estilo de su autor, quien con frases cortas, aforísticas y epitáficas —y con cierto regusto de clickbait intelectual— nos arrastra por vericuetos y piruetas que, para quienes ya le hemos leído, no dejan de ser desconocidos rincones de una ya visitada plaza. En ocasiones, una plaza demasiado transitada, todo hay que reconocerlo.

No obstante, y pese a que el libro del que todo el mundo habla en estos momentos no es este sino *No-cosas* (2021, Editorial Taurus), estamos ante una obra que no dejará indiferente a quienes nos preocupamos por una educación plena. Animándonos a reflexionar si, bajo las condiciones en las que nos hemos visto forzados a vivir y las que nos quedan todavía por crear y sufrir:

Hay [o no] que oponer la preocupación por la vida buena a la lucha por la supervivencia. La sociedad dominada por la histeria de la supervivencia es una sociedad de muertos vivientes. Somos demasiado vitales para morir, y estamos demasiado muertos como para vivir (p. 32).

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla-
La Mancha

DOMÍNGUEZ, M. C., LÓPEZ-GÓMEZ, E. y CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L. (coords.) (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Dykinson, 283 pp.

La formación basada en competencias se sustenta en la necesidad de que cualquier aprendizaje que se produzca no se restrinja únicamente a la repetición de contenidos sin saber llegar más allá, y poder aplicar y utilizar dichos conocimientos, lo que se ha popularizado como “saber” y “saber hacer” o, como presenta Baldacci (2021) en el libro que se va a analizar, los componentes “interno” (dominio) y “externo” (desempeño), que desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se han incorporado a los planes de estudio.

Lógicamente, por la relevancia del tema tratado y el escaso conocimiento que había en el momento,

supuso unas nuevas líneas en las que poder desarrollar numerosas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional. Fruto de ello es el proyecto que dio lugar a la obra *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*, coordinada por los docentes María Concepción Domínguez Garrido, Ernesto López-Gómez y María Luz Cacheiro-González, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esta favorece el conocimiento del extenso universo de las competencias desde múltiples perspectivas y niveles, adentrándonos en un discernimiento amplio del término, mediante diversos estudios bibliométricos e investigaciones.

El libro está estructurado en tres grandes bloques. El primero, “Concepto y contexto de la formación basada en competencias”, consta de tres capítulos, donde se puede identificar el constructo “competencia”, su marcado condicionamiento cultural, su empleo a nivel curricular, junto con un valioso ejemplo de su aplicación. De la misma manera, se enfatiza en el valor de las competencias gestionadas desde un enfoque sistémico y multidisciplinar. Además, el bloque finaliza con la identificación de los factores que debe tener un proceso de enseñanza-aprendizaje para trabajar competencias que formen “aprendices independientes”.

El segundo bloque muestra el desarrollo de diferentes investigaciones basadas en las competencias. Así, se ha permitido constatar que estudiantes y profesorado de educación secundaria y universidad valoran positivamente los procesos formativos en competencias, aunque coinciden en que es necesaria una mayor armonización entre lo planificado y lo realizado. En materia de competencia digital, el estudio bibliométrico implementado ha dejado patente que la literatura científica es exigua y, por lo tanto, la producción científica sobre esta temática en relación con la profesión docente actualmente es insuficiente y se encuentra en una fase de crecimiento exponencial. En este sentido, el alumnado de Educación Social valora que es necesario optimizar la formación inicial en competencia digital para que se adecúe más a los contextos socioeducativos de actuación profesional. Los siguientes capítulos versan sobre el

aprendizaje basado en juego y gamificación por su impacto y beneficios en el desarrollo de competencias, en especial con la digital, de cualquier etapa educativa. En último lugar, se describe la puesta en práctica de la enseñanza STEM, tanto en centros educativos como en la formación del profesorado.

El último bloque está claramente enfocado a la interdependencia existente entre la formación del profesorado y las competencias docentes. Se inicia con una novedosa aproximación a la formación en competencias interculturales de educadores infantiles en Chile mediante una revisión documental que, aunque da lugar al conocimiento de los componentes, metodologías y estrategias que han sido consideradas en aras del enfoque intercultural, como en las revisiones ya aludidas, también vislumbra la necesidad de más avances que permitan el progreso en la materia. Es por esta razón por la que se reflexiona sobre la necesidad de formar a los educadores infantiles desde una perspectiva más transversal.

En toda formación del profesorado, el prácticum pasa a ser una materia vital que posibilita experimentar la práctica profesional. De esta manera, es un vehículo incuestionable desde el que poder desarrollar y consolidar diferentes competencias de los futuros docentes de secundaria. Más concretamente, el análisis de diversas investigaciones al respecto concluye que la comunicación fluida mediante múltiples canales contribuye notablemente al desarrollo de las competencias profesionales. Asimismo, otro análisis

de la literatura realizado ha mostrado una vez más a la comunicación como uno de los diferentes elementos que habría que tener en cuenta dentro de la competencia digital formal, a los que se incorpora el dominio de contenidos, la planificación y la metodología. Sin olvidar la importancia de enfocar la profesión docente desde la competencia investigadora para producir avances y mejoras en el proceso educacional de todos los niveles educativos.

Y no solo esto, igualmente se ha podido constatar la necesidad de formar a educadores a través de competencias que contribuyan a impulsar el crecimiento profesional docente y a mejorar el diseño y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Emplear el aula como un lugar de innovación e investigación orientado

a la capacitación del alumnado en competencias, favorece la reciprocidad desembocando en una mejora profesional docente.

Para concluir, no cabe ninguna duda de que esta obra ha permitido dar un paso más en el necesario conocimiento de la formación basada en competencias, aportando una pluralidad de contribuciones e investigaciones sobre la misma, desde perspectivas teóricas y prácticas, algunas novedosas como las interculturales o lúdicas, integrando propuestas con carácter internacional y nacional, que, de una manera u otra, deben formar parte del amplio campo del conocimiento que suponen las competencias.

David Jiménez Hernández
Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED)

AHEDO, J., CARO, C. Y FUENTES, J. L. (COORDS.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea incluyente*. Dykinson, 176 pp.

No resulta sencillo elaborar una reseña de un libro coral y más aún de un tema tan estudiado, debatido y, en ocasiones, controvertido, como es la educación en el contexto familiar y la responsabilidad de la familia de esta ineludible tarea, tal como reza su título. Sobre la familia y su papel en la crianza de los hijos se ha investigado y escrito mucho, desde diferentes perspectivas y modos de entender la vida. Es un tema que siempre ha preocupado a los profesionales de la educación, a los diferentes responsables de la política familiar en la sociedad, en sus diferentes ámbitos de actuación, y a los padres. Pero en la actualidad interesa más, si cabe, ya que los referentes y modos de educación se

han diluido en un escenario en el que convergen una serie de factores que han transformado radicalmente nuestra forma de interaccionar con los otros y lo otro, de informarnos, de actuar, etc. A la vez que debemos afrontar una educación para un futuro incierto, volátil, gráficamente plasmado en la afirmación de que el futuro ya no es el que era. De ahí la pertinencia de este libro.

Su origen, una investigación impulsada por un grupo de dieciocho profesores y profesoras de diferentes universidades españolas, que avala que esta obra es fruto de la lectura y análisis sobre lo que se ha investigado y publicado en estos últimos años y de la reflexión de los

que lo firman. Además destaca por ofrecer un hilo conductor claro a lo largo de sus capítulos: la responsabilidad de la familia de la formación del carácter de las hijas e hijos para lograr una vida plena, reconociendo, en primer lugar, que estamos ante familias “sensatamente imperfectas” asentadas en la estructura familiar como comunidad necesaria que busca el bien de sus miembros. Entendiéndola como un lugar que orienta a sus miembros y quiere “lanzarlos al mundo” con madurez, libertad y seguridad. En definitiva, lograr “sujetos situados” (p. 41). En segundo lugar, estamos ante un proyecto compartido, ya que la familia como comunidad la conforman todos sus miembros, por lo que cada acción y decisión repercute en cada uno de sus miembros y en la estructura de este grupo. De ahí la relevancia de saber transmitir esa idea de proyecto compartido y de lugar preferente para la educación, puesto que es donde se acoge sin condiciones de partida, sin requisitos previos y en el que los nexos duran siempre. Evidentemente, podemos aducir muchas disfunciones, pero estas no impiden su sólida estructura social.

Los autores se centran únicamente en las primeras etapas vitales: desde la primera infancia a la adolescencia, claves para la consolidación del carácter de toda persona y en las que se forman y desarrollan las habilidades socioemocionales y comunicativas a través de las relaciones no solo con la familia, sino también con los amigos, “modo peculiar del salir de la persona al mundo” (p. 46). Y es en esta comunidad donde se aprenden dos de las conductas que sustentan toda comunidad: la gratitud, el saber

agradecer, dar las gracias al otro sin necesidad de contrapartida; y el perdón, saber reconocer que no todo se hace bien, que existen conflictos que debemos saber reconocer y superar. Ser conscientes de que toda relación es compleja, pero la aceptación, la petición de perdón, el agradecimiento y el proponerse modificar aquello que hace daño a los demás son pilares capaces de generar dinámicas saludables y preventivas en nuestra interacción con los demás.

Ahora, todo ello no es posible si no se educa en y para la libertad, ya que “no educamos a las personas para que sean libres, sino que educamos a personas libres para que sepan ejercer su libertad” (p. 68). Pero nunca uno solo, sino interactuando con los demás, respetando y mejorando la libertad de los demás. Y aquí cobra sentido la exigencia de la autoridad, recogida en aquellas figuras reconocidas por lo que son y saben, capaces de orientar y facilitar el desarrollo de los que le rodean (p. 81).

Y no olvidemos también a lo otro, al entorno en el que vivimos y del que somos responsables. Tomar conciencia de la repercusión de nuestros modos de vida, de nuestros hábitos, de los problemas medioambientales y de la necesidad de crear un modo de vida sostenible, sabiendo respetar y conservar el entorno, además de aprender a mirar lo que nos rodea (p. 137). Solo así aprenderemos a valorarlo, a cuidarlo.

Por último, quiero destacar dos capítulos que atienden situaciones que usualmente no se incluyen en las propuestas de educación familiar. Nos referimos a la reconstrucción del

vínculo afectivo en las familias en dificultad social y a la atención de la diversidad funcional como oportunidad tanto para la familia y la sociedad como para la normalización de estas situaciones integradas en la dinámica habitual de las comunidades familiares. Recuperar el vínculo afectivo, aprender a reconocerse y valorarse, para hacerse valer ante la sociedad.

En suma, un libro denso, que motiva la reflexión sobre las diferentes dimensiones de una educación familiar que pretende lograr el desarrollo perfecto de cada uno de sus miembros.

Marta Ruiz-Corbella
Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED)

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 RECYT, 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 recensiones (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 recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (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.

- ◆ YOUTH PARTICIPATION: A NEW APPROACH BASED ON THE INTERSECTIONS BETWEEN MODELS, VIEWS AND EUROPEAN POLICIES / PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES: UN NUEVO ENFOQUE BASADO EN LAS INTERSECCIONES ENTRE LOS MODELOS, LOS PUNTOS DE VISTA Y LAS POLÍTICAS EUROPEAS
Rita Manuela Barros, Angélica Monteiro and Carlinda Leite
- ◆ EMOTIONAL MANAGEMENT AND SELF-EFFICACY ASSOCIATED WITH LOW STRESS LEVELS IN SPANISH UNIVERSITY TEACHERS: A NATIONAL PERSPECTIVE / LA GESTIÓN EMOCIONAL Y LA AUTOEFICACIA SE ASOCIAN CON BAJOS NIVELES DE ESTRÉS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA NACIONAL
Marina García-Garnica, Ramón Chacón-Cuberos, Jorge Expósito-López and Asunción Martínez-Martínez
- ◆ PERCEPCIONES SOBRE EL PLAGIO ACADÉMICO EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA DIGITAL UNIVERSITARIA / PERCEPTIONS ABOUT ACADEMIC PLAGIARISM AT UNIVERSITY IN A DIGITAL TEACHING CONTEXT
María Gómez-Espínosa, Mónica Clavel San Emeterio y Fermín Navaridas-Nalda
- ◆ A CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF CIVICS EDUCATION IN SPAIN AND THE UNITED STATES: A SYSTEMATIC REVIEW / COMPRENSIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
Sara Kells
- ◆ VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: PERSPECTIVA COMPARADA DE MÉXICO Y ESPAÑA / ASSESSMENT OF UNIVERSITY TEACHER COMPETENCES: COMPARATIVE PERSPECTIVE BETWEEN MEXICO AND SPAIN
Ana Isabel Manzanal Martínez, Claudia Islas Torres, Carmen Romero-García y Rocío Carranza Alcántar
- ◆ REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS DIGITALES: INICIATIVAS Y POSIBILIDADES / SYSTEMATIC REVIEW ON INITIAL TEACHER TRAINING IN DIGITAL TECHNOLOGIES: INITIATIVES AND POSSIBILITIES
Angélica Inês Miotto, Ana Da Costa Polonia y Josefina Amanda Suyó-Vega
- ◆ INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN CONDUCTA PROSOCIAL Y EMPATÍA EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA / EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN PROSOCIAL BEHAVIOR AND EMPATHY IN GIFTED STUDENTS. A SYSTEMATIC REVIEW
Sara Piñeiro-López, Manuel Martí-Vilar y Francisco González-Sala
- ◆ LA MENTORÍA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES: REVISIÓN DE LA LITERATURA / MENTORING WITHIN THE TRAINING PROGRAMS FOR SCHOOL HEADS: A REVIEW OF THE LITERATURE
Mireia Tintoré y Carmen Carrillo

Indexed in
SCOPUS



Bordón, desde 1949

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