



BORDÓN

Revista de Pedagogía

S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

Indexed in
SCOPUS



2023 ENERO-MARZO
VOLUMEN 75 • N.º 1
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75

Número, 1

2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

| | | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Año 2013: 72%. | Año 2015: 78%. | Año 2017: 84%. | Año 2019: 85%. | Año 2021: 85%. |
| Año 2014: 61%. | Año 2016: 77%. | Año 2018: 84%. | Año 2020: 80%. | Año 2022: 86%. |

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

Alcance e indexación

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, *Bordón* pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España (1949) que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso y se encuentra indexada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE a través del Journal Impact Factor (JIF). Y también en las categorías de educación y psicología del desarrollo y de la educación de SCOPUS (SJR).

Además, mantiene desde el año 2012 el SELLO DE CALIDAD de las Revistas Científicas Españolas otorgado por la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), el reconocimiento más importante y riguroso que se otorga en España a las revistas de calidad contrastada. Y en el portal de DIALNET MÉTRICAS tiene una posición relevante en el primer cuartil de la categoría educación, que mantiene desde el año 2016.

Bordón es revista fundadora del blog del consorcio de revistas científicas de educación Aula Magna 2.0. Este blog tiene como objetivo situar en el centro del debate los aspectos que determinan la calidad, la excelencia y el prestigio editorial de las mejores revistas científicas españolas e iberoamericanas del área de educación.

Para consultar las bases de datos bibliográficas que incluyen a *Bordón* puede acceder a la sección de indexación de la web de la revista.

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 OE9. 28037 Madrid.
Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 100 euros; extranjero: 120 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@sepedagogia.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)

María Jesús Perales Montolio, Universidad de Valencia (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)

José Felipe Martínez, University of California (Los Ángeles, EE. UU.)

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

Mercedes Pérez Agustín

SECRETARÍA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragona

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

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Coral González Barberá. Vicesecretaria

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

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

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2022 / EXTERNAL REFEREES DURING 2022

Además del trabajo de revisión realizado por los miembros del comité científico de *Bordón*, para evaluar cada uno de los trabajos recibidos mediante el procedimiento de doble ciego, durante el año 2022 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

Aida Urrea Monclús, Universidad de Lleida
Aitana Fernández-Sogorb, Universidad de Alicante
Akhilesh Kumar, Universidad Aviertha Vardhman Mahaveer
Alba Sierra Rodríguez, Universidad de Granada
Alfonso García de la Vega, Universidad Autónoma de Madrid
Alicia Palacios Ortega, Universidad Internacional de La Rioja
Alién García Hernández, Universidad de las Ciencias Informáticas
Alma Arcelia Ramírez Íñiguez, Universidad Autónoma de Baja California
Álvaro Barreras, Universidad Internacional de La Rioja
Amelia Tey Teijón, Universidad de Barcelona
Ana Ayuste, Universidad de Barcelona
Ana Belén Cano-Hila, Universidad de Barcelona
Ana Caballero
Ana María Novella Cámara, Universidad de Barcelona
Ana María Velasco Molpeceres, Universidad de Valladolid
Ana Teberosky Coronado, Universidad de Barcelona
Andrés Pérez Montilla, Universidad de Cádiz
Ángel Alberto Magreñán Ruiz, Universidad de La Rioja
Ángel Blanco López, Universidad de Málaga
Ángel Rojas Vistorte, Universidad Federal de São Paulo
Ángela García-Pérez, Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas
Angelina Sánchez Martí, Universidad Autónoma de Barcelona
Angelo Ricardo Tuesta Lozano
Antoni Ruiz Bueno, Universidad de Barcelona
Arantxa Azqueta, Universidad Internacional de La Rioja
Arantxa Campollo Urkiza, Universidad Complutense de Madrid
Ariel Lugo, Universidad Nacional del Nordeste
Assumpta Aneas, Universidad de Barcelona
Aurora Bernal Martínez de Soria, Universidad de Navarra
Begoña Regueiro Salgado, Universidad Complutense de Madrid
Belén Poveda García-Noblejas, Universidad Villanueva
Bernardo Gargallo López, Universidad de Valencia
Berta Beltrán Zubiri, Universidad de Andorra
Blanca Arteaga-Martínez, UNED
Bruno Bivort, Universidad de Bío Bío
Carlos Monge López, UNED
Carlos Sancho Álvarez, Universidad de Valencia
Carlos Valerio Echavarría Grajales, Universidad de La Salle
Carmen Carmona Rodríguez, Universidad de Valencia
Carmen María Vizoso Gómez, Universidad de León
Carolina Fernández-Salineró, Universidad Complutense de Madrid
Clara Romero Pérez, Universidad de Sevilla
Constanza Ruiz, Universidad Internacional de La Rioja
Coral González Barbera, Universidad Complutense de Madrid
Covadonga Ruiz de Miguel, Universidad Complutense de Madrid
Cristhian Almonacid, Universidad Católica del Maule
Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Universidad de Bío Bío
Cristian Pérez Centeno, Universidad Nacional de Tres de Febrero
Cristina Manchado Nieto, Universidad de Extremadura
Cristina Pedrosa Jesús, Universidad de Córdoba
Cristina Yáñez de Aldecoa, Universidad de Andorra
Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia
Cynthia Martínez Garrido, Universidad Autónoma de Madrid
Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza
Daniel Moreno Mediavilla, Universidad Internacional de La Rioja
Eimard Gomes Antunes do Nascimento, Universidad de Aveiro
Elena Guichot Muñoz, Universidad de Sevilla
Elena Tzetzangary Aguirre Mejía
Elvira Carpintero, Universidad Complutense de Madrid
Emelina López González, Universidad de Valencia
Emilia López-Iñesta, Universidad de Valencia
Emilio Berrocal de Luna, Universidad de Granada
Emmanuel Magallanes Ulloa, Universidad Politécnica de Zacatecas
Encarnación Sánchez-Lissen, Universidad de Sevilla
Enric Prats, Universidad de Barcelona
Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga
Eryka Torrejón Cardona, Universidad de Antioquia
Esperanza Espino, Universidad de Sevilla
Esperanza López Centella, Universidad de Granada
Estepan Francisco López Medina, Universidad Complutense de Madrid
Eva Aguaded Ramírez, Universidad de Granada
Eva María Olmedo Moreno, Universidad de Granada
Eva Mompó López, Universidad de Valencia
Eva Sanz Arazuri, Universidad de La Rioja
Fernando Alonso Arce, Universidad de Alicante
Francesc Martínez-Olmo, Universidad de Barcelona
Francisco Alberto García-Sánchez, Universidad de Murcia
Francisco Esteban Bara, Universidad de Barcelona
Francisco José Fernández-Cruz, Universidad Complutense de Madrid
Francisco M. Aliaga, Universidad de Valencia
Francisco Raso Sánchez, Universidad de Granada
Francisco Raúl Silva Díaz, Universidad de Granada
Franmis José Rodríguez-Jiménez, Universidad Autónoma de Santo Domingo

Gloria Gratacós Casacuberta, Universidad Villanueva
 Gonzalo Almerich Cerveró, Universidad de Valencia
 Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid
 Guadalupe Aurora Maldonado Berea
 Guillermo Meza-Salcedo, Corporación Universitaria Minuto de Dios
 Guy Trainin, Universidad de Nebraska Lincoln
 Helena Silva, Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro
 Henry Santa Cruz Espinoza, Universidad César Vallejo
 Higinio Arribas
 Ignacio Calderón Almendros, Universidad de Málaga
 Ingrid Agud-Morell, Universidad Autónoma de Barcelona
 Ingrid Mosquera Gende, Universidad Internacional de La Rioja
 Inmaculada Asensio Muñoz, Universidad Complutense de Madrid
 Inmaculada Concepción Masero Moreno, Universidad de Sevilla
 Isabel Dans Álvarez de Sotomayor, Universidad de Santiago de Compostela
 Israel Constante Amores, Universidad Complutense de Madrid
 Jaume Trilla Bernet, Universidad de Barcelona
 Jesús Acevedo Borrega, Universidad de Extremadura
 Jesús Deibe Fernández Simo, Universidad de Vigo
 Jesús Miguel Jornet Meliá, Universidad de Valencia
 Joan Amer Fernández, Universidad de Islas Baleares
 Joel Angulo Armenta, Instituto Tecnológico de Sonora
 Jordi Adell Segura, Universidad Jaume I
 José Alberto Gallardo López, Universidad de Cádiz
 José Carlos Casas del Rosal, Universidad de Córdoba
 José González Such, Universidad de Valencia
 José Javier Bermúdez-Aponte, Universidad de La Sabana
 José Luis Cuesta Gómez, Universidad de Burgos
 José Luis González-Geraldo, Universidad de Castilla-La Mancha
 José Manuel Doblas Viso, Universidad de Málaga
 José Manuel Martínez-Vicente, Universidad de Almería
 José Manuel Suárez Riveiro, UNED
 Josefina Lozano Martínez, Universidad de Murcia
 Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga
 Juan David Villa Gómez, Universidad de San Buenaventura
 Juan Francisco Cabrera Ramos, Universidad Católica de Temuco
 Juan García Gutiérrez, UNED
 Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga
 Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid
 Juan Mora-Figueroa, UNED
 Juana Rosa Suárez Robaina, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
 Judit García-Martín, Universidad de Salamanca
 Judit Ruiz-Lázaro, Universidad Complutense de Madrid
 Judith Cáceres Iglesias, Universidad de Valladolid
 Judith Pérez-Castro, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
 Julià Hinojosa Lobato, Universidad de Barcelona
 Lara Orcos, Universidad de La Rioja
 Laura María Guerrero Puerta, Universidad Pablo de Olavide
 Lionel Sánchez-Bolívar, Universidad de Granada
 Lluís Ballester Brage, Universidad de les Illes Balears
 Lucía Inmaculada Llinares Insa, Universidad de Valencia
 Lucía Lourdes de la Cruz-Urrutia, Universidad César Vallejo
 Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo
 Luis Andrés Castillo Bracho, Universidad Federal do Pará
 Luis Dubarbie, Universidad Internacional de La Rioja
 Luis Francisco Miranda Terraza, Universidad del Magdalena
 Luis Miguel Iglesias Albarrán, Universidad de Huelva
 Luis Roberto Núñez Mercado, Secretaría de Educación Pública, México
 Luis Tomás Cuenca, Universidad Autónoma de Nuevo León
 M.^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia
 M.^a Cruz Sánchez-Gómez, Universidad de Salamanca
 M.^a del Carmen Pegalajar, Universidad de Jaén
 M.^a Sánchez Munilla, Universidad Complutense de Madrid
 M.^a Victoria Hidalgo García, Universidad de Sevilla
 Macarena Donoso González, UNED
 Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura
 Marco Vinicio Salto Bajaña, Unidad Educativa Mundial
 Margarita Bakieva, Universidad de Valencia
 Margarita Carmen Martín-Martín, Universidad Complutense de Madrid
 María Bernabela Pelli, Universidad Nacional del Nordeste
 María del Carmen Rodríguez Fernández
 María del Carmen Romero García, Universidad Internacional de La Rioja
 María del Pilar Aparicio Flores, Universidad de Alicante
 María José García de la Barrera Trujillo, Universidad Internacional de La Rioja
 María Luisa Rico Gómez, Universidad de Alicante
 María Maravé-Vivas, Universidad Jaume I
 María R. Belando-Montoro, Universidad Complutense de Madrid
 María Rosa Buxarrais Estrada, Universidad de Barcelona
 María Tejedor Mardomingo, Universidad de Valladolid
 Mario Alberto González Medina, Universidad Autónoma de Nuevo León
 Marta Comas Sàbat, Consorci d'Educació de Barcelona
 Marta Fuentes Agustí, Universitat Autònoma de Barcelona
 Marta Hurtado Martín, Universidad Complutense de Madrid
 Marta Ruiz Corbella, UNED
 Martín Nicolás Ortelli
 Mercedes García-García, Universidad Complutense de Madrid
 Miguel Martínez Martín, Universidad de Barcelona
 Mikel Perales Jarillo, Universidad Internacional de La Rioja
 Milena Villar Varela, Universidad de Santiago de Compostela
 Miriam Ruth Hume Figueroa, Universidad de Castilla-La Mancha
 Montserrat Prat Moratonas, Universidad Ramon Llull
 Norma Elena Bregagnolo
 Octavio Andrés Sánchez Avilés
 Odiel Estrada Molina, Universidad de las Ciencias Informáticas
 Olger Gutiérrez Aguilar, Universidad Católica de Santa María
 Óscar Gómez Jiménez, Universidad Isabel I
 Óscar Ulloa-Guerra, Universidad Internacional Iberoamericana

Patricia Fundora Ramírez, Universidad de Artemisa
Paula Jardón Giner, Universidad de Valencia
Paulo Etchegaray Pezo, Universidad Autónoma de Chile
Pedro Nuñez, Instituto de Investigaciones para América
Latina
Piedad Sahuquillo, Universidad de Valencia
Pilar Aramburuzabala, Universidad Autónoma de Madrid
Pilar Folgueiras Bertomeu, Universidad de Barcelona
Purificación Cruz Cruz, Universidad de Castilla-La Mancha
Raquel Sánchez Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha
Rocío Fernández Piqueras, Universidad Católica de Valencia
“San Vicente Mártir”
Rodrigo Salazar Jiménez, Universidad de Bío Bío
Rosario González Martín, Universidad Complutense de
Madrid
Rosario Isabel Herrada Valverde, Universidad de Almería
Rudy García Cobas
Ruth Vilà Baños, Universidad de Barcelona
Sara Real Castela, Universidad Nacional de Educación a
Distancia - Centro Ponferrada
Sara Emilia Hernández Ortiz, Universidad Veracruzana
Sergio Villar Fernández, Universidad Internacional
de La Rioja
Silvia Fernández Rivas, Universidad de Salamanca

Silvia Lope Pastor, Universidad Pompeu Fabra
Silvia Sánchez-Serrano, Universidad Complutense de
Madrid
Sixto González-Víllora, Universidad de Castilla-La Mancha
Soledad Martínez, Universidad de Bío Bío
Sonia Rodríguez Boente, Universidad de Santiago de
Compostela
Susana Torío López, Universidad de Oviedo
Tania Mateos Blanco, Universidad de Sevilla
Tati Wulandari, UIN Sulthan Thaha Saifuddin Jambi
Teresa Loreto Linde-Valenzuela, Universidad de Málaga
Teresa Román Blay, Universidad de Barcelona
Verónica Pedersen, Universidad Nacional del Nordeste
Víctor Gustavo Gómez Rodríguez, Instituto Superior
Universitario Bolivariano del Ecuador
Virginia Pascual, Universidad Internacional de La Rioja
Willy Saavedra Villacrez, USIL
Xavier Úcar, Universidad Autónoma de Barcelona
Yamaisy Mayedo Nuñez, Universidad de Ciencias Médicas
de Holguín
Yosahandi Li Álvarez, Universidad Nacional de San Agustín
de Arequipa
Yvette Vanessa Criado Dávila, UNMSM
Zuleica Ruiz Alfonso, Universidad de La Laguna

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 15 Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria
Professional teaching atmosphere in high schools
Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez-Martín, José Luis Belver Domínguez y Francisco Javier Rodríguez Díaz
- 35 Perfiles de ansiedad del alumnado de Educación Primaria y sus estilos atribucionales en Lengua y Literatura
Primary Education students' anxiety profiles and their attributional styles in Language and Literature
Aitana Fernández-Sogorb y Margarita Pino-Juste
- 51 La atención y la emergencia de la experiencia cultural humana
The attention and the emergence of human cultural experience
Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González
- 65 Effects of telework and digitalization on shared reading between parents and children
Efectos del teletrabajo y la digitalización en la lectura compartida entre padres e hijos
Nadina Gómez-Merino, Alba Rubio, Vicenta Ávila, Laura Gil and Federica Natalizi
- 83 Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática
The importance of attitudes towards people with disabilities in Early Childhood and Primary Education. Systematic review
Víctor Hernández-Beltrán, Víctor A. González-Coto, Luisa Gámez-Calvo, Elsa Suárez-Arévalo y José M. Gamonales
- 111 Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva
Review about the psychosocial benefits that recipients obtain from Service-Learning in Physical Activity and Sport
Elena López-de-Arana Prado, María Teresa Vizcarra Morales y María Teresa Calle-Molina

- 127 La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática
The digital inclusion in initial teacher education: a systematic review
Iván Sanz-Benito, José Luis Lázaro-Cantabrana y Carme Grimalt-Álvaro

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 148 Prendes-Espinosa, M. P., Solano-Fernández, I. M. y Sánchez-Vera, M. M. (2021). *Tecnologías y pedagogía para la enseñanza STEM*
Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
- 150 Mora-Jaureguialde, B., Triviño, M. A., Pardo, A. y Ruiz-Rodríguez, J. A. (2022). *Buenas prácticas de metodologías activas en el aula. Una revisión crítica*
Claudio Delgado-Morales
- 152 Gil Quintana, J., Parejo, J. L. y Cantillo-Valero, C. (2021). *Investigar en comunicación y educación. Teoría y práctica científica*
Carmen Cantillo Valero y Javier Gil Quintana

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LOS AUTORES. REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

CLIMA PROFESIONAL DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Professional teaching atmosphere in high schools

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI, ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN,
JOSÉ LUIS BELVER DOMÍNGUEZ Y FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ DÍAZ
Universidad de Oviedo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94628

Fecha de recepción: 13/05/2022 • Fecha de aceptación: 30/01/2023

Autor de contacto / Corresponding author: Emilio Álvarez-Arregui. E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

Cómo citar este artículo: Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L. y Rodríguez Díaz, F. J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>

El ambiente de trabajo es un componente clave en las organizaciones porque influye en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su impacto. Hemos querido profundizar sobre este constructo desde una investigación empírica que se ha iniciado en el Principado de Asturias en el curso 2017-2018 y del que informamos periódicamente. La **INTRODUCCIÓN** incorpora una revisión actualizada de los ámbitos y herramientas que se utilizan, desde los que hemos construido un instrumento adaptado a nuestra realidad. El **MÉTODO** ha sido mixto, dado que se ha aplicado un cuestionario *ad hoc*, para evaluar las percepciones de una muestra de 1906 docentes de una población de 4581, que incluye una escala Likert que se complementa con preguntas abiertas. Los datos cuantitativos se han analizado con el programa SPSS.23 y STATA 14 y el análisis de contenido con el AQUAD 8, siendo la intención delimitar los segmentos de significado y establecer categorías, códigos, catálogos y metacódigos. Los **RESULTADOS** muestran el valor de las relaciones interpersonales en la mejora del clima profesional, resaltando en la **DISCUSIÓN** aquellos indicadores que se perciben como más negativos, es decir, la intensificación del trabajo por la burocracia sistemática, las reformas educativas continuadas, el escaso reconocimiento social de la docencia y la ausencia de una carrera profesional asociada a un buen desempeño docente, entre otros. La mejora se vincula con una adecuación de la jornada laboral, una disminución del trabajo administrativo, un pacto por la educación, una profunda revisión del sistema de promoción profesional, un trabajo multidisciplinar, una formación inicial y continua de calidad y un mayor reconocimiento social de la labor docente.

Palabras clave: *Ambiente escolar, Liderazgo, Dirección administrativa, Dirección de clase, Desarrollo profesional.*

Introducción

La sociedad la conforman personas físicas y personas jurídicas que se integran en un medioambiente político, social, económico, ecológico y físico-finito (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019). Las primeras trabajan, gozan, sienten, piensan, aprenden, enseñan, aman, sufren y se comprometen en, desde y con un gran número de organizaciones conectadas que se entrelazan en multitud de patrones dinámicos que generan climas organizativos diferenciados. En este escenario, las personas se adaptan y evolucionan con mayor o menor éxito cuando entienden y aceptan el contexto emergente. La tarea no es fácil debido a los cambios estructurales, tecnológicos, funcionales y culturales que exigen adoptar un enfoque sistémico que ayude a interpretar lo que está ocurriendo en los diferentes planos para tomar decisiones consecuentes (Álvarez-Arregui, 2021). En este caso nos referimos al clima profesional de las organizaciones educativas, ya que es causa y efecto de las políticas públicas que están relacionadas con la satisfacción profesional (Pedraza-Melo, 2020), la interpretación de las relaciones interpersonales (Bustamante-Ubilla y Álvarez, 2019), la cohesión de los equipos (Balaguer *et al.*, 2015), el *burnout* (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2012) u otros aspectos psíquicos, anímicos, familiares, sociales, laborales, educativos, hospitalarios, de género y liderazgo (Prado-Morales, 2018; Burbano-Ronquillo *et al.*, 2020; Tavares *et al.*, 2022).

Las diferencias entre los agentes concurrentes y sus entornos han generado múltiples herramientas: a manera de apunte destacamos el School Climate Survey Form (Kelley, 1989), el School Climate Scale (Haynes *et al.*, 1997), la Escala de Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Correll y Escudé, 2006), el Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (Trianes *et al.*, 2006), la Escala para la Valoración del Clima Social de Aula (Pérez *et al.*, 2009), el Inventario sobre la Salud de la Organización (Hoy y Feldman, 1999), la Escala Sistémica de Observación de la Clase (Baeza, 2005),

la Escala de Diagnóstico Organizacional (Rodríguez, 2005), el Instrumento de Medida del Clima Organizacional en Educación Superior (Mejías *et al.*, 2006), la Medida del Clima en Centros de Educación Secundaria (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2014) o el Clima Profesional Docente en Educación Secundaria (Fernández-Díaz, 2015). Todas estas herramientas han sido desarrolladas previo a la pandemia (2017), lo que nos ha llevado a plantear una nueva con el objetivo de conocer el clima profesional del profesorado de educación secundaria en los institutos de educación secundaria y colegios públicos de educación básica desde varias dimensiones ya asumidas para evaluar la satisfacción y la eficacia de las relaciones en los centros y ofrecer propuestas de mejora para esta nueva época pospandemia.

Este planteamiento nos lleva a formular como objetivos específicos:

- Determinar los indicadores más relevantes del clima profesional docente a partir de las manifestaciones y percepciones de los docentes, identificando las fuentes de malestar y satisfacción laboral en estas instituciones escolares de secundaria.
- Analizar diferencias significativas a partir de las variables de clasificación, así como proponer mejoras adaptables y sostenibles con base en los resultados obtenidos.

Método

El estudio aborda, desde un cuestionario, aspectos del clima profesional del profesorado, teniendo en cuenta diferentes dimensiones (relaciones profesor-alumno; relaciones profesor-compañeros; relaciones profesor-superiores; actitud ante las propuestas emergentes; grado de eficacia y satisfacción) que están asociadas a variables de clasificación (sexo, zona, tamaño, antigüedad como docente, antigüedad en el mismo centro,

departamento, niveles en los que imparte la docencia, puesto de trabajo que desempeña actualmente, titulación y situación administrativa). La metodología es mixta, al registrarse datos cuantitativos y cualitativos con tratamiento específico en cada caso (tabla 1).

TABLA 1. Ficha técnica de la investigación

| | |
|--------------------|--|
| Instrumento | Cuestionario |
| Población | 4581 docentes (IES, IESO y CPEB de Asturias) |
| Muestra inicial | 2000 docentes |
| Muestra final | 1906 docentes |
| Procedimiento | Muestreo estratificado |
| Error muestral | 0.95 |
| Validez | Valoración de 4 expertos en 2 ocasiones |
| Nivel de confianza | 95%; $Z = 1.96$; $p = q = 0.5$ |
| Tratamiento datos | STATA 14, SPSS 23, AQUAD 8 |
| Trabajo de campo | 2017-2018 |

Muestra

Los participantes son del colectivo de profesorado de institutos de educación secundaria y colegios públicos de educación secundaria, que imparten enseñanza en el Principado de Asturias. El listado de participantes posibles (4581 docentes) fue proporcionado por la Consejería de Educación, en el curso 2017-2018. La muestra final (1906 docentes) se recogió en 68 institutos de educación secundaria y en 9 colegios públicos de educación básica (97.5% del total de la muestra inicial seleccionada para el estudio). El muestreo aleatorio estratificado proporcional (McMillan y Schumacher, 2005) aseguró un número equilibrado de profesorado en cada centro.

Instrumento y procedimiento

La construcción del cuestionario se elaboró a través de un panel de expertos. Ello conllevó dos revisiones de los instrumentos por 8 profesionales

en cada una de ellas. Por un lado, se seleccionaron a cuatro investigadores/as de las Universidades de Oviedo, León, Cantabria y UNED, que juzgaron de manera independiente los ítems del instrumento; y por otro lado, profesorado de secundaria ($N = 4$), quienes valoraron también su pertinencia. Estas aportaciones determinaron la inclusión o rechazo del ítem en el cuestionario final, a la vez que permitió depurar la formulación de cada ítem y se determinó su inclusión o rechazo en el cuestionario final y, para ello, se realizó el procedimiento de “coeficiente de competencia experta” o “coeficiente K” (Cabero y Barroso, 2013), lo que permitió establecer seis escalas (relación profesor-alumno, relación profesor-compañeros, relación profesor-superiores, nuevas propuestas en educación, grado de eficacia y grado de satisfacción). La fiabilidad —consistencia interna— se determinó con el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, con STATA 14 y SPSS.23 (tabla 2).

TABLA 2. Fiabilidad del cuestionario

| | Alfa de Cronbach |
|------------------------------------|------------------|
| Cuestionario | .95 |
| D1: Relación profesor-alumno | .84 |
| D2: Relación profesor-compañeros | .92 |
| D3: Relación profesor-superiores | .96 |
| D4: Nuevas propuestas en educación | .89 |
| D5: Grado de eficacia | .89 |
| D6: Grado de satisfacción | .89 |
| Elementos | 105 |

Tratamiento de la información

El cuestionario elaborado, al aportar información distinta referida a los aspectos del clima profesional del profesorado, nos ha llevado a ofrecer un tratamiento diferencial para ella.

El análisis de los datos cuantitativos: recepción de cuestionarios; revisión de contenido; elaboración de las bases de datos; análisis descriptivo básico (media, mediana, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje); tablas de contingencia; análisis χ^2 de Pearson; análisis de regresión logística simple y múltiple; y regresión lineal simple. Se realiza el análisis factorial para reducir los datos y lograr grupos homogéneos de variables, siendo la extracción de los factores con el método de componentes principales. La regresión lineal nos ha permitido relacionar las puntuaciones factoriales (ya que son variables continuas) con las variables de clasificación. Nos hemos servido de la regresión lineal multivariante y múltiple para incluir en el mismo modelo todos los factores de una dimensión (variables dependientes-multivariante) y las variables de clasificación (multivariable).

La gestión de los datos cualitativos se ha realizado como sigue: clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas, codificación de segmentos de significado, identificación de los segmentos con base en sus referencias, elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias y selección de segmentos para ilustrar las argumentaciones (programa AQUAD 8). Con estos análisis se han reducido los datos y se han agrupado de manera ordenada a través de búsquedas de ideas clave o recurrentes, elaboración de segmentos de significado identificables, catalogación, vinculación y cruces de códigos. La identificación de los individuos, así como la información de cada segmento de significado, se facilita estableciendo unas siglas específicas que permiten especificar las aportaciones de los participantes en los cuestionarios sin dificultad.

Resultados

Determinar los indicadores relevantes del clima profesional docente a partir de manifestaciones y percepciones del profesorado, para identificar las fuentes de malestar y satisfacción laboral en las instituciones escolares de secundaria, nos

llevó a agrupar la información relevante en dimensiones relativas a la valoración de estas.

Relación profesor-alumno

La información aportada por esta dimensión indica que los docentes encuestados de centros públicos de secundaria coinciden en que en la relación profesor-alumno se da un factor en común, cuya valoración se encuentra en una amplitud de rango de cuatro puntos, excepto en el ítem 3 de esta dimensión (tabla 3).

En cuanto al comportamiento, los docentes destacan que los alumnos les permiten dar sus clases, respetan la autoridad y las normas de comportamiento. La interacción docente-alumnado es buena, contactan cuando tienen dificultades académicas, pero están más distanciados cuando las temáticas que abordar son personales. El trato es cordial, si bien el alumnado no muestra interés en actuar como mediador cuando surgen conflictos. Las diferencias de la tabla 4 no incorporan la regresión simple, ya que esta es solo un complemento a χ^2 , dando las diferencias entre cada categoría de la variable demográfica con una categoría base y resulta menos realista que la regresión múltiple ordinal, puesto que en esta se introducen todas las variables a la vez. Este procedimiento se utilizó para todas las dimensiones del cuestionario, si bien por razones de espacio solo se incluye en este caso.

El análisis factorial exploratorio, con rotación Varimax, ha identificado dos factores que explican el 60% de la varianza. El análisis de regresión indica que el comportamiento del alumnado es mejor en determinadas circunstancias: los centros de la zona de occidente, con línea 1, con docentes de más de 31 años de experiencia, cuando son miembros del equipo directivo y si son interinos; de igual manera, la interacción profesor-alumno es mejor con las mujeres, en la zona de oriente (figura 1) y en el equipo directivo, mientras que desciende en 1.º de bachillerato. Los datos asociados a la motivación son similares a los del comportamiento.

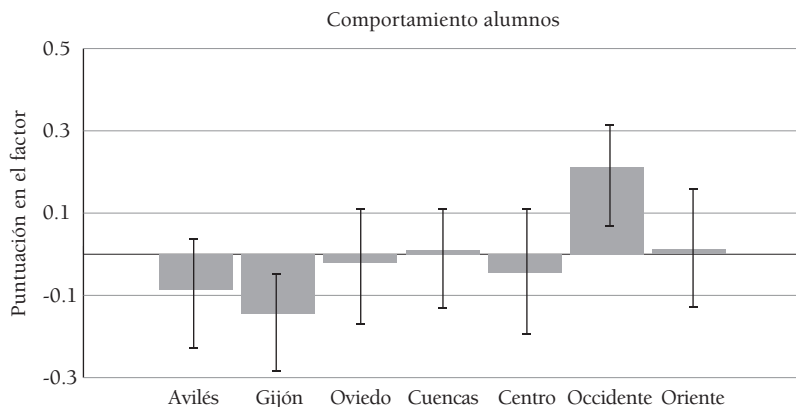
TABLA 3. Relación profesor-alumno

| Relación profesor-alumno | \bar{X} | σ | Resultados (%) | | | | | |
|-------------------------------|--|----------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Comportamiento de los alumnos | 1) El alumnado me permite dar mis clases | 3.78 | 0.93 | 0.63 | 7.08 | 30.64 | 36.99 | 24.61 |
| | 5) Durante mis clases el alumnado utiliza malas formas | 1.96 | 0.85 | 29.22 | 53.41 | 11.02 | 5.09 | 1.26 |
| | 7) El alumnado respeta la autoridad del profesorado | 3.45 | 0.91 | 1.63 | 11.65 | 39.14 | 35.26 | 12.33 |
| | 8) En mi clase se respetan las normas | 3.72 | 0.85 | 0.42 | 5.40 | 34.94 | 40.08 | 19.15 |
| Interacción profesor-alumno | 3) Mantengo buenas relaciones con mi alumnado | 4.07 | 0.74 | 0.00 | 0.68 | 21.62 | 47.69 | 29.96 |
| | 4) El alumnado acude a mí cuando tiene dificultades | 3.61 | 0.83 | 0.42 | 7.92 | 35.62 | 42.39 | 13.64 |
| | 6) El alumnado me confía sus asuntos personales | 2.55 | 0.95 | 11.33 | 40.19 | 34.63 | 10.39 | 3.41 |
| | 9) Mi relación con el alumnado es cercana | 3.76 | 0.81 | 0.42 | 3.78 | 34.37 | 42.60 | 18.84 |
| | 10) Cuando hay conflictos me piden mediar | 2.75 | 0.98 | 9.55 | 30.01 | 40.40 | 15.63 | 4.41 |
| Motivación del alumnado | 2) El alumnado participa en mis clases | 3.71 | 0.81 | 0.21 | 4.51 | 36.78 | 41.34 | 17.10 |

TABLA 4. P-valor para test Chi² de Pearson (relación profesor-alumno)

| Ítem | Sexo | Zona | Tamaño | AD | AC | ND | Puesto | Titulación | Situación |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|-----------|
| Clima 1 | .918 | .004 | .010 | < .001 | .004 | .081 | < .001 | .152 | < .001 |
| Clima 2 | .003 | < .001 | < .001 | .004 | .133 | .001 | .001 | .815 | .149 |
| Clima 3 | .024 | .016 | .049 | .021 | .234 | .082 | .001 | .001 | .356 |
| Clima 4 | .015 | .000 | .006 | .004 | .121 | .045 | < .001 | .064 | .046 |
| Clima 5 | .728 | .013 | < .001 | < .001 | .002 | .064 | .002 | .373 | .031 |
| Clima 6 | < .001 | < .001 | .014 | < .001 | .035 | < .001 | < .001 | .002 | .011 |
| Clima 7 | .526 | < .001 | < .001 | < .001 | < .001 | .258 | < .001 | .034 | .011 |
| Clima 8 | .608 | .001 | < .001 | < .001 | < .001 | .125 | < .001 | .079 | .002 |
| Clima 9 | .131 | .005 | .167 | .149 | .658 | .352 | .003 | .200 | .632 |
| Clima 10 | .315 | .021 | .025 | .104 | .185 | .010 | < .001 | .010 | .182 |

FIGURA 1. Puntuación factorial del comportamiento de los alumnos por zona geográfica del Principado de Asturias



Relación profesor-compañeros

Los resultados obtenidos refieren unos docentes que mantienen buenas relaciones con sus colegas, dicen que trabajan con profesionalidad, que cumplen sus horarios y que informan de conflictos de baja intensidad. La calidad de la interacción refiere que no se sienten suficientemente valorados, aunque afirman que se tienen en cuenta sus propuestas. El indicador “trabajo en equipo” pone de manifiesto su individualismo, aunque se implican en los problemas del centro, desarrollan una comunicación fluida, colaboran en los eventos, se ayudan cuando tienen algún problema, están satisfechos con la forma de trabajar de sus colegas y se sienten orgullosos de pertenecer al claustro en que se encuentran. El análisis factorial exploratorio, con rotación Varimax, ha mostrado que emergen cuatro factores (explican el 60% de la varianza).

Los análisis de la regresión sobre los conflictos muestran valores más bajos en la zona de las

cuencas y a medida que el centro aumenta de tamaño; por el contrario, son mayores entre aquellos profesores que imparten otras modalidades distintas a secundaria y bachillerato, encontrándonos los mayores conflictos entre los miembros del equipo directivo. La interacción es mayor en la zona del oriente y del centro, lo que ocurre también con aquellos profesores que llevan pocos años en la profesión; sin embargo, los profesores que llevan más de 24 años en el mismo centro muestran interacciones más positivas. Los hombres tienen una mejor percepción sobre la profesionalidad de sus compañeros, dándose ello principalmente en la zona de las cuencas y el occidente; los resultados, no obstante, son peores en Avilés y en la zona central. Cabe resaltar los resultados referidos a los interinos, que tienen la misma tendencia si los comparamos con los funcionarios de carrera, siendo el trabajo en equipo mejor valorado por las mujeres, por miembros de los equipos directivos y los interinos (las diferencias significativas negativas las encontramos en Oviedo). En la tabla 5 se presenta información complementaria.

TABLA 5. P-valor para test Chi² de Pearson (relación profesor-compañeros)

| Ítem | Sexo | Zona | Tamaño | AD | AC | ND | Puesto | Titulación | Situación |
|----------|--------|------|--------|------|------|------|--------|------------|-----------|
| Clima 11 | < .001 | .000 | .017 | .000 | .001 | .024 | < .001 | .395 | < .001 |
| Clima 12 | .413 | .003 | .008 | .000 | .253 | .027 | .015 | .011 | .002 |
| Clima 13 | .080 | .000 | .000 | .000 | .076 | .011 | .410 | .394 | .000 |
| Clima 14 | .085 | .009 | .000 | .000 | .001 | .019 | .044 | .689 | .000 |
| Clima 15 | .132 | .003 | .000 | .013 | .000 | .000 | .060 | .484 | .000 |
| Clima 16 | .366 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .275 | .007 | .002 |
| Clima 17 | .159 | .036 | .001 | .002 | .000 | .007 | < .001 | .046 | .000 |
| Clima 18 | .601 | .000 | .000 | .001 | .001 | .000 | .034 | .126 | .000 |
| Clima 19 | .002 | .000 | .009 | .031 | .534 | .001 | .107 | .017 | .006 |
| Clima 20 | .306 | .001 | .013 | .027 | .059 | .225 | .002 | .062 | .001 |
| Clima 21 | .572 | .015 | .024 | .030 | .011 | .015 | .655 | .255 | .000 |
| Clima 22 | .031 | .000 | .000 | .000 | .010 | .001 | .282 | .004 | .001 |
| Clima 23 | .208 | .292 | .000 | .000 | .000 | .018 | .000 | .876 | .000 |
| Clima 24 | .379 | .000 | .000 | .000 | .000 | .116 | .010 | .102 | .000 |
| Clima 25 | .018 | .000 | .002 | .000 | .092 | .124 | .000 | .022 | .009 |
| Clima 26 | .002 | .000 | .104 | .000 | .000 | .371 | .017 | .424 | .000 |
| Clima 27 | .005 | .000 | .002 | .000 | .000 | .028 | .002 | .350 | .000 |
| Clima 28 | .014 | .000 | .000 | .000 | .000 | .057 | .000 | .183 | .000 |
| Clima 29 | .003 | .078 | .021 | .003 | .463 | .531 | .399 | .193 | .036 |
| Clima 30 | .001 | .024 | .145 | .002 | .000 | .159 | .248 | .871 | .000 |
| Clima 31 | .011 | .009 | .781 | .000 | .001 | .012 | .040 | .768 | .000 |
| Clima 32 | .087 | .000 | .002 | .001 | .058 | .390 | .003 | .642 | .000 |

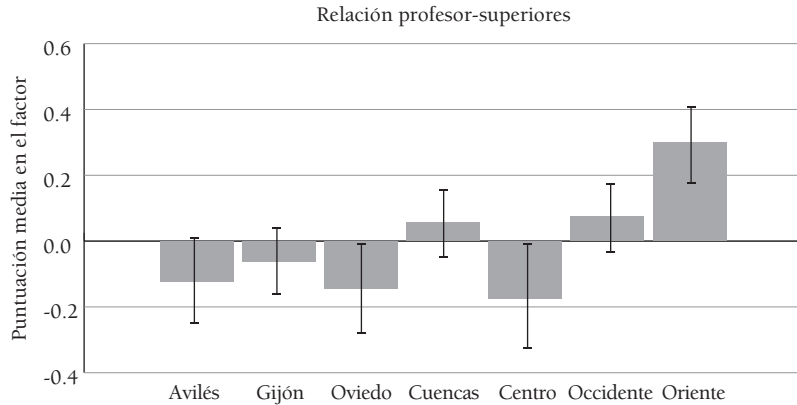
Relación profesor-superiores

La “valoración profesional de los superiores” ofrece una desviación típica baja, lo que nos señala que la dispersión de los datos es baja, es decir, hay una puntuación media alta con un elevado nivel de acuerdo con el trabajo de la Jefatura de Estudios. Ello trata de poner de manifiesto que se atienden las necesidades del profesorado, se gestionan de manera eficiente los eventos y se transmite eficazmente la información. El equipo directivo lidera sus centros cuando responden satisfactoriamente a los problemas docentes, mantienen buenas relaciones y trabajan en equipo de manera flexible; por el contrario, muestran descontento cuando la dirección trabaja más desde la improvisación que desde la

planificación. En cuanto a si son “fuente de motivación para el profesorado”, la mayoría del profesorado se posiciona a favor del equipo directivo, en tanto este reconoce públicamente el trabajo del profesorado, toman las decisiones conjuntamente, respaldan la formación continua, respetan las decisiones mayoritarias y aceptan sugerencias.

El análisis de regresión pone de manifiesto que liderazgo, fuente de motivación para el profesorado y valoración profesional de los superiores evolucionan de forma similar. Ello nos permite manifestar que la relación profesor-superiores es mejor en la zona de oriente y para los profesores que imparten docencia en el nivel de 1.º de ESO. Esta tendencia es más alta en los equipos directivos y en los interinos.

FIGURA 2. Puntuación factorial de la relación profesor-superiores según zona

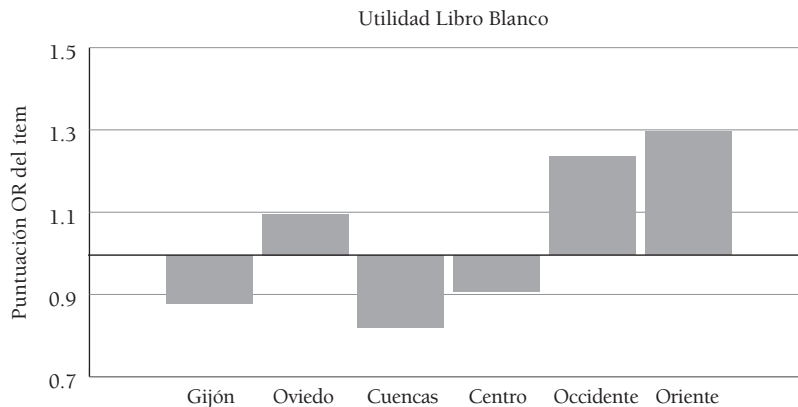


Nuevas propuestas en educación

Los resultados de la investigación refieren que los profesionales están de acuerdo con la necesidad de abordar un cambio en la formación inicial y permanente del profesorado. La mayoría de los profesores participantes se muestran de acuerdo en que el Libro Blanco de la Profesión Docente

podía ser útil, aunque su importancia es relativa e indican como aspectos importantes que el sueldo del profesorado estuviese ligado a las evaluaciones profesionales. Sin embargo, los profesionales, al asumir la necesidad de reestructurar tanto la formación permanente como la inicial, no se muestran de acuerdo con un sistema tipo MIR para el acceso a la profesión docente.

FIGURA 3. Puntuación OR (odds ratio-razón de probabilidad) con respecto a Avilés del ítem 51 según zona



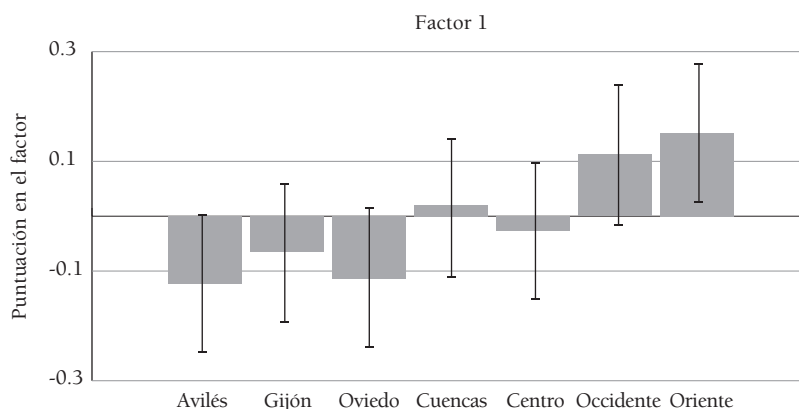
Las diferencias significativas en términos de χ^2 informan que el Libro Blanco sobre la Profesión Docente es mayormente considerado en la zona de oriente. Su utilidad se incrementa según crece el tamaño de los centros y con la poca experiencia del profesor como docente. Sobre la necesidad de cambio en la formación inicial, los hombres la consideran más necesaria, y lo mismo ocurre en la zona de las cuencas y oriente, para aquellos profesores que imparten docencia en otras etapas distintas de secundaria o bachillerato y para los funcionarios de carrera si los comparamos con sus compañeros interinos. Los hombres creen que son más necesarias las modificaciones en formación, y por zonas, en Oviedo se consideran más indispensables. La vinculación existente entre sueldo y evaluaciones profesionales es más elevada en la zona del oriente, y esta tendencia se repite con el tamaño del centro. Por último, los hombres avalan en mayor medida la implantación de un sistema MIR para el acceso a la profesión docente, además de considerar que este acceso tendría un impacto positivo; la misma tendencia se observa en ESO, Bachillerato y zona de oriente.

Grado de eficacia

En esta dimensión se observa que los docentes encuestados de secundaria en centros públicos de Asturias solo coinciden en el grado de eficacia de la Dirección. En contraposición, su desacuerdo aumenta con relación al grado de la burocracia que deben manejar, por lo que no los consideran eficaces. Las diferencias significativas en término de χ^2 informan que el grado de eficacia que se atribuye a la Dirección, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y a la coordinación con el resto de los compañeros es mayor en mujeres, en los interinos y en oriente.

En el grado de eficacia que se atribuye al modelo educativo LOMCE y al departamento al que se pertenece, se percibe una posición peor en los profesionales de las cuencas. Para el factor 3, referente al grado de eficacia que se atribuye a las condiciones laborales, como pueden ser horas lectivas, complementarias, el salario o la promoción profesional, esta percepción es más alta en zonas de occidente y oriente, a la vez que mejora con los años de permanencia en el mismo centro y empeora en los centros con el tamaño. Lo mismo

FIGURA 4. Puntuación OR (*odds ratio*-razón de probabilidad) con respecto a la zona, factor 1



ocurre con los años de experiencia como docente, que tienen una peor consideración a este respecto que los que llevan menos años.

Para el factor 4, referente al grado de eficacia atribuido a las infraestructuras del centro, los recursos para desarrollar el trabajo y la tecnología disponible, ofrece una peor percepción sobre eficacia entre las mujeres, y lo mismo les ocurre a los interinos. Sin embargo, en cuanto a las zonas, la sensación es mejor para las zonas de Gijón y las cuencas que para el resto.

El factor 5, referente al grado de eficacia relativo a la Inspección Educativa, a la Consejería

de Educación y al nivel de burocracia, la sensación es mejor en mujeres y en miembros del equipo directivo. En esta dimensión observamos que los docentes de secundaria solo coinciden en el grado de eficacia de la Dirección. En contraposición, su desacuerdo aumenta con relación al grado de la burocracia que se maneja por lo que no los consideran eficaces. Los factores emergentes explican el 62% de la varianza (29%, 11%, 8%, 5%, 4% y 3% del factor 1 al factor 6).

En la tabla adjunta pueden verse los resultados proporcionados por la regresión lineal multivariante usando las puntuaciones del factor.

TABLA 6. Regresión lineal (grado de eficacia)

| VARIABLES | Factor 1 Coeficiente | Factor 2 Coeficiente | Factor 3 Coeficiente | Factor 4 Coeficiente | Factor 5 Coeficiente | Factor 6 Coeficiente |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Sexo (vs. hombre) | | | | | | |
| Mujer | .19*** | .01 | -.07 | -.17*** | .11** | -.01 |
| Zona (vs. Avilés) | | | | | | |
| Gijón | .08 | -.09 | .05 | .19** | -.16* | -.12 |
| Oviedo | .01 | -.13 | .05 | -.07 | -.28*** | -.12 |
| Cuencas | .07 | .29*** | .11 | .25*** | -.09 | -.15 |
| Centro | .07 | -.07 | .08 | -.02 | -.25** | .14 |
| Occidente | .10 | .10 | .32*** | -.04 | -.36*** | .20** |
| Oriente | .18* | .17* | .25** | -.07 | .06 | -.05 |
| Tamaño C (vs. línea 1) | | | | | | |
| Línea 2 | -.02 | .07 | .00 | .12 | -.16* | .26*** |
| Línea 3 | -.09 | -.00 | .14 | .09 | -.16* | .44*** |
| 4 o más líneas | -.13 | .15 | -.21** | -.02 | -.25** | .52*** |
| Antigüedad D (vs. 0-3) | | | | | | |
| 4-7 | -.20 | .08 | -.22* | .15 | -.19 | .21 |
| 8-15 | -.14 | .08 | -.49*** | .14 | -.23** | .14 |
| 16-23 | -.18 | .03 | -.49*** | .14 | -.26** | .08 |
| 24-30 | -.13 | .08 | -.69*** | .12 | -.20 | .22* |
| Más de 31 | -.12 | .00 | -.69*** | .16 | -.14 | .23 |
| Antigüedad C (vs. 0-7) | | | | | | |
| 8-23 | -.11* | -.03 | .05 | -.03 | -.05 | .02 |
| Más de 24 | -.09 | -.18* | .40*** | .05 | -.28*** | -.07 |
| Nivel docencia (vs. 1.º ESO) | | | | | | |
| 2.º ESO | -.02 | -.13 | .06 | -.00 | -.42*** | -.14 |
| 3.º ESO | -.15 | .00 | .13 | -.02 | -.36*** | .16 |
| 4.º ESO | -.12 | -.05 | .06 | -.04 | -.29*** | -.04 |

TABLA 6. Regresión lineal (grado de eficacia) (cont.)

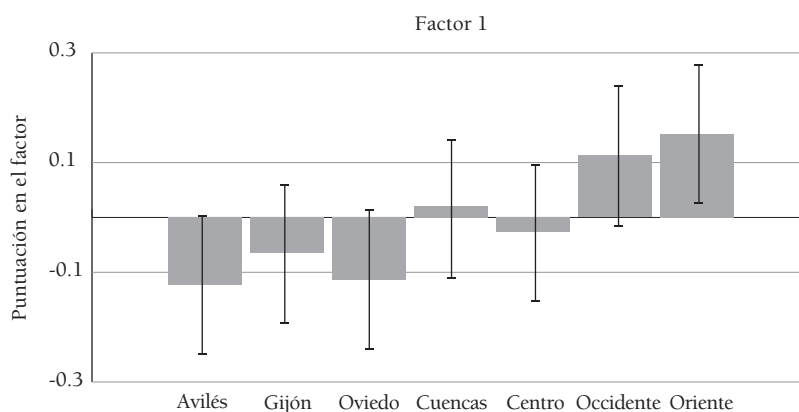
| VARIABLES | Factor 1 Coeficiente | Factor 2 Coeficiente | Factor 3 Coeficiente | Factor 4 Coeficiente | Factor 5 Coeficiente | Factor 6 Coeficiente |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1.º Bachillerato | -.13 | .06 | .15 | -.19 | -.31** | -.02 |
| 2.º Bachillerato | -.02 | -.23* | -.03 | .06 | -.35*** | .07 |
| Otros | -.20 | -.22* | .17 | -.23* | -.15 | -.02 |
| Puesto (vs. profesor) | | | | | | |
| Jefe departamento | .08 | .01 | -.01 | -.07 | -.19*** | .01 |
| Equipo directivo | .18* | -.03 | .07 | -.02 | .37*** | -.02 |
| Titulación (vs. diplomatura) | | | | | | |
| Licenciado | -.06 | .11 | -.14* | -.07 | -.11 | .14* |
| Doctor | -.05 | .29** | -.16 | -.02 | -.14 | .06 |
| Situación laboral (vs. titular) | | | | | | |
| Interino y otros | .20*** | .11 | -.02 | -.15** | .05 | .17** |

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$, $p < .1$.

Los resultados obtenidos referidos a las diferencias significativas en término de χ^2 indican el grado de eficacia que se atribuye a la Dirección, la CCP y la coordinación con el resto de los

compañeros. Estos resultados informan que es mayor en mujeres que en hombres, en los interinos que en los funcionarios de carrera y en la zona de oriente con respecto a las otras zonas.

FIGURA 5. Puntuación OR con respecto a la zona, factor 1



En lo referente al grado de eficacia que se atribuye al modelo educativo LOMCE y al departamento al que se pertenece, se percibe una peor eficacia en las cuencas. Para el factor 3, relativo al grado de eficacia que se atribuye a las condiciones laborales como pueden ser horas lectivas, complementarias, el salario o la promoción profesional, esta percepción es más alta en zonas de occidente y oriente y mejora con los años de permanencia en el mismo centro; pero empeora en los centros con el tamaño, por lo que los centros grandes (línea 4) tienen una sensación peor a este respecto, lo mismo ocurre con los años de experiencia. En el factor 4, referente al grado de eficacia atribuido a las infraestructuras del centro, los recursos para desarrollar el trabajo y la tecnología disponible, la percepción sobre el grado de eficacia es peor entre las mujeres que entre los hombres y lo mismo les ocurre a los interinos, que la consideran peor que sus compañeros funcionarios de carrera. Sin embargo, en cuanto a las zonas, la sensación es mejor para las zonas de Gijón y las cuencas.

El factor 5, referente al grado de eficacia relativo a la Inspección Educativa, a la Consejería de Educación y al nivel de burocracia, la sensación es mejor en mujeres, en miembros del equipo directivo, en oriente y las cuencas y en los centros pequeños de una línea. Por el contrario, la sensación es peor entre aquellos docentes que llevan más años en el mismo centro.

El factor 6, referido a cuestiones como el grado de eficacia relativo a los resultados académicos del alumnado, al reconocimiento social del centro y a la participación de las familias, hemos observado que esta percepción es mejor en la zona de occidente y del centro, y lo mismo les ocurre a los interinos si los comparamos con los funcionarios de carrera. Sin embargo, esta consideración es peor en los

centros pequeños, es decir, va mejorando con el tamaño del centro.

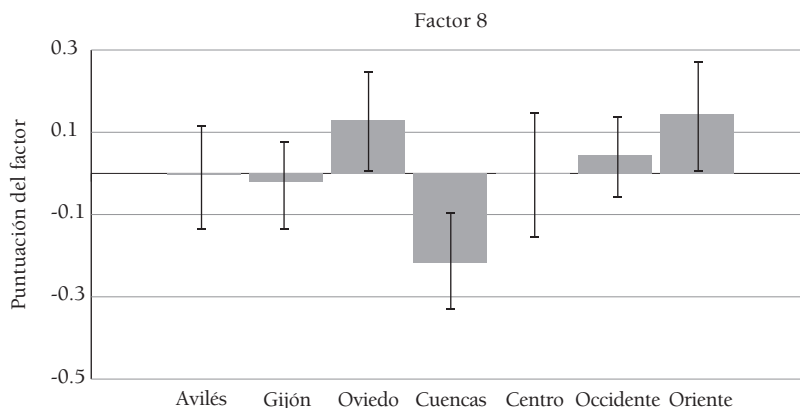
Grado de satisfacción

Los resultados del clima emocional en los centros vienen a referir que los docentes están satisfechos con la Dirección y el departamento al que pertenecen, mientras que la insatisfacción la asocian al nivel de la burocracia que deben manejar y con el modelo LOMCE.

Las diferencias significativas asociadas a los ocho factores resultantes indican que la satisfacción es mayor en las mujeres en cuanto a la CCP, la coordinación y el departamento. Los hombres que no ocupan cargos están más satisfechos con las infraestructuras y los recursos, y por zonas las cuencas y Gijón. Las condiciones laborales se valoran más positivamente en las zonas de Avilés y Gijón y disminuye la satisfacción con la antigüedad como docente y con una mayor titulación. Sin embargo, es mayor para aquellos profesores que llevan más de 24 años de permanencia en el mismo centro.

La Inspección Educativa es mejor percibida por las mujeres y en centros pequeños en Avilés, las cuencas y oriente. El Departamento de Orientación y las medidas de atención a la diversidad, junto con los proyectos de innovación, se perciben de manera más satisfactoria en el oriente y Avilés, y entre aquellos profesores que son miembros del equipo directivo. Sin embargo, es peor entre los profesores que llevan más de 24 años en el mismo centro. Los resultados académicos, el reconocimiento social del centro y la participación de las familias se perciben mejor en la zona de occidente que en otras, refiriendo mejores resultados para estos indicadores a medida que aumenta el tamaño del centro.

FIGURA 6. Puntuación factorial del grado de satisfacción por zonas



Análisis cualitativo de la información

El análisis de contenido de las preguntas abiertas generó 65 categorías relacionadas con el clima profesional que se distribuyeron en tres catálogos: debilidad (443 segmentos de significado, 17 categorías), amenaza (572 segmentos de significado, 19 categorías) y oportunidad (811 segmentos de significado, 29 categorías). A modo de ejemplo, recogemos información relevante sobre los catálogos establecidos, cuyo análisis, tomando como referencia las diferencias significativas a partir de las variables de clasificación, nos llevará a proponer mejoras adaptables y sostenibles.

Catálogo 1: debilidad

Este catálogo recoge las cuestiones que consideran más deficitarias en sus centros educativos. A este respecto se destaca por parte de estos profesionales que la burocracia se ha generalizado y se ha incrementado el número de horas de docencia directa, lo que repercute negativamente en las posibilidades de coordinación o del tiempo que se puede dedicar para trabajar en equipo. Con relación a esta situación se indica que desde la Dirección se siguen las pautas de la Administración, lo que hace que el profesorado preste

mayor atención a rellenar papeles que a mejorar los procedimientos educativos y el desarrollo de proyectos. La Dirección y la Inspección parecen más preocupados por lo administrativo que por lo educativo, y se destaca que no hay suficiente transparencia por parte de la Administración y de los equipos directivos en cuanto a las decisiones que adoptan. En lo que se refiere a la Consejería, se destaca como negativo las comisiones de servicio, las adjudicaciones de interinos y lo relativo a las oposiciones. Algún ejemplo:

Reducir la burocracia. Incentivar el cumplimiento del trabajo por los docentes. Sancionar el incumplimiento (C.0003.M.OCC.JD.FD.).

Es necesario trabajar conjuntamente con otros departamentos (C.0015.M.OCC.PR.FI).

No hay un suficiente reconocimiento de la tutoría. Tampoco se fomentan los grupos de trabajo. El trabajo por proyectos podría ser una buena opción, pero no se lleva a cabo (C.00228.M.OCC.MED.FD.).

Catálogo 2: amenazas

Los 572 segmentos de significado que recoge este catálogo se han distribuido en 19 categorías,

donde nos encontramos que las mayores críticas están relacionadas con el incremento de la ratio, el bajo reconocimiento social y la burocracia generalizada. En este contexto laboral es normal que se indique que la implicación docente en proyectos y en temas educativos vaya descendiendo progresivamente; se detecta una clara desmotivación del profesorado y de los estudiantes que también se refleja en la Inspección Educativa. Si a esto unimos la congelación salarial, las demandas de derogación de la LOMCE, que no se producían, y la baja transparencia ya apuntada, también en el apartado anterior se están generando unas culturas organizativas en las que vuelve a emerger el individualismo y el desánimo en muchos profesionales de la educación. Algún ejemplo:

Debe favorecerse la estabilidad docente, así como aprovechar mucho más al profesorado interino, una de cuyas tareas podría ser hacer un glosario de las cuestiones que mejor funcionan en cada centro y así aprovechar sinergias interinstitucionales (C.0015.M.OCC.PR.FI.).

Hay que promover una legislación educativa clara, realista y estable. Ya va siendo hora de que el Servicio de Inspección sea competente, no prepotente. Menos burocracia y más respaldo profesional y educativo (C.0022.H.OCC.JD.FD.).

Catálogo 3: oportunidades

Los 811 segmentos de significado de este catálogo se han distribuido en 29 categorías. Este escenario señala la importancia que se concede a la formación en distintos ámbitos, pero fundamentalmente asociada a la orientación, los proyectos y la tutoría. También se destaca la motivación al profesorado y algunas medidas que podrían adoptarse, donde se resalta un reconocimiento de las tareas de gestión y de la acción tutorial, mucho más cuando nos encontramos con un alumnado desmotivado del que se han contagiado el resto de los colectivos profesionales implicados en lo educativo. La demanda de

una mayor implicación de los docentes, de las Direcciones y de la Inspección es un fiel reflejo de que el clima profesional que se percibe en los centros educativos de secundaria no es el más adecuado. El reconocimiento del trabajo docente, la disminución de la burocracia o el desarrollo de proyectos compartidos respaldados por una buena red de formación continua serían algunos de los referentes sobre los que habría que actuar. El hecho de que se demande una renovación de las Direcciones por parte de algunos docentes también indica que muchos de los integrantes de este colectivo ya no lideran sus centros desde referentes educativos, quedando como referentes burocráticos, lo que acaba desmotivando al profesorado para el desarrollo de nuevos proyectos. Las problemáticas denunciadas y las propuestas de mejora no son nuevas, pero parece que la situación no irá a mejor si no se renuevan los compromisos políticos, de la Administración y de la ciudadanía con una mejora real de la educación pública. Algún ejemplo:

Tiene que haber un mayor reconocimiento por parte de la Consejería de Educación del trabajo de los docentes. Disponibilidad horaria para la formación dentro de tramos lectivos (C.0026M.OCC.JD.FD.).

Actividades complementarias para el profesorado. Disminución de horas de docencia directa con los/as alumnos/as. Fomentar el trabajo por proyectos (C.00227.M.OCC.JD.FI.).

Discusión

Los objetivos planteados ofrecen unos resultados que nos llevan a destacar lo siguiente. En relación con el primer objetivo, concluimos que las relaciones interpersonales son fundamentales en la configuración del clima social de los centros educativos. En esta investigación se han determinado tres sistemas de relaciones: profesor-alumno, entre iguales y con superiores, que son relevantes en la configuración del clima y la

cultura de las organizaciones educativas. Ello viene a confirmar los resultados obtenidos por Bustamante-Ubilla y Álvarez (2019). Del mismo modo, los resultados permiten identificar otros aspectos que resaltar y que afectan al colectivo docente, como son las infraestructuras del centro, los recursos tecnológicos o las oportunidades de formación, sobre las que es preciso reflexionar para profundizar en el grado de eficacia y satisfacción que el profesorado experimenta con ellas. Las principales fuentes de malestar se relacionan con la utilidad del Libro Blanco de la Profesión Docente, así como la supuesta mejora que implicaría una implantación de sistemas tipo MIR para el acceso a la profesión docente, el alto nivel de burocracia que se ven obligados a manejar, el sistema educativo LOMCE, el escaso reconocimiento social de la profesión, las pocas posibilidades de promoción profesional, el número de horas lectivas y complementarias, la Inspección Educativa y la Consejería de Educación y la relación sueldo/trabajo. En cambio, las fuentes de satisfacción, y por tanto de bienestar laboral, las asocian con la participación del alumnado en las clases, las relaciones con este colectivo y con sus compañeros, la profesionalidad con que trabajan sus colegas y el cumplimiento de los horarios. También consideran que es positivo para favorecer un buen clima profesional recibir buenas valoraciones de sus colegas, tener en cuenta sus propuestas, disponer de una comunicación fluida con la Jefatura de Estudios y la Dirección, respetar las decisiones adoptadas colectivamente por mayoría, aceptar sus sugerencias, reconocer públicamente el trabajo que se realiza y el respaldo a una formación continua de calidad. Estos resultados avalan y están en la línea de los obtenidos en otras investigaciones elaboradas sobre el clima profesional docente, tales como la de Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2014) o la de Fernández-Díaz (2015).

Las diferencias estadísticamente significativas nos van a permitir destacar que el comportamiento y la motivación de los estudiantes son más altos en aquellos centros que se encuentran

ubicados en la zona de occidente, principalmente aquellos de tamaño reducido. Esta tendencia, al mismo tiempo, se ha encontrado en aquellos docentes que tienen más de 31 años de experiencia, forman parte del equipo directivo, son funcionarios de carrera, trabajan en el oriente y son mujeres. Los conflictos, a su vez, son menores en la zona de las cuencas y en los centros de gran tamaño; por el contrario, esta tendencia se vuelve más negativa entre aquellos profesores que imparten formación profesional y entre los miembros del equipo directivo. Se ha encontrado una interacción mayor en la zona de oriente y el centro, entre aquellos profesores que llevan pocos años en la profesión, los que llevan más de 24 años en el mismo centro y entre los de 1.º de ESO. También se destaca que la percepción de la profesionalidad de los compañeros es mejor entre los hombres, en la zona de las cuencas y el occidente y entre los interinos. Los resultados también permiten afirmar que los datos empeoran con los años de permanencia en el mismo centro, siendo el trabajo en equipo mayor entre las mujeres, para la zona de las cuencas, para aquellos profesores que son miembros del equipo directivo y para los interinos.

En cuanto a las propuestas de mejora, las demandas se relacionan con una reducción de la jornada lectiva, una disminución de la burocracia, un pacto por la educación, una incentiva-ción y activación de la promoción profesional docente de las escuelas públicas, a la vez que fomentar el trabajo en equipos multidisciplina-res, desarrollar un plan de formación inicial y continua de calidad y establecer estrategias de difusión para un mayor reconocimiento social de la labor docente. Otras iniciativas se asocian con la disminución de las ratios, estabilidad en el empleo, mejorar la atención a la diversidad, mayor autonomía para los centros con base en los proyectos de innovación que planteen, unificar criterios de convivencia, reconocimiento de los equipos directivos que generan buen clima de trabajo, mayor participación y respaldo de las familias en la educación de sus hijos y velar por la salud laboral con seriedad, rigor

e interés. En esta línea, se evidencia la necesidad de fortalecer la prevención, así como la identificación y evaluación de riesgos profesionales en

cada puesto de trabajo de los centros educativos, lo que se encuentra en la línea de las propuestas de Soria-Reséndez *et al.* (2019).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En N. H. Mondragón, M. D. Santamaría, O. Leonet Sieso y M. Belasko Txertudi (coords.), *¡Hablemos de inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación* (pp. 9-38). Graó.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the university and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Arreguit, X. y Hugues, J. F. (2019). Competences and education for tomorrow's jobs and challenges: a company's perspective. *Aula Abierta*, 48(4), 373-392. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.4.2019.373-392>
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorelacional del aula. Una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Aprendizaje Hoy.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P. y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 233-242.
- Burbano-Ronquillo, M. B., Alulema-Pérez, N. G., Villares-Jinez, P. E. y Gody-Arce, W. A. (2020). Liderazgo, *management* y su impacto en el clima organizacional. *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Profesional*, 5(2), 153-178. <https://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i2.1259>
- Bustamante-Ubilla, M. A. y Álvarez, A. J. (2019). Validación de un cuestionario de clima organizacional para organizaciones de salud. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 18(36). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgsp18-36.vcco>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC conducta y experiencias sociales a clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 18, 8-12. <http://www.xtec.cat/~cescude/BZAP%20181.pdf>
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Benavie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999) Organizational health profiles for high schools. En H. J. Freiberg (ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (p. 85). Falmer Press.
- Kelley, E. A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mejías, A., Reyes, S. y Arzola, M. (2006). Medición del clima organizacional en instituciones de educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 10, 55-61. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212006000200002
- Mosqueda, S., Ródenas-Cuenca, L. T., Balaguer, I., Salcido-Otañez, Y. E. y López-Valle, J. M. (2022). Diferencias demográficas de climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y cohesión

- en jóvenes (Demographic differences in motivational climates, basic psychological needs and cohesion in young people). *Retos*, 43, 613-622. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88608>
- Pedraza-Melo, N. A. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano: factores diferenciados en organizaciones públicas y privadas. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 30(76), 9-24. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85191>
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-10.html>
- Prado-Morales, M. del (2018). *Clima motivacional de la familia: evaluación e intervención*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686654/prado_morales_mirtha_del.pdf?sequence=1
- Rodríguez, M. D. (2005). *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>
- Soria-Reséndez, A. C., Pedraza-Melo, N. A. y Bernal-González, I. (2019). El clima organizacional y su asociación con la satisfacción laboral en una institución de educación superior. *Acta Universitaria*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2205>
- Tavares-Chiavone, F. B., Filgueira-Martins, C. C., De Lima-Ferreira, N., Cândido-de Oliveira-Salvador, P. T., Santos-Becerril, M. y Euzébia-Pereira-Santos, V. (2021). Clima organizativo en una unidad de cuidados intensivos: percepción del equipo de enfermería. *Enfermería Global: Revista Electrónica Trimestral de Enfermería*, 20(2), 390-425. <https://doi.org/10.6018/eglobal.427861>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3209>

Abstract

Professional teaching atmosphere in high schools

Work environment is a key component in organisations because it influences the quality of teaching-learning processes and their impact. We wanted to delve deeper into this construct from empirical research that has been initiated in the Principality of Asturias in the academic year 2017-2018 and which we report periodically. It begins with an **INTRODUCTION** where an updated review of the areas and tools used is made, from which we have built an instrument adapted to our reality. It is a mixed **METHOD**, due to an *ad hoc* questionnaire that has been applied to assess the perceptions of a sample of 1,906 teachers out of a population of 4,581, which includes a Likert scale complemented with open questions. Quantitative data were analysed with SPSS.23, STATA 14, and content analysis with AQUAD 8, with the intention of delimiting segments of meaning and to establish categories, codes, catalogues and meta-codes. The **RESULTS** show the value of interpersonal relations in improving the professional climate, highlighting in the **DISCUSSION** those indicators that are perceived as most negative, i.e., the intensification of work due to systematic bureaucracy, ongoing educational reforms, the low social recognition of teaching and the absence of a professional career associated with good teaching performance, among others. Improvement is linked to an adequacy of working hours, reduction in bureaucracy, pact

for education, a profound revision of the professional promotion system, multidisciplinary work, initial quality and continuous training and greater social recognition of the teaching profession.

Keywords: *School environment, Leadership, Management, Class management, Career development.*

Résumé

Climat professionnel dans les établissements d'enseignement secondaire

L'environnement de travail est un élément clé dans la vie des organisations car il influence la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que leur impact. Nous avons voulu approfondir cette idée à partir d'une recherche empirique qui a été initiée dans la Principauté des Asturies au cours de l'année académique 2017-2018 et dont nous rendons compte périodiquement. Il commence par une **INTRODUCTION** où l'on fait une revue actualisée des domaines et des outils utilisés, à partir desquels nous avons construit un instrument adapté à notre réalité. La **MÉTHODE** de recherche employée a été mixte, étant donné qu'un questionnaire *ad hoc* a été appliqué pour évaluer les perceptions d'un échantillon de 2000 enseignants sur une population de 458, qui comprend une échelle de Likert complétée par des questions ouvertes. Les données quantitatives ont été analysées avec SPSS.23 et l'analyse de contenu avec AQUAD 8, l'intention étant de délimiter des segments de sens et d'établir des catégories, des codes, des catalogues et des méta-codes. Les **RÉSULTATS** montrent la valeur des relations interpersonnelles dans l'amélioration du climat professionnel, la **DISCUSSION** mettant en évidence les indicateurs perçus comme les plus négatifs, à savoir l'intensification du travail due à la bureaucratie systématique, les réformes éducatives en cours, la faible reconnaissance sociale de l'enseignement et l'absence d'une carrière professionnelle associée à de bonnes performances pédagogiques, entre autres. L'amélioration est liée à un aménagement de la journée de travail, une réduction de la bureaucratie, un pacte pour l'éducation, une révision profonde du système de promotion professionnelle, un travail pluridisciplinaire, une formation initiale et continue de qualité et une plus grande reconnaissance sociale de la profession d'enseignant.

Mots-clés : *Climat, Culture, Leadership, Gestion, Développement professionnel.*

Perfil profesional de los autores

Emilio Álvarez-Arregui (autor de contacto)

Maestro, pedagogo, psicólogo, doctor por la Universidad de Oviedo y miembro del Departamento de Ciencias de la Educación en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Funcionario de carrera desde 1981, ha sido investigador principal en numerosos proyectos autonómicos, nacionales e internacionales. Actualmente desarrolla modelos de desarrollo de competencias con universidades, institutos de investigación, compañías, administraciones, consejerías, agentes sociales y plataformas de aceleración de la innovación de países americanos, africanos y europeos. Las líneas de investigación están relacionadas con liderazgo, inclusión, formación, innovación, envejecimiento activo y gestión de edusistemas de I+D+i transdisciplinares.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4657-753X>

Correo electrónico de contacto: alvarezemilio@uniovi.es

Dirección para la correspondencia: calle Favila, 9, 2.º D, 33013 Oviedo, Asturias.

Alejandro Rodríguez-Martín

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Posgrado Internacional en Educación Inclusiva por la OEI y la Universidad Central de Chile. Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Sus investigaciones tienen relación con la educación inclusiva y las metodologías activas, los ecosistemas de formación, emprendedores apoyados en las TIC y el envejecimiento activo. Actualmente es el director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>

Correo electrónico de contacto: rodriguezmalejandro@uniovi.es

José Luis Belver Domínguez

Maestro, pedagogo, doctor en Ciencias de la Educación y profesor contratado doctor del Departamento de Ciencias de la Educación en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación más destacadas son: modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo, evaluación de planes y programas sociales y educativos, análisis y seguimiento de la formación profesional para el empleo y educación mediática y competencia digital.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7790-9157>

Correo electrónico de contacto: belverjose@uniovi.es

Javier Rodríguez Díaz

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Psicología, por la Universidad de Santiago de Compostela, en 1980. Es catedrático de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. La trayectoria científica se adscribe al Grupo de Investigación Comunitaria, Jurídica y Salud (CJS), siendo investigador principal en proyectos autonómicos y nacionales (financiación de I+D+i) y participando en diversos proyectos internacionales desde los que viene desarrollando modelos relacionados con violencia en relaciones interpersonales (investigación en torno a la psicología jurídica y forense, en temáticas de violencia, menor infractor, comportamiento antisocial e intervención penitenciaria, y violencia de género y doméstica) y clima organizacional escolar. Es fundador y miembro de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-439X>

Correo electrónico de contacto: gallego@uniovi.es

PERFILES DE ANSIEDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS ESTILOS ATRIBUCIONALES EN LENGUA Y LITERATURA

Primary Education students' anxiety profiles and their attributional styles in Language and Literature

AITANA FERNÁNDEZ-SOGORB⁽¹⁾ Y MARGARITA PINO-JUSTE⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Alicante (España)

⁽²⁾ Universidad de Vigo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96361

Fecha de recepción: 18/09/2022 • Fecha de aceptación: 12/12/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Aitana Fernández-Sogorb. E-mail: aitana.fernandez@ua.es

Cómo citar este artículo: Fernández-Sogorb, A. y Pino-Juste, M. (2023). Perfiles de ansiedad del alumnado de Educación Primaria y sus estilos atribucionales en Lengua y Literatura. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96361>

INTRODUCCIÓN. La ansiedad en el ámbito escolar, la ansiedad generalizada y la tendencia a usar determinados tipos de causas para explicar los resultados académicos pueden afectar la motivación del alumnado hacia la Lengua y la Literatura. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la posible existencia de perfiles de ansiedad en estudiantes de Educación Primaria e identificar sus estilos atribucionales para los éxitos y fracasos en Lengua y Literatura. **MÉTODO.** Se administraron las versiones españolas de la Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) y la Sydney Attribution Scale (SAS) a 1271 estudiantes de 8 a 11 años ($M = 9.65$, $DE = 1.23$), siendo el 50.59% chicos. Se usó la técnica *latent class analysis* (LCA) para hallar los perfiles y se ejecutaron análisis de varianza (ANOVA) para identificar las diferencias interclase en los estilos atribucionales. **RESULTADOS.** El LCA reveló cuatro perfiles de ansiedad. Los perfiles alta, moderada y baja ansiedad se caracterizaron por mostrar altas ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), moderadas ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) y bajas puntuaciones ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) en los tres factores de la VAA-R, mientras que el perfil baja ansiedad de tipo escolar puntuó bajo solo en los dos factores referentes a la ansiedad ante situaciones del ámbito escolar ($z = -1.11$; -0.97). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos ($p < .001$) y diferencias con tamaño del efecto grande entre los perfiles alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar ($d = 0.98$ y 0.99), mostrando el primer grupo una mayor tendencia a atribuir sus fracasos a su baja capacidad y esfuerzo. **DISCUSIÓN.** Los estudiantes con alta ansiedad son los más vulnerables a la desmotivación, pero es necesario profundizar en otras variables como la familia para perfeccionar las estrategias didácticas que sugieren estos resultados.

Palabras clave: *Ansiedad, Atribuciones causales, Lengua, Literatura, Educación Primaria.*

Introducción

Los centros educativos deben rentabilizar al máximo todos los recursos de los que disponen con el fin de desarrollar un clima escolar positivo (Escalante *et al.*, 2020). De lo contrario, tal y como propusieron Bernstein y Garfinkel (1992), los estudiantes pueden llegar a percibir como una amenaza las interacciones sociales con su profesorado y sus iguales e incluso la llegada a la escuela, y sentir, por tanto, ansiedad (es decir, miedo anticipatorio) ante situaciones del ámbito escolar, además de la ansiedad generalizada que puede manifestarse en las primeras etapas del desarrollo. La ansiedad generalizada y la ansiedad ante situaciones escolares, como las anteriormente mencionadas, o la generada por los resultados académicos pueden derivar en la desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje y la asistencia a la escuela (Brouwer-Borghuis *et al.*, 2019).

Weiner (1985), en su teoría atribucional, propuso que las autoatribuciones causales de los estudiantes, entendidas como las percepciones de los motivos por los cuales han tenido lugar los propios fracasos y éxitos académicos (Barros y Simão, 2018), influyen en la manifestación de emociones como la ansiedad, y estas a su vez en las expectativas y la motivación de los educandos. Según esta teoría, el alumnado atribuye sus resultados principalmente a la capacidad, al esfuerzo o a causas externas como la suerte, y las causas pueden ser internas o externas a la persona, controlables o incontrolables, y estables o inestables en el tiempo. El estilo atribucional (es decir, la tendencia a usar de forma continuada los mismos tipos de explicaciones causales) (Metalsky y Abramson, 1981) puede resultar más o menos adaptativo, según si las inferencias causales del estudiante le generan ansiedad o esperanza y, a su vez, si le llevan a reducir o a aumentar sus esfuerzos de cara a los siguientes resultados académicos (véase Weiner, 2018, para una revisión). Por ejemplo, un estilo atribucional desadaptativo, caracterizado por atribuir los resultados negativos a

causas internas e incontrolables como la baja capacidad y a atribuir los resultados positivos a causas externas, constituye un predictor positivo del miedo, y a su vez la desesperanza es predictora de bajas calificaciones en tareas de lectoescritura (Ciarrochi *et al.*, 2007).

Lengua y Literatura es una de las materias en las que el alumnado muestra mayores dificultades para asimilar y poner en práctica los contenidos curriculares (Gallego, 2008). Si se tiene en cuenta que la motivación hacia el aprendizaje predice el rendimiento académico en esta asignatura (Moyano *et al.*, 2020), resulta necesario examinar la relación entre las autoatribuciones causales y la ansiedad, para poder así diseñar estrategias de intervención que prevengan la desmotivación de los estudiantes. Sin embargo, la literatura científica previa en este ámbito de conocimiento es limitada. Fernández-Sogorb, Vicent *et al.* (2021) hallaron, en una muestra de 586 adolescentes ecuatorianos de 12 a 18 años, que los estudiantes que tienden a atribuir sus resultados de fracaso en Lengua y Literatura a la baja capacidad y al reducido esfuerzo tienen una mayor probabilidad de manifestar altos niveles de ansiedad que aquellos que tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a causas externas. En la misma línea, otros estudios conducidos con población infantil española de entre 8 y 11 años (Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021) y población adolescente chilena de 13 a 18 años (Lagos-San Martín *et al.*, 2014) revelaron que el alumnado que muestra un comportamiento de rechazo a la escuela basado en la ansiedad tiende a atribuir sus fracasos en Lengua y Literatura a la falta de capacidad y esfuerzo.

Aunque los hallazgos existentes hasta el momento coinciden en la tendencia del alumnado ansioso a atribuir sus fracasos internamente, no se ha contemplado que los estudiantes pueden manifestar ansiedad ante situaciones del ámbito escolar y ansiedad generalizada (Bernstein y Garfinkel, 1992), siendo esta diferenciación de gran interés para adaptar el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se desconoce si existen subpoblaciones o perfiles de escolares que se caractericen por sentir con determinada intensidad los miedos anticipatorios, pudiendo diferir unos perfiles de otros en su estilo atribucional además de en su manifestación ansiosa. Este enfoque centrado en la persona y no en la variable ha permitido conocer los miedos escolares y generalizados que sienten distintos grupos de niños y sus diferencias en las tendencias atribucionales en el área de Matemáticas.

En el Reino Unido, 903 escolares de entre 11 y 13 años quedaron agrupados en los perfiles alta ansiedad (con altos niveles de ansiedad académica y generalizada), baja ansiedad, ansiedad académica y ansiedad general (Carey *et al.*, 2017). En España, 1287 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años se agruparon en los perfiles alta ansiedad (con altos niveles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada), moderada ansiedad, baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar (Fernández-Sogorb *et al.*, 2020). De forma similar, 1730 niños chilenos de 9 a 11 años quedaron distribuidos en los perfiles alta ansiedad, moderada ansiedad, moderada ansiedad de tipo escolar y baja ansiedad (Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021). Estos dos últimos trabajos hallaron que el grupo que manifestó altos niveles de ansiedad tanto generalizada como en el ámbito escolar tendía a responsabilizarse más de sus fracasos en Matemáticas que de sus éxitos, mientras que el grupo específico de baja o moderada ansiedad en el ámbito escolar mostraba una tendencia a responsabilizarse más de sus éxitos que de sus fracasos.

Tal y como se ha conseguido en el área de Matemáticas, abordar la relación de la ansiedad en el ámbito escolar y generalizada con las autoatribuciones causales en Lengua y Literatura desde un enfoque centrado en la persona supondría un paso crucial para conducir debidamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos según sea el estilo atribucional

que se asocia a su perfil ansioso. Por este motivo, el presente estudio tuvo un doble objetivo: 1) identificar en estudiantes españoles de Educación Primaria posibles perfiles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada siguiendo el modelo de Bernstein y Garfinkel (1992); y 2) analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los posibles grupos de niños ansiosos y autoatribuciones causales en Lengua y Literatura basadas en la teoría atribucional de Weiner (1985).

Partiendo de la literatura científica revisada sobre perfiles de ansiedad infantil (Carey *et al.*, 2017; Fernández-Sogorb *et al.*, 2020; Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021), se esperaba hallar cuatro grupos con niveles altos, moderados y bajos de ansiedad, estando uno de ellos caracterizado por manifestar específicamente ansiedad en el ámbito escolar (hipótesis 1). Además, se esperaba que el grupo de niños con niveles más altos de ansiedad mostrara el estilo atribucional más desadaptativo en el área de Lengua y Literatura, atribuyendo sus fracasos más internamente y sus éxitos más externamente que el resto de grupos (Ciarrochi *et al.*, 2007; Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021) (hipótesis 2).

Método

Participantes

Mediante un muestreo aleatorio por conglomerados se reclutó la muestra inicial para este estudio. Primeramente, se seleccionaron uno o dos centros educativos de forma aleatoria en las siguientes zonas geográficas: centro, norte, sur, este y oeste, de las provincias españolas de Alicante y Murcia. De cada una de las 17 escuelas públicas, concertadas y privadas escogidas, se seleccionó aleatoriamente un grupo de tercero, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. De este proceso se derivó la muestra inicial compuesta por 1354 estudiantes. Sin

TABLA 1. Distribución de la muestra por sexo y curso

| Sexo | Curso | | | | Total |
|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | |
| Niños (%) | 154 (12.12) | 170 (13.38) | 170 (13.38) | 149 (11.72) | 643 (50.59) |
| Niñas (%) | 202 (15.89) | 181 (14.24) | 130 (10.23) | 115 (9.05) | 628 (49.41) |
| Total (%) | 356 (28.01) | 351 (27.62) | 300 (23.60) | 264 (20.77) | 1.271 (100) |

embargo, se excluyeron 35 (2.58%) escolares por no proporcionar el consentimiento informado por escrito de sus padres o tutores legales, y 48 (3.55%) porque no cumplieron debidamente las escalas administradas. La muestra final quedó conformada por 1271 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años ($M = 9.65$, $DE = 1.23$). En la tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por sexo y curso. El 85.64% de los escolares eran de origen español, el 2.13% europeo no español, el 7.41% latinoamericano, el 3.96% árabe y el 0.86% de otros orígenes.

Instrumentos

Ansiedad

La ansiedad se evalúa en población infantojuvenil principalmente mediante escalas que permiten detectar síntomas de trastornos de ansiedad (p. ej., síntomas de ansiedad generalizada), tales como la versión española de la Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) (Orgilés *et al.*, 2019), o con instrumentos como el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) (García-Fernández *et al.*, 2011) que permite detectar síntomas de ansiedad escolar y las situaciones del ámbito escolar que los generan. Sin embargo, solo se ha hallado una escala capaz de identificar en el alumnado manifestaciones tanto de ansiedad generalizada como de ansiedad escolar, detectando además las situaciones del ámbito escolar que generan estos últimos síntomas. Esta escala es la Visual Analogue Scale for

Anxiety-Revised (VAA-R) (Bernstein y Garfinkel, 1992).

La VAA-R es un instrumento que evalúa la ansiedad anticipatoria (AA) (referida a la ansiedad que manifiestan los estudiantes al prever la llegada a la escuela) mediante cinco ítems (p. ej., “pensar en ir a la escuela el lunes por la mañana”); la ansiedad de ejecución en la escuela (AE) (referida a la ansiedad que le genera al estudiantado prever su participación en interacciones sociales dentro de la escuela) a través de tres ítems (p. ej., “ser llamado por el maestro”); y respuestas de ansiedad generalizada (AG) mediante tres ítems (p. ej., “cómo me siento la mayor parte del tiempo”). Para ello se utiliza una escala de respuesta visual de 10 puntos (0 = tranquilo; 10 = nervioso). En el presente estudio se administró la versión española de la VAA-R (Fernández-Sogorb *et al.*, 2018) y se obtuvieron adecuados coeficientes alfa de Cronbach para los tres factores: .76 (AA), .77 (AE) y .70 (AG).

Autoatribuciones causales

Existe una amplia variedad de instrumentos que permiten evaluar las autoatribuciones causales de los estudiantes ante los resultados académicos de éxito o fracaso, permitiendo diferenciar las causas según sus dimensiones, como por ejemplo, externas, controlables e internas, e incontrolables e internas en el caso del Academic Success and Failure Attribution Questionnaire (ASFAQ) (Obregón-Cuesta *et al.*, 2022). Sin embargo, se dispone de una escala que

posee la ventaja de contener ítems que permiten diferenciar entre las dos asignaturas troncales de Matemáticas y Lengua y Literatura. Esta es la Sydney Attribution Scale (SAS) (Marsh, 1984).

La SAS es una medida de autoinforme que evalúa a través de 72 ítems autoatribuciones causales (capacidad, esfuerzo y causas externas) que pueden explicar los resultados de éxito y fracaso obtenidos en el área de Matemáticas y en el área de Lengua y Literatura. La escala para responder a los ítems es de tipo Likert con cinco puntos (1 = falso; 5 = verdadero). En esta investigación se administró la versión española de la SAS (González-Pumariega *et al.*, 1996). Concretamente se evaluaron las variables correspondientes al área de Lengua y Literatura (p. ej., “imagina que el profesor te elige para el grupo de los mejores lectores de la clase. Probablemente sería porque: 1) eres bueno leyendo; 2) te esfuerzas mucho en leer; 3) el profesor se ha equivocado”), hallando adecuados coeficientes alfa de Cronbach: .91 (éxito/capacidad), .86 (éxito/esfuerzo), .73 (éxito/causas externas), .87 (fracaso/capacidad), .77 (fracaso/esfuerzo) y .75 (fracaso/causas externas).

Procedimiento

Al seleccionar los centros participantes, se concertó una reunión con sus equipos directivos para exponerles los objetivos del estudio y solicitarles que colaborasen en la obtención de datos. Acto seguido, se envió una carta a los padres o tutores legales del alumnado, en la que se les informó también de la investigación y se solicitó su consentimiento por escrito. La administración de las escalas tuvo lugar colectivamente en las aulas ordinarias de los grupos seleccionados, estando siempre presente un investigador para explicar las instrucciones de cumplimentación, asegurar el anonimato y voluntariedad de las pruebas y responder a las dudas que pudiesen plantear los participantes. Cada sesión duró aproximadamente 50 minutos,

dedicando los 10 primeros minutos a las instrucciones, 10 minutos a la cumplimentación de la VAA-R y 30 minutos a la de la SAS. El Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05) aprobó el protocolo aplicado en esta investigación. Además, a lo largo del procedimiento se siguieron los estándares éticos de la Declaración de Helsinki revisada en 2013, así como los principios y criterios éticos del Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 2010.

Análisis de datos

Para identificar perfiles de ansiedad en la población infantil objeto de estudio, se partió de la estandarización de las puntuaciones directas de la VAA-R, al tener sus factores diferente número de ítems. El criterio utilizado consistió en que si las puntuaciones z estandarizadas eran inferiores o iguales a -0.5 indicaban niveles bajos de ansiedad, si se encontraban entre -0.5 y 0.5 mostraban niveles moderados y si eran superiores o iguales a 0.5 revelaban niveles altos (Sanmartín *et al.*, 2018). Con estas puntuaciones z se aplicó la técnica *latent class analysis* (LCA), que permite agrupar a los participantes según sus tendencias de respuesta. Primeramente, todos los participantes reciben un ajuste de clasificación en un único grupo o clase latente. A continuación, van siendo asignados progresivamente a modelos con un mayor número de grupos, siendo el modelo seleccionado aquel con mejor interpretabilidad teórica y cuyos valores de los siguientes índices de ajuste: Bayesian Information Criteria (BIC) y entropía sean los más bajos y cercanos a la unidad, respectivamente (Schreiber, 2017).

Tras determinar el modelo de clases latentes de ansiedad infantil que mejor se ajustaba a los datos de la muestra, las diferencias interclase en autoatribuciones causales en Lengua y Literatura se hallaron mediante análisis de varianza (ANOVA). Posteriormente, a través de pruebas

post hoc (método de Bonferroni) se obtuvo conocimiento de los perfiles entre los que existían diferencias estadísticamente significativas, y calculando el tamaño del efecto (índice *d* de Cohen) se estableció la magnitud de las diferencias identificadas. Así, los valores del índice *d* que oscilaban entre 0.20 y 0.49 revelaban un tamaño del efecto pequeño; entre 0.50 y 0.79, un tamaño del efecto moderado; e iguales o superiores a 0.80, un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Resultados

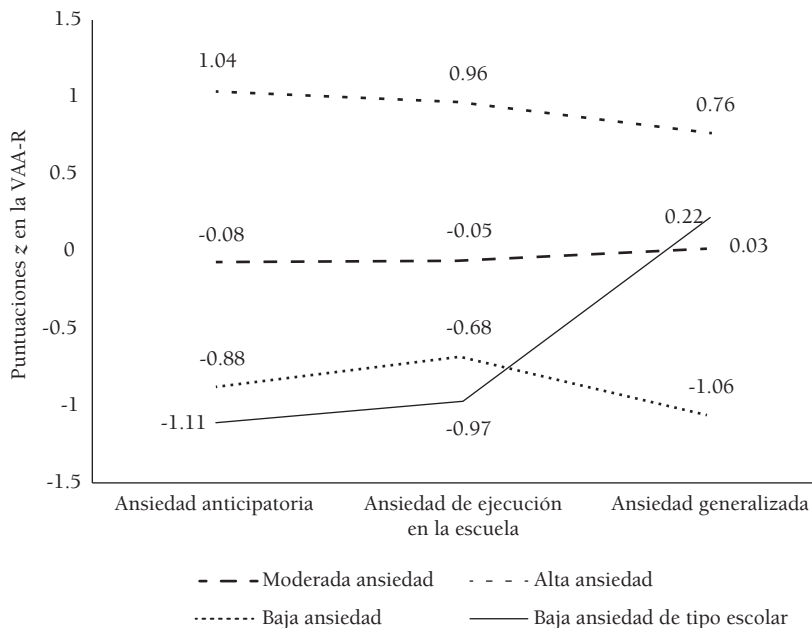
Modelo de clases latentes de ansiedad

La técnica LCA proporcionó cinco soluciones de entre dos y seis clases latentes. Para comparar todas las soluciones se hizo uso, por una parte, de los índices de ajuste. El modelo de cuatro clases latentes obtuvo el valor de BIC

más bajo en comparación con el resto de los modelos: 10.538,69 (modelo de dos clases), 10.711,47 (tres clases), 10.336,02 (cuatro clases), 10.355,11 (cinco clases) y 10.349,86 (seis clases). En cuanto a la entropía, el modelo con un mejor ajuste también fue el de cuatro clases al obtener el valor más cercano a la unidad: 0.70 (dos clases), 0.66 (tres clases), 0.75 (cuatro clases), 0.74 (cinco clases) y 0.72 (seis clases).

Por otra parte, el modelo de cuatro clases latentes también ofreció una buena interpretabilidad considerando los estudios previos hallados sobre perfiles de ansiedad infantil. En la figura 1 se muestran las puntuaciones *z* obtenidas por cada uno de los cuatro perfiles en cada factor de la VAA-R. El primer perfil contuvo 619 participantes (48.7%), que mostraron moderadamente bajos niveles de AA y AE, y moderadamente altos de AG, siendo nombrado por tanto moderada ansiedad. El segundo perfil lo conformaron 358 estudiantes (28.2%) con altos niveles de AA, AE y AG, siendo llamado alta ansiedad. El tercer

FIGURA 1. Puntuaciones *z* estandarizadas en la VAA-R para el modelo de cuatro clases latentes



perfil se compuso de 205 escolares (16.1%) caracterizados por manifestar bajos niveles de AA, AE y AG, recibiendo el nombre de baja ansiedad. El cuarto perfil agrupó a 89 participantes (7%) con bajos niveles en los factores referidos específicamente a la ansiedad en el ámbito escolar (AA y AE) y altos niveles de AG, por lo que se denominó baja ansiedad de tipo escolar.

En resumen, la solución de cuatro clases de ansiedad es la que mejor se ajustó a los datos de la muestra teniendo en cuenta los valores de BIC y entropía, y al mismo tiempo la que mejor interpretabilidad teórica ofreció. Por tanto, fue este modelo el considerado óptimo para llevar a cabo los siguientes análisis.

Diferencias entre clases latentes de ansiedad en autoatribuciones en Lengua y Literatura

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro perfiles de ansiedad en todas las variables de la SAS evaluadas, correspondientes al área de Lengua y Literatura (véase la tabla 2). El grupo alta ansiedad mostró las medias más altas en las autoatribuciones de los

fracasos a la capacidad y al esfuerzo, y las medias más bajas en las autoatribuciones de los resultados exitosos a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y de los fracasos a causas externas. Sin embargo, el grupo baja ansiedad de tipo escolar manifestó un estilo atribucional opuesto, en tanto que fue este perfil el que mostró las puntuaciones medias más bajas en las autoatribuciones de los fracasos a la capacidad y al esfuerzo, y las medias más altas cuando se trata de autoatribuir los fracasos a causas externas. Asimismo, este perfil obtuvo las medias más altas en todas las autoatribuciones causales referidas a los resultados de éxito.

Los hallazgos derivados de las pruebas *post hoc* se pueden observar en la tabla 3. En primer lugar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos moderada y baja ansiedad en ninguna de las variables atribucionales examinadas. Para los resultados exitosos en Lengua y Literatura, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos moderada y alta ansiedad, y entre los perfiles baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar en las autoatribuciones a la capacidad; entre la clase baja ansiedad de tipo escolar y los grupos

TABLA 2. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los perfiles ansiosos y tamaños del efecto para las variables atribucionales en Lengua y Literatura

| Variable atribucional Lengua y Literatura | Alta ansiedad | | Moderada ansiedad | | Baja ansiedad | | Baja ansiedad de tipo escolar | | Significación estadística y tamaño del efecto | |
|---|---------------|------|-------------------|------|---------------|------|-------------------------------|------|---|----------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | F ^(3,1267) | η ² |
| Éxito/capacidad | 3.06 | 1.23 | 3.32 | 1.09 | 3.19 | 1.21 | 3.65 | 0.93 | 7.97* | .02 |
| Éxito/esfuerzo | 3.28 | 1.06 | 3.39 | 1.01 | 3.42 | 1.09 | 3.80 | 0.66 | 6.26* | .01 |
| Éxito/causas externas | 3.76 | 0.95 | 4.08 | 1.02 | 4.21 | 1.03 | 4.32 | 1.03 | 13.58* | .03 |
| Fracaso/capacidad | 1.61 | 1.12 | 1.17 | 1.17 | 1.02 | 0.96 | 0.65 | 0.85 | 25.33* | .06 |
| Fracaso/esfuerzo | 2.01 | 0.95 | 1.64 | 1.06 | 1.46 | 0.92 | 0.78 | 0.82 | 40.88* | .09 |
| Fracaso/causas externas | 4.04 | 0.93 | 4.45 | 1.02 | 4.54 | 0.84 | 4.92 | 0.96 | 26.68* | .06 |

Nota: *p < .001.

TABLA 3. Índices *d* de Cohen para los contrastes *post hoc* entre los perfiles ansiosos en las variables atribucionales en Lengua y Literatura

| Variable atribucional Lengua y Literatura | Moderada ansiedad vs. alta ansiedad | Moderada ansiedad vs. baja ansiedad | Moderada ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar | Alta ansiedad vs. baja ansiedad | Alta ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar | Baja ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar |
|--|---|---|--|--|---|---|
| Éxito/capacidad | 0.23 | - | - | - | 0.50 | 0.41 |
| Éxito/esfuerzo | - | - | 0.42 | - | 0.52 | 0.39 |
| Éxito/causas externas | 0.32 | - | - | 0.46 | 0.58 | - |
| Fracaso/capacidad | 0.38 | - | 0.46 | 0.55 | 0.90 | - |
| Fracaso/esfuerzo | 0.36 | - | 0.83 | 0.59 | 1.33 | 0.76 |
| Fracaso/causas externas | 0.41 | - | 0.46 | 0.56 | 0.94 | 0.43 |

moderada y baja ansiedad en las autoatribuciones al esfuerzo; y entre el perfil alta ansiedad y los grupos moderada y baja ansiedad en las autoatribuciones a causas externas. El tamaño del efecto de todas estas diferencias fue pequeño ($d =$ entre 0.23 y 0.46). Además, los grupos alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar difirieron significativamente en las tres variables atribucionales de éxito con tamaños del efecto moderados ($d =$ entre 0.50 y 0.58).

Para los resultados de fracaso, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables atribucionales examinadas entre los siguientes grupos: moderada y alta ansiedad, con tamaños del efecto pequeños ($d =$ entre 0.36 y 0.41); moderada ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, con tamaños del efecto pequeños ($d =$ 0.46) y grande en las autoatribuciones al esfuerzo ($d =$ 0.83); alta y baja ansiedad, con tamaños del efecto moderados ($d =$ entre 0.55 y 0.59); y alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, con tamaños del efecto grandes ($d =$ entre 0.90 y 1.33). Por último, los perfiles baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar difirieron significativamente en las autoatribuciones de los fracasos al esfuerzo, con tamaño del efecto moderado ($d =$ 0.76), y a causas externas, con tamaño del efecto pequeño ($d =$ 0.43).

Discusión y conclusiones

Los objetivos de esta investigación fueron identificar perfiles de niños ansiosos, considerando la diferenciación entre ansiedad en el ámbito escolar y ansiedad generalizada que propusieron Bernstein y Garfinkel (1992), y examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de ansiedad infantil y autoatribuciones causales en Lengua y Literatura, tomando como referencia la teoría atribucional de Weiner (1985). Para alcanzar ambos objetivos, se reclutó una muestra representativa de la población infantil española de entre 8 y 11 años que cursaba el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos apoyan la primera hipótesis, en tanto que se ha hallado un modelo de cuatro clases latentes, en el que tres perfiles puntuaron en cada factor de la VAA-R con la misma intensidad (es decir, los grupos alta ansiedad, moderada ansiedad y baja ansiedad), mientras que el grupo restante puntuó con la misma intensidad solo en los dos factores de la VAA-R referentes a la ansiedad ante situaciones del ámbito escolar (es decir, el grupo baja ansiedad de tipo escolar). Este hallazgo sigue la línea de estudios previos que en sus soluciones de

cuatro perfiles de ansiedad infantil hallaron un grupo específico con ansiedad académica (Carey *et al.*, 2017) o moderada ansiedad de tipo escolar (Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021), y coincide con la investigación de Fernández-Sogorb *et al.* (2020), quienes hallaron como perfil específico el de baja ansiedad de tipo escolar. Este hecho podría explicarse atendiendo a las características de la muestra, ya que tanto el presente estudio como el de Fernández-Sogorb *et al.* (2020) se condujeron con niños españoles, mientras que Carey *et al.* (2017) emplearon muestra británica y Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.* (2021) usaron muestra chilena.

Este es el segundo estudio que identifica que el alumnado español de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria muestra o bien una tendencia general a manifestar altos, moderados o bajos niveles de ansiedad ante cualquier tipo de situaciones, ya sean escolares o no, o bien una baja tendencia a sentir ansiedad ante situaciones que se le presentan concretamente en el ámbito escolar. Sobre la tendencia a la ansiedad en el ámbito escolar que parece ser más baja en niños españoles que en niños británicos o chilenos, conviene señalar que España es uno de los países en los que el estudiantado encuestado en PISA manifestó sentirse más incluido en su escuela y en sus relaciones con sus compañeros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles ansiosos en las autoatribuciones causales en Lengua y Literatura, es destacable que el grupo alta ansiedad, en comparación con los grupos moderada ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, manifiesta una menor tendencia a atribuir sus éxitos en Lengua y Literatura a la capacidad, siendo el tamaño de los efectos pequeño y moderado. Respecto a los fracasos, los participantes con alta ansiedad informaron de que atribuyen sus resultados negativos a la capacidad y al esfuerzo en mayor medida que el resto de grupos, siendo

los tamaños del efecto pequeños, moderados y grandes. Estos resultados apoyan la segunda hipótesis planteada, en tanto que el perfil de elevada ansiedad ha mostrado el estilo atribucional más desadaptativo, atribuyendo sus fracasos en Lengua y Literatura más internamente que sus éxitos, en línea con los hallazgos previos existentes (Ciarrochi *et al.*, 2007; Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021).

Aunque el perfil alta ansiedad sea el más susceptible a la desesperanza y la desmotivación hacia las siguientes actividades que realizar (Weiner, 2018), también se debe prestar atención al grupo baja ansiedad de tipo escolar. Cuando un escolar se siente mayormente responsable de sus éxitos en tareas de Lengua y Literatura que de sus fracasos, posee un estilo atribucional con un sesgo egoísta que favorece la confianza en sí mismo y su motivación (Van Hugten y Van Witteloostuijn, 2018). Sin embargo, las autotribuciones que los niños con baja ansiedad de tipo escolar tienden a hacer ante sus resultados negativos en Lengua y Literatura podrían distar de la realidad, ya que resulta poco probable que los fracasos se deban constantemente a causas externas como la mala suerte o la dificultad de la tarea.

Este estudio proporciona relevantes implicaciones para la práctica educativa. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de Educación Primaria con alta ansiedad y con baja ansiedad de tipo escolar son los que necesitan especial ayuda para redirigir su estilo atribucional hacia uno más adaptativo o realista, resulta imprescindible que los docentes intervengan con ellos de forma inmediata cuando tiene lugar cada resultado de éxito o fracaso en el área de Lengua y Literatura. Para ello sería conveniente que hicieran uso de técnicas de retroalimentación directa (Graham y Taylor, 2022). De este modo, cada vez que un estudiante con uno de los dos perfiles ansiosos de riesgo obtuviese un resultado positivo o negativo en esta materia, como por ejemplo, haber comprendido la lectura de un texto o haber escrito una historia sin coherencia, cohesión, ni

adecuación, el maestro le comentaría oralmente o por escrito los detalles objetivos que han llevado al éxito o al error, para que progresivamente el educando fuera sustituyendo sus autoatribuciones causales desadaptativas por aquellas positivas y realistas. Partiendo de la teoría atribucional de Weiner (1985), para que el alumnado tenga expectativas de éxito de cara a los siguientes resultados y esté motivado a continuar trabajando en las tareas que se le proponen, es recomendable que los maestros traten de orientar el estilo atribucional de los éxitos y de los fracasos hacia causas internas, inestables y que los niños puedan controlar, como, por ejemplo, el esfuerzo (Graham, 2020).

También se debe prestar especial atención a los elevados niveles de ansiedad ante todo tipo de situaciones, tanto del ámbito escolar como fuera del mismo, que presentan los niños del perfil alta ansiedad. A este respecto, Fernández-Sogorb, Lagos San-Martín *et al.* (2021) recomiendan que el psicopedagogo adscrito al centro administre la VAA-R al alumnado y, al identificar este perfil ansioso de riesgo, convoque a los tutores de los estudiantes afectados para orientarles con estrategias de intervención basadas, por ejemplo, en la meditación. En este sentido, también sería adecuado que el psicopedagogo sugiriese al equipo directivo la promoción de formación dirigida al claustro y a las familias para que acompañen a los niños con alta ansiedad en el entrenamiento en meditación, ayudándoles a identificar sus pensamientos anticipatorios negativos y a enfrentarse sin miedo a las situaciones generadoras de ansiedad. Asimismo, es recomendable que se haga uso de ambientes de aprendizaje como los grupos interactivos, en los cuales los estudiantes de un grupo-clase quedan distribuidos en grupos que, con la orientación de voluntarios de la comunidad educativa, deben resolver determinadas tareas que se les plantean, las cuales son aplicables a la vida diaria. Los miembros de cada grupo deben asumir un rol y su aportación resulta imprescindible para la consecución del objetivo común (Villardón-Gallego *et al.*,

2018). En este sentido, las interacciones colaborativas favorecen que los niños, especialmente los altamente ansiosos, recuperen progresivamente la confianza en sí mismos, sintiéndose cada vez más capaces de afrontar cualquier tipo de situación que se les presente. Además, al verse apoyados por sus compañeros y los voluntarios, aumentan sus expectativas de obtener resultados de éxito académico (Zubiri-Esnaola *et al.*, 2020).

A pesar de las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos, la presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que deben ser señaladas para su consideración en futuros estudios. En primer lugar, se ha empleado una muestra comunitaria de estudiantes de Educación Primaria. Por tanto, se desconoce si el modelo de cuatro clases latentes hallado y sus diferencias en autoatribuciones causales en Lengua y Literatura serían también obtenidas en muestras específicas, tales como niños absentistas o con trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura y en la expresión escrita (Büber *et al.*, 2020). En la misma línea, no se ha examinado si los perfiles de ansiedad identificados varían según la edad del alumnado, y estos datos proporcionarían información muy útil de cara a la intervención, ya que estudios previos han comprobado en estudiantes de Educación Primaria que existen diferencias en sus niveles de ansiedad escolar según el curso académico en el que se encuentran (Gómez-Núñez *et al.*, 2017). Por otra parte, la ansiedad y las variables atribucionales en Lengua y Literatura se han evaluado con medidas de autoinforme, por lo que sería conveniente que posteriores investigaciones ampliaran el conocimiento obtenido recopilando las percepciones de otros agentes de la comunidad educativa, como los docentes o las familias. En relación con este último aspecto, considerar variables del contexto familiar, como, por ejemplo, el apoyo de los padres en el desarrollo de la competencia lingüística de sus hijos, ayudaría a interpretar los estilos atribucionales hallados, en tanto que se ha comprobado que dicho apoyo parental influye en la autopercepción y

motivación de los niños (Xia *et al.*, 2019). Finalmente, las diferencias obtenidas en el estilo atribucional de Lengua y Literatura entre los perfiles ansiosos de riesgo siguen la línea de las halladas en previos estudios para el área de Matemáticas (Fernández-Sogorb *et al.*, 2020; Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021). Sin embargo, se desconoce si estas diferencias se pueden generalizar a otras materias de carácter artístico como la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, siendo necesario considerarlas en futuros estudios por la autoconfianza que en estas asignaturas tienden a mostrar los estudiantes (Basbug, 2020).

Los resultados de este trabajo de investigación permiten concluir que, en las aulas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de los centros españoles, los maestros de Lengua y Literatura deben tratar de redirigir el estilo atribucional desadaptativo que manifiestan los niños con altos niveles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada, así como el estilo atribucional con sesgo egoísta que muestran los niños con baja ansiedad en el ámbito escolar. Ambos estilos atribucionales deberían ser orientados hacia la autoatribución de los éxitos y fracasos en

Lengua y Literatura hacia causas controlables como el esfuerzo, para que los educandos sientan motivación y esperanza, siendo altamente recomendable para ello el uso de técnicas de retroalimentación directa y de ambientes de aprendizaje interactivos. Sin embargo, se precisa el estudio de otras variables influyentes como las familiares y en otras muestras más concretas como el alumnado con trastorno específico del aprendizaje para perfeccionar las medidas de actuación planteadas.

Agradecimientos

Las autoras agradecen al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo que hiciera posible a Aitana Fernández-Sogorb la realización de una estancia de investigación posdoctoral en 2022, cuando Aitana Fernández-Sogorb disfrutaba de un permiso de investigación en su institución de origen: la Universidad de Alicante. Este artículo constituye el resultado del trabajo de investigación llevado a cabo durante la estancia bajo la experta supervisión de la profesora Margarita Pino-Juste.

Referencias bibliográficas

- Barros, A. y Simão, A. M. V. (2018). Attributions to academic achievements in the transition to Higher Education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9505-4>
- Basbug, Z. (2020). Usage of cooperative teaching method in visual arts education. *Journal of Arts and Humanities*, 9(2), 91-97. <https://doi.org/10.18533/journal.v9i2.1853>
- Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric Properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239.
- Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M. y Scholte, R. H. J. (2019). The link: an alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 75-91. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001>
- Büber, A., Başay, Ö. y Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(6), 453-460. <https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1740782>
- Carey, E., Devine, A., Hill, F y Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 12(3), e0174418. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174418>

- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. y Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Escalante, N., Fernández-Zabala, A., Goñi, E. e Izar-de la Fuente, I. (2020). Estructura interna y fiabilidad de la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE-33). *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 289-303. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3268>
- Fernández-Sogorb, A., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., Vicent, M. y García-Fernández, J. M. (2018). Validation of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised and school refusal across anxiety profiles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(3), 264-272. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.07.002>
- Fernández-Sogorb, A., Lagos-San Martín, N. G., Sanmartín, R. y Vicent, M. (2021). Child anxiety profiles in Chilean Elementary School students and academic self-attributions in Mathematics. *SAGE Open*, 11(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211061396>
- Fernández-Sogorb, A., Vicent, M., González, G., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M. y García-Fernández, J. M. (2020). Attributional style in Mathematics across anxiety profiles in Spanish children. *Sustainability*, 12(3), 1173. <https://doi.org/10.3390/su12031173>
- Fernández-Sogorb, A., Vicent, M., Jiménez, C. E. y Cargua, N. (2021). Atribuciones causales en lenguaje como predictoras de respuestas de ansiedad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 421-430.
- Gallego, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de Educación Primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(2), 63-76.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteaudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23, 301-307.
- Giménez-Miralles, M., González, C. y Aparicio-Flores, M. P. (2021). Estilo atribucional en Lengua y rechazo escolar en niños españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 299-307.
- Gómez-Núñez, M. I., Aparicio-Flores, M. P., Vicent, M., Aparisi, D., Fernández-Sogorb, A. e Inglés, C. J. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 51-60. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.974>
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14, 217-244.
- González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M. J. y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in Language and Literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Graham, S. y Taylor, A. Z. (2022). The power of asking why?: attribution retraining programs for the classroom teacher. *Theory Into Practice*, 61(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932160>
- Lagos-San Martín, N., Gómez-Núñez, M. I., González, C., Vicent, M. y Gomis, N. (2014). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico en el área de lengua y rechazo escolar en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 477-486.

- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- Metalsky, G. y Abramson, L. (1981). Attributional style: toward a framework for conceptualization and assessment. En P. Kendall y S. Hollon (eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 13-58). Academic Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Moyano, N., Quílez-Robres, A. y Cortés, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: the mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Obregón-Cuesta, A. I., Rodríguez-Fernández, P., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Mínguez-Mínguez, L. A., González-Santos, J. y González-Bernal, J. J. (2022). Validation of an academic self-attribution questionnaire for primary and secondary school students: implications of gender and grade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6045. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106045>
- Orgilés, M., Rodríguez-Menchón, M., Fernández-Martínez, I., Morales, A. y Espada, J. P. (2019). Validation of the parent report version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS-P) for Spanish children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 776-790. <https://doi.org/10.1177/1359104519835579>
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C. y García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1349-1357. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0962-7>
- Schreiber, J. B. (2017). Latent class analysis: an example for reporting results. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 13(6), 1196-1201. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011>
- Van Hugten, J. y Van Witteloostuijn, A. (2018). The foreign language effect on the self-serving bias: a field experiment in the high school classroom. *PLoS ONE*, 13(2), e0192143. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192143>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: a no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Xia, T., Gu, H. y Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: the mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Ríos-González, O. y Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

Abstract

Primary Education students' anxiety profiles and their attributional styles in Language and Literature

INTRODUCTION. Anxiety in the school setting, generalized anxiety, and the tendency to use certain types of causes to explain academic results can affect student motivation towards Language and Literature. In this sense, the present research aimed to analyze the possible existence of anxiety profiles in Primary Education students and to identify their attributional styles for successes and failures in Language and Literature. **METHOD.** The Spanish versions of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) and the Sydney Attribution Scale (SAS) were administered to 1,271 students aged 8 to 11 ($M = 9.65$, $SD = 1.23$), being 50.59% boys. The latent class analysis (LCA) technique was used to find the profiles and analyses of variance (ANOVA) were carried out to identify interclass differences regarding attributional styles. **RESULTS.** The LCA revealed four anxiety profiles. The High, Moderate, and Low Anxiety profiles were characterized by high ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), moderate ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) and low scores ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) on the three factors of the VAA-R, while the Low Anxiety School-type profile scored low only on the two factors referring to anxiety to situations in the school setting ($z = -1.11$; -0.97). Statistically significant differences were found among all groups ($p < .001$) and differences with a large effect size were identified between the High Anxiety and Low Anxiety School-type profiles ($d = 0.98$ and 0.99), with the first group showing a greater tendency to attribute their failures to their low ability and effort. **DISCUSSION.** Students with High Anxiety are the most vulnerable to demotivation, but it is necessary to delve into other variables such as family to perfect the teaching strategies suggested by these results.

Keywords: *Anxiety, Causal attributions, Language, Literature, Primary Education.*

Résumé

Profil anxieux chez des élèves de l'enseignement primaire et leurs styles attributionnels en langue et en littérature

INTRODUCTION. L'anxiété en milieu scolaire, l'anxiété généralisée et la tendance à faire usage de certains types de causes pour expliquer les résultats scolaires peuvent affecter la motivation des élèves vis-à-vis des matières de langue et de littérature. En ce sens, le présent travail de recherche s'est fixé pour but d'analyser l'existence possible de profils anxieux chez des élèves de l'enseignement primaire et identifier leurs styles attributionnels pour les réussites et les échecs en langue et littérature. **MÉTHODE.** Plusieurs versions espagnoles de la Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) et de la Sydney Attribution Scale (SAS) ont été présentées à 1 271 écoliers de 8 à 11 ans ($M = 9.65$, $DE = 1.23$), dont 50,59 % de garçons. La technique *latent class analysis* (LCA) a été employée pour repérer les profils et des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin d'identifier les différences interclasse dans les styles attributionnels. **RÉSULTATS.** Le LCA a mis en évidence quatre profils anxieux. Les profils Forte, Modérée et Faible Anxiété se sont caractérisés par des résultats élevés ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), modérés ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) et faibles ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) en lien avec les trois facteurs de la VAA-R, tandis que le profil Faible Anxiété de type scolaire n'a obtenu de faibles résultats que sur deux facteurs liés à des situations en milieu scolaire ($z = -1.11$; 0.97). Des différences significatives ont été relevées entre tous les groupes ($p < .001$) et des différences

importantes des effets entre les profils Forte Anxiété et Faible Anxiété de type scolaire ($d = 0.98$ et 0.99), le premier groupe étant plus enclin à attribuer ses échecs à ses faibles capacités et moindres efforts. **DISCUSSION.** Les écoliers à Forte Anxiété se montrent les plus vulnérables à la démotivation, mais il faudra encore examiner d'autres variables, telles que la famille, pour perfectionner les stratégies didactiques que suggèrent ces résultats.

Mots-clés : *Anxiété, Attributions causales, Langue, Littérature, Enseignement primaire.*

Perfil profesional de las autoras

Aitana Fernández-Sogorb (autora de contacto)

Profesora ayudante doctora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). Su principal línea de investigación consiste en la evaluación de la ansiedad en el ámbito educativo, el comportamiento de rechazo escolar y los problemas escolares asociados durante la infancia y la adolescencia. Los hallazgos derivados de su labor investigadora se han publicado en artículos y capítulos de libros, y se han presentado en congresos internacionales de educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2709-1099>

Correo electrónico de contacto: aitana.fernandez@ua.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, 03690 San Vicente del Raspeig (Alicante), España.

Margarita Pino-Juste

Catedrática en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo (Campus de Pontevedra, España). Sus líneas de investigación se centran en el diseño y evaluación de la eficacia de programas en contextos de educación formal y no formal, así como el desarrollo de proyectos colaborativos en centros. De los estudios conducidos se derivan numerosos artículos y libros de impacto nacional e internacional y comunicaciones en congresos de educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

Correo electrónico de contacto: mpino@uvigo.es

LA ATENCIÓN Y LA EMERGENCIA DE LA EXPERIENCIA CULTURAL HUMANA

The attention and the emergence of human cultural experience

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO⁽¹⁾ Y MACARENA DONOSO GONZÁLEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Salamanca (España)

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

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95530

Fecha de recepción: 11/07/2022 • Fecha de aceptación: 26/10/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Macarena Donoso González. E-mail: mdonoso@edu.uned.es

Cómo citar este artículo: García Carrasco, J. y Donoso González, M. (2023). La atención y la emergencia de la experiencia cultural humana. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 51-64. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95530>

INTRODUCCIÓN. La perspectiva interdisciplinar parece imprescindible para justificar la relevancia biopsicológica de los procesos de transmisión cultural en la filogenia humana. Cada vez aparecen más argumentos que avalan la evolución de los mecanismos atencionales como claves en el proceso de humanización. Investigar las inferencias que sobre la evolución de esos mecanismos aporta el conocimiento científico puede ser de ayuda para la mejor comprensión de los procesos educativos y fuente de iniciativas en la práctica pedagógica. **MÉTODO.** Rastreamos en los informes científicos el rol del prestar atención en el espacio global de trabajo donde se evidencia el desarrollo de la mente. **RESULTADOS.** Todo el proceso formativo depende de la calidad del intercambio atencional entre los actores del escenario pedagógico. Tal vez, incluso, fuese el sistema atencional el espacio mental donde evolucionó la consciencia. **DISCUSIÓN.** En la actualidad, muchos neurocientíficos, entre ellos Stanislas Dehaene, están contribuyendo a reforzar la importancia del prestar atención en la emergencia de la mente y en el sostenimiento de la calidad de la experiencia cultural y, en definitiva, de la calidad de vida. Así, la indagación en torno a los indicios etológicos de la evolución de la atención conjunta, la complejidad funcional del sistema atencional y su papel en la emergencia de la experiencia consciente humana puede constituir un capítulo clave para la antropología de la educación.

Palabras clave: *Interdisciplinariedad, Atención conjunta, Espacio global de trabajo, Consciencia, Teoría de la educación.*

Introducción

La perspectiva interdisciplinaria está hoy instalada en el dominio de las humanidades. Se posicionan en ella tanto científicos de vanguardia como humanistas rigurosos. Algunos califican este posicionamiento como *Nueva Ilustración* (Sánchez-Ron, 2011). Los documentos, que proceden de esta deliberación característica, suelen iniciar sus indagaciones con preguntas vigorosas. El antropólogo R. Boyd interrogaba: “¿Cómo llegamos a ser los humanos una especie tan excepcional?”; y respondía: “Acumulando gradualmente información crucial para sobrevivir” (Boyd, 2018, p. 20). El neuropsicólogo Dehaene, se preguntó: “¿Qué acontece en el cerebro cuando aprendemos a leer?” (Dehaene, 2014b, 2015).

Esas preguntas proporcionan indicios de que la investigación en el dominio de las humanidades no solamente *selecciona temas* de su interés; previamente, se plantea el *punto de vista* más adecuado para considerarlo: el *posicionamiento* (¿desde qué perspectiva?), el mejor *acceso* (¿procediendo cómo?) que proporcione esclarecimiento al asunto por el que pregunta. Para el asunto que plantearemos, elegir la loma que mejor visión ofrezca sobre la manera de ser y de vivir propia de los seres humanos. Desde siempre, estos *humanes*, porque han sido muchas las especies que evolucionaron dentro del género, dan muestras de necesitar la cultura para vivir, para dar de sí, para no quedar en nada (García-Carrasco, 2007). Para vislumbrar lo que, en verdad, han estado necesitando, es preciso recalibrar notablemente el punto de vista habitual. Este ejercicio implica “variaciones de la sensibilidad vital”, como diría Ortega y Gasset (1970, p. 21). Cada vez son más los autores que siguen este procedimiento en la comunicación cultural: Johansson introduce un libro con la pregunta: “¿Qué nos hace humanos?” (Johansson, 2021).

Dos cosas sorprenden de esta actitud discursiva: 1) no arranca de una hipótesis, como parece exigir la metodología académica, aunque los documentos las contienen y demuestran que

practican sus autores el rigor académico que corresponde; 2) practican un género de narración orientado, con toda claridad, a ofrecer a los lectores criterios para responder las preguntas iniciales. En rigor, la intención del escrito no es la de informar de un descubrimiento, sino la de proponer un cambio en el punto de vista con el que indagar.

Refinar el punto de vista

Refinar el punto de vista vale tanto en el dominio de las humanidades como en el de las ciencias porque el concepto *punto de vista* hace referencia a un aspecto epistémico crucial, el cual está despertando gran interés en los dominios académicos de la filosofía. “Los puntos de vista son maneras de percibir el mundo, de sentirlo y de experimentarlo, de conceptualizarlo y pensarlo” (Liz, 2012, p. 11).

Liz estima que una buena opción para interpretar el concepto de *punto de vista* es hacerlo equivalente al de *actitud proposicional*¹ o, proporcionando mayor amplitud, al de *campos proposicionales*, con lo que su significado acompañaría a un amplio convoy de conceptos:

[...] los “marcos” de Carnap, los “esquemas conceptuales” de Davidson, los “manuales de traducción” de Quine y a las “posibilidades de relativismo conceptual” de Putnam. Ciertas formas de entender la posesión de conceptos permitirían incluir también los “paradigmas” de Kuhn y las “formas de vida” de Wittgenstein (Liz, 2012, p. 83).

Ortega y Gasset (1883-1955) es reconocido como el primer autor que, de modo meridiano y rotundo, enunció y argumentó a favor de una posición filosófica que situó como claves los conceptos de *circunstancia*, *punto de vista* y *perspectiva*. En su criterio, la realidad que, en definitiva, se incorpora a la mente, en contenido y forma, es dependiente del significado de esos tres conceptos poderosos.

Para el de *circunstancia*, clave de todo su pensamiento, Ortega recibió del biólogo Uexküll (1864-1944), considerado el fundador de la ecología, la influencia más decisiva, especialmente, a partir del libro *Ideas para una concepción biológica del mundo* (Uexküll, 1945). La segunda parte del libro se titula “El nuevo punto de vista”. Lo nuevo fue una propuesta epistémica: los organismos no se comprenden plenamente² descomponiéndolos en sus partes, sino analizando propiedades. “La suma y disposición de las propiedades percibidas por el animal da lo que llamamos ‘mundo circundante’ del animal” (Uexküll, 1945, p. 57).

La intuición que instituía y fundaba este punto de vista fue la de que cada animal habita un mundo característico de la especie mediado por el espectro sensorial que le es propio. Da la impresión de que el autor chasca los dedos, restalla un látigo, instigando al lector para que mire en otra dirección, que atienda algo insólito. En este caso, el mundo perceptivo forma parte de la identidad tanto como la anatomía. Para designar este aspecto del organismo, que es producto de la propia organización del ser vivo, dice Uexküll: “He intentado introducir el término *Umwelt* (mundo circundante)” (1944, p. 64)³. Protesta el autor de que ese término se confunda con *milieu*, el mundo que envuelve, el mundo alrededor. Por este motivo, también empleó *Merkwelt*, precisando que su concepto versaba sobre el mundo perceptivo de la especie, el de las notas (propiedades) que recoge con el espectro sensorial, el que elabora el sistema nervioso característico de cada especie animal; es el mundo de los efectos que se originan en esa específica interacción.

Situar el mundo circundante, *Umwelt*, el mundo perceptivo de un ser vivo, en el centro del foco de atención de la biología, constituía el *nuevo punto de vista*. El mundo circundante del animal se divide en dos partes: un *mundo de la percepción*, que va del notificador al órgano sensorial, y un mundo de la acción, que va del efector al receptor de la acción (Uexküll, 1925, p. 79).

Constituyó, también, una novedad epistémica para la biología: introducir como pieza conceptual clave el concepto de *significación*. Todos los organismos aparecen, desde esta nueva *perspectiva*, como unidades sistémicas, clausuradas por un órgano periférico denominado membrana o piel (Maturana y Varela, 1996). No son entidades cerradas porque están abiertas a la interacción con un medio externo, pero sí clausuradas. Solo un conjunto limitado de propiedades, presentes en el exterior, constituyen *señales* que *discriminan* sus receptores sensoriales: mundo significativo. Cada organismo vive así *en y de* un microentorno vital específico selectivo de *significación*: su *Umwelt*.

La membrana, la piel, delimita, también, un *mundo interior*. La interacción entre ambos dominios vitales, el interior y el exterior, afirmamos que se rige por una ley universal. Las consecuencias de un foco de influencia de cualquier tipo —partícula alimenticia, cambios en el gradiente de temperatura o en el de humedad, cambios en el estado químico del medio, etc.—, no se pueden deducir de las propiedades intrínsecas del foco; hay que tomar en consideración los estados de cosas en el interior de los organismos. Las consecuencias de la relación con el entorno dependen de las circunstancias y estados interiores. Esta es la ley por la que se rigen las influencias sobre los organismos, desde su aparición hasta ahora, y para todos los seres vivos; es como la ley de la gravedad de las relaciones con y entre organismos, se llamen microbios, padres e hijos, maestros y discípulos: el logro de la influencia depende del estado de cosas en el interior del influido. De esta ley deriva un corolario: los acontecimientos adquieren, en la biosfera, cierto rasgo de *subjetividad*. Esta es una de las tramas que conectan todo el mundo de la vida (Capra, 2006).

En el mundo físico-químico, la causación es objetiva. En los micromundos interactivos organismo-entorno/vital, siempre hay un componente de “subjetividad”. El efecto final es dependiente del estado de cosas en la interioridad orgánica. Este

enunciado define el primer escalón o nivel de la propiedad de la subjetividad; los niveles superiores en la evolución de la subjetividad se corresponden con la emergencia primera y la evolución posterior de la “conciencia” (Denton, 2009).

El mundo interior de los organismos muestra propiedades y estados que Maturana (1928-2021) y Varela (1946-2001) agruparon bajo la expresión *autopoiesis*. Las propiedades fundamentales de la unidad autopoietica (Maturana y Varela, 1996) son: la *autoconstrucción* (incluyendo la construcción de la periferia, la membrana, la piel), la *autorregulación*, la *autorreparación* y la *autorreproducción*. Esta perspectiva la desarrolló Varela en *El fenómeno vida*⁴ (Varela, 2000).

Toda la vida es un proceso irreversible de evolución de la biodiversidad y de evolución de la *subjetividad*, de evolución de la comunicación, del reconocimiento. En toda la historia evolutiva encontramos coherencias que afectan a todas las formas de vida: “La hebra común que pasa a través de toda la existencia biológica” (Fortey, 1999); vigencia de patrones vitales dentro de afloramientos de nuevos diseños biológicos. Toda la vida se encuentra, por este motivo, emparentada.

En esta línea, Lestel afirma, en el prólogo a una edición reciente de Uexküll, que cada animal habita su mundo de una manera *muy subjetiva*. Al mismo tiempo, estima que el punto de vista propuesto por Uexküll mantiene su actualidad en el aspecto etológico, sobre todo en el aspecto biosemiótico que hoy está incrementando su importancia (Uexküll, 2010).

Este es el sentido de la investigación que pretende explorar los *Umwelten* de los animales. Quienes lo han intentado hablan de la enorme dificultad de esta indagación. Waal se pregunta: “¿Tenemos suficiente inteligencia los humanos para comprender cómo se comunican los animales?” (Waal, 2016).

El objetivo de nuestra indagación en este trabajo consiste en identificar relaciones con el mundo

circundante, en especial, las que estuviesen en la fuente del proceso de humanización; imaginar las primeras señales en indiciar ese proceso de transformación. Nuestra convicción, cada vez arropada por más argumentos y apoyada en resultados de **más investigaciones**, es que la cooperación intencionada es el escenario con más mérito para situarse en la raíz del proceso. De todos los escenarios de cooperación, el que vemos más denso de significación es el de la crianza. El desarrollo de este punto de vista tiene potencial para organizar toda una antropología.

Aquí nos vamos a concentrar en una propiedad de la mente social que respeta los caracteres que hemos privilegiado en la ontología del *mundo circundante*. Dentro de la novedad cualitativa que supuso el arranque de la odisea humana, debió situarse muy próximo a la fuente, el despliegue especial y la transformación insólita de los mecanismos de la atención (Fajardo, 2018).

En algún momento temprano tuvieron que cambiar, evolucionar, los mecanismos atencionales

Desde los años cincuenta del pasado siglo, *atención* fue tema central de la psicología cognitiva. El término proporcionó *etiqueta verbal* a mecanismos interiores eficientes que determinan la significación de las señales del entorno para el organismo (Kahneman, 1997). Sin la atención, la potencia significadora de la señal se esfuma.

De manera especial, en la interacción social de todos los agentes culturales que enseñan, la condición primaria de eficiencia es la calidad atencional. Tal vez, la raíz de la diferencia cualitativa entre los procesos culturales de otras familias animales y los procesos culturales en la familia de los *humanes* estribase en propiedades atencionales.

En opinión de Vygotski, Ribot (1839-1916) fue el primero en estudiar “la atención voluntaria como un producto cultural histórico de la humanidad”

(Ribot, 1806, p. 6). Para este autor, la formación de la mente es entrenamiento de la capacidad de atención. La vida mental es *flujo perpetuo* de sensaciones, sentimientos, ideas que se *asocian* o repelen. La atención suspende ese desfile y enfoca unidades relativas, toda la energía psíquica converge sobre el contenido del foco (Ribot, 1806, p. 9). La atención no existe en abstracto, es un estado concreto de la actividad del complejo psicofisiológico. La sorpresa y el asombro son, para este autor, “un *grossissement de l’attention*” (Ribot, 1806, p. 39): engrosamiento, robustecimiento, intensificación, una variación cualitativa en el dominio de estados de la atención. La *alerta* fue ventaja de primer orden en la lucha por la vida que requirió estructura sensorial desarrollada, percepciones netas y aparato motor suficiente. La *atención* sobrepasa la alerta, es un mecanismo individualizador de los estados de consciencia, los pondera, se une espontáneamente al sentido dominante; como somos animales fundamentalmente visuales, tenemos que mirar para atender. Este reclamo de la mirada suele constituir el primer señuelo que emplean los profesores para captar la atención de alumnos pequeños; cuando no miran, ni siquiera escuchan.

En el siglo XX, sin embargo, puede decirse que ha sido James el punto de referencia preferido en los tratados sobre la atención. La mente acoge o rechaza, *escoge*; es presente perpetuo de selección atencional, indicador fehaciente de actividad de gestión de la experiencia, fuente de “perspectiva inteligible” (1909, p. 430). Al atender, la mente adopta un punto de vista, el cual, con “su poderoso dedo”, otorga más poder para formar pensamientos a particularidades menos frecuentes (1909, p. 431). La definición que propone este autor la repiten muchos otros autores:

Todos saben qué es la atención. Es la acción de tomar posesión por parte del espíritu (la mente), de forma clara y vívida, de uno entre lo que parecen muchos objetos o trenes de pensamiento simultáneos posibles. La focalización y la concentración de la conciencia son su esencia (1909, p. 432).

El libro de Kahneman, *Atención y esfuerzo*, obra que marcó, desde su aparición en 1973, la investigación sobre el tema, mantiene la función selectiva de James y el control del significado, la formación del juicio y la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Resalta la capacidad limitada del sistema atencional y los condicionamientos que origina; todo ello iluminó, de forma nueva, los procesos del comportamiento económico y le mereció en 2002, siendo psicólogo, el Nobel de Economía. El capítulo IV de *Atención y esfuerzo* se titula “El mirar”; allí afirma que la conducta de mirar nunca es aleatoria, que existe un vínculo muy estrecho entre los movimientos oculares y la orientación espacial del pensamiento, entre mirar y atender, entre la dirección de la mirada y el foco de atención. La mirada es controlada por disposiciones estables que determinan el campo de visión, y entre esas disposiciones resalta: la necesidad de percibir con claridad, la reducción de incertidumbre y el espectro emocional que valora cualidad de sensaciones; sobre todo, la que denomina motivación epistémica, ganas de conocer, tiene especial valor en contextos de enseñanza (Keleman, 2014).

Los tres gigantes —Vygotsky, James y Kahneman— coinciden, en las obras que hemos citado, en que la etiqueta *atención señala calidad de estado* en el espacio sistémico funcional global de la mente consciente. Ninguno de ellos resaltó que un escenario privilegiado para comprobar el rol de la atención en el desarrollo potencial de la mente de los *humanes* debió ser, desde el principio, el de la enseñanza, ni que cuando ese rol cobra toda su relevancia —debió ser también desde el principio— es durante la crianza (Fajardo, 2018).

Por lo que nos interesa aquí, el marco de referencia clave no fue el de mente-estímulos. Más importante resultó *prestar atención en actividades de apoyo mutuo y de cooperación*, al buscar recursos vitales en la naturaleza; la eficiencia en ambos escenarios depende de *la calidad de la atención*. Según Chalmers, la emergencia de la mente humana se consume en la cualidad del poner

atención en lo que hacemos, en la de poder informar acerca de nuestros contenidos mentales y en la de inferir los estados mentales de otras personas (Chalmers, 1999, p. 52): tres fuentes de información para la construcción de planes de formación razonables, necesarios para “un grado de percatación particularmente alto de un objeto o suceso”. *Percatación* podría tomarse como resultado, o entrada, de lo atendido en el campo de la consciencia; un elemento de la dinámica causal de la consciencia, no solo función mental preparatoria, sino la marca cualitativa del “espacio de trabajo” de la mente consciente.

Buscando el origen del cambio atencional que identifica a los humanos

El modelo de espacio global de trabajo

Los neurocientíficos han propuesto muchos modelos para *el complejo funcional* de la atención humana (Portellano-Péres y García-Alba, 2014) y consideran implicadas muchas regiones cerebrales, en algún artículo hasta once (Torre, 2002).

Nos centramos en el modelo reciente denominado *espacio global de trabajo*. Fue propuesto por Baars en 1988 y repensado por él mismo en 2019 (Baars, 1988, 2019). Dehaene lo ha reinterpretado en el marco de la estructura neuronal del cerebro (Dehaene, 2014a) y aplicado a la comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura (Dehaene, 2019).

Chalmers sintetizó la hipótesis de Baars afirmando que la consciencia es un tipo de espacio de trabajo global en un sistema distribuido de procesadores inteligentes de información. El contenido de ese espacio de trabajo global es el contenido de la consciencia (1999).

Dehaene, el 27 de abril de 2006, pronunció en el College de France la lección solemne bajo el título *Vers une Science de la vie mentale* (Dehaene,

2006). Allí expresó su opinión sobre que, la psicología, hoy, especialmente la psicología cognitiva, es una parte integrante de las ciencias de la vida que utiliza, para sus objetivos de investigación, todos los métodos de la biología, desde la genética a la imaginería cerebral, con la ayuda de programas que funcionan como *d'anatomistes virtuels*. Ha dejado de centrarse, únicamente, en la arquitectura general de la cognición y, en la actualidad, indaga “el anclaje del pensamiento en la biología del cerebro”.

Un ejemplo es el seguimiento del proceso atencional de una persona sobre un objeto, la tecnología amplifica la actividad cortical de los territorios que soportan ese proceso. [Con el anclaje neuronal se busca] la explicación última de los objetos mentales —como percepciones, ilusiones, decisiones o emociones—, formulada en términos de leyes dinámicas de transición en las redes neuronales (Dehaene, 2006, p. 72).

Parece que en el proceso atencional actúan, en paralelo, al menos tres redes (Colmenero-Jiménez, 2004): 1) *la red atencional posterior*, implicada en dirigir la atención a diferentes localizaciones y objetos, en la búsqueda visual y en la selección de la escala adecuada (global vs. local), es la que justificaría la imagen de foco (*spotlight*), con un barrido de aproximadamente un grado de ángulo de amplitud visual; 2) *la red atencional anterior o ejecutiva*, directamente relacionada con los estados conscientes; y 3) *la red atencional de vigilancia* o mantenimiento de alerta. El estado atencional adquiere en el proceso cierta función de pegamento e integración de todas las características de los objetos, procesadas por neurosistemas diferentes (color, forma, tamaño, dirección del movimiento, orientación, etc.), instaurando una representación temporal denominada “fichero de objeto” (*object file*), el cual se emplearía posteriormente en procesos de reconocimiento perceptivo. Estos planteamientos consideran que la consciencia emerge por la influencia de la atención sobre los procesos en paralelo al integrarse en un espacio global de

trabajo atento. La información procesada *accede al espacio global de trabajo* y puede ser utilizada con diversos propósitos, momento del proceso en el que inicia el procesamiento consciente (Martin-Loeches, 2008). “En conjunto, los argumentos empíricos disponibles convergen sobre una misma conclusión: la atención es una condición necesaria para la consciencia” (Maquet-tieux, 2013, p. 187).

La idea de *espacio global de trabajo* parece indicar que la atención, en la mente del sujeto, no es un proceso previo, se desvela en: “[...] la sensación de esfuerzo y control deliberado, así como por la percatación consciente de la secuencia de operaciones cognitivas realizadas y/o del modo en que estas tienen lugar” (Colmenero-Jiménez, 2004, p. 105).

Son procesos claves del planteamiento el flujo masivo de entrada de señales por los órganos sensoriales y la masa de señalización que se filtra. Como resultado, al espacio de trabajo acceden *señales precategoryales* procedentes de actividad paralela de muchas redes neuronales, y tiene lugar una confluencia funcional de las *huellas recogidas* en un espacio de actividad neuronal. Sobre esta *mesa de trabajo* convergen las propiedades del entorno; la imagen de “mesa”, hoy, también es frecuente cambiarla por *memoria de trabajo*. Estas investigaciones, sin embargo, casi nunca tomaron en consideración la situación social, dentro de la cual, con toda probabilidad, se instauraron esos procesos. Los análisis parece que imaginan el escenario como el de una mente a solas que entra en contacto con el mundo que le rodea. En realidad, entre los seres humanos, ese escenario siempre es un escenario intersubjetivo (Fajardo, 2018).

El pleno despliegue de la memoria de trabajo, según Martin-Loeches, está vinculado a la emergencia de la mente de *Homo sapiens* (Martin-Loeches, 2008, p. 31). Concebir ese espacio de trabajo como “memoria” queda escaso, porque realmente es un proceso dinámico “al servicio de la cognición compleja” (Ruiz-Vargas, 2010, p. 145).

El *espacio global de trabajo* en la realidad cultural humana, además de implicar la red de funciones de la consciencia, habitualmente connota una situación en la que se encuentran *comprometidos miembros de un grupo*. Este aspecto no aparece relevante en la literatura científica.

El término que menos conviene a este escenario es el de *facultad*. Más bien, lo que está definitivamente asumido es que, en la mesa de trabajo consciente, están presentes numerosos mecanismos mnésicos (engramas, huellas, marcas, de memorias sensoriales específicas y de corto plazo), con los que labora la memoria de trabajo en vistas a la comprensión: es el espacio mental de los gerundios funcionales de la mente (Baddeley *et al.*, 2010). Según el conocimiento disponible, los mecanismos que constituyen la memoria de trabajo intervienen en la modulación de la plasticidad de los procesos mentales superiores; el conjunto de esos mecanismos prácticamente se ha mantenido desde la obra de Baddeley del año 2000.

En términos de este autor, la ayuda atencional consistiría en: a) incrementar la competencia lingüística con la que el *bucle fonológico* opera, ofrecer nuevos espacios de atención y nuevos aspectos de objetos, que deben considerarse, y b) nuevas calidades de la *agenda visoespacial*. Posteriormente, se añadió c) un complejo *retén episódico o código multiformato* para disponer en el modelo de elementos para la transferencia a la memoria de largo plazo. Únicamente, al final del libro, hace Baddeley una referencia a la calificación emocional de la experiencia, elemento fundamental en la modulación de la atención, como sugieren las emociones de sorpresa y asombro. Para Baddeley, el elemento emocional formaría parte del mecanismo de retén episódico. Para Ledoux, la memoria episódica incorpora en sus engramas un diferencial emocional y la experiencia muestra que el foco de atención es modulado por los estados emocionales (Ledoux, 1999).

Esta estructura sugiere que las estrategias de los docentes para la activación atencional pueden

generarse al menos por tres vías diferentes: 1) mediante recursos lingüísticos, 2) escenarios imaginativos y 3) dramaturgia de las situaciones que arropan la información.

En opinión de Baddeley, la intervención del sistema ejecutivo central puede considerarse como la de un *sistema controlador de la atención*. Hay una preferencia en los autores por situar ese sistema de control en el lóbulo frontal (Goldberg, 2015). El principal controlador de la atención es el propio alumno; el educador ayuda y/o facilita.

Sin embargo, debido a que el complejo sistémico de la atención es el mecanismo clave de la transmisión cultural, cuando se analizan los procesos cooperativos de la crianza y de la enseñanza, la atención se convierte en el gran invisible. Una excelente colección de *Ensayos sobre la neuroeducación* (Battro *et al.*, 2016), aun cuando sitúa el foco sobre el *Cerebro educado*, solo dedica un brevísimo apartado a “redes atencionales” (Battro, 2016).

El sistema atencional y los escenarios de formación

Dehaene ha investigado, con sorprendente profundidad, los mecanismos neuronales de la lectura (2007) sin escatimar la concentración en el escenario del aula. En todo escenario docente, durante la evolución del género *Homo*, en el marco del desarrollo individual y en el entorno escolar, la exigencia capital es: “Capacidad de dirigir la atención de alguien hacia un objetivo particular” (Gómez, 2007, p. 246).

Allí, dos circuitos neuronales distintos se encargan, respectivamente, del conocimiento de los objetos materiales y de las personas, e incluso los bebés de pocos meses prevén que unos y otras se comportarán de modo muy diferente: los primeros según las leyes de la física y las segundas, según sus gustos, sus intenciones y sus creencias (Dehaene, 2018, p. 14).

La investigación neuronal es, para Dehaene, fundamento para proponer el diseño y el armazón de un método de lectura (2015). Investigó los cambios que la lectura induce en el cerebro del adulto analfabeto (Dehaene, 2019) y demostró que esa práctica cultural humana “recicla estructuras” cerebrales.

Cuando el neuropsicólogo transita a los escenarios de enseñanza, manteniendo el marco de referencia, construye una *narrativa diferente*, mucho más próxima a la experiencia de la función pedagógica. “Si nos hemos convertido en *Homo docens*, si el aprendizaje se convirtió en nuestro nicho ecológico y en la principal causa de nuestros logros planetarios, es porque el cerebro dispone de una variedad de trucos adicionales” (2019, p. 201).

Inmediatamente, refiere el autor, el largo periodo evolutivo en que el cerebro fue puliendo lo que denomina “los cuatro pilares del aprendizaje”. El primero es la atención; el segundo, la curiosidad, estructura que incita al cerebro a evaluar constantemente nuevas hipótesis; el tercero, la revisión del comportamiento a partir del error; el cuarto, la consolidación que automatiza lo que aprendemos. Al pilar de la atención dedica un amplio capítulo en el libro que comentamos.

Desde el temprano gesto de señalar, sea con la mirada o la postura, con un gesto específico o con una indicación verbal, la mente ejercita demandar y dirigir la atención de otro. Tanto en la evolución como en la ontogenia humana, esta capacidad aparece muy pronto, en forma de comunicación referencial presimbólica, antes de la competencia lingüística, sin necesidad de mediar palabra, en forma de mirada expresiva.

La atención conjunta (*joint attention*), esencial en la práctica docente, jugó un papel muy importante tanto en la evolución humana como en las comunidades de simios. Se demuestra en la importancia del contacto ocular. Todo comienza en la cultura, como dice Dehaene, por “enseñar a prestar atención a la atención del otro” (2019, p. 230).

Yañez y Gomila señalan que, en la presión evolutiva hacia la ultrasocialidad, supuso ventaja el refinamiento de claves informativas visuales, potenciar la interacción cara a cara, lo que llamamos la “perspectiva de segunda” persona (Yañez y Gomila, 2018, p. 120). En este sentido, Tomasello resalta la importancia de lo que denomina “ojo cooperativo” (Tomasello *et al.*, 2007). *El blanco de la esclera*, el blanco de los ojos, refina la percepción de la dirección y la intención de la mirada.

Canal indica que en el siglo XXI ha despertado el interés investigador sobre el tema de la atención conjunta (Eilan *et al.*, 2005).

El acto mediante el que un bebé y su madre comparten atención hacia un objeto es probablemente el mayor logro de la infancia temprana y desde hace más de 30 años un tema central en la comprensión del desarrollo cognitivo-social y del trastorno del espectro autista (TEA) (Canal, 2019, p. 769).

En nuestro planteamiento, defendemos que la capacidad de *poner atención* (primer sentido de “atender”) del adulto, probablemente una madre sobre un estado de la cría (p. ej., percatación de que no sabe o no puede), y comportarse para *llamar la atención* (de la cría) sobre un objeto, unido a un *proceso de asistencia, ayuda* (segundo sentido de “atender”), constituye una emergencia, una novedad cualitativa, dentro de la evolución cultural. Lo consideramos primordial en la evolución de la mente homínida y capital en los *procesos humanos de transmisión cultural*: primer paso en la emergencia de la enseñanza. Esta variedad de cooperación social no requirió en origen de lenguaje oral. Si tomamos en consideración las informaciones de los primatólogos, aunque anterior al lenguaje, es posterior evolutivamente a la aparición de los mecanismos de la empatía, gobernada en sus inicios por regiones subcorticales del cerebro.

Justo de ahí es de donde parten la empatía y la compasión, no de las regiones superiores

de la imaginación o de la capacidad de reconstruir conscientemente cómo nos sentiríamos si estuviéramos en el lugar de algún otro. Su origen fue mucho más simple, y hay que buscarlo en la sincronización de los cuerpos: correr cuando otros corren, reír cuando otros ríen, llorar cuando otros lloran o bostezar cuando otros bostezan (Waal, 2015, p. 73).

La sincronización sugiere que el estado de atención compartida implica cierta sintonía de fase en diferentes sistemas orgánicos. La madre siente que su cría no puede, no consigue, y ese estado la empuja a una acción que se acopla al escenario de la cría. La consolidación de los mecanismos mentales que hacen posible la enseñanza creemos que fue paso necesario en la línea evolutiva de los homínidos y debió emerger antes de los primeros instrumentos de piedra. En aquellos obradores de instrumentos líticos sencillos ya debieron estar consolidadas la función aprendiz y docente sobre mecanismos de imitación e indicaciones de ayuda. No es necesario el lenguaje, no vemos inconveniente en llamarla *acción comunicativa* no simbólica. Pero eso creemos que dimos muestra de ser humanos antes de ser artesanos (García-Carrasco, 2020).

En el contexto social contemporáneo de medios de comunicación de masas puede decirse, al menos virtualmente, que estamos en estado permanente de atención compartida porque el espacio de convivencia está trufado de llamadas, entre las que resaltan los reclamos publicitarios y los de las redes sociales. Esta situación en el exterior dificulta la ecología óptima del aula. En opinión de Citton, el aula debe ser un espacio de coatenCIÓN presencial e intercambios atencionales, de estados emocionales participados, de concordancia en la relevancia temática y en el diferencial emocional asociado al tema que se atiende, disposición a romper las rutinas de comunicación y quedar abierto a los riesgos y a las habilidades de tener que improvisar, respondiendo a exigencias de incremento de estímulo. El autor indica que, en ocasiones, “la improvisación constituye el encanto y la vitalidad de las

estructuras dialógicas, que se despliegan en la atención conjunta” (Citton, 2014, p. 131).

Conclusiones y perspectivas

Los procesos atencionales constituyen el eje sobre el que gira la actividad en los centros educativos; profundizar este *tema* lo estimamos fundamento para la comprensión de la función docente por parte de cualquier tipo de aprendiz de agente cultural porque: “La sala de clase, desde la escuela infantil hasta el seminario de máster, constituye efectivamente una situación de coatención presencial, en la que la estructura y las modalidades pueden favorecer o, por el contrario, inhibir la interacción didáctica” (Citton, 2014, p. 134).

Indagar en los indicios etológicos en la evolución de la atención conjunta y en la complejidad funcional del sistema atencional humano puede suponer un capítulo clave en la antropología de la educación.

En la actualidad, la investigación neurológica de los procesos atencionales constituye un capítulo de neurocultura con gran interés. Hay

investigadores que consideran los procesos atencionales un elemento clave para identificar los correlatos cerebrales de la conciencia subjetiva (Buschman y Kastner, 2015). Si prestar atención es puerta de acceso a los estados conscientes, como comentamos en este documento, en las estructuras atencionales del cerebro debieran radicar los fundamentos de la consciencia (Webb y Graziano, 2015). Los mecanismos vinculados a la atención conducirían las representaciones neuronales, seleccionadas en las zonas de la elaboración sensorial, hacia zonas de integración consciente (Buschman y Kastner, 2015). Algunas investigaciones con neuroimagen sugieren que la experiencia del mundo real está mediada, al menos, por dos sistemas atencionales, los del “qué” y del “dónde”, los cuales operan desde la corteza visual de alto nivel, asociando la familiaridad de los objetos, el contexto de la escena y los elementos de la memoria. Los mecanismos de la atención también parecen estar implicados en la selección y el filtrado de la información en escenas visuales desordenadas; en el proceso, el núcleo geniculado lateral humano (LGN) llega a ser considerado “portero de la respuesta atencional” (O’Connor *et al.*, 2002).

Notas

¹ “Intencionalidad hace referencia a que los estados mentales tienen un contenido en sí mismo, una actitud hacia ese contenido y un sujeto que le sirve de soporte; es decir, expresan la relación de un sujeto y un objeto en una proposición (por ejemplo, percibir es siempre ‘percibir algo’, o pensar es siempre ‘pensar en algo’). Dicha característica se aplica a todos los verbos mentalistas como pensar, creer, desear, pretender, imaginar, recordar, conocer y saber. Términos que los filósofos denominan actitudes proposicionales. Ahora bien, no todos los seres a los cuales se les atribuye la capacidad de mentalizar (como algunos primates no humanos) generan actitudes proposicionales; por ejemplo, el pensar es un estado mental únicamente atribuible a los seres humanos, mientras que percibir es compartido con distintas especies animales” (Zegarra-Valdivia y Chino-Vilca, 2017, p. 190).

² El adverbio lo añadimos los autores, por ser coherentes con los supuestos implicados en la elección epistémica de *posición* y de metodologías de *acceso*.

³ También se traduce *Umwelt* por “mundo visible”, podríamos decir *mundo sensible*; el mundo de las sensaciones y de las percepciones es realmente el mundo circundante (Uexküll, 1944, p. 129). Por ese motivo, el mundo circundante de cualquier otra especie animal es, en principio, inimaginable. Aunque el filósofo se plantee “qué significa ser murciélago”.

⁴ En la parte IV del libro, titulada “Discusiones”, desgrana F. Varela, en retrospectiva, *Autopoiesis. Orígenes de una idea*, pp. 419-452.

Referencias bibliográficas

- Baars, B. (1988). *Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge University Press.
- Baars, B. (2019). *On consciousness: science & subjectivity - Updated works on Global Workspace Theory*. The Nautilus Press.
- Baddeley, A., Eysenck, M. y Anderson, M. (2010). *Memoria*. Alianza.
- Batro, A. M. Fischer, K. W. y Léna, P. J. (comps.) (2016). *Cerebro educado. Ensayos sobre la neuroeducación*. Gedisa Editorial.
- Boyd, R. (2018). *Un animal diferente: cómo la cultura transformó nuestra especie*. Ediciones Oberón.
- Buschman, T. J. y Kastner, S. (2015). From behavior to neural dynamics: an integrated theory of attention. *Neuron*, 88(1), 127-144. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.017>
- Canal-Bedia, R. (2020). Intersubjectivity, joint attention and social referencing in autism. A developmental explanation according to Ángel Rivière. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 764-778. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802151>
- Capra, F. (2006). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Chalmers, D. J. (1999). *La mente consciente. En busca de una teoría fundamental*. Gedisa.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'Attention*. Seuil.
- Colmenero-Jiménez, J. M. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente. *Anales de Psicología*, 20(1), 103-126.
- De la Torre, G. G. (2002). El modelo funcional de la atención en neuropsicología. *Revista de Psicología aplicada*, 55(1), 113-121.
- Dehaene, S. (2006). *Vers une science de la vie mentale*. Open Edition Books. <https://books.openedition.org/cdf/2854?lang=es>
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2014a). *Le code de la conscience*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2014b). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2018). *En busca de la mente*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Siglo XXI Editores.
- Denton, D. (2009). *El despertar de la consciencia: la neurociencia de las emociones primarias*. Paidós.
- Eilan, N. (s.f.). *Joint attention and the second person*. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/philosophy/people/eilan/jasphum.pdf>
- Eilan, N., Hoer, C., McCormack, T. y Roessler, J. (2005). *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology*. Oxford University Press.
- Fajardo, J. A. (2018). La interacción social en la ontogénesis de la perspectiva del mundo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 75, 87-102.
- Fortey, R. (1999). *La vida, una biografía no autorizada. Una historia natural de los primeros cuatro mil millones de años de vida sobre la Tierra*. Taurus.
- García-Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Herder.
- García-Carrasco, J. (2020). Nos enseñaron a ser humanos antes de ser artesanos. *Revista Educación*, 387, 301-324. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-439>
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Morata.
- James, W. (1909). *Principios de psicología*. Daniel Jorro Editor.
- Johansson, S. (2021). *En busca del origen del lenguaje: dónde, cuándo y por qué el ser humano comenzó a hablar*. Ariel.

- Kahneman, D. (1997). *Atención y esfuerzo*. Biblioteca Nueva.
- Keleman, S. (2014). *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Desclée De Brouwer.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel.
- Liz, M. (2012). *Puntos de vista. Una investigación filosófica*. Laertes.
- Maquestieux, F. (2013). *Psychologie de l'attention*. De Boeck.
- Martin-Loeches, M. (2008). *La mente del "Homo sapiens"*. *El cerebro y la evolución humana*. Santillana Ediciones Generales.
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Debate.
- O'Connor, D. H., Fukui, M. M., Pinsk, M. A. y Kastner, S. (2002). Attention modulates responses in the human lateral geniculate nucleus. *Nature Neuroscience*, 5(11), 1203-1209. <http://doi.org/10.1038/nn957>
- Ortega y Gasset, J. (1970). *El tema de nuestro tiempo*. Ediciones de la Revista de Occidente.
- Portellano-Péres, J. y García-Alba, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial Síntesis.
- Ribot, T. (1806). *Psychologie de l'attention*. Alcan.
- Ruiz-Vargas, J. M. (2010). *Manual de psicología de la memoria*. Síntesis.
- Sánchez-Ron, J. M. (2011). *La nueva ilustración: ciencia, tecnología y humanidades en un mundo interdisciplinar*. Nobel.
- Tomasello, M., Hare, B., Lehmann, H. y Call, J. (2007). Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants: the cooperative eye hypothesis. *Journal of Human Evolution*, 52, 314-320. <http://doi.org/10.1016/j.jhevol.2006.10.001>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ediciones.
- Varela, F. (2014). *Autopoiesis. Orígenes de una idea*. Editorial Universidad de Valparaíso.
- Von Uexküll, J. (1945). *Ideas para una concepción biológica del mundo*. Espasa Calpe.
- Von Uexküll, J. (1925). *Cartas biológicas a una dama*. Revista de Occidente.
- Von Uexküll, J. (1944). *Teoría de la vida*. Summam.
- Von Uexküll, J. (2010). *Milieu animal et milieu humain*. Payot et Rivage.
- Waal, F. (2015). *La edad de la empatía: ¿somos altruistas por naturaleza?* Tusquets Editores.
- Waal, F. (2016). *¿Tenemos suficiente inteligencia para entender la inteligencia de los animales?* Tusquets.
- Webb, T. W. y Graziano, M. S. A. (2015). The attention schema theory: a mechanistic account of subjective awareness. *Frontiers in Psychology*, 6(500), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00500>
- Yáñez, B. y Gomila, A. (2018). Evolución de la esclerótica del ojo humano: una hipótesis social. *Ludus Vitalis*, 36(49), 119-132.
- Zegarra-Valdivia, J. y Chino-Vilca, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>

Abstract

The attention and the emergence of human cultural experience

INTRODUCTION. The interdisciplinary perspective seems essential to justify the biopsychological relevance of cultural transmission processes in human phylogeny. More and more arguments appear to support the evolution of attentional mechanisms as key in the humanization process. Researching the inferences on the evolution of these mechanisms provided by scientific knowledge can be helpful for a better understanding of educational processes and a source of

initiatives in pedagogical practice. **METHOD.** We traced in scientific reports the role of paying attention in the global workspace where mind development is evidenced. **RESULTS.** The whole formative process depends on the quality of the attentional exchange between the actors in the pedagogical scenario. Perhaps even the attentional system was the mental space where consciousness evolved. Discussion and conclusions. Currently, many nanoscientists, among them Stanislas Dehaene, are contributing to reinforce the importance of paying attention in the emergence of the mind and in sustaining the quality of the cultural experience and, ultimately, in the quality of life. **PERSPECTIVE.** Inquiring into the ethological evidence for the evolution of joint attention, the functional complexity of the attentional system and its role in the emergence of human conscious experience may constitute a key chapter for the anthropology of education.

Keywords: *Interdisciplinarity, Joint attention, Global workspace, Consciousness, Education theory.*

Résumé

L'attention et l'émergence de l'expérience culturelle humaine

INTRODUCTION. Une perspective interdisciplinaire semble essentielle pour justifier la pertinence biopsychologique des processus de transmission culturelle dans la phylogénie humaine. De plus en plus d'arguments plaident en faveur de l'évolution des mécanismes attentionnels en tant qu'élément clé du processus d'humanisation. L'étude des inférences que la connaissance scientifique fournit sur l'évolution de ces mécanismes peut être une aide pour une meilleure compréhension des processus éducatifs et une source d'initiatives dans la pratique pédagogique. **METHODE.** Nous avons retracé dans des rapports scientifiques le rôle de la pleine conscience dans l'espace de travail global où le développement de l'esprit est mis en évidence. **RESULTATS.** L'ensemble du processus éducatif dépend de la qualité de l'échange attentionnel entre les acteurs du scénario pédagogique. Peut-être même que c'est le système attentionnel qui a été l'espace mental où la conscience a évolué. Discussion et conclusions. Aujourd'hui, de nombreux neuroscientifiques, dont Stanislas Dehaene, contribuent à renforcer l'importance de l'attention dans l'émergence de l'esprit et dans le maintien de la qualité de l'expérience culturelle et, finalement, de la qualité de vie. **PERSPECTIVE.** L'étude des preuves éthologiques de l'évolution de l'attention conjointe, de la complexité fonctionnelle du système attentionnel et de son rôle dans l'émergence de l'expérience consciente humaine pourrait constituer un chapitre clé pour l'anthropologie de l'éducation.

Mots-clés : *Interdisciplinarité, Attention conjointe, Espace de travail global, Conscience, Théorie de l'éducation.*

Perfil profesional de los autores

Joaquín García Carrasco

Catedrático de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Ha sido director de la Unidad de Investigación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación y director del Laboratorio de Diseños Educativos multimedia y teleformación. Durante diez años ha sido

director de la *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Director honorario de *Education in the Knowledge Society (EKS)*. En el ámbito europeo, ha sido director de Relaciones Internacionales de la Universidad de Salamanca durante diez años, representante en el Comité de Liaison de la Asociación de Universidades Europeas y representante de la Universidad de Salamanca ante el Grupo Coímbra de universidades, entre otros cargos. Sus publicaciones recientes se centran en la antropología y filosofía de la educación, con especial interés en el concepto de educación y cultura.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7809-8405>

Correo electrónico de contacto: carrasco@usal.es

Macarena Donoso González (autora de contacto)

Doctora en Educación y Premio Extraordinario por la Universidad de Sevilla. Ha sido investigadora FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla e investigadora visitante en universidades de Europa y Latinoamérica. Actualmente ejerce como profesora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es miembro del grupo de investigación consolidado UCM “Cultura Cívica y Políticas Educativas”. Sus publicaciones más recientes se centran en la antropología y filosofía de la educación, así como en el *engagement* y estrés docente.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000000306622508>

Correo electrónico de contacto: mtonoso@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Calle Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid.

EFFECTS OF TELEWORK AND DIGITALIZATION ON SHARED READING BETWEEN PARENTS AND CHILDREN

Efectos del teletrabajo y la digitalización en la lectura compartida entre padres e hijos

NADINA GÓMEZ-MERINO⁽¹⁾, ALBA RUBIO⁽¹⁾, VICENTA ÁVILA⁽¹⁾, LAURA GIL⁽¹⁾ AND FEDERICA NATALIZI⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universitat de València (Spain)*

⁽²⁾ *Università La Sapienza di Roma (Italy)*

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94648

Fecha de recepción: 23/05/2022 • Fecha de aceptación: 27/12/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Nadina Gómez Merino. E-mail: nadina.gomez@uv.es

Cómo citar este artículo: Gómez-Merino, N., Rubio, A., Ávila, V., Gil, L. and Natalizi, F. (2023). Effects of telework and digitalization on shared reading between parents and children. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 65-81. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94648>

INTRODUCTION. There are several benefits associated with shared reading. The time families invest to read with their children may be influenced by different demographic (e.g., family type and structure) and personal factors (e.g., time availability). Society experiments subsequent changes and the time dedicated to shared reading at home may be influenced by them. This study has two main objectives: first, it analyzes differences in shared reading time by considering those demographic variables that other studies have identified as relevant (e.g., parents' sex, children's age, number of children); secondly, it aims to analyze the differences in shared reading time regarding two variables strongly affected by the pandemic, that is, the employment status and reading medium (paper reading vs. digital reading). **METHOD.** The responses of 659 parents to a survey about reading habits before and after confinement were analysed through a descriptive-comparative analysis of demographic variables, parents' employment status and reading support. **RESULTS AND DISCUSSION.** The main results indicate that families spent increasing amounts of time on shared reading throughout confinement. In this sense, mothers spent more time reading with their children than fathers before and during confinement. Regarding the reading medium, paper continued to be used more widely for shared reading during confinement, although the time dedicated to shared reading using a digital device increased compared to its use before confinement. Finally, parents who teleworked did not invest more time on shared reading than those who worked outside the home, so that, contrary to expectations, teleworking during the pandemic did not allow for a better family-profession reconciliation or greater dedication to children's literacy.

Keywords: *Reading, Reading habits, Literacy, Teleworking, Gender, COVID-19.*

Introduction

The pandemic caused by the COVID-19 virus has caused an accelerated change in the routines and habits of society. Among the most notable changes underscore the increasing adoption of teleworking modality (Eurofound, 2020a) and the progress towards digitalization in different areas, including education (Iivari *et al.*, 2020). In this paper, we will analyze how the changes induced by digitalization and teleworking affect children's literacy, more specifically, the shared reading habits between parents and their children, taking into account the influence of other demographic factors.

The rapid shift from face-to-face between children and teachers to remote learning made parents assume greater responsibility for the educational progress of their children (Soriano-Ferrer *et al.*, 2021). One of the learning tasks in which this change has been observed is reading. In fact, the way reading habits evolved during this period has been one of the focus of attention for educational researchers (Adigun *et al.*, 2021, for adolescents; Salmerón *et al.*, 2020, for adults). Specifically in Spain, it was observed an increase in leisure reading time during confinement for adults (Salmerón *et al.*, 2020) and a decrease in the percentage of readers between 7 and 13 years old (86% before, 77% meanwhile) (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2020).

Interestingly, while reading time decreased for primary school children (6-12 years old), younger children were more frequently exposed to shared reading with their parents or relatives (84% before, 88% during confinement). Thus, it seems that school closures during confinement brought about adjustments in family dynamics and an increase in reading time for the youngest. These changes in shared reading between parents and children associated with the COVID-19 pandemic will be the focus of this study.

According to Zucker *et al.* (2013), the term *shared reading* involves “the interactions and discussions

that occur when an adult and a child (or children) look at a book together” (p. 1). This includes sharing books with preschool children before they have started to read by themselves and reading books with older children. During early childhood, shared reading brings into play several proximal processes that help to reinforce the socio-emotional link between parents and infants (e.g., joint attention, pointing gestures, and verbal labeling) (Bus, 2001). There are several benefits associated with shared reading: it boosts early vocabulary (Durkin, 1995), supports oral language and cognitive development (Justice & Pullen, 2003), and increases the motivation toward reading (Baker *et al.*, 1997) and academic outcomes related to reading skills or maths (Dickinson *et al.*, 2012), which means an improvement in academic achievement (Murillo & Hernández-Castilla, 2020).

Individual and family reading habits can be affected by numerous variables, including sociodemographic and cultural factors. Current evidence indicates that the time and the quality families invest may vary as a function of parents' sex, educational level, age of children, and the number of family members (Fatonah, 2020). Traditionally, mothers engage in more shared reading interactions than fathers (Swain *et al.*, 2017). However, as is well known, family structure is changing (Cutler & Palkovitz, 2020) and although fathers still involve less frequently than mothers in these practices, their participation is on the rise (Cutler & Palkovitz, 2020; Swain *et al.*, 2017). Regarding the educational level, it is common to expect that families with high academic expectations would be more involved in their children's learning than families with lower academic expectations. For example, Farrant and Zubrick (2012) indicate that mothers who read more frequently with their children are those with a high educational level. Another influential factor is the age of the children. The time parents tend to spend reading together with their children increases between 0-3 years old, but it decreases as their children get older (Bassok *et al.*, 2016). Additionally, Bradley *et al.*

(2001) observed that the percentage of adults who read to their children was higher in kindergarten (3-5 years old) than in elementary school (between 6-9 years old). Finally, regarding the number of family members, when the number of children increases from 1 to 2 or from 2 to 3, the time adults dedicate to shared reading decreases (Yarosz & Barnett, 2001).

In addition to these sociodemographic and cultural factors, two additional factors of current relevance may influence the quality of shared reading: on the one hand, changes in parents' employment and, on the other hand, the reading medium (i.e., paper vs. digital). According to the Spanish National Statistics Institute (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021a), before the pandemic, in Spain, only 16% of the establishments had implemented teleworking, then it increased to 43.4% during confinement. Teleworking could allow individuals to fulfill work demands while benefiting from more flexibility, especially for certain periods, such as women during pregnancy or early childcare (Baruch, 2000). However, the implementation of this modality of work during the pandemic constituted a challenge for families, who were required to find a balance between their work schedule (in case of maintaining it) and their family needs (e.g., assisting the educational needs of their children). In fact, balancing work with children's educational support and dealing with children from different educational levels were among the greatest difficulties reported by parents when interviewed about distance learning and the pandemic (Garbe *et al.*, 2020). On the other hand, digital devices allowed the population to continue carrying out some basic activities such as working, socializing, or studying during confinement. Moreover, several platforms and editorials allowed free access to some of their digital publications (e.g., Cervantes Institute Library, Amazon Kindle, Roca Libros, etc.). This progressive preference for digital media coupled with the greater accessibility offered by multiple platforms during confinement could have originated an emergence or increase in the habit of shared

reading between parents and children with a digital support, such as ebook, tablet or notebook. According to FGEE (2021), the percentage of people (older than 14) reading in digital format increased slightly in 2020 (not only during confinement). For example, digital reading went from 29.1% to 30.3% from 2019 to 2020. Despite this slow increase and technological advances, several meta-analyses have consistently shown an advantage on reading comprehension for paper-based reading (see Delgado *et al.*, 2018, mostly for undergraduates; Furenes *et al.*, 2021, for children from 1 to 8) and a higher preference for paper-based reading over digital-based reading. This predilection for printed documents did not change during confinement (FGEE, 2020). Interestingly, the way parents interact with their children during shared reading also varies as a function of the reading medium. For example, adults tend to produce more vocabulary-related clarifications when reading print books than when reading in a digital medium (Lauricella *et al.*, 2014; Munzer *et al.*, 2019). However, they use to produce more medium-related verbalizations when reading on digital devices (Munzer *et al.*, 2019).

Against this background, the present study aimed to describe and analyze the differences in shared reading time during the pandemic of parents with children aged 0 to 16 years old in a large sample of the Spanish population. The study is twofold: first, it analyzes differences in shared reading time by considering those demographic variables that have been reported as relevant in multiple studies (i.e., adult sex, age of the child, and the number of children at home); second, it aims to analyze differences in shared reading time by exploring two variables strongly affected by the pandemic, that is, employment status (mainly telework) and reading medium.

Given the global pandemic situation that society has experienced and the need to adapt education and work modalities to a reality not previously thought of, this study will analyze both effects with a descriptive or exploratory character.

Method

Participants

A total of 4,181 Spaniards answered all the questions in the READ-COGvid reading habits survey (Salmerón *et al.*, 2020), an *ad hoc* survey designed to evaluate reading habits during confinement (explained below). From these participants, only 828 reported having children. A total of 126 participants were excluded because they had only children over 12 years old. A total of 43 parents were also excluded due to missing data (i.e., not reporting whether they read with their children or not). The final sample consisted of 659 participants (mean age = 46.00; *SD* = 8.30) who had a child 0 to 12 years old, of whom 67.4% were mothers (mean age = 45.40; *SD* = 8.08), sex was not reported in two cases (0.2%). Regarding parents' education, 81% of the respondents were undergraduates, while 17.6% had secondary or post-compulsory education, and 1.4% had completed primary education. As to employment status during confinement, some participants reported being unemployed ($n = 115$, 17.5%), whereas the rest ($n = 544$, 82.5%) classified their employment status into other categories: the majority of them, reported being teleworking (51.6%); whereas others were working outside the home (12%), 7.4% for temporarily suspended from work (Record of Temporary Employment Regulation [RTER]), paid leave (3.3%) or "others" (8.2%). Regarding the number of children living together at home ($M = 1.67$; $SD = 0.64$; $Median = 2$), half of the respondents (50.4%; $n = 332$) reported having two children, while the rest of the sample reported having one child (41.6%; $n = 274$), and only a minority reported having three children (7.3%; $n = 48$), or four or more (0.8%; $n = 5$). Among the participants, 23.8% ($n = 157$) reported having children who were 0 to 5 years old, 23.5% ($n = 155$) only children aged 6 to 12, 10.3% reported having children from both ages ranges ($n = 68$), 11.2% ($n = 74$) had children aged 6 to 12 but also children who were 12 to 16 years old; while the remaining 31.1% ($n = 205$)

had some children (aged 0-12) and also older children (beyond 12 years old).

The study was designed following the ethical principles of the Declaration of Helsinki. Participants provided their consent before completing the survey. All data were recorded anonymously.

Materials and procedure

The READ-COGvid survey was designed to assess reading habits before and during confinement by Salmerón *et al.* (2020). Participants completed the survey in May 2020. This survey included items related to individual leisure reading habits of each parent and shared reading with children at three different periods: before confinement (Time 1); after 15 days of confinement (Time 2) and 30 days of confinement (Time 3). Other items asked for socio-demographic data (e.g., sex, children age, number of children), employment status, and reading medium (paper or digital).

Measures

The survey included the following measures:

- *Shared reading time.* It refers to daily time spent reading stories, comics, or other leisure reading books with children for the three time periods. The answers were: none (0), about 30 minutes a day (1), one hour a day (2), two hours a day (3), three hours a day (4), or 4 hours or more a day (5).
- *Sex.* This measure refers to the identification of the mother or father as a participant.
- *Children's age groups.* The age groups correspond to the educational stages in Spain. Various combinations were created to cover the maximum number of children available at each educational stage. Therefore, parent responses were distributed

according to the following age groups: parents with children aged 0-5, parents with children aged 6-12, parents with children aged 0-12, parents with children aged 13-16, parents with children aged 6-16, and parents with children aged 0-16. The groups were exclusive, that is, no participant could belong to more than one group. For example, if parents had two children, one child aged 3 and another one aged 7 they were included in the group of parents with children aged 0-12 and were not included in the group of parents with children aged 0-5 or parents with children aged 6-12.

- *Number of children.* This measure is the total number of children living in the participant's household, ranging from 1 to 4 children.
- *Employment status during confinement.* Employment status reported during confinement was classified as (1) working outside the home, (2) teleworking, (3) Record of Temporary Employment Regulation (RTER), (4) paid leave, and (5) others (i.e., self-employed, maternity leave, forced vacations, minimum services, etc.). It should be noted that special attention will be paid in this study to the effect of telework due to the pandemic.
- *Shared reading medium.* This measure refers to the frequency in which parents used paper or digital medium (e.g., computer, tablet, mobile, etc.) during their

shared reading practices at each period. The participants' responses were rated on a five-point Likert scale: (0) Never, (1) Almost never, (2) Sometimes, (3) Almost always and (4) Always.

Statistical analyzes

All statistical analyses were conducted using SPSS for Windows (version 25). Different mean contrasts and analyses of variance were performed. Descriptive statistics are reflected in each of the analyses. Effect sizes were also calculated, specifically, partial eta squared for ANOVA and Cohen's *d*.

Results

Sex

To examine the effect of gender on the amount of shared reading time depending on the confinement period, three Student's unpaired *t*-tests were carried out. We introduced period (before confinement: Time 1; after 15 days confined: Time 2; and after 30 days confined: Time 3) as a within-subjects variable, and participants' gender as a between-subjects variable. A participant was excluded because he/she did not report gender. Table 1 shows that women tended to spend more time in shared reading together with their children in the three time periods.

TABLE 1. Mean values (M), standard deviations (SD) and t-test results for shared reading time by sex

| | Female (N = 444) | | Male (N = 214) | | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---------------------------------|---------------------|-----------|-------------------|-----------|--------------------------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Time 1 (before confinement) | 0.71 | 0.78 | 0.55 | 0.65 | <i>t</i> (498.2) = 2.82 | .005 | 0.22 |
| Time 2 (after 15 days confined) | 1.02 | 1.04 | 0.78 | 0.92 | <i>t</i> (472.3) = 3.11 | .002 | 0.25 |
| Time 3 (after 30 days confined) | 1.09 | 1.11 | 0.80 | 0.94 | <i>t</i> (489.96) = 3.55 | < .001 | 0.28 |

Note: N = 658. Daily Shared Reading: none (0), about 30 minutes a day (1), one hour a day (2), two hours a day (3), three hours a day (4), or 4 hours or more a day (5).

Differences in shared reading time by children's age groups

To examine the differences in shared reading time between children's age groups, a mixed two-way ANOVA was conducted with period as a within-subjects variable, and children's age group as a between-subjects variable. Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had been violated for the main effects of shared reading time, $\chi^2(2) = 76.39, p < .001$, therefore degrees of freedom were corrected using Huynh-Feldt for estimating sphericity ($\epsilon = .91$). The results showed a significant main effect of shared reading time, $F(1.82, 1188.23) = 119.22, p < .001, \eta^2_p = .154$, and the age group, $F(4, 654) = 108.67, p < .001, \eta^2_p = .399$. Shared reading time was higher at Time 2 and Time 3 compared to Time 1 (before confinement), $p < .001$. The shared reading time in Time 3 was also superior to Time 2 ($p < .001$). Parents with children aged 0-5 spent more time reading than those with children aged 6-12 ($p =$

.005), parents with children aged 6-16 ($p < .001$), and parents with children aged 0-16 ($p < .001$).

Figure 1 shows the significant interaction effect between shared reading time and the age group, $F(7.27, 1188.23) = 17.42, p < .001, \eta^2_p = .077$. Parents whose children were between 6 and 12 years of age spent more time reading with their children than those with children aged 6 to 16 years old ($p < .001$) or those with children from 0 to over 16 years old ($p < .001$). Parents with children aged 0-12 did not differ significantly from those who had children aged 0-5 ($p = .359$) or 6-12 ($p = 1.00$). Parents whose children were 6 to 16 years old spent more time reading compared to those parents with children aged 0 to over 16 years old ($p < .001$).

Table 2 reveals differences between time periods by age groups. For parents with children aged 0 to 5, the shared reading time was higher during confinement (Time 2 and Time 3) than

FIGURE 1. Interaction effect between shared reading time children's age group

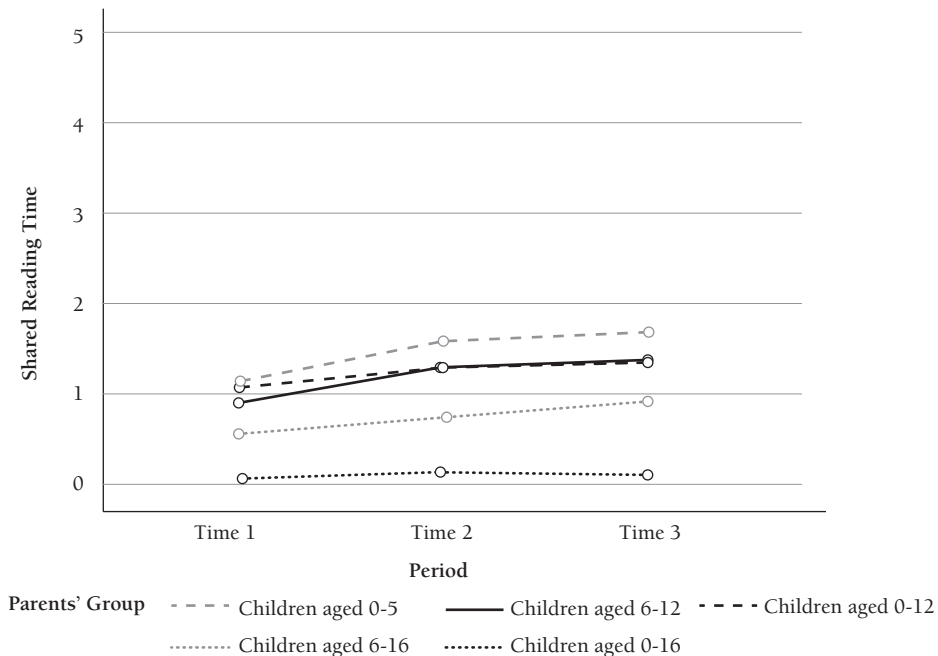


TABLE 2. Mean values (M), standard deviations (SD), and comparison of shared reading time between three periods by the age group

| Parents' age group | Before confinement (Time 1) | | After 15 days confined (Time 2) | | After 30 days confined (Time 3) | | Comparison |
|------------------------------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|--|
| | M | SD | M | SD | M | SD | |
| Children 0-5 (N = 157) | 1.13 | 0.78 | 1.57 | 1.06 | 1.68 | 1.07 | 1 < 2 ($p < .001$) 1 < 3 ($p < .001$) 2 < 3 ($p = .011$) |
| Children 6-12 (N = 155) | 0.86 | 0.65 | 1.32 | 0.92 | 1.38 | 1.00 | 1 < 2 ($p < .001$) 1 < 3 ($p < .001$) 2 = 3 ($p = .367$) |
| Children 0-12 (N = 68) | 1.07 | 0.63 | 1.29 | 0.77 | 1.38 | 0.90 | 1 < 2 ($p = .005$) 1 < 3 ($p < .001$) 2 = 3 ($p = .360$) |
| Children 6-16 (N = 74) | 0.55 | 0.67 | 0.74 | 0.76 | 0.91 | 0.90 | 1 < 2 ($p = .015$) 1 < 3 ($p < .001$) 2 < 3 ($p = .009$) |
| Children 0 > 16 (N = 205) | 0.05 | 0.26 | 0.13 | 0.49 | 0.09 | 0.37 | 1 = 2 ($p = .162$) 1 = 3 ($p = 1.00$) 2 = 3 ($p = .697$) |
| Total (N = 659) | 0.66 | 0.74 | 0.94 | 1.00 | 1.00 | 1.07 | 1 < 2 ($p < .001$) 1 < 3 ($p < .001$) 2 < 3 ($p = .001$) |

Note: N = 659. Daily Shared Reading: none (0), about 30 minutes a day (1), one hour a day (2), two hours a day (3), three hours a day (4), or 4 hours or more a day (5).

before confinement (Time 1). The shared reading time after 30 days confined (Time 3) was also longer than after 15 days (Time 2). For parents with children aged 6-12 and parents with children aged 0-12 years old, the difference between the two confinement periods (Time 2 = Time 3) disappeared. For parents whose children were 6-16 years old, only Time 3 (after 30 days confined) was greater compared to Time 2 (after 15 days confined) and Time 1 (before confinement). In the remaining group (parents whose children were between 0 > 16), there was no difference in shared reading time between any period analyzed.

Number of children

To analyze the differences in shared reading time before and during confinement by number

of children, a two-way mixed ANOVA was conducted with shared reading time (Time 1, Time 2 and Time 3) as a within-subjects variable, and number of children (1 to 4) as a between-subjects variable. Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had been violated for the main effects of shared reading time, $\chi^2(2) = 101.24$, $p < .001$, therefore degrees of freedom were corrected using Huynh-Feldt for estimating sphericity ($\epsilon = .88$). The results showed a significant main effect of shared reading time, $F(1.76, 224.19) = 119.22$, $p < .001$, $\eta^2_p = .024$, but no effect was found for the number of children or interaction.

Employment status

To analyze the differences in shared reading time before and during confinement depending

on the employment status, a two-way mixed ANOVA was conducted with shared reading time as a within-subjects variable, and employment status (working outside the home, teleworking, Record of Temporary Employment Regulation [RTER], paid leave, and others) during confinement as a between-subjects variable. Some parents ($N = 115$) did not report their employment status during confinement, therefore, the analysis is based on the 544 adult responses. Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had been violated for the main effects of shared reading time, $\chi^2(2) = 55.92$, $p < .001$, therefore degrees of freedom were corrected using Huynh-Feldt for estimating sphericity ($\epsilon = .92$). The results showed a significant main effect of the shared reading time, $F(1.84, 991.60) = 62.62$, $p < .001$, $\eta^2_p = .104$, and no effect was found for employment status, $F(4, 991.60) = 2.11$, $p = .079$, $\eta^2_p = .015$. A significant interaction effect between shared reading time (period) and employment emerged, $F(7.36, 991.60) = 4.22$, $p < .001$, $\eta^2_p = .030$. The analysis of simple effects showed that parents who were working outside the home spent more time reading with their children during the confinement (Time 2 and Time 3) than before (Time 1). No differences were found between the two periods of confinement. The same trend was observed for those parents' that reported to be teleworking during the confinement or parents whose employment status did not fit in any of the groups and were assigned to the group "others". Parents that were temporarily suspended from work (Record of Temporary Employment Regulation [RTER]) followed a similar trend. They spent more time reading with their children during Time 2 and 3 than during Time 1, and they spent more time reading with their children during Time 3 than at Time 2 of confinement, that is, the time they devoted to reading with their children increased during confinement. Finally, no differences in shared reading time were observed between the three

periods for parents whose employment status was classified in the "paid leave" group.

Shared reading medium (paper vs. digital)

To explore the preference of paper or digital medium for shared reading before and during confinement, a two-way repeated measures ANOVA was performed with shared reading time and reading medium (paper, digital) as within-subjects variables. Only parents who reported shared reading time with their children at all three periods were included in this analysis ($n = 327$). Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had been violated for the main effects of shared reading time (period), $\chi^2(2) = 10.73$, $p = .005$, and for the interaction between shared reading time and medium, $\chi^2(2) = 33.51$, $p < .001$. Therefore, degrees of freedom were corrected using Huynh-Feldt estimates of sphericity ($\epsilon = .97$; $\epsilon = .92$ respectively). The results showed a main effect effect of the reading medium, $F(1, 326) = 602.19$, $p < .001$, $\eta^2_p = .649$. Thus, parents used more paper than the digital format when reading with their children. There was also a significant interaction effect between the shared reading time (period) and the reading medium, $F(1.83, 596.98) = 45.66$, $p < .001$, $\eta^2_p = .123$. Paper was used more in Time 1, that is, before confinement ($F(1, 326) = 959.67$, $p < .001$, $\eta^2_p = .746$) compared to Time 2 ($F(1, 326) = 403.17$, $p < .001$, $\eta^2_p = .553$) or Time 3 ($F(1, 326) = 327.14$, $p < .001$, $\eta^2_p = .501$), and there were no significant differences between Time 2 and Time 3 ($p = .077$). Table 4 shows that the use of digital medium increased during the pandemic compared to before confinement ($p < .001$), and there were no significant differences during confinement (Time 2 vs. Time 3, $p = .458$). The superiority of paper over digital medium for shared reading was present even before confinement and persisted after 15 and 30 days confined (Time 1-3; $p < .001$).

TABLE 3. Mean values (M) and standard deviations (SD) of the shared reading time between three periods by employment status

| Employment status | Before confinement (Time 1) | | After 15 days confined (Time 2) | | After 30 days confined (Time 3) | | Comparison |
|--------------------------|-----------------------------|------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--|
| | M | SD | M | SD | M | SD | |
| Working outside (N = 79) | 0.54 | 0.64 | 0.75 | 0.87 | 0.80 | 0.95 | 1 < 2 (p = .006) 1 < 3 (p = .001) 2 = 3 (p = 1.00) |
| Teleworking (N = 340) | 0.69 | 0.76 | 0.95 | 0.99 | 0.99 | 1.03 | 1 < 2 (p < .001) 1 < 3 (p < .001) 2 = 3 (p = .277) |
| RTER (N = 49) | 0.71 | 0.61 | 1.22 | 0.96 | 1.49 | 1.18 | 1 < 2 (p < .001) 1 < 3 (p < .001) 2 < 3 (p < .001) |
| Paid leave (N = 22) | 0.59 | 0.73 | 0.86 | 1.082 | 0.82 | 1.01 | 1 = 2 (p = .083) 1 = 3 (p = .289) 2 = 3 (p = 1.00) |
| Others (N = 54) | 0.69 | 0.87 | 0.98 | 1.073 | 1.04 | 1.12 | 1 < 2 (p = .001) 1 < 3 (p < .001) 2 = 3 (p = 1.00) |
| Total (N = 544) | 0.67 | 0.74 | 0.94 | 0.99 | 1.01 | 1.052 | |

Note: Daily Shared Reading: none (0), about 30 minutes a day (1), one hour a day (2), two hours a day (3), three hours a day (4), or 4 hours or more a day (5).

TABLE 4. Mean values (M), standard deviations (SD) and ANOVAs' results for shared reading time by reading medium

| | Paper | | Digital | | F(1, 326) | p | η^2_p |
|------------------------|-------|------|---------|------|-----------|--------|------------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Before confinement | 3.47 | 0.70 | 0.93 | 0.95 | 959.67 | < .001 | .746 |
| After 15 days confined | 3.24 | 0.92 | 1.20 | 1.09 | 403.17 | < .001 | .553 |
| After 30 days confined | 3.16 | 0.95 | 1.25 | 1.10 | 327.14 | < .001 | .501 |

Note: N = 327. Paper and digital are based on a 5-point Likert scale: 0 = Never; 1 = Almost never; 2 = Sometimes; 3 = Almost always; and 4 = Always. Reported shared reading frequency per medium for each period.

Discussion

The present study aimed to describe and analyze the differences in shared reading time between parents and children during the pandemic.

First, we analyzed how several demographic variables influenced the time dedicated to shared

reading. Consistent with the traditional trend (Swain *et al.*, 2017), results revealed that mothers engaged more frequently than fathers in these practices before and during confinement. Traditionally, the mother had the role of caring for and educating her children because she did not work outside the home; but nowadays more and more women are working in the paid world

of work, making it necessary to have parental co-responsibility in literacy habits or at least in shared reading time with the children. However, most of the respondents were mothers, and therefore, results should be cautiously interpreted. Our findings should raise awareness of the inequalities regarding gender parental sex roles and encourage fathers to participate in shared reading practices at home.

Further interesting results are related to the differences in shared reading time across children's ages. In line with previous studies (Bradley *et al.*, 2001), parents spent more time reading with their children when they attended Preschool than when they attended higher grades (either before or during confinement). This is an expected result as children aged 0 to 6 have limited ability to read independently and depend on adults to access books through read-aloud (Bao *et al.*, 2020). Moreover, for those parents with children aged 0-5, the time spent reading with them increased as confinement went on, which might have helped to compensate for the reading loss that would result from school closures (Bao *et al.*, 2020). The trend was different when at least one child attended Primary School (6-12 years old). In these cases, shared reading time increased during confinement in comparison to before the pandemic. However, the time they spent on these practices remained constant throughout lockdown (after 15 or 30 days in confinement). One possible explanation is that parents may have considered shared reading time as an activity embedded in most students' academic routines (for example, reading the textbook to prepare an exam or doing homework) and not as a simple act of sharing a reading experience with their children. This explanation would also hold for the results from parents with at least one child attending Secondary education (13-16 years old). In this latter case, differences only emerged after 30 days of lockdown. That is, students of that age are more autonomous when doing homework, but parents' involvement may increase as they approach exams (maybe when they were 30 days confined,

assessments were more frequent than at the beginning). It may also have occurred that older students supported their younger siblings during literacy development. All in all, our results reflect the effort parents made to support the educational development of their children during these times (Soriano-Ferrer *et al.*, 2021).

According to previous literature, the number of children at home influences the frequency of shared reading, decreasing as the number of children increases from 1 to 2 and from 2 to 3 (Yaros & Barnett, 2001). When this happens, the person responsible for the care and education of the children must spend the same amount of free and leisure time among more members of the family. In this particular scenario, it could be expected that the increase in educational responsibilities, together with the difficulty of conciliating family and professional life, resulted in a reduction of the time dedicated to shared reading as the number of children living at home increased. However, our results did not support this statement. This discrepancy could be explained by the size of our sample. Over 7,000 participants took part in Yaros and Barnett's study whereas our sample was composed of data from 659 respondents. In the present study, half of the sample (50%) reported having two children at home, while almost the other half (41.9%) reported living with only one child. Only a small percentage of the sample reported living with at least 3 children (less than 10%). This distribution appears similar to the study by Yaros and Barnett, where the majority (43.5%) reported living with two children, 31.2% of the sample reported having one child and a smaller percentage (25%) reported having three or more children. Furthermore, our sample fairly represents the typical distribution of the Spanish population, since the typical number of children ranges between 1 and 2 (INE, 2021b).

The second goal aimed to explore how teleworking and reading medium affect parent-child reading practices. Regarding the status of employment, an interesting and unexpected result

was that parents who teleworked did not spend more time reading with their children than those who worked outside their homes. One of the conceived advantages of teleworking is its flexibility. However, teleworking during the pandemic did not help the population to find a better work-family balance. In fact, some data from a previous study suggest that parents might have devoted more time to work. For example, according to Salmerón *et al.* (2020), the time dedicated to working reading increased throughout confinement, whereas the time dedicated to leisure reading did not. Therefore, telework did not appear as profitable as we expected. We should consider that the results could have been different if telework and assessments had been implemented not occasionally but in the long term. Eurofound (2020b) demonstrated that when telework was occasional, families reported difficulties in finding a family-work-life balance. In contrast, when telework was implemented as part of their routine (regularly) families benefited from it. Therefore, our results could be related to a forced and unsuccessful implementation of telework. For example, people might not have had the technological resources needed to telework efficiently. Indeed, some parents had to share their personal laptop with their children to complete work and scholar duties (Blahopoulou *et al.*, 2022), having to establish “turns” to work with the computer could have reduced the possibility of spending some time together in other activities.

Finally, in terms of shared reading medium, our results were in line with previous studies reporting that when reading with/to their children, adults choose paper over digital reading (Kucirkova & Littleton, 2016). The growing digitalization has not been reflected in the habit of shared reading between parents and children, even though there are digital platforms with promotions and free ebooks. The fact that some parents prefer to limit screen time to their children may be one of the reasons for this preference (Kucirkova & Littleton, 2016).

Additionally, as noted in previous studies, the quality of reading may decrease when using digital devices (Delgado *et al.*, 2018; Furenes *et al.*, 2021). Confinement seems to have accelerated the adoption of digital reading habits. As we have observed, the use of digital devices for shared reading increased along with confinement. Therefore, our data call designers to control multimedia aspects that can enhance but not distract shared reading experiences.

Limitations

This study is not exempt from limitations. The following limitations should be considered when interpreting the results and for future research:

First, the nature of the study (*ex post facto*, non-experimental) implies no generalization of the results but can offer an interesting point of view of the shared reading practices in a family context. Furthermore, participants may have misinterpreted the term “shared reading” by associating it with their participation in the completion of homework assignments. Although some data suggest that the interpretation was correct (e.g., more time for children aged 0 to 6), it would be necessary to clarify the term in future studies. Second, all measures were based on parental reports, so their responses could be biased by social desirability by reporting more shared reading time than actually doing. Third, participants were asked to report their shared reading time during a specific week. Reading in a particular week might vary for several reasons (e.g., illness, vacation). We do not seek to explain this variation. Fourth, collecting data after the pandemic would complement our results and provide long-term evidence of the variables analyzed. Finally, most of the surveyed families are highly educated (81%) and were teleworking (51.6%). This is a common limitation from similar studies (see Marjanovič-Umek *et al.*, 2019). Therefore, our results could be different for parents with a lower educational level or

parents with less economic and digital resources to carry out shared reading with their children. Future studies should consider including a less specific sample, and they should gather responses from both parents (mother and father).

Conclusion

During the pandemic, mothers continued to be more involved in shared reading with their children. Reading time increased progressively when children only attended Preschool grades. In contrast, for families with children from latter educational stages, the increase may reflect the need to assume educational and instructional responsibility due to the school closures. Moreover, teleworking did not lead to better reconciliation and dedication to children's literacy. Finally, the reading medium of choice is still paper, however, its use decreased during confinement in favor of the digital medium. The forced change of digitalization during the lockdown could be one possible explanation for this. Further studies should be conducted to confirm this statement.

Despite its predictability, the results found here may be of interest to the educational community, especially for coeducation and coordination between families and schools. Teachers should encourage shared reading time at home by mothers, but also by fathers. Likewise, teachers should take into account that the number of children influences the time and the possibility of leisure reading between parents and children, beyond homework time, which increases progressively

with age. This aspect should also be considered by the educational community, since the time a child dedicates to homework takes away from pleasant reading and, consequently, from the possibility of generating a reading habit of his or her own free will. Finally, it is advisable to offer reading materials in paper format, because of their more manipulative nature and because their processing is more active according to recent studies (Delgado *et al.*, 2018; Furenes *et al.*, 2021).

Acknowledgments

Nadina Gómez-Merino was contracted with fundings from the University of Valencia (Grant reference UV-INV- PREDOC17F1-540538-POP) and is currently contracted with fundings from the Ministry of Universities of the Government of Spain (UV-EXPSOLP2U- 1807959 / MS21-063). Alba Rubio was contracted with fundings from the Ministry of Universities of the Government of Spain (FPU15/02280), followed by the Spanish Ministry of Economy and Education (CPI-21-041), and is currently contracted at Florida Universitaria (Valencia) as a Professor Doctor. We would like to thank the rest of the project team (Barbara Arfé, Raquel Cerdán, Raquel de Sixte, Pablo Delgado, Inmaculada Fajardo, Antonio Ferrer, María García, Álvaro Jáñez, Gemma Lluch, Amelia Mañá, Lucía Mason, Manuel Perea, Marina Pi-Ruano, Luis Ramos, Marta Ramos, Javier Roca, Eva Rosa, Javier Rosales, Ladislao Salmerón, Marian Serrano-Mendizábal, Noemi Skrobiszewska, Cristina Vargas and Marta Vergara) and the people who completed the READ-COGvid survey.

References

- Adigun, I. O., Oyewusi, F. O. & Aramide, K. A. (2021). The Impact of Covid-19 Pandemic "Lockdown" on Reading Engagement of Selected Secondary School Students in Nigeria. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.51986/ijer-2021.vol3.01.01>
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

- Bao, X., Qu, H., Zhang, R. & Hogan, T. P. (2020). Literacy loss in kindergarten children during COVID-19 School Closures. *SocArXiv*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/nbv79>
- Baruch, Y. (2000). Teleworking: benefits and pitfalls as perceived by professionals and managers. *New Technology, Work and Employment*, 15, 34-49. <https://doi.org/10.1111/1468-005X.00063>
- Bassok, D., Latham, S. & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Blahopoulou, J., Ortiz-Bonnin, S., Montañez-Juan, M. et al. (2022). Telework satisfaction, wellbeing and performance in the digital era. Lessons learned during COVID-19 lockdown in Spain. *Current Psychology*, 41, 2507-2520. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02873-x>
- Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N. & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation I: defensive and appetitive reactions in picture processing. *Emotion*, 1(3), 276-298. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.276>
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven & C. E. Snow (eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and group* (pp. 43-57). Routledge.
- Cutler, L. & Palkovitz, R. (2020). Fathers' shared book reading experiences: common behaviors, frequency, predictive factors, and developmental outcomes. *Marriage & Family Review*, 56(2), 144-173. <https://doi.org/10.1080/01494929.2019.1683119>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Blackwell Publishing.
- Eurofound (2020a). COVID-19 could permanently change teleworking in Europe. <https://www.eurofound.europa.eu/news/news-articles/covid-19-could-permanently-change-teleworking-in-europe>
- Eurofound (2020b). Telework and ICT-based mobile work: flexible working in the digital age. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/telework-and-ict-based-mobile-work-flexible-working-in-the-digital-age>
- Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: the importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Fatonah, N. (2020). Parental involvement in early childhood literacy development. In *Proceeding International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2009 (ECEP 2019)* (pp. 193-198). Atlantis Press.
- Federación de Gremios de Editores de España (2020). El papel del libro y de la lectura durante el periodo de confinamiento por COVID-19 en España. [The role of books and reading during the period of Covid-19 confinement in Spain]. <http://www.federacioneditores.org/img/documentos/confinamiento2020.pdf>
- Federación de Gremios de Editores de España (2021). Hábitos de lectura y compra de libros en España. [Reading and book shopping habits in Spain]. <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N. & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life-How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Instituto Nacional de Estadística (2021a). *Encuesta Continua de Hogares (ECH)*. https://www.ine.es/prensa/ech_2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2021b). *Indicadores de confianza empresarial. Módulo sobre el impacto del COVID-19*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/COVID/ice/2020/p02/10/&file=01010.px>
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) *The digital reading habits of children: a national survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*. <http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/137>
- Lauricella, A. R., Barr, R. & Calvert, S. L. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.07.001>
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. & Fekonja, U. (2019). The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975>
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N. & Radesky, J. (2019). Differences in parent-toddler interactions with electronic versus print books. *Pediatrics*, 143(4), e20182012. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Salmerón, L., Arfé, B., Ávila, V., Cerdán, R., De Sixte, R., Delgado, P. et al. (2020). READ-COGvid: a database from reading and media habits during COVID-19 confinement in Spain and Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 575241. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575241>
- Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J. & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational challenges in Spanish children with dyslexia and the parents' stress during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 2005. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648000>
- Swain, J., Cara, O. & Mallows, D. (2017). "We occasionally miss a bath but we never miss stories": fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176-202. <https://doi.org/10.1177/1468798415626635>
- Yarosz, D. J. & Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710121153>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Resumen

Efectos del teletrabajo y la digitalización en la lectura compartida entre padres e hijos

OBJETIVO. Existen diversos beneficios asociados a la lectura compartida. El tiempo que las familias dedican a leer con sus hijos puede estar influenciado por diferentes factores demográficos (p. ej., tipo y estructura familiar) y personales (p. ej., disponibilidad de tiempo). La sociedad experimenta sucesivos cambios y el tiempo dedicado a la lectura compartida en el hogar puede verse influenciado por los mismos. Este estudio tiene dos objetivos: en primer lugar, analizar las diferencias en el tiempo de lectura compartida considerando aquellas variables demográficas que otros estudios han identificado como relevantes (sexo del progenitor, edad de los hijos, número de hijos); en segundo lugar, examinar las diferencias en el tiempo de lectura compartida atendiendo a dos variables fuertemente afectadas por la pandemia: la situación laboral y el soporte de lectura (lectura en papel vs. lectura digital). **MÉTODO.** A través de un análisis comparativo-descriptivo de variables demográficas, situación laboral y soporte de lectura se analizaron las respuestas de 659 padres a una encuesta sobre hábitos lectores antes y después del confinamiento. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los resultados principales indican que las familias dedican cada vez mayor tiempo a la lectura compartida a lo largo del confinamiento. En este sentido, las madres invirtieron más tiempo que los padres tanto antes como durante el confinamiento. Atendiendo al soporte, el papel continuó siendo más utilizado para la lectura compartida durante el confinamiento, aunque el tiempo dedicado a la lectura compartida mediante soporte digital aumentó en comparación con su uso anterior al confinamiento. Finalmente, los padres que teletrabajaron no invirtieron más tiempo de lectura compartida que aquellos que trabajaban fuera del hogar, por lo que contrariamente a lo esperado, el teletrabajo durante la pandemia tampoco permitió una mejor conciliación familia-profesión ni una mayor dedicación a la alfabetización de los niños.

Palabras clave: *Lectura, Hábitos lectores, Literatura, Teletrabajo, Género, COVID-19.*

Résumé

Effets du télétravail et de la numérisation sur la lecture partagée entre parents et enfants

OBJECTIF. La lecture partagée présente un certain nombre d'avantages. Le temps que les familles passent à lire avec leurs enfants peut être influencé par différents facteurs démographiques (par exemple, le type et la structure de la famille) et personnels (par exemple, le temps disponible). La société subit des changements successifs et le temps consacré à la lecture partagée à la maison peut être influencé par ces changements. Cette étude a deux objectifs : premièrement, analyser les différences dans le temps de lecture partagée en tenant compte des variables démographiques que d'autres études ont identifiées comme pertinentes (sexe du parent, âge des enfants, nombre d'enfants) ; deuxièmement, examiner les différences dans le temps de lecture partagée en tenant compte de deux variables fortement affectées par la pandémie : le statut professionnel et le support de lecture (papier vs. numérique). **MÉTHODE.** Par le biais d'une analyse comparative-descriptive des variables démographiques, du statut professionnel et du soutien à la lecture, les réponses de 659 parents à une enquête sur les habitudes de lecture avant et après le confinement ont été analysées. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les principaux résultats indiquent que les familles consacrent de plus en plus de temps à la lecture partagée tout au long du confinement. En

ce sens, les mères ont passé plus de temps que les pères avant et pendant le confinement. En ce qui concerne le support, pendant le confinement le papier a continué à être plus largement utilisé pour la lecture partagée, bien que le temps consacré à la lecture partagée via les médias numériques ait augmenté par rapport à son utilisation avant le confinement. Enfin, les parents qui ont télétravaillé n'ont pas consacré plus de temps à la lecture partagée que ceux qui travaillaient à l'extérieur de la maison, de sorte que, contrairement aux attentes, le télétravail pendant la pandémie n'a pas permis un meilleur équilibre travail-famille ou un plus grand engagement envers l'alphabétisation des enfants.

Mots-clés : *Lecture, Habitudes de lecture, Littérature, Télétravail, Genre, COVID-19.*

Author profiles

Nadina Gómez-Merino (corresponding author)

PhD, member of the Reading Research Unit from the University of Valencia. Postdoctoral researcher, recipient of the Margarita Salas grant. Her research has focused on the typical and atypical development of language and literacy skills in population with special educational needs (mainly population with deafness and autism spectrum disorder).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-406X>

E-mail: nadina.gomez@uv.es

Correspondence address: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Av. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia, España.

Alba Rubio

PhD with international doctorate mention, University of Valencia. Her research is related to reading competence and comprehension, assessment, and the development of learning activities from written texts. She works as a researcher and teacher at the Education and Sports Unit, Florida Universitaria (Valencia).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3707-6642>

E-mail: arubio@florida-uni.es

Vicenta Ávila

PhD, member of the Reading Research Unit from the University of Valencia. She is an associate professor at the Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia. Her research has focused on the study of reading in early childhood and in population with disabilities.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2762-2964>

E-mail: vicenta.avila@uv.es

Laura Gil

PhD, member of the Reading Research Unit from the University of Valencia (www.uv.es/lectura). She is an associate professor at the Department of Developmental and Educational Psychology,

University of Valencia. Her research is related to the assessment and intervention of reading comprehension and executive processes.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0937-6245>

E-mail: laura.gil@uv.es

Federica Natalizi

PhD student at the Behavioural Neuroscience program, University of Rome La Sapienza. She holds a master's degree in Neuroscience and Neuropsychological Rehabilitation. She is a predoctoral researcher at the Neuropsychiatry Laboratory from the Santa Lucía IRCCS Association. Her research has focused on several cognitive processes in neurodegenerative illness and in the elaboration of interventions aimed at improving cognition and quality of life.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0139-426X>

E-mail: federicanatalizi@gmail.com

IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

The importance of attitudes towards people with disabilities in Early Childhood and Primary Education. Systematic review

VÍCTOR HERNÁNDEZ-BELTRÁN⁽¹⁾, VÍCTOR A. GONZÁLEZ-COTO⁽¹⁾,
LUISA GÁMEZ-CALVO⁽¹⁾, ELSA SUÁREZ-ARÉVALO⁽¹⁾ Y JOSÉ M. GAMONALES^(1,2)

⁽¹⁾ Universidad de Extremadura (España)

⁽²⁾ Universidad Francisco de Vitoria (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95518

Fecha de recepción: 10/07/2022 • Fecha de aceptación: 24/10/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Víctor Hernández-Beltrán. E-mail: vhernandpw@alumnos.unex.es

Cómo citar este artículo: Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E. y Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 83-110. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95518>

INTRODUCCIÓN. Las actitudes que presentan los docentes hacia las personas con discapacidad, y, en especial, hacia el fomento de la educación inclusiva, determinan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, y aumenta el sentimiento de pertenencia y de participación en las actividades. **OBJETIVO.** Conocer los documentos científicos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. **MÉTODO.** Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda de documentos en las siguientes bases de datos: Web of Science, Scopus y PubMed. Para la búsqueda de los documentos, se han utilizado las siguientes palabras clave: “*preschool*”, “*inclusive education*”, “*attitudes*” y “*disability*”, obteniendo un número final de 13 documentos válidos, identificados hasta el mes de junio de 2022, fecha en la cual se realizó la búsqueda de los documentos. Para la inclusión de los diferentes manuscritos en la revisión, debían cumplir una serie de criterios de inclusión y exclusión elaborados por los investigadores. **RESULTADOS.** Se muestra que la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa presenta actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. **DISCUSIÓN.** A través de la inclusión en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, los estudiantes desarrollan su sentimiento de pertenencia al grupo. Además, permite fomentar valores de respeto, tolerancia y empatía hacia el colectivo de personas con discapacidad. Por tanto, fomentar la inclusión en los centros educativos desde la Educación Infantil es uno de los principales objetivos de la educación actual.

Palabras clave: *Educación, Inclusión social, Docente, Alumno.*

Introducción

La Educación Infantil (en adelante, Ed. Inf.) es el primer nivel obligatorio del sistema educativo, cuyo principal objetivo es que los estudiantes adquieran una serie de competencias básicas y fundamentales que irán desarrollando a lo largo de su escolarización (Rodríguez y Cruz, 2020). Por ello, para desarrollar una educación de calidad, es fundamental no olvidarse del primer nivel de formación, puesto que de ello depende el buen desempeño de los estudiantes en los siguientes cursos académicos, sin olvidar el rendimiento académico (Muñoz-Sandoval, 2009). Además, durante este periodo, el estudiante adquiere habilidades y destrezas cognitivas (Santi-León, 2019; Gamonales, 2016), así como el desarrollo de las principales habilidades motrices básicas (Alemán *et al.*, 2017). Debido a su naturaleza integral, este proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) se establece como la base sobre la cual los estudiantes construirán gradualmente su conocimiento y su personalidad (Cachadiña *et al.*, 2006; Santamaría y Alonso-Pedrosa, 2018; Silva *et al.*, 2018). Al mismo tiempo, los estudiantes empiezan a conocer el mundo que los rodea y a sentar su base del aprendizaje (Soejima y Bolsanello, 2012). Asimismo, es el comienzo en el proceso de desarrollo del principio de equidad (Balongo y Mérida, 2017). Este principio es considerado uno de los pilares en la educación inclusiva (en adelante, Ed. Inc.). Por ello, es de vital importancia la formación en valores positivos hacia las personas con discapacidad en este nivel educativo. Así pues, las iniciativas integradoras en el aula se basan fundamentalmente en principios de normalización e inclusión (Suriá, 2014).

La Ed. Inc. se entiende como un enfoque educativo basado en la valoración e integración de la diversidad educativa. Por tanto, es entendida como un elemento enriquecedor y potenciador en el proceso de E-A, tanto para los docentes como para los estudiantes (Parra, 2010). Además, la Ed. Inc. es un proceso que implica a todos los integrantes de la comunidad educativa,

permitiéndoles aprender y trabajar juntos y en concordancia, independientemente de su situación (Gamonales, 2016), e incluyendo aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, ACNEAE) (Ruiz-Andrés, 2020). Por otro lado, este proceso demanda una atención más individualizada, enfocada al correcto desarrollo social de todos los integrantes independientemente de sus necesidades (Peña-Loaiza *et al.*, 2018). Por ello, para poder desarrollar una Ed. Inc. de calidad en las aulas, es necesario fomentar los siguientes objetivos (Fierro, 2013):

- Reconocer las necesidades de los estudiantes.
- Valorar y evaluar una atención personal e inclusiva independientemente de las características.
- Equidad e igualdad en los comportamientos.
- Fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes, promoviendo así el sentimiento de pertenencia al grupo.

Por consiguiente, los centros escolares deben atender a todo el alumnado, respetando las diferencias que se puedan presentar en el grupo-clase, y fomentando las diferentes capacidades que se presenten en el aula (Casanova, 2011). Este modelo de enseñanza se centra en atender a la diversidad y en construir un nuevo paradigma en el cual enfocar el proceso de E-A, sin hacer distinción en las diferentes capacidades (Cepa-Serrano *et al.*, 2017). También, la Ed. Inc. presenta beneficios en diferentes áreas, tanto en los estudiantes sin discapacidad como en los ACNEAE. De esta manera, a través de la Ed. Inc. los estudiantes desarrollarán sus habilidades sociales, así como el sentimiento de pertenencia al grupo (Cortés-Ariza, 2010). Además, puede llegar a aumentar la autoestima y el rendimiento académico en el estudiante con ACNEAE (Krämer *et al.*, 2021). Por ello, la Ed. Inc. debe tener como objetivo llevar a cabo una atención educativa que favorezca al máximo a todos los estudiantes, apoyando la cohesión

grupales y el trabajo colaborativo entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa (Gamonales, 2016). Para realizar un proceso de inclusión satisfactorio en las aulas, es imprescindible que los docentes tengan a su disposición materiales y recursos necesarios (Akalm *et al.*, 2014; Lundqvist, 2022), así como una constante formación para afrontar situaciones complejas y desafiantes que se puedan presentar en el aula (Barba-Martín *et al.*, 2018). Por tanto, se debe partir del modelo de escuela inclusiva, la cual se caracteriza por ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades (Solís-García y Borja-González, 2020), con la finalidad de que se produzca una inclusión real de los estudiantes en el aula. Por otro lado, uno de los factores más importantes para desarrollar la Ed. Inc. en las aulas de Ed. Inf. y Educación Primaria (en adelante, Ed. Prim.) es el relativo a las actitudes que presentan los docentes hacia los ACNEAE, puesto que condiciona el nivel de adaptación de los estudiantes e influye directamente en su rendimiento escolar (Blotnicky-Gallant *et al.*, 2015). Las actitudes positivas de los docentes son fundamentales, dado que influyen en gran medida en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes con discapacidad (Moreno *et al.*, 2022; Sisto *et al.*, 2021). Además, las personas con discapacidad tradicionalmente han constituido uno de los grupos más marginados, como consecuencia de presentar resultados académicos inferiores, menor participación en las actividades y tener tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad (Fernández-García *et al.*, 2021; Martínez-Ríos, 2013).

Por consiguiente, las actitudes que presentan los docentes hacia la Ed. Inc. determinan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y aumentan su sentimiento de pertenencia y participación (Sevilla-Santo *et al.*, 2018). Por tanto, los docentes que presentan actitudes positivas hacia la inclusión en el aula fomentan la integración de los estudiantes con o sin discapacidad en el nivel educativo de Ed. Inf. y Ed. Prim. (Angenscheidt

y Navarrete, 2017). Además, las actitudes y la autoeficacia de los docentes se consideran los parámetros más importantes para favorecer y desarrollar la inclusión en el aula (Jovanović *et al.*, 2014). Sin embargo, las actitudes negativas hacia la Ed. Inc. en el aula convencional se deben a la dificultad que presentan las adaptaciones curriculares hacia dicho colectivo, puesto que cuanto más complejas sean, más actitudes desfavorables desarrollan los docentes hacia la inclusión de los ACNEAE en el aula, lo que provoca situaciones de segregación y separación de los estudiantes (Fernández-Batanero, 2013; Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta, 2018; Polo-Sánchez y Heredia-Alonso, 2020). Otro de los factores que influye es la actitud o postura por la que optan los/as padres/madres o tutores sobre la Ed. Inc. (Simón *et al.*, 2016), ya que de ello depende el éxito académico de sus hijos (Leiva y Gómez-Gerdel, 2015). Es primordial la inclusión de los estudiantes con ACNEAE en el aula ordinaria, sin realizar una atención especial, solo en aquellos casos en los que sea estrictamente necesario (Polo-Sánchez y Heredia-Alonso, 2020). Por consiguiente, con el objetivo de favorecer un clima positivo hacia la inclusión, se deben desarrollar actividades de cooperación, con la finalidad de aumentar la implicación de los estudiantes en el desarrollo de la tarea (Fernández-Rivas y Espada-Mateos, 2017).

Además, las actitudes no son innatas, sino que se desarrollan a lo largo de la vida. Por tanto, es fundamental fomentar una educación en valores en las etapas tempranas, puesto que los sujetos presentan una mayor plasticidad y absorción en cuanto a los aprendizajes (Nowicki, 2006). Por ello, el objetivo del estudio es analizar los manuscritos científicos relacionados con las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en los niveles de Ed. Inf. y Ed. Prim., así como conocer las principales características que presentan las actitudes hacia las personas con discapacidad, con el objetivo de desarrollar una buena Ed. Inc. Por este motivo, es necesario llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura.

Método

Diseño

Siguiendo la clasificación realizada por Montero y León (2007), este trabajo se engloba dentro de los estudios teóricos. Para ello, se realizó una búsqueda y recopilación de documentos científicos mediante un modelo de acumulación de datos y selección de estudios (Ato *et al.*, 2013), con el fin de analizar y conocer los documentos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en los niveles educativos de Ed. Inf. y Ed. Prim.

Criterios para la selección de los documentos

Una vez identificados los diferentes manuscritos para la revisión sistemática, se procedió a seleccionar aquellos documentos que cumplieran con una serie de criterios de inclusión y exclusión

establecidos por los investigadores (tabla 1). Además, estos discernimientos son los habituales en las revisiones sistemáticas relacionadas con la educación, el deporte y la discapacidad. Por tanto, los manuscritos seleccionados eran los más apropiados para la obtención de información relevante acerca del objeto de estudio.

Estrategia de búsqueda

Para la búsqueda de los diferentes documentos, se utilizaron las siguientes bases de datos: Web of Science (en adelante, WOS), Scopus y PubMed. Para ello, se utilizaron las siguientes palabras clave: “*preschool*”, “*inclusive education*”, “*attitudes*” y “*disability*”. Tras introducir los diferentes términos, se identificaron 82 documentos en total. No obstante, a medida que se iban introduciendo los términos en las diferentes plataformas de datos, el número de documentos se iba reduciendo de manera considerable, obteniendo finalmente 13 manuscritos

TABLA 1. Criterios para la inclusión y exclusión de documentos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim.

| N.º | Criterios de inclusión |
|-------------------------------|--|
| 1 | Seleccionar cualquier tipo de documento científico publicado en 2016 o posterior |
| 2 | Seleccionar los manuscritos que describan las actitudes hacia las personas con discapacidad en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (mínimo 50 palabras) |
| 3 | Estar escrito en inglés, portugués o español |
| 4 | Estar disponible a texto completo o solo disponer del resumen |
| Criterios de exclusión | |
| 5 | Eliminar los manuscritos en los que solamente se mencionen la/s palabra/s clave/s introducida/s en la base de datos |
| 6 | Descartar los documentos que no se puedan referenciar |
| 7 | Excluir los manuscritos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en el nivel de educación secundaria y universitaria |
| 8 | Desechar los documentos duplicados en las diferentes bases de datos empleadas |

Fuente: elaboración propia.

válidos para la revisión sistemática. Para la búsqueda de los diferentes documentos, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos hasta el mes de junio de 2022.

Codificación de las variables

Los manuscritos seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática se clasificaron atendiendo a diferentes criterios (tabla 2):

- Variables generales (autor/es, año, título y resumen).

- Variables específicas (palabras clave, base de datos, accesibilidad del documento, tipo de documento, tipo de estudio, Comité Ético de la Universidad, muestra I y muestra II).
- Variables relacionadas con la temática de estudio (características, personal implicado, actitudes y nivel educativo).
- Variable relacionada con la calidad de los documentos seleccionados (calidad de los manuscritos).

TABLA 2. Características de las variables del estudio de revisión sistemática de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim.

| Variable | Acrónimo | Descripción |
|-----------------------|--------------------------------|--|
| Variables generales | Autor/es | Nombre científico del autor o de los autores referentes del documento |
| | Año | Año de publicación del documento seleccionado |
| | Título | Título del manuscrito |
| | Resumen | Breve síntesis del documento elegido |
| Variables específicas | Palabras clave | Palabras clave del manuscrito seleccionado |
| | Base de datos | Plataforma de datos en la que se encuentra el documento |
| | Accesibilidad al documento | Disponibilidad del manuscrito seleccionado a texto completo (sí/no) |
| | Tipo de documento | Clasificación de los documentos en función del tipo de manuscrito establecido por Gamonales <i>et al.</i> (2018a): tesis doctoral, libro, capítulo de libro, proyecto académico, publicación en congreso, artículo de revista y documento de patente |
| | Tipo de estudio | Clasificación de los manuscritos en función del tipo de estudio establecido por Montero y León (2007): estudios teóricos, estudios empíricos con metodología cuantitativa y estudios empíricos con metodología cualitativa |
| | Comité Ético de la Universidad | El documento seleccionado presenta el Comité Ético aprobado por la universidad (sí/no) |
| | Muestra I | Explicar si se describe la muestra en detalle (sí/no) |
| | Muestra II | Identificar el número de manuscritos o participantes que forman el estudio |

TABLA 2. Características de las variables del estudio de revisión sistemática de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim. (cont.)

| Variable | Acrónimo | Descripción |
|---|----------------------------|--|
| Variables relacionadas con la temática de estudio | Características | Extraer las principales características de las actitudes y la Ed. Inc. |
| | Personal implicado | Sujetos implicados en la actitud presentada hacia las personas con discapacidad: estudiantes, docentes y/o padres/madres/tutores |
| | Actitudes | Identificar las actitudes que presentan los implicados hacia las personas con discapacidad |
| | Nivel educativo | Seleccionar el nivel educativo donde se trabajan las actitudes en el manuscrito: Educación Infantil y/o Educación Primaria |
| Variable relacionada con la calidad de los documentos | Calidad de los manuscritos | Extraer la calidad de cada uno de los documentos seleccionados, a través de evaluadores externos a la investigación, mediante el cuestionario elaborado por Law <i>et al.</i> (1998) |

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de registro para los documentos

El procedimiento utilizado en este trabajo es semejante a los existentes en previas revisiones sistemáticas de la literatura científica (Gámez-Calvo *et al.*, 2022a; Gamonales *et al.*, 2018a; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021). Con el objetivo de extraer conclusiones relevantes y obtener éxito en los resultados, es fundamental realizar una adecuada organización de la búsqueda literaria (Thomas *et al.*, 2015). A continuación, se muestran las fases del proceso de búsqueda llevado a cabo para el desarrollo de este trabajo:

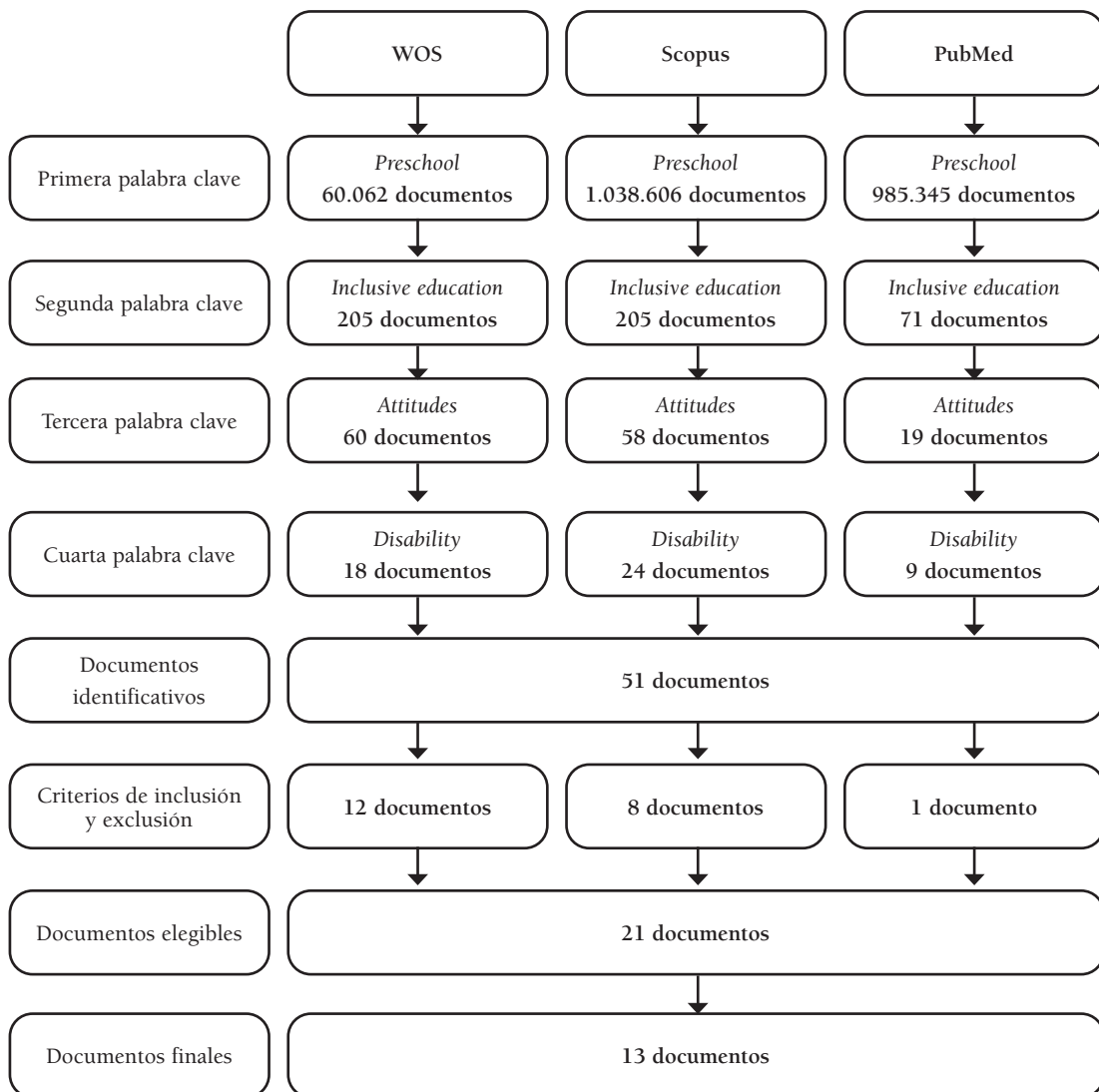
- **Fase 0. Selección de la temática:** es uno de los pasos más importantes en las revisiones sistemáticas, puesto que de ello depende el desarrollo de futuras investigaciones, así como el buen avance del proceso de revisión y la obtención de resultados exitosos.
- **Fase 1. Planificación y selección de las palabras clave:** para la selección de las palabras clave se tuvieron en cuenta los objetivos planteados al inicio del estudio. El propósito era recabar el mayor número de documentos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad y conocer la importancia de la Ed. Inc. Para ello, se seleccionaron los siguientes términos para realizar la búsqueda: “*preschool*”, “*inclusive education*”, “*attitudes*” y “*disability*”. Estos términos clave fueron introducidos en el mismo orden en las diferentes bases de datos, con la finalidad de no contaminar la búsqueda y obtener el mayor número de resultados (Gámez-Calvo *et al.*, 2022a; Gámez-Calvo *et al.*, 2022b; Gamonales *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021).
- **Fase 2. Búsqueda en las bases de datos:** para la búsqueda de los documentos se emplearon las siguientes bases de datos: WOS, Scopus y PubMed. Se aplicó el procedimiento booleano de búsqueda (AND), resultando la siguiente frase final de búsqueda: “*Preschool*” – AND – “*Inclusive Education*” – AND – “*Attitudes*” – AND – “*Disability*”. En la figura 1 se muestra el procedimiento de búsqueda realizado y se observa cómo a medida que se iban introduciendo las palabras clave en

el buscador, el número de documentos iba disminuyendo considerablemente. Se obtuvo un número final de 13 manuscritos, cifra ideal para llevar a cabo una revisión, puesto que un número mayor puede provocar una obtención de los resultados errónea (Benito-Peinado *et al.*, 2007;

Creswell, 2003). De esta manera, se evitan errores en el análisis de la documentación seleccionada.

- *Fase 3. Acceso a los documentos:* algunos de los documentos seleccionados no presentaban acceso al texto completo. Por

FIGURA 1. Procedimiento de búsqueda de manuscritos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim.



Fuente: elaboración propia.

tanto, se empleó la biblioteca digital de la Universidad de Extremadura, así como plataformas de divulgación científica donde los autores comparten sus trabajos con acceso abierto (ResearchGate), con la finalidad de poder localizar dichos documentos. De esta manera, se pueden analizar los manuscritos seleccionados de forma óptima.

- *Fase 4. Tratamiento de la información:* los manuscritos seleccionados para la revisión fueron manipulados a través de varios *softwares* de uso libre (Mendeley, para la creación de referencias bibliográficas de forma). Por otro lado, los manuscritos fueron clasificados en una tabla Excel atendiendo a las variables especificadas en la tabla 2. El uso de estas herramientas permite a los investigadores organizar la información para obtener el mayor número de resultados (Benito-Peinado *et al.*, 2007). Además, en aquellos documentos que no presentaban palabras clave, los investigadores asignaban entre tres y cinco términos relacionados con la temática del estudio, con el objetivo de dar a conocer a los lectores el objeto de estudio mediante el uso de las palabras clave. Por tanto, este procedimiento permite ubicar la temática del manuscrito seleccionado.

- *Fase 5. Análisis de la calidad de los documentos:* para el análisis de calidad de los manuscritos seleccionados se utilizó el cuestionario elaborado por Law *et al.* (1998), el cual ha sido previamente empleado en la literatura científica (Gámez-Calvo *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2022). Los manuscritos fueron evaluados por una serie de expertos ajenos a la investigación, debiendo cumplir con una serie de criterios para garantizar la fiabilidad de las puntuaciones:

- Ser doctor universitario en Educación y/o en Ciencias del Deporte.
- Tener el Grado de Educación Infantil y/o Educación Primaria.
- Poseer publicaciones científicas en el ámbito de la educación inclusiva.
- Presentar 5 años o más de experiencia como docente con estudiantes con discapacidad.

En la tabla 3 se recogen la totalidad de los expertos seleccionados en primera instancia (seis sujetos), así como aquellos que cumplían con los criterios de inclusión, y, finalmente, actuaron como evaluadores. Por tanto, se seleccionaron un total de cuatro evaluadores externos que cumplían con los criterios previamente establecidos.

TABLA 3. Criterios de inclusión de los evaluadores para la calidad de los documentos seleccionados relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad

| Sujeto | Criterio de inclusión | | | |
|--------|-----------------------|----|----|----|
| | C1 | C2 | C3 | C4 |
| S1 | X | X | X | X |
| S2 | X | | X | |
| S3 | X | X | X | X |
| S4 | X | X | X | X |
| S5 | X | | X | X |
| S6 | X | X | X | X |

Nota: S: sujeto; C: criterio.

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, tras la selección de los evaluadores expertos, se llevó a cabo un proceso de familiarización y entrenamiento con la herramienta que emplear, con el objetivo de aumentar la fiabilidad en las puntuaciones otorgadas por cada uno de los evaluadores y reducir así el riesgo de sesgo en los resultados. Para ello, se realizó un análisis mediante el índice de kappa para conocer la fiabilidad interobservador ($p = .94$) e intraobservador ($p = 1$). Este valor indica una alta fiabilidad en las puntuaciones otorgadas por los diferentes evaluadores.

Una vez obtenida la puntuación, los manuscritos fueron clasificados en función de su calidad metodológica, siendo: A) excelente calidad metodológica, con una puntuación $> 75\%$; B) buena calidad metodológica, con una puntuación comprendida entre 51% y 75% ; y, por último, C) baja calidad metodológica, presentando una puntuación $< 50\%$ (Sarmiento *et al.*, 2018).

Análisis estadístico

Se evaluó la fiabilidad interobservador e intraobservador tras el proceso de entrenamiento. Para ello, se empleó el índice de kappa (Cohen, 1988), con el objetivo de conocer si los evaluadores registraban las puntuaciones de forma equitativa. El valor resultante indica el grado de fiabilidad en las calificaciones realizadas, por tanto, cuanto más cercano sea el valor a uno, mayor fiabilidad se presentará en el proceso (Polit y Hungles, 2000).

Se realizó un análisis descriptivo relacionado con las variables *año de publicación*, *palabras clave*, *base de datos*, *personal implicado* y *nivel educativo*, con la finalidad de obtener información relevante relacionada con los documentos seleccionados.

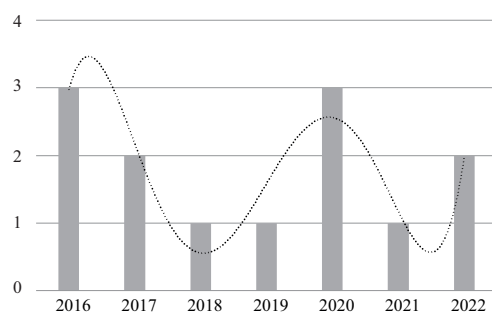
El *software* utilizado para el análisis fue Statistical Package of Social Science (versión 27, 2021; IBM Corp., IBM SPSS Statistics para MAC OS, Armonk, NY, EE. UU.). Igualmente, se empleó el

software Excel (Microsoft 365) en la elaboración de las figuras de las variables seleccionadas para el análisis estadístico.

Resultados

El presente trabajo tiene como objetivo conocer los diferentes documentos científicos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad en los primeros niveles de formación (Ed. Inf. y Ed. Prim.) a través de una revisión sistemática de la literatura, así como analizar las características adecuadas para desarrollar una Ed. Inc. Para ello, los manuscritos seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática se han clasificado en la tabla 4 (anexo), en función de las variables establecidas al inicio de la investigación (tabla 2). Los documentos científicos se presentan en orden cronológico con la finalidad de facilitar su lectura y comprensión. Por otro lado, en la figura 2 se muestra la evolución de los manuscritos seleccionados en función del *año de publicación*, siendo 2016 y 2020 los años en los cuales se ha realizado un mayor número de publicaciones ($n = 3$).

FIGURA 2. Caracterización de los documentos en función del año de publicación



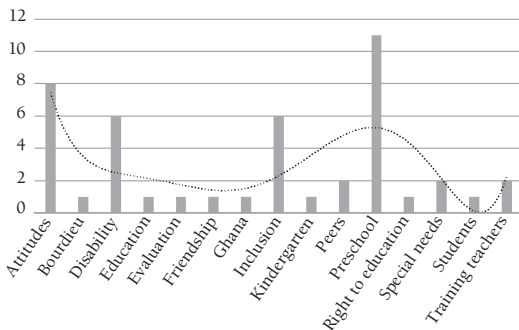
Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se recogen las diferentes *palabras clave* que han utilizado los autores en sus diferentes estudios. Con el propósito de favorecer

la comprensión y la lectura, se han agrupado las palabras atendiendo al campo semántico. Este procedimiento es similar a los existentes en la literatura científica (Gamonales *et al.*, 2018a; Gamonales *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021). Por ejemplo:

Inclusion = inclusive education + inclusive schools + inclusive pedagogy

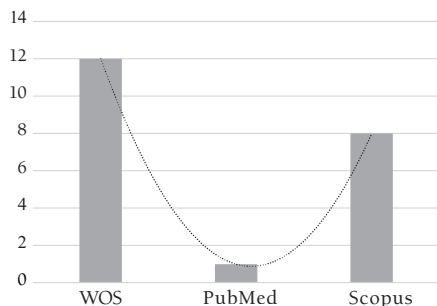
FIGURA 3. Caracterización de las palabras clave en función de campos semánticos



Fuente: elaboración propia.

En relación con la *base de datos* empleada en la búsqueda de los documentos, en la figura 4 se muestra el número de documentos identificados en cada una de las plataformas, siendo WOS la plataforma donde se ha localizado el mayor número de documentos válidos para la revisión ($n = 12$).

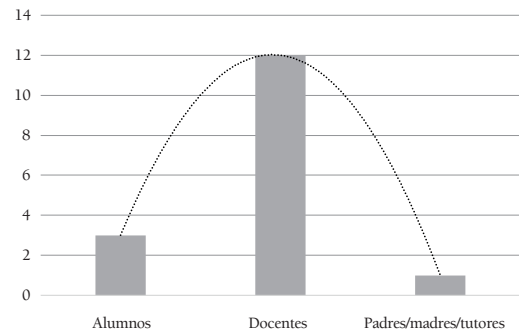
FIGURA 4. Caracterización de los documentos en función de la base de datos



Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se muestra el *personal implicado* en el fomento de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. Los docentes ($n = 12$) son los mayores analizados, puesto que son los encargados de transmitir valores positivos a los estudiantes durante su estancia en el sistema educativo.

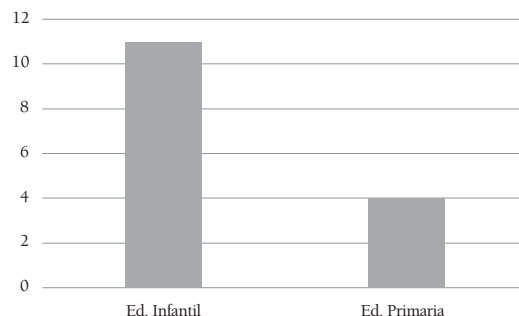
FIGURA 5. Caracterización del personal implicado en el fomento de las actitudes



Fuente: elaboración propia.

Respecto al *nivel educativo*, en la figura 6 se muestran los niveles educativos donde se trabajan fundamentalmente las actitudes. El nivel de Ed. Inf. ($n = 11$) es el ámbito académico donde mayor interés han puesto los investigadores.

FIGURA 6. Caracterización del nivel educativo donde se trabajan principalmente las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad



Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Análisis de calidad de los documentos seleccionados en relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim.

| Id | Evaluador 1 | Evaluador 2 | Evaluador 3 | Evaluador 4 | Media | Calidad |
|----|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|---------|
| 1 | 62.5 | 56.25 | 56.25 | 56.25 | 57.81 | B |
| 2 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | B |
| 3 | 93.75 | 81.25 | 87.5 | 87.5 | 87.5 | A |
| 4 | 62.5 | 62.5 | 62.5 | 62.5 | 62.5 | B |
| 5 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | B |
| 6 | 56.25 | 68.75 | 56.25 | 56.25 | 59.375 | B |
| 7 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | B |
| 8 | 75 | 81.25 | 75 | 75 | 76.56 | A |
| 9 | 81.25 | 87.5 | 81.25 | 81.25 | 82.81 | A |
| 10 | 68.75 | 56.25 | 56.25 | 56.25 | 59.37 | B |
| 11 | 81.25 | 75 | 75 | 75 | 76.56 | A |
| 12 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | A |
| 13 | 68.75 | 75 | 81.25 | 75 | 75 | A |

Nota: Id: identificador de los documentos.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la tabla 5 se recogen las puntuaciones otorgadas por cada uno de los observadores a los diferentes manuscritos seleccionados. Posteriormente, se realizó una media de las puntuaciones obtenidas, con la finalidad de obtener la calidad metodológica de cada uno de los documentos seleccionados (Sarmiento *et al.*, 2018).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue llevar un análisis de la literatura científica existente acerca de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los niveles educativos de Ed. Inf. y Ed. Prim. Para ello, se seleccionaron aquellos documentos relacionados con la Ed. Inc. con la finalidad de conocer la postura de los docentes y de los/as padres/madres o tutores legales de los estudiantes. La totalidad de los manuscritos seleccionados están a favor de la inclusión de los

estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. Es decir, todos los integrantes de la comunidad educativa se encuentran a favor de la Ed. Inc. en los centros escolares. Para la selección de los diferentes documentos, así como en el procedimiento llevado a cabo en la búsqueda de los diferentes documentos, se ha seguido un proceso similar al ya existente en la literatura (Gámez-Calvo *et al.*, 2022a; Gamonales *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2022), con la finalidad de obtener el mayor número de manuscritos relacionados con el objetivo del estudio. Además, se han seleccionado únicamente los manuscritos publicados hasta junio de 2022. Por tanto, se garantiza una búsqueda reciente de los documentos.

En función del *año de publicación*, únicamente se han seleccionado los documentos publicados desde enero de 2016 hasta junio de 2022, con el propósito de obtener resultados actualizados con

la temática de estudio elegida. Se observa cómo el mayor número de manuscritos se ha localizado en los años 2016 y 2020 ($n = 3$). No existen documentos en la literatura científica que corroboren los resultados obtenidos en el presente estudio. Sin embargo, hay diversos estudios relacionados con las actitudes de los docentes (Galaterou y Antoniou, 2017; Radojlovik *et al.*, 2022; Sánchez, 2016; Zabeli y Gjelaj, 2020) y de los estudiantes (Hacıbrahimoglu y Ustaoğlu, 2020; Reis *et al.*, 2020). Por ello, con la finalidad de mejorar los procesos de búsqueda de los documentos, es recomendable llevar a cabo nuevos procedimientos de búsqueda para el desarrollo de revisiones sistemáticas (Gámez-Calvo *et al.*, 2022a; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021). De esta manera, será más fácil localizar los estudios más relevantes en relación con la temática elegida. Además, se recomienda seleccionar un intervalo temporal cercano a la fecha de realización del estudio.

Respecto a los resultados de las *palabras clave*, se aprecia cómo los términos más utilizados por los autores en sus estudios son: “*preschool*” ($n = 11$), “*attitude*” ($n = 8$), “*disability*” ($n = 6$) e “*inclusion*” ($n = 6$). En la literatura científica no existen documentos que corroboren los resultados obtenidos. Sin embargo, el estudio de las palabras clave permite identificar la temática principal del estudio, así como analizar la coherencia con el/los objetivo/s del estudio de la revisión sistemática (Gamonales *et al.*, 2018a; Hernández-Beltrán *et al.*, 2022). Asimismo, se recomienda llevar a cabo una planificación y selección de los términos clave, con el objetivo de obtener el mayor número de resultados y extraer conclusiones relevantes para el estudio (Benito-Peinado *et al.*, 2007). Por otra parte, se recomienda a los investigadores utilizar términos clave diferentes a los empleados para diseñar los títulos de sus futuras publicaciones.

En cuanto a las *bases de datos*, cabe mencionar que WOS ($n = 12$) ha sido la base de datos en la que mayor número de estudios se han identificado, seguida de Scopus ($n = 8$). Los resultados obtenidos son similares a los existentes en revisiones

sistemáticas relacionadas con los deportes y discapacidad (Gámez-Calvo *et al.*, 2022b; Gamonales *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2022). Es decir, la WOS es la principal plataforma de datos en línea de información científica. Por consiguiente, se recomienda llevar a cabo la búsqueda de los manuscritos en la mayor cantidad de bases de datos para obtener el mayor número de documentos adecuados (Hernández-Beltrán *et al.*, 2022). Además, es recomendable realizar publicaciones en revistas indexadas en diferentes bases de datos con el objetivo de facilitar a otros autores la búsqueda de los documentos, puesto que no todos los investigadores tienen acceso a todas las plataformas como consecuencia de los requerimientos de acceso.

En función del *tipo de documento*, se muestra que todos los manuscritos seleccionados son artículos de revista ($n = 13$). En la literatura científica, existen documentos relacionados con los deportes para personas con discapacidad que corroboran los datos obtenidos (Gámez-Calvo *et al.*, 2022b; Gamonales *et al.*, 2021; Hernández-Beltrán *et al.*, 2022). Por tanto, los artículos de revista son los principales medios que utilizan los investigadores para expresar sus evidencias científicas y/u opiniones. Por ello, se recomienda llevar a cabo un mayor número de contribuciones científicas mediante la publicación de tesis doctorales, libros, capítulos de libros, proyectos académicos, publicaciones en congresos y/o reuniones científicas y documentos de patentes (Gamonales *et al.*, 2018a).

Según el *tipo de estudio* empleado por cada autor en sus manuscritos, cabe destacar que la gran mayoría son estudios empíricos con metodología cualitativa, los cuales analizan las actitudes de los docentes (Galaterou y Antoniou, 2017; Radojlovik *et al.*, 2022; Sánchez, 2016; Zabeli y Gjelaj, 2020), las conductas positivas o negativas de los estudiantes a través de cuestionarios (Hacıbrahimoglu y Ustaoğlu, 2020; Rodríguez-Fuentes *et al.*, 2021) o la opinión de los padres, madres o tutores acerca de la Ed. Inc. a través de entrevistas personales (Reis *et al.*, 2020). Por otro lado, únicamente se han identificado dos documentos que analicen los

resultados mediante el uso de una metodología cuantitativa (Lu *et al.*, 2022; Radojlovic *et al.*, 2022). Por ende, sería recomendable para futuros trabajos relacionados con las actitudes hacia las personas con discapacidad utilizar un procedimiento mixto con la finalidad de crear documentos integrales a nivel metodológico.

Respecto a las *variables relacionadas con la temática de estudio*, todos los manuscritos describen las características que debe presentar una Ed. Inc. en los centros escolares en los niveles educativos de Ed. Inf. y Ed. Prim., puesto que promover una buena comprensión de la discapacidad, así como hacer partícipes a todos los estudiantes en las actividades va a permitir fomentar un ambiente de inclusión en las actividades diarias (Sánchez, 2016). Por el contrario, si no se fomenta ese trabajo colaborativo, los estudiantes van a desarrollar una actitud negativa hacia los estudiantes con discapacidad (Zabeli y Gjelaj, 2020; Kwon *et al.*, 2017). Para llevar a cabo un buen proceso de inclusión en las clases de Ed. Inf. y Ed. Prim., es importante comenzar dicho proceso desde edades tempranas mediante el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa, en mayor medida por parte de los docentes, ya que su actitud influye en el comportamiento de los estudiantes (Dimitrova-Radojchikij *et al.*, 2016; Solís-García *et al.*, 2019). Esto muestra la importancia de promover una educación para todos y permitir la participación conjunta de todos los integrantes del aula en las diferentes actividades (Galaterou y Antoniou, 2017; Rakap *et al.*, 2016), e incluso realizar adaptaciones si fuesen necesarias (Tamakloe, 2018). Por ello, se recomienda utilizar diferentes estrategias en los centros educativos, como invitar a personas con discapacidad a dar charlas sobre sus experiencias y vivencias personales y realizar salidas o excursiones a los centros donde residen las personas con movilidad reducida.

En relación con el *personal implicado*, en el estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad se observa cómo en la mayoría de los manuscritos seleccionados ($n = 12$) son los docentes quienes están directamente implicados en el

fomento de las actitudes positivas. Por otra parte, el documento de Reis *et al.* (2020) es el único que analiza las actitudes de los docentes, estudiantes y padres, madres o tutores legales. Además, confirman que, para fomentar una Ed. Inc. en edades tempranas, es importante el trabajo colaborativo de todos los implicados en la educación. Asimismo, en la literatura científica no existen documentos que corroboren los resultados obtenidos en el presente estudio. Sin embargo, permite extraer datos relevantes, como que los miembros de la comunidad educativa deben fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y aumentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como aumentar la motivación por el proceso de E-A (Sevilla-Santo *et al.*, 2018; Angenscheidt y Navarrete, 2017). Por ello, se recomienda trabajar la enseñanza cooperativa, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y agrupaciones heterogéneas. Igualmente, sería interesante formar a los docentes y familiares de los estudiantes antes, durante y después del curso académico en actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

En función de las *actitudes* que presentan los implicados en los niveles de Ed. Inf. y Ed. Prim., cabe destacar la gran diversidad de actitudes y la predisposición por parte de los docentes para fomentar una Ed. Inc. Por consiguiente, se deben desarrollar grupos heterogéneos, integrando a los estudiantes con discapacidad (Radojlovic *et al.*, 2022; Lu *et al.*, 2022). Asimismo, se debe promover una educación de igualdad para todos (Galaterou y Antoniou, 2017) a través del empleo de juegos colaborativos y de equipo (Sánchez, 2016). Por tanto, los docentes deben estar previamente formados para atender a la diversidad de estudiantes, con la finalidad de poder desarrollar de la mejor manera su trabajo y, además, deben saber qué adaptaciones tienen que utilizar en cada momento educativo.

Los resultados relacionados con el *nivel educativo* muestran que la mayoría de los trabajos seleccionados analizan el nivel de Ed. Inf. ($n = 11$) en contraposición con el nivel de Ed. Prim. ($n = 4$). En la literatura científica no existen datos que corroboren los resultados obtenidos. Este hecho

se produce debido a que es en las edades tempranas cuando los sujetos deben adquirir el mayor número de valores y actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Balongo y Mérida, 2017). Por tanto, educar a los estudiantes desde edades tempranas es la única forma de asegurarse que la sociedad se desarrolle dentro de los valores de tolerancia, respeto y colaboración entre los ciudadanos (Gamonales *et al.*, 2018b). Por ello, las futuras leyes educativas deben promover desde edades tempranas las actitudes positivas hacia cualquier colectivo independientemente de su cultura, raza, etnia, discapacidad, habilidades, etc. Además, sería interesante crear cursos de formación para los docentes, los estudiantes, los padres, las madres y los tutores legales con la finalidad de evitar actitudes negativas.

Por último, en relación con la *calidad de los estudios seleccionados*, la mayoría de los documentos seleccionados presentan una buena calidad metodológica ($n = 7$). Por el contrario, únicamente seis manuscritos han obtenido una puntuación que les otorga una excelente calidad metodológica. En la literatura científica, no existen manuscritos que corroboren los resultados obtenidos. Sin embargo, estos datos son de gran importancia, puesto que ofrecen una perspectiva sobre la calidad metodológica que presentan los estudios seleccionados. Por tanto, se recomienda introducir este proceso de evaluación en futuras revisiones sistemáticas, con el objetivo de conocer la calidad metodológica de los estudios seleccionados. De esta manera, se evitará el sesgo en las investigaciones. Por ello, se recomienda utilizar el cuestionario de Law *et al.* (1998), para analizar la calidad de los documentos seleccionados de las revisiones sistemáticas o metaanálisis.

Conclusiones

Actualmente los docentes no presentan los conocimientos y los recursos necesarios para desarrollar una atención especializada a los estudiantes con discapacidad. Así pues, es importante llevar

a cabo procesos de formación para permitir a los docentes implementar y promover una Ed. Inc. de calidad en las aulas de Ed. Inf. y Ed. Prim.

A través de la inclusión en las aulas, los escolares desarrollan su sentimiento de pertenencia al grupo, así como los valores de respeto, tolerancia y empatía hacia el colectivo de personas con discapacidad. Por tanto, fomentar la inclusión en los centros educativos es uno de los principales objetivos de la educación actual. También, una buena Ed. Inc. en las aulas permite aumentar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos e incrementa el sentimiento de pertenencia a un grupo. De esta forma, se deben desarrollar actividades de cooperación y trabajo en grupo con la finalidad de aumentar la implicación activa de los alumnos en el desarrollo de las tareas. Además, con el objetivo de hacer partícipe a todos los integrantes de la comunidad educativa, se debe incluir a los padres, madres o tutores legales de los estudiantes en los centros escolares mediante cursos de formación con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad desde los hogares.

Por último, una de las principales limitaciones del presente estudio es la escasez de documentos relacionados con el análisis de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Por otra parte, este trabajo es el único que lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura relacionada con la actitud de forma general en el nivel educativo de Ed. Inf. y Ed. Prim. Además, permite analizar las características que debe presentar una Ed. Inc. y da una serie de estrategias generales para llevar un proceso íntegro de inclusión.

Contribuciones del autor

Víctor Hernández-Beltrán, Elsa Suárez-Arévalo y José M. Gamonales prepararon el documento en su totalidad: introducción, método, resultado, conclusiones y referencias. Víctor A. González-Coto revisó en profundidad la introducción y el método. Luisa Gámez-Calvo y Elsa

Suárez-Arévalo revisaron los resultados y las conclusiones. Por último, José M. Gamonales revisó las referencias y el documento final en su totalidad.

Consentimiento informado de los expertos del estudio

El estudio de revisión sistemática se realizó de acuerdo con las disposiciones éticas de la Declaración de Helsinki (2013), y atendiendo a las directrices del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016.

Financiación

Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por la Ayuda a los Grupos de Investigación (GR21149) de la Junta de Extremadura (Consejería de Empleo e Infraestructuras), con la aportación de la Unión Europea a través de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER). Además, el autor José M. Gamonales

es beneficiario de una ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Campo de Conocimiento: Biomédico (ref. de la ayuda: MS-18).

Agradecimientos

Trabajo desarrollado dentro del Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo (GOERD) de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Todos los autores hemos contribuido en la realización del manuscrito y certificamos que no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés. Además, cabe mencionar que los autores del trabajo no han contribuido a la evaluación de los documentos seleccionados. De la misma forma, no han incurrido en la contaminación ni modificación de las puntuaciones otorgadas por los expertos.

Referencias bibliográficas

- Akalın, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. y İçsen, F. (2014). The needs of inclusive pre-school teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Alemán, S., Pedrosa, A. y Gómez-Mármol, A. (2017). Desarrollo de las habilidades motrices de desplazamiento, respiración y relajación en Educación Física en Educación Infantil. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 9(2), 77-86.
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Barba-Martín, R., González-Calvo, G. y Martínez-Scott, S. (2018). El papel de una maestra en la inclusión de una alumna sordociega en la comunidad educativa. *Educación*, 54(1), 83-99.

- Benito-Peinado, P., Díaz-Molina, V., Calderón-Montero, F., Peinado-Lozano, A., Martín-Caro, C., Álvarez-Sánchez, M. y Pérez-Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00601>
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M. y Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>
- Cachadiña, M. P., Rodríguez-Terrón, J. J. y Ruano-Arrigada, K. (2006). *Expresión corporal en clase de Educación Física*. Wanceulen, S.L.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Cepa-Serrano, A., Heras-Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(2), 73-82. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.46.2017.73-82>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cortés-Ariza, M. C. (2010). La inclusión educativa del alumnado: ventajas e inconvenientes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-8.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dimitrova-Radojichikj, D. B., Chichevska-Jovanova, N. y Rashikj-Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 184-198.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-García, O., Estruch-García, V. y Gil-Llario, M. D. (2021). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar las actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física (ASEX-PDF). *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 181-192. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2085>
- Fernández-Rivas, M. y Espada-Mateos, M. (2017). Evaluación de la actitud del profesorado de educación física ante alumnos con necesidades educativas especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 542-553. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2051>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Galaterou, J. y Antoniou, A. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: the role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V. y Muñoz-Jiménez, J. (2022a). Beneficios de la hipoterapia para personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en edad escolar. Revisión sistemática exploratoria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 88-97.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V. y Muñoz-Jiménez, J. (2022b). Actual state of the handball for people with disability. Systematic review. *E-balonmano Com*, 18(2), 161-170.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., León, K. y Muñoz-Jiménez, J. (2021). Efectos terapéuticos de la hipoterapia para personas mayores: revisión de la literatura. *Archivos de Medicina del Deporte*, 38(3), 79-89. <https://doi.org/10.18176/archmeddeporte.00044>
- Gamonales, J. M. (2016). La educación física como herramienta de inclusión. *Publicaciones Didácticas*, 70(1), 26-33.

- Gamonales, J. M., Durán-Vaca, M., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J. y León, K. (2021). Fútbol para personas con amputaciones: revisión sistemática exploratoria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 145-153. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86380>
- Gamonales, J. M., Muñoz-Jiménez, J., León, K. e Ibáñez, S. J. (2018a). 5-a-side football for individuals with visual impairments: a review of the literature. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(1), 4. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.004>
- Gamonales, J. M., Porro-Cerrato, C., Gil-Sánchez, O., Mancha-Triguero, D., Gómez-Carmona, C. D. y Gamonales-Puerto, F. J. (2018b). Inclusión de los alumnos con síndrome de Down en el aula de Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 100, 339-350.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. y Ustaoğlu, A. (2020). The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 391-412. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755497>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Rojo-Ramos, J. y Gamonales, J. M. (2021). La Joëlette como herramienta de inclusión. Revisión de la literatura. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 16, 47-68. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20e-motion.v0i16.5127>
- Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J., Gámez-Calvo, L., Castelli-Correia de Campos, L. F. y Gamonales, J. M. (2022). Influencia de las lesiones y la clasificación funcional en el rendimiento deportivo de jugadores de baloncesto en silla de ruedas. Revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 1154-1164. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.94090>
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E. y Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Krämer, S., Möller, J. y Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y. y Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Law, M., Stewart, D., Pollock, N., Letts, L., Bosch, J. y Westmoreland, M. (1998). Guidelines for critical review of qualitative studies. *Quantitative Review Form-Guidelines*, 1-11.
- Leiva, J. y Gómez-Gerdel, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Lu, M., Pan, Q., Guo, Q., Jia, C. y Liu, C. (2022). Instrument validation: Chinese version of multidimensional attitudes toward preschool inclusive education scale (MATPIES-C). *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2041560>
- Lundqvist, J. (2022). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
- Martínez-Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.01>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, M. I., Morán-Suárez, M. L., Gómez-Sánchez, L. E., Solís-García, P. y Alcedo-Rodríguez, M. Á. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 7-27.

- Muñoz-Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil*. MAD.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Peña-Loaiza, G. X., Peñaloza, W. L. y Carrillo-Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200.
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Polo-Sánchez, M. T. y Aparicio-Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Polo-Sánchez, M. T. y Heredia-Alonso, C. C. (2020). Análisis de las actitudes hacia la discapacidad de la familia en la educación infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 75-91.
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic-Ilic, K., Djordjic, M. et al. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 13(891930). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A. y Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Reis, H., Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P. y Dixe, M. (2020). Preschool children's attitudes towards their peers with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1834079>
- Rodríguez, J. y Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e366. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Rodríguez-Fuentes, A., Caurcel-Cara, M. J., Gallego-Ortega, J. L. y Navarro-Rincón, A. (2021). Comparative study about inclusive education among working and trainee teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1958262>
- Ruiz-Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Sanchez, M. R. (2016). Attitudes towards disability in students of preschool teacher training. Some training proposals for inclusive education. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 223-238.
- Santamaría, R. M. y Alonso-Pedrosa, T. (2018). Análisis del material curricular editado de educación infantil y su uso en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 41-61. <https://doi.org/10.14201/et2183614161>
- Santi-León, F. (2019). Educación: la importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/isn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sarmiento, H., Clemente, F. M., Araújo, D., Davids, K., McRobert, A. y Figueiredo, A. (2018). What performance analysts need to know about research trends in association football (2012-2016): a systematic review. *Sports Medicine*, 48, 799-836. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0836-6>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. y Jenaro-Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.

- Silva, R., Abilleira, M. y Gradín, M. (2018). Educación emocional y expresión corporal: tratamiento integral en educación infantil. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 10(2), 121-136.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J. y Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Soejima, C. S. y Bolsanello, M. A. (2012). Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. *Educar em Revista*, 43, 65-79. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100006>
- Solis-García, P. y Borja-González, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *Viref. Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- Solis-García, P., Pedrosa, I. y Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Suriá, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(4), 157-172.
- Tamakloe, D. (2018). A case study of preschool teachers' pedagogical behaviors and attitudes toward children with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83-103.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. y Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Zabeli, N. y Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: a qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Anexo

TABLA 4. Documentos seleccionados para la revisión sistemática en relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad en Ed. Inf. y Ed. Prim.

| Id | Autor/es | Año | Título | Resumen | PC | BD |
|----|-------------------------------------|------|--|---|---|-------|
| 1 | Dimitrova-Radojichikj <i>et al.</i> | 2016 | Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities | Una actitud positiva de los docentes es clave para una educación inclusiva y para un cambio educativo. Se examina la actitud de 94 docentes macedonios hacia la educación inclusiva y qué variables están relacionadas | <i>Inclusion; teachers' attitudes; disability; preschool</i> | WOS/S |
| 2 | Rakap <i>et al.</i> | 2016 | Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities | Un factor clave para la inclusión de los niños con necesidades especiales es la actitud de los docentes, por lo que se estudia esta actitud hacia la inclusión en futuros docentes turcos y estadounidenses | <i>Inclusion; attitudes; pre-service; preschool; early childhood teacher candidates; disability</i> | WOS/S |
| 3 | Sánchez | 2016 | Attitudes towards disability in students of preschool teacher training. Some training proposals for inclusive education | Las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad son analizadas en un entorno de trabajo donde se fomenta la inclusión. Se obtienen resultados positivos hacia las actitudes inclusivas en el aula por parte de todos los docentes | <i>Student attitudes; disability; right to education; inclusive schools; training teacher</i> | WOS |
| 4 | Galaterou y Antoniou | 2017 | Teachers' attitudes towards inclusive education: the role of job stressors and demographic parameters | Se lleva a cabo un estudio sobre las actitudes que presentan los docentes hacia las personas con discapacidad, así como la influencia del estrés en dicho comportamiento. Se observa que altos niveles de estrés están relacionados con actitudes negativas hacia la inclusión en las aulas | <i>Inclusive education; teachers' attitudes; teachers' occupational stress</i> | WOS |

| Acc. | TD | TE | CE | M.I | M.II | Car. | Imp. | Act. | Nv | C |
|------|----|------------|----|-----|------|---|----------|--|----|---|
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 94 | La actitud influye en gran medida en el comportamiento del estudiante y del aula. Las actitudes deben fomentarse mediante la formación. La inclusión introduce al niño desde el primer momento | Docentes | Información de manera general de actitudes positivas y negativas | EI | B |
| Sí | AR | Emp. Cual. | Sí | Sí | 123 | Un maestro que observa resultados positivos hacia la Ed. Inc. tiene más probabilidades de tener actitudes positivas hacia los ACNEAE. Hay una actitud más positiva hacia los estudiantes con pequeñas discapacidades físicas que hacia estudiantes con discapacidad intelectual severa. La inclusión requiere que los niños con discapacidad reciban su educación junto con sus compañeros de desarrollo típico en la medida apropiada. Las creencias y actitudes positivas de los maestros hacia la inclusión de niños pequeños con discapacidad están asociadas con mejores prácticas inclusivas y así, mejores resultados en los niños | Docentes | Información de manera general de actitudes positivas y negativas | EI | B |
| No | AR | Emp. Cual. | No | No | No | Promover una mejor comprensión de la discapacidad, y desarrollar un acercamiento a dicho colectivo a través de los juegos inclusivos en el aula. Hacer participe a este colectivo en todas las acciones que se desarrollen en el aula | Docentes | Fomentar la inclusión en el aula, a través de juegos colaborativos y de equipo | EI | A |
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 208 | La actitud hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas puede hacer que los estudiantes participen plenamente y de manera efectiva o, por el contrario, puede minimizar esta participación | Docentes | Promover una educación para todos en las aulas | EP | B |

| Id | Autor/es | Año | Título | Resumen | PC | BD |
|----|---------------------|------|---|--|---|-------|
| 5 | Kwon <i>et al.</i> | 2017 | Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities | Se realizó un estudio para conocer las experiencias de los docentes con alumnado con discapacidad, las actitudes hacia estos y la práctica inclusiva en el aula. También se quiso conocer las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidad | <i>Children with disabilities; early childhood education; preschoolers; teacher attitudes; teacher education and training</i> | WOS/S |
| 6 | Tamakloe | 2018 | A case study of preschool teachers' pedagogical behaviors and attitudes toward children with disabilities | A través de un análisis cualitativo, se analizan los comportamientos pedagógicos de los docentes hacia las personas con discapacidad. Con el objetivo de llevar a cabo una mejor inclusión en las aulas, se propone renovar tanto los recursos como la formación de los docentes en atención a la diversidad | <i>Bourdieu; disability; Ghana; inclusive pedagogy; preschool teachers</i> | WOS |
| 7 | Solís <i>et al.</i> | 2019 | Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities | En este trabajo se evalúa la actitud de los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad y pretende desarrollar una mejor comprensión de las necesidades de mejora en inclusión del sistema educativo | <i>Evaluation; education; teachers; students; attitudes; disability</i> | WOS/S |
| 8 | Zabeli y Gjelaj | 2020 | Preschool teacher's awareness, attitudes, and challenges towards inclusive early childhood education: a qualitative study | Este estudio lleva a cabo un análisis de las actitudes que presentan los docentes hacia las personas con discapacidad, en un momento de transición de la educación que se encuentra en pleno cambio y evolución, para llegar a ser una educación plenamente inclusiva | <i>Inclusion; special needs; preschool education; preschool teachers</i> | WOS/S |

| Acc. | TD | TE | CE | M.I | M.II | Car. | Imp. | Act. | Nv | C |
|------|----|------------|----|-----|------|--|------------------------|---|---------|---|
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 117 | Es importante que, durante el desarrollo del niño, se tengan buenas actitudes positivas hacia la discapacidad, puesto que tenderán a interactuar con más frecuencia con los compañeros con discapacidad en las aulas que aquellos que tengan actitudes menos positivas | Estudiantes y docentes | Información de manera general de actitudes positivas y negativas | EI | B |
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 106 | Los docentes deben presentar actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, ayudándoles en todo momento en el desarrollo de las actividades, fomentando de la misma forma la Ed. Incl. | Docentes | Mejorar los accesos a las instalaciones deportivas, pero permitir el acceso a cualquier persona. Presentar los contenidos de forma accesible para todos los estudiantes, realizando adaptaciones si fueran necesarias | EI | B |
| Sí | AR | Emp. Cual. | Sí | Sí | 175 | Las actitudes en algunas ocasiones son una barrera más en recibir una educación normalizada. Las actitudes son cambiantes y educables. La Ed. Inc. es considerada como un entorno que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes que busca maximizar el desarrollo social y personal de todos los estudiantes | Docentes | Información de manera general de actitudes positivas y negativas | EI y EP | B |
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 10 | Mediante la Ed. Inc. los estudiantes que presentan ACNEAE se sienten aceptados tanto por el docente como por los compañeros. Además, se ofrece una posibilidad de desarrollo social y emocional, a través de la empatía | Docentes | Fomentar un ambiente de inclusión, mediante la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa | EI | A |

| Id | Autor/es | Año | Título | Resumen | PC | BD |
|----|---------------------------|------|--|--|--|-------|
| 9 | Hacıbrahimoglu y Ustaoglu | 2020 | The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities | En este trabajo se confirma que para el éxito de la Ed. Inc. es muy importante la presencia de actitudes positivas de los estudiantes hacia los compañeros con necesidades especiales. Por lo tanto, se realiza una investigación a cerca de estas actitudes en los estudiantes turcos de preescolar | <i>Kindergarten; early childhood; disability; peer acceptance; friendship</i> | WOS/S |
| 10 | Reis et al. | 2020 | Preschool children's attitudes towards their peers with special needs | Se realiza un estudio para conocer las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con necesidades especiales que demuestra que los niños que tienen contacto con compañeros con necesidades especiales en el aula muestran actitudes positivas hacia las personas con discapacidad | <i>Attitudes; inclusion; peers; preschool; special needs</i> | WOS/S |
| 11 | Rodríguez-Fuentes et al. | 2021 | Comparative study about inclusive education among working and trainee teachers | El objetivo del presente trabajo es realizar una comparativa en las actitudes hacia la educación inclusiva entre docentes y estudiantes en formación del profesorado | <i>Attitudes; inclusive education; attitudes measurement; special education needs</i> | WOS/S |
| 12 | Lu et al. | 2022 | Instrument validation: Chinese version of multidimensional attitudes towards preschool inclusive education scale (MATPIES-C) | El objetivo de este estudio es realizar una validación del cuestionario MATPIES para conocer las actitudes de los profesores hacia los estudiantes con discapacidad. Para ello, se va a realizar una adaptación de dicho cuestionario para la población de china | <i>Attitude; instrument validation; MATPIES-C; preschool inclusive education; preschool teachers</i> | WOS |
| 13 | Radojlovik et al. | 2022 | Attitudes of primary school teachers towards inclusive education | El objetivo del estudio es conocer la actitud de los docentes a la hora de implementar una educación inclusiva en las aulas | <i>Attitudes; children with disabilities; inclusive education; primary school teachers; quality; education</i> | PM |

Nota: Id: identificador del documento; PC: palabras clave; BD: base de datos; Acc: accesibilidad al documento; TD: tipo de documento; TE: tipo de estudio; CE: Comité Ético de la Universidad; M.I: muestra I; M.II: muestra II; Car.: características; Imp.: implicados; Act.: actitudes; Nv: nivel; C: calidad; WOS: Web of Science; S: Scopus; PM: PubMed; AR: artículo de revista; Emp. Cual.: estudio empírico con metodología cualitativa; EI: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; ACNEAE: alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Fuente: elaboración propia.

| Acc. | TD | TE | CE | M.I | M.II | Car. | Imp. | Act. | Nv | C |
|------|----|-------------|----|-----|------|---|--|--|---------|---|
| Sí | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 144 | Si los docentes apoyan la interacción social entre los estudiantes, los estudiantes mostrarán una actitud más positiva hacia los estudiantes con necesidades especiales. La Ed. Inc. es una oportunidad y una experiencia cruciales para la aceptación de los compañeros. Los entornos inclusivos hacen que las actitudes negativas cambien | Estudiantes | Los docentes deben llevar a cabo una plena inclusión en las diferentes actividades, ya que si no existe interacción entre los estudiantes, no se va a producir aceptación. No aceptación, no interacción | EI | A |
| Sí | AR | Emp. Cual. | Sí | Sí | 314 | Las escuelas inclusivas permiten que los niños con necesidades especiales adquieran y apliquen nuevos conocimientos y habilidades. Se debe desarrollar la aceptación de los niños con necesidades especiales entre otros niños para prevenir el rechazo de los niños con necesidades especiales | Estudiantes, padres/madres/ tutores y docentes | Aceptación e interacción social | EI | B |
| No | AR | Emp. Cual. | No | Sí | 328 | Se debe desarrollar una educación inclusiva, son los docentes los principales encargos de desarrollar y promover dicha educación | Docentes | Predisposición hacia la inclusión en el aula. Aceptación de los estudiantes con discapacidad | EI y EP | A |
| No | AR | Emp. Cuant. | Sí | Sí | 653 | Los docentes presentan una actitud mixta hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en Educación Primaria | Docentes | Integración y aceptación | EI | A |
| Sí | AR | Emp. Cuant. | No | Sí | 64 | Los resultados indican que varios son los docentes que fomentan una educación inclusiva en el aula. Por el contrario, un 25% de los docentes opina que la educación inclusiva no presenta beneficios | Docentes | Creación de grupo, integración; fomenta el trabajo en equipo | EP | A |

Abstract

The importance of attitudes towards people with disabilities in Early Childhood and Primary Education. Systematic review

INTRODUCTION. The attitudes that teachers present towards people with disabilities, and, particularly, towards the promotion of Inclusive Education, determine students' learning opportunities, and increase the feeling of belonging and participation in the activities. **AIM.** To know the scientific documents related to attitudes towards people with disabilities in the stages of Early Childhood Education and Primary Education. **METHOD.** For the documents search the following databases were used: Web of Science, Scopus, and PubMed. To search for documents, the following keywords have been used: "Preschool", "Inclusive education", "Attitudes" and "Disability", obtaining a final number of 13 valid documents, identified until June 2022, date on which the search of the documents was carried out. For the inclusion of the documents at the review, a series of inclusion and exclusion criteria were established to select suitable documents. **RESULTS.** Its shows that most of the members of the educational community have positive attitudes towards people with disabilities. **DISCUSSION.** Through inclusion in the Preschool and Primary Education classrooms, students develop a sense of belonging to the group, as well as foster values of respect, tolerance, and empathy towards the group of people with disabilities. Therefore, promoting inclusion in school from Early Childhood Education is one of the main objectives of the current educational system.

Keywords: *Education, Social inclusion, Teacher, Student.*

Résumé

Importance des attitudes envers les personnes handicapées dans l'enseignement primaire. Revue systématique

INTRODUCTION. Attitudes des enseignants envers des personnes handicapées, et en particulier vers la promotion de l'éducation inclusive, détermine(nt) les possibilités d'apprentissage des étudiants, et renforce(nt) les sentiments d'appartenance et de participation aux activités. **OBJECTIF.** Connaître les documents scientifiques relatifs aux attitudes envers les personnes handicapées aux niveaux de la maternelle et l'élémentaire. **MÉTHODE.** À cette fin, une recherche de documents a été effectuée dans les bases de données suivantes: Web of Science, Scopus et PubMed. Pour la recherche des documents, les mots-clés suivants ont été utilisés: "Preschool", "Inclusive education", "Attitudes" et "Disability", obtenant un nombre final de 13 documents valides, identifiés jusqu'à juin 2022, date à laquelle la recherche des documents a été effectuée. Pour que les différents manuscrits soient inclus dans l'examen, ils devaient répondre à une série de critères d'inclusion et d'exclusion établis par les chercheurs. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que la majorité des membres de la communauté éducative ont une attitude positive envers les personnes handicapées. **DISCUSSION.** Grâce à l'inclusion dans les classes de l'éducation infantile et primaire, les élèves développent leur sentiment d'appartenance au groupe. De plus, l'éducation inclusive encourage les valeurs de respect, de tolérance et d'empathie envers les personnes handicapées. Par conséquent, la promotion de l'inclusion

dans les centres éducatifs dès l'éducation infantile est l'un des principaux objectifs de l'éducation aujourd'hui.

Mots-clés : *Education, Inclusion sociale, Enseignant, Elève.*

Perfil profesional de los autores

Victor Hernández-Beltrán (autor de contacto)

Graduado en Educación Primaria por la Mención de Educación Física. Investigador perteneciente al Grupo de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo. Actualmente, está realizando la tesis en el Programa de Doctorado de Ciencias del Deporte.

Filiación (institución, facultad o departamento, ciudad, país): Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres, España.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-5734>

Correo electrónico de contacto: vhernandpw@alumnos.unex.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. Avenida de la Universidad, s/n, 10071 Cáceres, España.

Víctor A. González-Coto

Graduado en Educación Primaria por la Mención de Educación Física. Investigador perteneciente al Grupo de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo. Actualmente, es estudiante del Máster Universitario en Iniciación y Rendimiento Deportivo.

Filiación (institución, facultad o departamento, ciudad, país): Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz, España.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1484>

Correo electrónico de contacto: vgonzalevr@alumnos.unex.es

Luisa Gámez-Calvo

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Docente e investigador perteneciente al Grupo de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo. Actualmente, está realizando la tesis en el Programa de Doctorado de Ciencias del Deporte.

Filiación (institución, facultad o departamento, ciudad, país): Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres, España.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-8349>

Correo electrónico de contacto: lgamezna@alumnos.unex.es

Elsa Suárez-Arévalo

Graduada en Educación Infantil. Máster de Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales a través de Nebrija. Colaboradora con el Grupo de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo.

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3517-6928>

Correo electrónico de contacto: esuareza@alumnos.unex.es

José M. Gamonales

Doctor en Ciencias del Deporte con la Mención Internacional por la Universidad de Extremadura. Docente e investigador perteneciente al Grupo de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo. Actualmente, es beneficiario de una ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Campo de Conocimiento: Biomédico (ref. de la ayuda: MS-18).

Filiación (institución, facultad o departamento, ciudad, país): Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres, España / Universidad Francisco de Vitoria, Facultad de Salud, Madrid, España.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-1535>

Correo electrónico de contacto: martingamonales@unex.es

REVISIÓN SOBRE LOS BENEFICIOS PSICOSOCIALES QUE LAS PERSONAS RECEPTORAS OBTIENEN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

Review about the psychosocial benefits that recipients obtain from Service-Learning in Physical Activity and Sport

ELENA LÓPEZ-DE-ARANA PRADO⁽¹⁾, MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES⁽²⁾ Y MARÍA TERESA CALLE-MOLINA⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Autónoma de Madrid (España)

⁽²⁾ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94345

Fecha de recepción: 25/04/2022 • Fecha de aceptación: 19/12/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Elena López-de-Arana Prado. E-mail: elena.lopezdearana@uam.es

Cómo citar este artículo: López-de-Arana Prado, E., Vizcarrá Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>

INTRODUCCIÓN. La investigación apunta a que las experiencias en aprendizaje-servicio (ApS) en actividad física y deportiva (AFyD) favorecen el desarrollo personal y social de las personas receptoras. El objetivo de este estudio es conocer qué se recoge en la literatura sobre los beneficios psicosociales que obtienen estas personas, para elaborar un instrumento que facilite recoger su voz, la voz de las personas receptoras que tan frecuentemente es ventrilocuada. **MÉTODO.** Se realizó una revisión sistemática de la literatura, donde se analizaron 300 manuscritos publicados entre 2005-2021. El *software* Nvivo permitió discriminar la información centrada en los beneficios psicosociales, encontrando 91 referencias con información vinculada a las personas receptoras. De la revisión sistemática de la literatura emergieron 4 categorías: autoconcepto y autoestima, autonomía, relaciones interpersonales y diversión. Los resultados de este análisis posibilitaron construir las 54 preguntas que podrían facilitar la recogida de información sobre dichos aspectos. **RESULTADOS.** La mayor parte de los textos revisados afirman que estas experiencias ayudan a los colectivos receptores a mejorar su autopercepción corporal, profundizar en su conocimiento personal, ganar confianza en sus capacidades, superar prejuicios, tener una menor dependencia, incrementar su capacidad para pedir ayuda, ser más emprendedores, trabajar en equipo y/o colaboración, mostrar aptitudes para la socialización pacífica, expandir su red social, incrementar el disfrute, experimentar la calma y sentirse cansados. **DISCUSIÓN.** Se puede concluir que este estudio, al igual que otros, evidencia la necesidad de evaluar e investigar las experiencias de ApS en AFyD a través de las propias voces de los colectivos receptores; pero, además, ofrece un instrumento para superar este reto que se plantea en la investigación sobre ApS en AFyD.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Actividad física, Deporte, Personas receptoras, Beneficios.*

Las personas receptoras del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta pedagógica que pone el conocimiento curricular al servicio de las necesidades sociales para que, a través del compromiso cívico del alumnado implicado, se favorezca la construcción de una sociedad más justa (Bringle y Clayton, 2021; McIlrath *et al.*, 2016; Puig, 2018). El ApS además de ser una oportunidad para mejorar la vida de las otras personas (Pérez y Ochoa, 2017) también favorece el aprendizaje o desarrollo curricular y personal, mediante la reflexión sobre el servicio que se presta a la comunidad (Aramburuzabala, 2013; Dolgon *et al.*, 2017; Batlle, 2020).

El ApS tiene tres características principales (Tapia, 2010). La primera hace referencia al *protagonismo activo*. Esta característica recuerda que todas las personas implicadas en el servicio —ya sea como dadoras o como receptoras— participan de forma activa durante el proceso. Esta idea también la reivindican Furco y Novel (2019). La segunda característica explícita la *solidaridad del servicio*. El ApS debe estar al servicio de necesidades reales, sentidas y específicas de la comunidad. La tercera y última característica alude a que los *aprendizajes estén intencionadamente planificados en articulación con el servicio*. Para evitar que la propuesta de ApS se limite a lo vivencial, y con la intención de asegurar que la experiencia sea pedagógica, deben explicitarse los contenidos de aprendizaje a los que se va a vincular la oferta del servicio.

Las características anteriormente mencionadas favorecen que en el ApS se construyan relaciones basadas en la reciprocidad, esto es, se posibilita que todas las personas protagonistas enseñen y aprendan (Galván *et al.*, 2018; Sigmon, 1979). Por lo tanto, “la interacción ofrece una fuente de conocimiento a todos los participantes” (Chiva *et al.*, 2016, p. 82). A pesar de ello, el foco de las investigaciones suele centrarse

más en el alumnado que en las personas receptoras o en las entidades (Calle-Molina *et al.*, 2022; López-de-Arana *et al.*, 2020). Así pues, ¿existe realmente en la práctica la reciprocidad que teóricamente se atribuye al ApS?, esto es, ¿existen también beneficios en las personas receptoras del servicio?

Al ser las experiencias de ApS muchas y muy diversas, en este estudio se tratará de clarificar qué les ocurre a las personas receptoras cuando participan en experiencias de ApS en la actividad física y deporte (AFyD).

Aunque la investigación en ApS en AFyD está todavía emergiendo, existen numerosas experiencias (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). Los estudios realizados han mostrado el gran potencial de las experiencias de ApS en AFyD. Los autores exponen que este tipo de experiencias de ApS impactan en la vida de las personas receptoras. Por un lado, se defiende que el ApS en AFyD favorece el incremento o el cambio de actitud hacia el ejercicio físico en las personas receptoras (Ruiz y Casimiro, 2018), y, por otro lado, se explica que promueve su bienestar o desarrollo personal y social (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Santos-Pastor *et al.*, 2021).

Uno de los ámbitos que se ve afectado a través de las experiencias de ApS en AFyD es el nivel de autoconfianza de las personas receptoras (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013). En los estudios en los que las personas receptoras son mayores, se reivindica que gracias a las actividades físicas que se proponen durante el servicio se mejoran de forma considerable su capacidad funcional y su autonomía motriz (Ruiz y Casimiro, 2018), y se considera que este hecho revierte positivamente en su autoestima y calidad de vida.

Además, las experiencias de ApS en AFyD también favorecen “habilidades de trabajo en grupo, colaboraciones, expresar opiniones basadas en principios personales y comunicarse de manera fluida con sus iguales; y con ello, un

empoderamiento [...] en el plano social” (Ruiz y Casimiro, 2018, p. 124). En esta ocasión, las personas receptoras de la experiencia de ApS en AFyD eran personas mayores. El servicio que se diseñó les daba la opción de “comunicarse”, “discutir” y “expresar” o “defender opiniones”.

Otro de los éxitos que se les atribuye a las experiencias de ApS en AFyD está relacionado con que las personas receptoras se sientan satisfechas y se diviertan. Este efecto puede estar relacionado con la importancia de la diversión que diferentes autores subrayan, porque ayuda a “crear un buen ambiente educativo, manteniendo motivadas y más participativas” a las personas receptoras (Capella *et al.*, 2014, p. 41).

Por último, aunque la literatura muestra que hay estudios o experiencias de ApS en AFyD en las que se repara en el aprendizaje o el desarrollo de las personas receptoras, hay quienes reivindican la necesidad de “abrir una línea de investigación que analice los efectos sociales del ApS en los receptores del servicio, estudiar el impacto de esta metodología de forma progresiva o comprobar la retención de dichos efectos a largo plazo” (Capella *et al.*, 2019, p. 63). Por lo tanto, y en virtud de lo anterior, a través de este estudio se pretende:

- Identificar a través de la revisión sistemática de la literatura los beneficios psicosociales que las experiencias de ApS en AFyD promueven en las personas receptoras.
- Elaborar un instrumento de recogida de información que cubra los vacíos encontrados en la literatura sobre los beneficios psicosociales de las personas receptoras en las experiencias de ApS en AFyD.

Método

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura. Las revisiones sistemáticas son a menudo procesos iterativos y no lineales, ya que

las personas investigadoras encuentran obstáculos inesperados y deben replantearse las estrategias de búsqueda iniciales para explorar caminos alternativos que ayuden a completar la información, los resultados y el producto. En este estudio la iteratividad queda patente con las rutas de búsqueda que más adelante se explicitan, puesto que se fueron definiendo y enriqueciendo con base en el contenido que se empleaba en los manuscritos. Estas características inherentes a las revisiones sistemáticas traen consigo diversos desafíos, ya que debe existir coherencia interna entre el encuadre, el procedimiento, la interpretación de los resultados y las conclusiones o aportaciones (Alexander, 2020; Manterola *et al.*, 2011).

Si estos desafíos no son tenidos en cuenta o resueltos, la veracidad del proceso puede ponerse en duda. Por este motivo, la revisión sistemática de la literatura realizada se ha desarrollado siguiendo las orientaciones metodológicas que Alexander (2020) postula con el fin de asegurar la calidad en este tipo de procesos de indagación. Según esta autora, las revisiones sistemáticas de calidad son mucho más que un mero ejercicio de localización, trazado o recuento de la literatura elaborado de manera rigurosa. Este tipo de estudios tienen la responsabilidad de ofrecer ideas novedosas y reveladoras, o de instigar a la reflexión y al diálogo crítico.

Procedimiento y selección del *corpus*

El procedimiento seguido en este estudio se basó en el Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Protocols (PRISMA-P 2015) (Moher *et al.*, 2015). Se analizaron 300 manuscritos —artículos y capítulos de libro— en castellano e inglés. La ruta de búsqueda utilizada fue: TS = (Aprendizaje-Servicio OR Service-Learning AND [sport OR physical activity OR deport* OR actividad* física]). Dicha búsqueda se realizó en diferentes repositorios electrónicos —requisito necesario para poder trabajar con Mendeley— de producciones

científicos reconocidos en el campo de la educación, tales como: Web of Science (WOS), Scopus, Google Scholar y Dialnet. A través de las dos primeras bases de datos se aseguró la calidad científica de las publicaciones, y a través de las dos últimas se incluyó lo que se conoce por “literatura gris”, que hace referencia a tesis, resúmenes de congresos, etc. (Montes de Oca, 2018). Por último, cabe señalar que al haber ido volcando las publicaciones recopiladas en Mendeley, el propio gestor bibliográfico fue quien eliminó las publicaciones que se repetían en las diferentes bases de datos.

Para la selección de dichos manuscritos se utilizaron diferentes criterios (Alexander, 2020). En relación con los criterios de inclusión se determinaron tres. El primero es que los manuscritos debían versar sobre el ApS y sobre el ApS en AFyD. El segundo criterio fue que dichos manuscritos podían ser aportaciones teóricas, relatos de experiencias o investigaciones. El tercer y último criterio estuvo delimitado por el año de publicación; debían ser textos publicados entre 2005-2021. Se decidió que el año de inicio fuese el 2005 porque hasta ese año las publicaciones sobre ApS eran residuales. En cuanto a los criterios de exclusión solo se estipuló uno, que implicaba que los manuscritos en los que no se mencionaba a las personas receptoras no serían tomados en cuenta en la revisión.

Los textos se organizaron en el gestor bibliográfico Mendeley, pues facilita el almacenamiento y clasificación de la información. Se hizo un volcado de las selecciones en el programa Nvivo Release 1.3, y se comprobó, leyendo la totalidad de los manuscritos, que de los 300 textos tan solo 202 mencionaban a las personas receptoras. Se generaron conjuntos dinámicos referidos a diferentes tipos de colectivos encontrados: etapa de infantil, etapa de primaria, etapa de secundaria, comunidades de aprendizaje, personas con diversidad funcional, mujeres vulneradas, personas migrantes en riesgo de exclusión, personas en privación de libertad

y tercera edad. Dentro de estos conjuntos se realizaron búsquedas referidas al impacto, beneficios, huella, mejoras y efectos, lo que llevó a seleccionar 69 textos, y de ellos tan solo 37 (con 91 referencias) hacían alusión a los beneficios psicosociales.

Análisis de contenido

Con estos 37 textos se hizo un análisis de contenido en el que la unidad de análisis fue el párrafo, y en el que se tuvo en cuenta la importancia del contexto en el tratamiento de los datos, tal y como propone Krippendorff (1980). Cabe señalar que en este estudio se ha reducido el contexto a los colectivos a los que iban dirigidas las experiencias de ApS.

El *software* NVivo ha sido de gran utilidad para generar un sistema categorial inductivo construido de forma colaborativa (Valdemoros *et al.*, 2011). Las autoras no partieron de ningún sistema categorial previo. Cada una fue categorizando la información que iba encontrando en los manuscritos que le fueron asignados. Para ello, cada autora creó un proyecto en Nvivo. Una vez revisados todos los manuscritos, se fusionaron los 3 proyectos de Nvivo para ver el grado de coincidencia, y para acordar uno único que recogiese toda la información relevante hallada. Las categorías se acotaron en función de las siguientes definiciones e indicadores (ver tabla 1).

Al haber poca bibliografía que interpela a las personas receptoras directamente, para la formulación de las preguntas que configurarán el futuro instrumento de recogida de información sobre los beneficios psicosociales de las personas receptoras en las experiencias de ApS en AFyD, también se han tenido en cuenta algunas preguntas realizadas al alumnado que oferta el servicio y al profesorado que propone el ApS en AFyD —bien porque se abordan temáticas relacionadas con este estudio, bien porque se les pregunta sobre las personas receptoras—.

TABLA 1. Sistema categorial sobre el desarrollo psicosocial de las personas receptoras

| Categorías | Definiciones | Indicadores |
|--|--|---|
| Autoconcepto y autoestima | Recoge aquellos párrafos que contienen ideas y expresiones que la persona menciona sobre sí misma y las valoraciones que realiza sobre esta autopercepción | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora de la autopercepción corporal - Conocimiento personal - Confianza en las propias capacidades - Ausencia de prejuicios |
| Autonomía | Expresiones sobre ser capaz de realizar actividades sin ayuda y/o tener capacidad para solicitar ayuda cuando realmente se necesita | <ul style="list-style-type: none"> - Menor dependencia - Capacidad para pedir ayuda - Emprendimiento |
| Relaciones interpersonales e intrapersonales | Situaciones que ponen a prueba las habilidades sociales, la destreza comunicativa y la capacidad de cooperación | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo y/o colaboración - Aptitudes para la socialización pacífica - Aumento de la red social |
| Diversión | Expresiones que mencionan la capacidad para disfrutar y pasarlo bien de las personas en diferentes situaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Disfrute - Calma - Cansancio |

Nota: el análisis del que han emergido las cuatro categorías ha sido clave para conceptualizar los beneficios psicosociales que, según la literatura, las experiencias de ApS en AFyD favorecen en las personas receptoras, dando así respuesta al primer objetivo de este estudio. Para la consecución del segundo objetivo del estudio, estos datos han sido fundamentales, pero no suficientes.

Consideraciones éticas

Este estudio ha tenido en cuenta la normativa del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (*Boletín Oficial del Estado*, 2013).

Resultados

Los resultados están organizados en función de las cuatro categorías que emergieron en la revisión sistemática de la literatura. Se recogieron algunos de los párrafos que llevaron a la formulación de las preguntas que configuran el instrumento de recogida de información sobre los beneficios psicosociales de las personas receptoras en las experiencias de ApS en AFyD. Por lo tanto, en este apartado se transita desde lo que los datos evidencian a la construcción de las alternativas de pregunta, que fueron creadas a partir de las carencias emergidas gracias a la revisión sistemática de la literatura.

Autoconcepto y autoestima

Los textos sobre experiencias de ApS en AFyD que hablan del autoconcepto y la autoestima plantean que el esfuerzo y la habilidad lograda en las actividades realizadas ha llevado a las personas receptoras a una mejora de su propia autopercepción corporal y del manejo de objetos. Más concretamente se expone que las personas participantes “han encontrado tareas que realizar con mayor éxito —positivizando su autoconcepto y autoestima—, ya fuesen trabajos de esfuerzo o de habilidad [...]” (Belenguer y Berciano, 2019, p. 205).

También se habla del conocimiento de uno mismo y la confianza como medio para conseguir seguridad, aspecto muy importante en el caso de personas con diversidad funcional. Por ejemplo, en los textos se hace referencia al “conocimiento de las propias capacidades como aprendizajes adquiridos a partir de estas intervenciones”, “al conocimiento de uno mismo a

partir de la participación en las sesiones” y a que “la confianza es importante para tener la seguridad en uno mismo” (Calle-Molina *et al.*, 2021, p. 113).

En otros artículos, cuando uno de los objetivos del servicio es el desarrollo motor, se observa que se producen mejoras en la autoestima de las personas con diversidad funcional. Se comenta que “aumentar su rango de movimiento no solo mejorará sus cualidades físicas o la capacidad de desplazamiento, sino que les aportará otros beneficios personales indirectos [...] estaban generando avances en su autoestima” (Capella *et al.*, 2014, p. 41).

En este sentido, también se liga la mejora del autoconcepto y de la autoestima a una mejora de la motivación en personas con discapacidad motora. Así, hablan de las bondades de utilizar diarios para después compartirlos con otras personas, como modo de mejora del autoconcepto y de empoderamiento.

La motivación del alumnado, y un cierto desarrollo en la autoestima y el autoconcepto en el alumno con discapacidad motora [...], cada uno escribe algo característico de él, [...] para él leerlo y enseñárselo le hace sentirse protagonista y le motiva, ya que ve que los compañeros le escuchan y se interesan por lo que muestra (Fernández-Hawrylak *et al.*, 2020, pp. 30-31).

Por último, vinculada con la idea de empoderamiento anterior, en las personas adultas privadas de libertad internadas en centros de salud o en centros penitenciarios emergen testimonios sobre sentirse más respetados, no juzgados y no utilizados. Algunas personas representantes de este colectivo han comentado lo siguiente: “Los estudiantes nos miran bien y nos valoran [...] Los estudiantes vienen, no nos conocen, juegan con nosotros y no nos juzgan. Saben que estamos aquí por algo nada bueno; y, aun así, vienen” (Fernández-Cabrera *et al.*, 2021, p. 129). En otros artículos se concluye que:

TABLA 2. Preguntas organizadas en función de los indicadores de la categoría autoconcepto y autoestima

| Indicadores | Preguntas |
|--------------------------------------|--|
| Mejora de la autopercepción corporal | 1. ¿Tu autopercepción corporal es mejor? 2. ¿Has conseguido un mejor manejo de objetos? 3. ¿Tienes mejores impresiones sobre ti? |
| Conocimiento personal | 4. ¿Te ha ayudado a conocerte mejor o a saber cosas de ti? 5. ¿Has descubierto algo sobre ti que no sabías? 6. ¿Has constatado aquello que sabías sobre ti? 7. ¿Has corroborado que lo que pensabas sobre ti es real o que hay otras personas que coinciden contigo o también lo piensan? |
| Confianza en las propias capacidades | 8. ¿Al inicio de la experiencia has dejado de participar en alguna actividad porque pensabas que no te ibas a sentir bien? 9. ¿Has podido comprobar que eres capaz de muchas cosas que no creías que podías hacer? 10. ¿Tienes mayor seguridad en lo que haces? 11. ¿Crees que ahora se te da mejor la AFyD? 12. ¿Te sientes más capaz de realizar AFyD? |
| Ausencia de prejuicios | 13. ¿Sientes que te valoran más, te escuchan y te respetan sin que te juzguen? 14. ¿Pensabas que las personas encargadas de ofrecer el servicio pensaban algo sobre ti y después de la experiencia te has dado cuenta de que no era así? |

El beneficio para estos dos colectivos, que tienen como principal fuente de satisfacción sentirse respetados y no utilizados en un contexto como el universitario, *a priori* tan diametralmente opuesto a un centro de salud mental y a un centro penitenciario (Ríos, 2015, p. 37).

Para dar fin a este subapartado y tratar de responder al segundo objetivo del estudio, se recogen a continuación una serie de preguntas destinadas a indagar el efecto que las experiencias de ApS en AFyD tienen sobre el autoconcepto y la autoestima de las personas receptoras (tabla 2). Además de las referencias utilizadas para la conceptualización de la categoría, se han tenido en cuenta otros trabajos para la elaboración de las preguntas (Alonso-Sáez *et al.*, 2013; Barnett *et al.*, 2009; Bosch y Batle, 2006; Martínez y Niemela, 2010).

Autonomía

En la revisión sistemática de la literatura realizada encontramos que algunos autores hacen referencia a la autonomía de las personas destinatarias del servicio de forma directa. Como ejemplo de ello se presentan las dos siguientes citas: “El alumnado con discapacidad motora ha aumentado su nivel de autonomía [...] se ha incrementado la

autonomía del alumnado que más lo necesita” (Fernández-Hawrylak *et al.*, 2020, p. 33); y “Los participantes han logrado adquirir autonomía en el desempeño de sus funciones” (Belenguer y Berciano, 2019, p. 205).

Sin embargo, también hay artículos que indirectamente hacen referencia a la autonomía. En diferentes textos se expone que el servicio ayuda a reducir la dependencia o necesidad de ayuda de las personas con diversidad funcional, con respecto a la persona que imparte la docencia en el servicio, en el ámbito motor. “Al coger objetos con las manos, mantener el equilibrio o regular adecuadamente el tono muscular [...] estaban reduciendo su dependencia, aspectos que exceden al ámbito motor” (Capella *et al.*, 2014, p. 41). También se subraya la idea de que el que los colectivos receptores vayan necesitando menos ayuda es consecuencia del proceso.

Al inicio de curso se le prestaba mucha ayuda con el fin de que consiguiera seguridad para realizar las rutinas [...] Progresivamente se le fue retirando esa ayuda [...] y el alumnado logró realizar él solo las actividades. Ello le permitió [...] sentirse más productivo e integrado al realizar la rutina diaria al igual que sus compañeros de clase (Fernández-Hawrylak *et al.*, 2020, p. 29).

TABLA 3. Preguntas surgidas de los indicadores emergentes de autonomía

| Indicadores | Preguntas |
|----------------------------|--|
| Menor dependencia | 15. ¿Consideras que tras el servicio tienes más autonomía que antes? 16. ¿Te sientes más capaz de hacer las actividades de la AFyD solo o sola? 17. ¿Consideras que el servicio ha favorecido o te ha ayudado a ir funcionando de forma más independiente, sin necesidad de ayuda? |
| Capacidad para pedir ayuda | 18. ¿Eres capaz de pedir ayuda cuando la necesitas? 19. ¿Cuando necesitas ayuda sabes cómo y a quién pedirla? |
| Emprendimiento | 20. ¿Realizas actividades relacionadas con la AFyD nuevas? 21. ¿La experiencia te ha servido para atreverte a realizar sin ayuda actividades relacionadas con la AFyD con las que antes no te atrevías? |

A continuación, se recogen una serie de preguntas destinadas a indagar el efecto que las experiencias de ApS en AFyD tienen sobre la autonomía de las personas receptoras (tabla 3). Además de las referencias utilizadas para la conceptualización de la categoría, se han tenido en cuenta otros trabajos para la elaboración de las preguntas (Liesa-Orus *et al.*, 2019).

Relaciones interpersonales

Los estudios que se han centrado en medir el efecto que tiene el ApS en AFyD en colectivos con diversidad funcional, más específicamente con discapacidad intelectual, han encontrado que dichas personas receptoras obtienen múltiples beneficios a nivel interpersonal —como, por ejemplo, en el trabajo en equipo y la aceptación de las habilidades de las otras personas— e intrapersonal —como, por ejemplo, la concentración—.

Otros aprendizajes señalados están relacionados con las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la ayuda o la aceptación de las capacidades de los demás como elementos que han surgido de la práctica de acrosport. Asimismo, también han existido aprendizajes intrapersonales relacionados con la concentración [...] (Calle-Molina *et al.*, 2021, p. 113).

En el caso de los servicios destinados a menores con experiencias adversas tempranas, se ha encontrado que si la relación que se establece entre la persona de referencia es de confianza, el menor aumenta la motivación para involucrarse en las actividades propuestas. Esta motivación parece que previene la aparición de conflictos entre los jóvenes. En uno de los artículos aparece lo siguiente: “La relación de confianza que ha establecido el alumno-tutor con los y las jóvenes ha traído consigo el aumento de la

TABLA 4. Preguntas surgidas de los indicadores sobre las relaciones interpersonales e intrapersonales

| Indicadores | Preguntas |
|--|---|
| Trabajo en equipo y/o colaboración | 22. ¿Crees que eres capaz de establecer relaciones para cooperar o trabajar en equipo? |
| | 23. ¿Has visto la importancia de que todos y todas participen? |
| | 24. ¿Has podido comprobar que tu equipo te necesitaba para conseguir algunos objetivos? |
| | 25. ¿Has podido comprobar que tú necesitas a tu equipo para conseguir algunos objetivos? |
| | 26. ¿Has ayudado a los demás cuando lo han necesitado? |
| | 27. ¿Te han ofrecido ayuda cuando lo has necesitado? |
| Aptitudes para la socialización pacífica | 28. ¿Has sido capaz de jugar sin dejar a nadie de lado? |
| | 29. ¿Tras la experiencia de ApS en AFyD crees que ahora te relacionas mejor con las personas de tu entorno? |
| | 30. ¿Te comunicas mejor con tus compañeras y compañeros? |
| | 31. ¿Dices cosas positivas a las personas de tu entorno? |
| | 32. ¿Eres capaz de aceptar que hay personas que son más hábiles o tienen más destrezas que tú en algunos aspectos? |
| Aumento de la red social | 33. ¿Eres capaz de aceptar que hay personas que son menos hábiles o tienen menos destrezas que tú y debéis trabajar conjuntamente? |
| | 34. ¿Conoces a personas que no conocías antes? |
| | 35. ¿Has hablado con gente nueva? |
| | 36. ¿Has hecho algún nuevo amigo o amiga durante este tiempo o durante las actividades propuestas en la experiencia de ApS en AFyD? |
| | 37. ¿Has jugado con alguien con quien no habías jugado antes? |

motivación, factor protector contra la aparición del conflicto” (Garay *et al.*, 2021, p. 59).

Por último, de todos los beneficios mencionados anteriormente, hay uno concretamente que se repite y cobra más relevancia. Cuando se hace referencia al trabajo en equipo, las personas receptoras subrayan el impacto que el servicio ha tenido en su gusto o capacidad para colaborar, ampliar su red social y ofrecer o recibir ayuda a otras personas. Las personas privadas de libertad comentan que “ha sido muy positivo el conocer a nueva gente [...] Me ha gustado trabajar en equipo” (Fernández-Cabrera *et al.*, 2021, p. 129). En una de las experiencias de ApS en AFyD llevada a cabo con personas con discapacidad intelectual se encontró que:

[...] en cuanto al desarrollo de competencias relacionadas con la interacción [...] destacan la importancia del trabajo en equipo y de la cooperación: “Me resultó superimportante porque es una manera de trabajar en equipo” (VideoD_2018-2019_P1 [0:47-6 - 0:55,8]). Se utiliza mucho el trabajo en equipo, la cooperación y la ayuda entre compañeros (Diario_GG_8-11-2017) (Calle-Molina *et al.*, 2021, p. 108).

Para dar fin a este subapartado y tratar de responder al segundo objetivo del estudio, a continuación se recogen una serie de preguntas destinadas a indagar el efecto que las experiencias de ApS en AFyD tienen sobre las relaciones interpersonales e intrapersonales de las personas receptoras (tabla 4). Además de las referencias utilizadas para la conceptualización de la categoría, se han tenido en cuenta otros trabajos para la elaboración de las preguntas (Alonso-Sáez *et al.*, 2013; Barnett *et al.*, 2009; Decorby *et al.*, 2005).

Diversión

Cuando las personas destinatarias muestran diversidad funcional, los textos subrayan la

diversión, la alegría, la tranquilidad o la calma. Estas sensaciones emergen en convivencia con el cansancio físico que las experiencias de ApS en AFyD les suponen. Más específicamente se recoge así en uno de los textos: “La percepción sobre los sentimientos [...] durante las sesiones son alegría, cansancio, diversión, felicidad, tranquilidad y calma” (Calle-Molina *et al.*, 2021, p. 110). Lo mismo ocurre en el caso de las personas privadas de libertad, en los grupos de debate realizados estas comentan lo siguiente: “Nos hemos divertido mucho con las actividades realizadas en el encuentro” (Fernández-Cabrera *et al.*, 2021, p. 129).

La diversión se debe, según los autores, al tipo de actividades propuestas. Por un lado, están las situaciones lúdicas, que son características de las propuestas de ApS en AFyD.

Uno de los efectos beneficiosos derivados de la función docente más destacable es la diversión experimentada por niños y niñas. Al ser una actividad de carácter recreativo, el aspecto lúdico de los juegos es un objetivo primordial de las sesiones (Capella *et al.*, 2014, p. 41).

Y, por otro lado, tenemos la diversión relacionada con las actividades de alta intensidad motriz.

Las y los menores responden bien a “actividades de alta intensidad motriz” [...] les gustan mucho [...] y agradecen mucho este tipo de sesiones, pues disfrutaban y se lo pasan bien (Garay *et al.*, 2021, p. 56).

A continuación se recoge una serie de preguntas destinadas a indagar el efecto que las experiencias de ApS en AFyD tienen sobre el divertimento y disfrute de las personas receptoras (tabla 5). Además de las referencias utilizadas para la conceptualización de la categoría, se han tenido en cuenta otros trabajos para la elaboración de las preguntas (Fernández-Cabrera *et al.*, 2021; Garay *et al.*, 2021; Liesa-Orus *et al.*, 2019).

TABLA 5. Preguntas que surgen en torno a los indicadores sobre la categoría diversión

| Indicadores | Preguntas |
|-------------|---|
| Disfrute | 38. ¿Te lo has pasado bien? 39. ¿Has disfrutado? 40. ¿Te has divertido? 41. ¿Te sientes más contento/a que antes de la experiencia de ApS en AFyD? 42. ¿Eres más feliz? 43. ¿Te lo has pasado mal? 44. ¿Te has aburrido? |
| Calma | 45. ¿Te has relajado? 46. ¿Has sentido tranquilidad? 47. ¿El participar en las actividades físicas te ha hecho olvidarte de tu día a día y poder relajarte, o todo lo contrario? 48. ¿Te has estresado? 49. ¿Te has angustiado? 50. ¿Te has enfadado? 51. ¿Te has enfadado menos o más que otras veces cuando perdías o cuando no te salían las cosas como querías? |
| Cansancio | 52. ¿Te ha supuesto cansancio o esfuerzo el participar en el ApS en AFyD? 53. ¿A pesar del cansancio o esfuerzo ha merecido la pena participar? 54. ¿El cansancio o el esfuerzo ha impedido que disfrutes de la experiencia? |

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática de la literatura realizada evidencia que el interés por comprobar los beneficios del ApS se ha centrado más en el alumnado universitario que en las personas receptoras o en las entidades, como ya se había puesto de manifiesto en trabajos previos (Calle-Molina *et al.*, 2022; López-de-Arana *et al.*, 2020). La única forma de asegurar la reciprocidad que Sigmon (1979) reivindicó, y que Galván *et al.* (2018) investigaron de forma específica en experiencias de ApS en AFyD, es asegurar que el servicio es de calidad, esto es, que a las personas receptoras les reporta los beneficios para los que fue diseñado e implementado, o que surgen otros inesperados.

Al revisar los estudios centrados en las personas receptoras, en la literatura se encuentran discursos y datos que avalan que el ApS en AFyD tiene beneficios personales y sociales en ellas (Chiva *et al.*, 2016; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Santos-Pastor *et al.*, 2021). Sin embargo, pocos estudios tratan de analizar estos beneficios

(Calle-Molina *et al.*, 2022). En la revisión sistemática de la literatura realizada se observa que los beneficios psicosociales se agrupan en torno a las siguientes temáticas: el autoconcepto y la autoestima, la autonomía, las relaciones interpersonales e intrapersonales y la diversión.

En relación con la primera temática se ha encontrado que en el ApS en AFyD el autoconcepto y la autoestima se vinculan con acciones o actitudes de respeto que empoderan a los colectivos a los que va dirigido el servicio y que ayudan a las personas a tener más confianza en sí mismas. Este beneficio ya ha sido reconocido en trabajos previos (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Ruiz y Casimiro, 2018). Además, se ha podido comprobar que en los estudios revisados el autoconcepto y la autoestima se relacionan igualmente con la mejora de la autopercepción corporal y con un mejor conocimiento personal.

En la literatura sobre el ApS en AFyD, la autonomía de las personas receptoras aparece vinculada al ámbito motor (Ruiz y Casimiro, 2018), pero

también la autonomía aparece definida como la disminución de la dependencia que los colectivos tienen en relación con sus referentes, o con la capacidad de pedir ayuda. Asimismo, hemos podido desvelar que este efecto o beneficio se logra de forma progresiva o paulatina. Por lo tanto, con la información recogida se amplía la visión que anteriormente se daba sobre la autonomía, dejando de limitarla a las capacidades motoras de las personas receptoras.

Los resultados de este estudio han mostrado que las relaciones interpersonales e intrapersonales se suelen vincular con el trabajo en equipo y la colaboración. Diversos trabajos han hecho alusión también al potencial que tiene el ApS en AFyD para capacitar a las personas receptoras en este plano (Ruiz y Casimiro, 2018). Se ha podido constatar que reivindicaban la importancia de la comunicación, pero no se hacía referencia a los siguientes dos aspectos: las aptitudes para la socialización pacífica que incluyen la aceptación de la diversidad y el aumento de la red social, aspectos que hemos incluido en la propuesta de preguntas.

Cuando las personas receptoras valoran sus experiencias de ApS en AFyD, a pesar de que la revisión sistemática de la literatura muestra que reconocen que les suponen cansancio, también explican que les han facilitado estados emocionales como el divertimento, la alegría, la felicidad y la tranquilidad. Este hallazgo constata conclusiones de otros trabajos previos (Capella *et al.*, 2014). Además, concreta que esto se puede lograr cuando las actividades propuestas durante el servicio son lúdicas o de alta intensidad motriz.

Al analizar los efectos que tiene el ApS en AFyD parece que solo importan los resultados finales. Sin embargo, los efectos también acontecen durante el proceso, sobre todo si, como apuntan Furco y Novel (2019), se les da a las personas receptoras la oportunidad de ser protagonistas y participar en la toma de decisiones relacionadas con el servicio. Esto posibilitaría que la implementación de ApS en AFyD fuese realmente transformadora,

como reivindican algunas autoras (Rubio, 2009), porque se visibiliza y empodera a colectivos que están ocultos, acallados e invisibilizados. Esta puede ser una clave para romper las relaciones de poder que a veces se establecen (Baker-Boosamra *et al.*, 2006) y asegurar el desarrollo psicosocial de las personas vulneradas a las que se les presta el servicio. Este planteamiento del ApS en AFyD, o en cualquier otro ámbito, favorecerá la construcción de una sociedad más justa (McIlrath *et al.*, 2016).

Por último, poniendo el foco en la metodología, cabe señalar que para que las revisiones sistemáticas sean de calidad deben ofrecer ideas novedosas y reveladoras, o deben instigar a la reflexión o al diálogo crítico (Alexander, 2020), o deben dar forma al futuro de la investigación y a la práctica (Murphy *et al.*, 2017).

Este trabajo trata de resolver este aspecto tan característico y relevante de las revisiones sistemáticas llamando, por un lado, la atención sobre la ausencia de las voces de las personas receptoras en las experiencias de ApS en AFyD. El silenciamiento de las voces de las personas receptoras y su “ventrilocuación” —ya que en la mayoría de los estudios son otras personas las que hablan por estos colectivos— pone de manifiesto la necesidad de recoger los relatos o testimonios de las personas receptoras en los procesos de evaluación e investigación de las experiencias de ApS en AFyD. No se trata de dar voz a los colectivos, porque la tienen, sino de generar espacios y tiempos para escuchar la valoración que hacen de la experiencia vivida.

Por otro lado, se propone un instrumento construido con base en los datos hallados, que consta de 54 preguntas orientadas a recoger información sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras vivencian durante su participación en las experiencias de ApS en AFyD (ver tablas 2, 3, 4 y 5). La intención del instrumento es ofrecer una alternativa para rescatar las voces de las personas receptoras en primera persona. Cuando este instrumento se implemente se prevé que surgirá la necesidad de enriquecerlo y adaptarlo. Por lo tanto, puede considerarse como un punto de partida

para crear nuevos instrumentos de recogida de información que ayuden a recopilar estas voces olvidadas, ayudando a superar así el reto emergido de la revisión sistemática realizada.

Financiación

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en

Actividad Física y Deporte. Oportunidad de Inclusión Social. Convocatorias de “Proyectos I+D+i” en el Marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

Referencias bibliográficas

- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: the art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369>
- Baker-Boosamra, M., Guevara, J. A. y Balfour, D. L. (2006). From service to solidarity: evaluation and recommendations for international service learning. *Journal of Public Affairs Education*, 12(4), 479-500. <https://doi.org/10.1080/15236803.2006.12001452>
- Barnett, M., Silver, P. T. y Grundy, T. S. (2009). Implementing service-learning pedagogy: a case example. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(4), 117- 134.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio, compromiso social en acción*. Santillana Educación.
- Belenguer, C. y Berciano, V. (2019). Llenando escuelas: una experiencia de aprendizaje-servicio en el sur de Marruecos. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 8, 195-205. <https://doi.org/10.1344/ridas2019.8.14>
- Boletín Oficial del Estado (BOE)* (2013). Real Decreto 53/2013, de 1 de febrero, por el que se establecen las normas básicas aplicables para la protección de los animales utilizados en experimentación y otros fines científicos, incluyendo la docencia. *BOE*, 34, 11370-11421.
- Bosch, C. y Battle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- Bingle, R. G. y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: a *sine qua non* of service learning. *Front. Educ.*, 6, 606443. <http://doi.org/10.3389/educ.2021.606443>
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I. y López-Rodríguez, M. Á. (2021). Un proyecto de aprendizaje-servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos Educativos*, 27, 99-116. <https://doi.org/10.18172/con.4602>
- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., Ponce-Garzarán, A., López-de-Arana Prado, E. y Vizcarra-Morales, M. T. (2022). ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva? *Didacticae*, 12, 32-45. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.32-45>

- Capella, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M. y Santágueda, M. (2019). Aprendizaje servicio en la formación inicial docente de educación física: análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49-67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Carson, R. L. y Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Cervantes, C. M. y Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chiva, Ó., Gil-Gómez, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 70-94. <https://doi.org/10.1344/ridas2016.2.4>
- Chiva-Bartoll, Ó., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez-López, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: a systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. y Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- Dolgon, C., Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge University Press.
- Fernández-Cabrera, J. M., Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. y Ríos, M. (2021). El encuentro sociodeportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. *Contextos Educativos*, 27, 117-134. <https://doi.org/10.18172/con.4653>
- Fernández-Hawrylak, M., Huelmo, J., Uyarra, A. y Escudero, R. (2020). Formación universitaria y prácticas extracurriculares: una experiencia de aprendizaje servicio para favorecer la inclusión. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 21-34. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.21>
- Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (coords.), *Embedding service-learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.
- Galván, C., Meaney, K. y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T. y Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de aprendizaje-servicio en educación física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos*, 27, 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.4592>
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. Sage Publications.
- Liesa-Orus, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S. y Revilla, A. (2019). *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio*. Universidad de Zaragoza.
- López-de-Arana, E., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Quintana, A. y Franco, L. (2020). Coherencia entre los principios del método Delphi y la conceptualización del aprendizaje-servicio universitario. En C. Ballesteros García, P. Aramburuzabala y J. García-Gutiérrez (coord.), *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 689-698). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2011). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <http://doi.org/10.1016/j.ci-resp.2011.07.009>
- Martínez, B. y Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-78.
- McIlrath, L. (coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N. et al. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M. y Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-9.
- Montes de Oca, J. L. (2018). La literatura gris cambia de color: un enfoque desde los problemas sociales de la ciencia y la tecnología. *MediSur*, 16(3), 424-436.
- Murphy, P. K., Knight, S. L. y Dowd, A. C. (2017). Familiar paths and new directions: inaugural call for manuscripts. *Review of Educational Research*, 87, 3-6. <http://doi.org/10.3102/0034654317691764>
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Puig, J. M. (coord.) (2018). *11 ideas clave, ¿cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Ríos, M. (2015). La educación física como recurso de intervención socioeducativa: los créditos de ApS en centros penitenciarios y de salud mental. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 8, 35-42.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje servicio (APS), educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Ruiz, P. J. y Casimiro, A. J. (2018). Empoderamiento de la persona mayor mediante el ejercicio físico y la metodología aprendizaje-servicio (ApS). *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 121-126. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1279>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: three principles. *Synergist (National Center for Service-Learning)*, 8(1), 9-11.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeco*, 5, 23-43.
- Valdemoros, M., Ponce-de León, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo de Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 14, 11-29. <https://doi.org/10.18172/con.637>

Abstract

Review about the psychosocial benefits that recipients obtain from Service-Learning in Physical Activity and Sport

INTRODUCTION. Research suggests that the experiences in Service-Learning (SL) in Physical Activity and Sports (PA&S) favor the personal and social development of the recipients. The objective of this study is to know what is collected in the literature on the psychosocial benefits obtained by these people, to develop an instrument that facilitates collecting their voice, the

voice of the recipients that is so often ventriloquist. **METHOD.** A systematic review of the literature was carried out, in which 300 manuscripts published between 2005-2021 were analyzed. The Nvivo Software allowed to discriminate the information focused on psychosocial benefits, finding 91 references with information linked to the recipients. From the systematic review of the literature 4 categories emerged: self-concept and self-esteem, autonomy, interpersonal relationships, and fun. The results of this analysis made possible to build the 54 questions that could facilitate the collection of information on these aspects. **RESULTS.** Most of the texts reviewed affirm that these experiences help the recipient groups to improve their body self-perception, deepen their personal knowledge, gain confidence in their abilities, overcome prejudices, have less dependency, increase their ability to ask for help, to be more enterprising, to work in a team and/or collaboration, to show aptitudes for peaceful socialization, to expand their social network, to increase enjoyment, to experience calmness, and to feel tired. **DISCUSSION.** It can be concluded that this study, like others, evidences the need to evaluate and investigate the experiences of SL in PA&S through the own voices of the receiving collectives; but, in addition, it offers an instrument to overcome this challenge that arises in research about SL in PA&S.

Keywords: *Service-learning, Physical activity, Sport, Recipients, Benefits.*

Résumé

Une revue des bénéfices psychosociaux que les destinataires reçoivent de l'apprentissage par le service dans le domaine de l'activité physique et du sport

INTRODUCTION. La recherche suggère que les expériences d'apprentissage par le service dans le domaine de l'activité physique et du sport favorisent le développement personnel et social des personnes destinataires. L'objectif de cette étude est de connaître ce qui est rapporté dans la littérature sur les bénéfices psychosociaux obtenus par ces personnes, afin de développer un instrument qui rend plus facile le recueil de leur voix, la voix des destinataires, qui est si souvent ventriloquée. **MÉTHODE.** On a réalisé une revue systématique de la littérature avec 300 manuscrits publiés pendant 2005-2021. Le programme Nvivo a permis discriminer les informations centrées sur les bénéfices psychosociaux, en trouvant 91 références avec des informations liées aux destinataires. Quatre catégories se sont dégagées de l'examen systématique de la littérature: le concept de soi et l'estime de soi, l'autonomie, les relations interpersonnelles et le plaisir. Les résultats de cette analyse ont permis de construire les 54 questions qui pourraient faciliter la collecte d'informations sur ces aspects. **RÉSULTATS.** La plupart des textes examinés indiquent que ces expériences aident les groupes destinataires à améliorer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, à approfondir leurs connaissances personnelles, à prendre confiance en leurs capacités, à surmonter les préjugés, à devenir moins dépendants, à accroître leur capacité, à demander de l'aide, à devenir plus entreprenants, à travailler en équipe et/ou en collaboration, à montrer des capacités de socialisation pacifiques, à développer leur réseau social, à améliorer leur plaisir, à trouver le calme et à se sentir fatigués. **DISCUSSION.** On peut conclure que cette étude, comme d'autres, montre la besoin d'évaluer et de rechercher des expériences d'apprentissage par le service dans le domaine de l'activité physique et du sport grâce aux voix des groupes destinataires; et, en outre, on peut offrir un instrument pour surmonter le défi posé par la recherche sur la valeur de l'apprentissage par le service dans le domaine de l'activité physique et du sport.

Mots-clés : *Apprentissage par le service, Activité physique, Sport, Bénéficiaires, Avantages.*

Perfil profesional de las autoras

Elena López-de-Arana Prado (autora de contacto)

Doctora en Humanidades y Educación en las Entidades del Futuro y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Mondragón, y licenciada en Psicología por la Universidad de Deusto. Profesora contratada doctora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en los procesos para asegurar la calidad de los centros educativos, la formación del profesorado, la justicia social y el aprendizaje-servicio.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6962-5469>

Correo electrónico de contacto: elena.lopezdearana@uam.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM, calle Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid.

María Teresa Vizcarra Morales

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y licenciada en Educación Física por el INEF de Madrid (Universidad Politécnica de Madrid). Profesora titular de universidad en la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU. Sus investigaciones se relacionan con propuestas formativas en actividad física y deportiva relacionadas con valores, habilidades sociales y perspectiva de género.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

Correo electrónico de contacto: mariate.bizkarra@ehu.eus

María Teresa Calle Molina

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Diplomada en Magisterio de Educación Primaria con la especialidad de Educación Física y licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la UAM. Sus líneas de investigación se centran en la historia del deporte y el olimpismo, la actividad física orientada a personas con discapacidad intelectual y el aprendizaje-servicio universitario.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

Correo electrónico de contacto: mariat.calle@uam.es

LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

The digital inclusion in initial teacher education: a systematic review

IVÁN SANZ-BENITO, JOSÉ LUIS LÁZARO-CANTABRANA Y CARME GRIMALT-ÁLVARO
Universitat Rovira i Virgili (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94541

Fecha de recepción: 05/05/2022 • Fecha de aceptación: 25/10/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Iván Sanz Benito. E-mail: ivan.sanz@urv.cat

Cómo citar este artículo: Sanz-Benito, I., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Grimalt-Álvarez, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 127-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>

INTRODUCCIÓN. La inclusión digital es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo y, por lo tanto, la formación inicial de docentes. El objetivo del estudio es analizar la producción científica que explica cómo se trata la inclusión digital durante la formación inicial docente. **MÉTODO.** Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura planteada bajo los parámetros que marca la declaración PRISMA. Las bases de datos consultadas durante la estrategia de búsqueda han sido Web of Science, Scopus y ERIC. El periodo de búsqueda se ha situado entre 2017 y 2021. Del proceso de revisión han surgido 20 artículos que han sido el objeto de estudio de la investigación. **RESULTADOS.** La mayoría de los artículos revisados son investigaciones y tan solo dos se presentan como experiencias formativas. Principalmente, las fuentes consultadas utilizan métodos cuantitativos o cualitativos, muy pocos mixtos. La aproximación conceptual al concepto de inclusión digital, en la mayoría de los casos, hace referencia a aspectos didácticos, al uso de dispositivos y de aplicaciones. La inclusión digital se considera un aspecto fundamental en la formación inicial docente. **DISCUSIÓN.** A pesar de la relevancia que dan a la inclusión digital un gran número de instituciones educativas, es muy reducida la muestra encontrada en las bases de datos que tratan experiencias pedagógicas y/o didácticas relacionadas con el fomento de la inclusión digital durante la formación inicial del profesorado. Tanto los docentes en activo como los futuros maestros que se encuentran cursando estudios universitarios, se muestran partidarios de incorporar las TD a su práctica profesional. En esta línea, una parte de los estudios revisados durante la investigación indican la necesidad de reforzar la enseñanza de la competencia digital docente, ergo de la inclusión digital, en los planes de formación inicial del profesorado.

Palabras clave: *Inclusión digital, Formación de profesores, Investigación educativa, Escuela de formación de profesores, Tecnología de la educación.*

Introducción

En las últimas dos décadas las tecnologías digitales (TD) han impactado de manera sustancial en la vida de las personas. Es necesario que el conjunto de la ciudadanía pueda beneficiarse de esta nueva situación, para ello, es preciso avanzar hacia una sociedad digitalmente inclusiva. Lograrlo requiere del impulso de políticas educativas, económicas y sociales que generen que aspectos como la brecha digital se eliminen o, en su defecto, se vayan diluyendo (Marín *et al.*, 2020), y de una formación masiva en el uso de los recursos digitales que proporcione el empoderamiento digital de la sociedad (Fuente, 2017).

Esto es debido a que la utilización de las TD por parte del alumnado se ha convertido en una práctica natural, y el profesorado no puede mantenerse al margen de esta realidad (Gil y Cano, 2020). La evidencia sugiere que las TD pueden brindar nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje (Chauhan, 2017), pero no debemos olvidar que el acceso de las instituciones educativas a los recursos tecnológicos no garantiza ni la adquisición de los conocimientos, ni el desarrollo de destrezas en el aprendizaje digital (Barbas, 2012). Según Dolan (2016), en muchos casos a los alumnos se les enseña a utilizar las TD simplemente como recurso tecnológico, de forma pasiva, como consumidores, no como usuarios activos a los que se anima a crear contenidos.

De igual forma, las aulas de los futuros docentes de educación primaria han sido dotadas de TD que, bien orientadas, suponen una excelente oportunidad para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Encontramos que es fundamental aprovechar esta circunstancia para preparar adecuadamente al profesorado desde el inicio de su formación en el ámbito de la competencia digital, con el objetivo de que sea capaz de conectar las prácticas pedagógicas con las TD, y de garantizar la inclusión digital en todos los espacios educativos.

En este sentido, creemos que es necesario que los planes de formación del profesorado, en los que se contempla el desarrollo de la competencia digital docente (CDD), también se considere explícitamente la inclusión digital. Esto iría en consonancia con las directrices que marca la Comisión Europea (2013), cuando asegura que el desarrollo de las competencias de los docentes está estrechamente relacionado con el diseño y la calidad de las oportunidades de aprendizaje que reciben durante sus programas de formación universitaria. Dando continuidad a este argumentario, es preciso recoger las palabras de Gisbert y Esteve (2016), quienes sostienen que los futuros docentes deberían ser competentes en el uso didáctico de las TD, ya que estas habilidades y conocimientos garantizan su excelencia en la práctica profesional.

Por su parte, la Agenda Digital para Europa, en el marco de la Estrategia 2020 (Comisión Europea, 2014), incluye entre sus objetivos mejorar las competencias digitales, incluidas las más básicas: alfabetización e inclusión digital, y apuesta por la creación de un documento de referencia que permita el reconocimiento de las competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es así como surge el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) (Redecker y Punie, 2017). Este documento relaciona la inclusión con la necesidad de garantizar la accesibilidad de todo el alumnado a las TD, adaptándolas a las limitaciones contextuales, físicas o cognitivas que muestre el estudiante. En España existen diferentes estándares que tienen como finalidad impulsar el diagnóstico y la mejora de la CDD, como es el caso del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), o el Marco de Competencia Digital Docente de Cataluña (Departament d'Ensenyament, 2018), que incluye un descriptor (4.4) dedicado al fomento de la inclusión digital. Pero nuestro trabajo toma como referente la propuesta COMDID (Lázaro y Gisbert, 2015), que se alinea con las anteriores que hemos citado (Lázaro *et al.*, 2019), y dedica 5 indicadores, recogidos en la

TABLA 1. Indicadores COMDID sobre inclusión digital (Sanromà, 2020)

| | |
|-------------|---|
| Dimensión 1 | 1.3. Atención a la diversidad Utilizar las TD para aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje del alumnado con NESE |
| | 1.4. La CD del alumnado en la planificación docente Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que incluyen el uso de las TD |
| Dimensión 2 | 2.3. Gestión de las TD y el <i>software</i> Evaluar y seleccionar los recursos digitales existentes para el trabajo en el aula |
| Dimensión 3 | 3.2. Inclusión digital Potenciar el acceso y uso de las TD por parte de todo el alumnado con la intención de compensar las desigualdades |
| Dimensión 4 | 4.1. Acceso libre a la información, creación y difusión de material didáctico con licencias abiertas Elaborar materiales didácticos en abierto y compartirlos en la red, siguiendo un estándar que facilite su busca y accesibilidad |

tabla 1, que pueden asociarse con la inclusión digital.

Estudios planteados bajo el paradigma de la revisión sistemática, como los de Fernández-Batanero *et al.* (2021) y Morte-Nadal *et al.* (2022), ponen de manifiesto la necesidad de combatir las “brechas digitales” mediante políticas y estrategias que fomenten la inclusión digital. Si lo concretamos en la formación inicial docente, somos conscientes de que existen propuestas que hacen referencia, en mayor o menor medida, a la inclusión digital. Pero, desde nuestro punto de vista, muchas de ellas carecen de un análisis adecuado que indique su idoneidad para ser implementadas en la etapa de educación primaria. Es por ello por lo que no queremos dejar pasar la oportunidad de saber cuáles han sido las que han presentado una perspectiva más amplia de lo que significa la inclusión digital y cuáles han tenido un mayor impacto al aplicarlas. Sin esta información es complicado disponer de buenas referencias a la hora de diseñar planes de formación para docentes. Además, existe poca literatura científica centrada en explorar el tratamiento que se da en las Facultades de Educación a la inclusión digital durante la formación inicial del profesorado. Por todo ello, creemos que, para tratar todas estas

cuestiones, es necesario realizar un análisis de la literatura en forma de revisión sistemática.

Bajo el objetivo general de analizar la producción científica que explica cómo se trata la inclusión digital durante la formación inicial docente, este trabajo se ha organizado en cuatro partes claramente diferenciadas. En la primera, se desarrolla la fundamentación teórica, a modo de introducción, sobre la que se crea el marco de la investigación planteada. En la segunda, se detalla el método utilizado, explicando con la mayor concreción posible las pautas que ha seguido la investigación. En la tercera, se analizan los datos y los resultados obtenidos de la revisión de la literatura. Por último, en la cuarta parte, se discute toda la información recopilada y se aportan las conclusiones.

Método

El estudio se llevó a cabo bajo el método de la revisión sistemática de literatura, siguiendo los estándares marcados en la declaración PRISMA. La declaración PRISMA 2020 (Higgins *et al.*, 2019) define la revisión sistemática como aquella que utiliza métodos explícitos y sistemáticos para recopilar y sintetizar los hallazgos de

estudios que abordan una pregunta claramente formulada. En nuestro caso, las preguntas sobre las que se articuló la investigación fueron:

- Pregunta 1: ¿qué características tienen los estudios seleccionados para explicar el tratamiento que se da a la inclusión digital durante la formación inicial docente?
- Pregunta 2: ¿qué se entiende por inclusión digital desde la perspectiva de la formación inicial docente?
- Pregunta 3: ¿qué conclusiones se desprenden de los trabajos revisados en la investigación?

Estrategia de búsqueda

El fenómeno de interés se situó en aquellos estudios que tratan la inclusión digital y sus posibles implicaciones durante la formación inicial docente, por lo que el constructo que se analizó fue la inclusión digital en el proceso de formación inicial del profesorado.

Las bases de datos consultadas durante la estrategia de búsqueda fueron Web of Science (WOS), Scopus y Education Resources Information Center (ERIC). El motivo por el cual se seleccionaron estas tres bases de datos atendió al prestigio internacional de las dos primeras, y a la posibilidad de acceso a experiencias educativas innovadoras que ofrece la tercera. Para la ecuación de búsqueda se combinaron diferentes descriptores que giraban alrededor de fórmulas que contuvieran en su contenido “inclusión digital” y “formación de profesores” y sus equivalentes en inglés, y se aplicaron los operadores booleanos AND y OR, dando como resultado:

- WOS (TOPIC: TITLE-ABST-KEY): “digital inclusion” AND (“teacher education” OR “teacher training”) OR “inclusión digital” AND “formación de profesores”.
- SCOPUS (TITLE-ABST-KEY): “digital inclusion” AND (“teacher education” OR

“teacher training”) OR “inclusión digital” AND “formación de profesores”.

- ERIC: “digital inclusion” AND (“teacher education” OR “teacher training”).

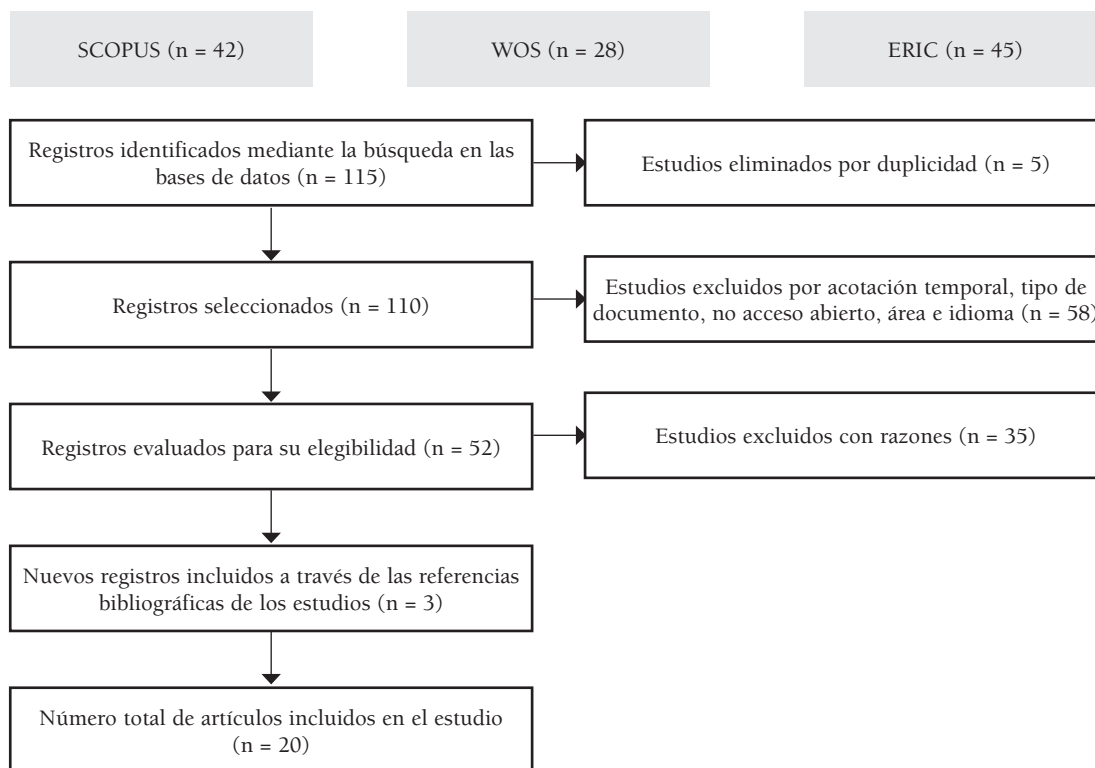
Criterios de inclusión y exclusión

El procedimiento de selección de las publicaciones se desarrolló mediante un doble cribado que seguía una serie de criterios de inclusión y de exclusión que se explican a continuación.

En primer lugar, se descartaron los estudios duplicados. Para facilitar la detección de dichos duplicados se utilizó el programa Mendeley Desktop. Con la intención de obtener los resultados más actualizados posibles, se acotó temporalmente la búsqueda a los últimos cinco años, desde enero de 2017 a diciembre de 2021. El tipo de documentos que fueron seleccionados quedó limitado a artículos de revistas de texto completo redactados en inglés o español, y que estuvieran en acceso abierto. Al tratarse de una investigación de corte educativo, se seleccionó como área de estudio las ciencias sociales. En la base de datos ERIC se seleccionó la opción de revisión por pares. Para formar parte del estudio fue imprescindible cumplir estos criterios, todos los documentos que no los cumplían fueron descartados (excluidos) de la investigación.

La figura 1 resume el proceso de revisión que se llevó a cabo durante la investigación. Para garantizar la fiabilidad y la validez de los estudios seleccionados, se realizaron diferentes acciones de selección y refinado de los documentos que resultaron de la ecuación de búsqueda, siempre teniendo presente los criterios de elegibilidad anteriormente definidos. En un primer momento, de las tres bases de datos seleccionadas se desprendieron un total de 115 artículos. De estos, se descartaron los estudios duplicados, y a los restantes se les aplicó los criterios de acotación temporal, tipo de documento, área e idioma, resultando aptos para su elegibilidad 52 estudios. Estos registros bibliográficos,

FIGURA 1. Diagrama de flujo del proceso sistemático de revisión



potencialmente relevantes, se sometieron a un proceso de selección que consistía en dos fases. En una primera fase, se determinó la relevancia de los estudios mediante la revisión del título, el resumen y las palabras clave. Los textos elegidos pasaron a una segunda fase en la que fueron analizados en profundidad por los tres investigadores que firman el artículo. En esta fase se examinó con precisión la relevancia del contenido que presentaban los documentos para dar respuesta a las tres preguntas de investigación sobre las que se articula el presente estudio. La discusión llevada a cabo por los tres autores valoró la claridad, tanto de la redacción de los objetivos como de la descripción del diseño metodológico de cada documento, así como el rigor científico con el que fueron analizados los datos, por lo que la validez interna del análisis se efectuó mediante la confiabilidad entre evaluadores (*inter-rater reliability*). Finalmente, del

proceso resultaron seleccionados 20 artículos que fueron los que se incluyeron en la investigación.

Muestra analizada

Estos 20 artículos, que son los que conforman el *corpus* principal sobre el que se articuló la revisión sistemática, se presentan ordenados de manera cronológica en la tabla 2. Como se puede observar, en la primera columna se ha codificado cada uno de los estudios para facilitar su manipulación durante el decurso de la investigación. En la segunda aparecen citados utilizando la referencia breve según la normativa APA 7, y, en la tercera, se indica la base de datos de la que procede el documento. En esta última cabe destacar que cuando se alude al concepto “bibliografía”, se refiere a estudios que han sido

TABLA 2. Muestra analizada

| Código | Referencia | Base de datos |
|--------|----------------------------------|---------------|
| A1 | Díaz y Yuni (2017) | WOS |
| A2 | Popova y Fabre (2017) | ERIC |
| A3 | Ballares (2018) | BIBLIOGRAFÍA |
| A4 | Calatayud y Gutiérrez (2018) | SCOPUS |
| A5 | González <i>et al.</i> (2018) | WOS |
| A6 | Macchiarola <i>et al.</i> (2018) | WOS |
| A7 | Marín <i>et al.</i> (2018) | SCOPUS |
| A8 | Barrero (2019) | BIBLIOGRAFÍA |
| A9 | Pascual <i>et al.</i> (2019) | SCOPUS |
| A10 | Apolo <i>et al.</i> (2020) | WOS |
| A11 | Dos Santos <i>et al.</i> (2020) | SCOPUS |
| A12 | García y Gutiérrez (2020) | WOS |
| A13 | Gil y Cano (2020) | SCOPUS |
| A14 | Guillén y Mayorga (2020) | SCOPUS |
| A15 | König <i>et al.</i> (2020) | ERIC |
| A16 | López y Hernández (2020) | ERIC |
| A17 | Morales <i>et al.</i> (2020) | WOS |
| A18 | Salinas y De Benito (2020) | BIBLIOGRAFÍA |
| A19 | Lázaro <i>et al.</i> (2021) | SCOPUS |
| A20 | Martínez <i>et al.</i> (2021) | SCOPUS |

añadidos posteriormente a la búsqueda inicial, ya que aparecían citados en alguno de los resultados y se consideran de interés para la investigación (Page *et al.*, 2021).

El conjunto de artículos se analizó siguiendo una metodología cualitativa de análisis del contenido en la que participaron los tres autores del artículo. En cada uno de ellos se seleccionaron los aspectos más relevantes que ayudasen a dar respuesta a las preguntas de investigación. Para organizar el contenido se utilizó como base de datos el programa Ms Excel.

Resultados

En este apartado, una vez revisados los artículos seleccionados y con la intención de presentar los resultados obtenidos con la mayor

claridad posible, se da respuesta a las preguntas de la investigación.

Pregunta 1: ¿qué características tienen los estudios seleccionados para explicar el tratamiento que se da a la inclusión digital durante la formación inicial docente?

La tabla 3 muestra las características de la literatura revisada. Como se puede apreciar, mayoritariamente se trata de investigaciones ($n = 18$), únicamente dos ($n = 2$) son experiencias formativas o de investigación aplicada. Sobre la aproximación metodológica, se utilizó, principalmente, la de carácter cuantitativo ($n = 10$), seguido de la cualitativa ($n = 7$), y, en menor medida, la que conjuga ambas, la de tipo mixto ($n = 3$). Por último, con relación a los participantes de los diferentes estudios, en la mayoría de los casos se trataba de estudiantes de

formaciones universitarias relacionadas con la educación infantil y primaria (n = 7), seguido de docentes de educación primaria (n = 6), estudiantes de Educación Primaria (n = 3), trabajos sobre el análisis de la literatura (n = 3), docentes de educación secundaria (n = 2), estudiantes de Pedagogía (n = 2), docentes universitarios (n = 1) y estudiantes universitarios de otras materias (n = 1). Todos ellos se situaban dentro de la lógica del objeto de estudio.

Pregunta 2: ¿qué se entiende por inclusión digital desde la perspectiva de la formación inicial docente?

Para comprobar cómo se define el concepto de “inclusión digital” en la literatura seleccionada, se realizó un análisis exhaustivo de cada estudio. Para ello, por un lado, se extrajeron de los artículos todos aquellos elementos que tenían relación con los descriptores que definen la inclusión digital en el marco COMDID (Lázaro y

TABLA 3. Características de la literatura revisada

| Estudio | Tipo | Aproximación metodológica | Participantes |
|---------|-----------------------|---------------------------------|--|
| A1 | Investigación | Mixta-descriptiva | 13 estudiantes de Ciencias de la Educación |
| A2 | Investigación | Mixta-descriptiva | 4 grupos de entre 8 y 14 docentes de educación primaria |
| A3 | Investigación | Cualitativa-análisis literatura | |
| A4 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 293 docentes educación primaria/ secundaria |
| A5 | Investigación | Cualitativa-M. provocación | |
| A6 | Investigación | Cualitativa-estudio de caso | 29 docentes y 41 estudiantes de Educación Primaria |
| A7 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 304 estudiantes Grado de Educación Primaria |
| A8 | Experiencia formativa | Cualitativa-estudio de caso | 43 estudiantes Grado de Educación Infantil |
| A9 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 559 estudiantes Grado de Educación Primaria |
| A10 | Investigación | Cualitativa-análisis literatura | |
| A11 | Investigación | Cualitativa-círculos diálogo | 79 estudiantes de Pedagogía |
| A12 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 151 docentes educación primaria/secundaria |
| A13 | Investigación | Cuantitativa-estudio multicaso | 1282 estudiantes de Educación Primaria |
| A14 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 416 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria |
| A15 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 165 maestros noveles |
| A16 | Investigación | Cualitativa-etnográfica | 220 estudiantes de Educación Primaria |
| A17 | Investigación | Mixta-análisis literatura | |
| A18 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 117 estudiantes universitarios |
| A19 | Experiencia formativa | Cuantitativa-estudio de caso | 330 estudiantes del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, y del Grado de Pedagogía. 123 maestros y 6 docentes universitarios |
| A20 | Investigación | Cuantitativa-descriptiva | 135 estudiantes de Grado de Educación Infantil |

Gisbert, 2015) (tabla 3), y, por otro lado, se rescataron las definiciones que hacen referencia a la inclusión digital. Este doble análisis permitió dar respuesta a la pregunta con una mayor precisión.

En la tabla 4 se puede observar cómo los descriptores que se atribuyen con más frecuencia en los artículos analizados son el 1.4 (n = 9) y el 2.3 (n = 8). El primero hace referencia a trabajar con el alumnado la competencia digital y el

TABLA 4. Coincidencias de las publicaciones con los indicadores COMDID

| Dimensiones | 1. Didáctica, curricular y metodológica | 2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales | 3. Relacional ética y seguridad | 4. Personal y profesional | |
|--------------|---|--|--|---------------------------|--|
| Descriptores | 1.3. Atención a la diversidad | 1.4. La competencia digital del alumnado en la planificación docente | 2.3. Gestión de las tecnologías digitales y del software | 3.2. Inclusión digital | 4.1. Acceso libre a la información, creación y difusión de material didáctico con licencias abiertas |
| Estudio | | | | | |
| A1 ↓ | | | | | |
| A2 | | | | | |
| A3 | | | | | |
| A4 | | | | | |
| A5 | | | | | |
| A6 | | | | | |
| A7 | | | | | |
| A8 | | | | | |
| A9 | | | | | |
| A10 | | | | | |
| A11 | | | | | |
| A12 | | | | | |
| A13 | | | | | |
| A14 | | | | | |
| A15 | | | | | |
| A16 | | | | | |
| A17 | | | | | |
| A18 | | | | | |
| A19 | | | | | |
| A20 | | | | | |

segundo a cómo se gestionan los recursos tecnológicos digitales. Estos resultados nos revelan que las principales acciones llevadas a cabo para favorecer la inclusión digital consisten en mejorar la competencia digital del alumnado, así como en gestionar el uso de los recursos digitales en los entornos escolares.

A continuación es el indicador 3.2 (n = 7), que alude a la inclusión digital, el que aparece en más ocasiones. Este hecho muestra cómo un número significativo de estudios reconocen que las TD son útiles para compensar las desigualdades educativas que puedan sufrir parte del alumnado. Pero en cambio, nos encontramos que el descriptor 1.3 (n = 4), que responde a cómo abordar la atención a la diversidad con medios digitales, es el segundo menos mencionado, lo que nos sugiere que las TD no se están utilizando para atender a todos los estudiantes, ya que la mayoría de los artículos revisados no contemplan el hecho de orientar el uso de las TD a facilitar el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de soporte educativo (NESE).

Por último, el indicador 4.1 únicamente se ha identificado en un estudio (n = 1), lo que constata que el hecho de compartir recursos educativos en abierto (REA) no es una práctica habitual. Los REA son un claro elemento de inclusión digital, puesto que permiten que el alumnado tenga acceso a alternativas en los materiales de aprendizaje, ofreciendo mayores posibilidades para personalizar y adaptar los recursos didácticos digitales, además de fomentar la equidad de oportunidades educativas y promover el trabajo colaborativo.

Si pasamos ahora a concretar algunas de las definiciones que se han encontrado sobre inclusión digital, observamos que aparece como un concepto que se centra, principalmente, en la eliminación de la brecha digital que limita el acceso a las TD. En este sentido, Macchiarola *et al.* (2018) delimitan la categoría teórica de inclusión digital educativa en seis dimensiones:

1. La *dimensión técnica* se refiere al acceso material de las TD. Donde no solo es necesario garantizar el acceso a dispositivos, conectividad, electricidad, etc., sino también el mantenimiento y la actualización de la tecnología.
2. La *dimensión cognitiva* alude al uso correcto de las TD, es decir, que los usuarios sepan cuándo, para qué y con qué metas utilizar la tecnología.
3. La *dimensión epistemológica*. Las TD condicionan la forma de impartir el conocimiento, esto hay que tenerlo presente en un tipo de enseñanza que incorpore las TD de manera educativa.
4. La *dimensión pedagógica* hace referencia a que las TD ofrezcan la posibilidad de centrar el aprendizaje en el alumnado vinculándolo a contextos reales y atendiendo a problemas relevantes.
5. La *dimensión institucional* propone que la inclusión digital educativa implica la apropiación de las TD por parte de las instituciones educativas, de manera que les permita avanzar en su crecimiento digital.
6. La *dimensión política* remite a los conceptos de empoderamiento y alfabetización crítica, mostrando a las TD como elementos que ayudan a facilitar cambios positivos en la sociedad.

Desde un plano normativo, Fainholc (2010) afirma que la inclusión digital tiene relación con la adquisición de diversas y variadas competencias digitales indispensables para desenvolverse y formar parte de una ciudadanía proactiva y responsable. Ribeiro (2013) la define como el conjunto de políticas que reconocen la importancia de incorporar la tecnología en la sociedad. Por su parte, Chacón *et al.* (2017) la precisan como un derecho de tercera generación que incide fuertemente en la vida humana, y que es el resultado de los cambios tecnológicos y del avance de la ciencia. Esta clasificación surge del código abierto para el desarrollo educativo y comunitario propuesto por la UNESCO

(2009). También como un derecho la concretan López y Samek (2009), citados en Ballares (2018), quienes resaltan que busca el fomento de la justicia social, hecho que requiere la colaboración democrática de todos.

Pasando ahora a un plano académico, el mismo Balladares (2018, p. 193) afirma que “la inclusión digital busca asegurar la calidad educativa y considera a las TD como aliadas estratégicas para este fin, porque promueven el desarrollo de la competencia digital e informacional del profesorado”. En este sentido, Cabero (2015) propone tres retos que son necesarios para mejorar la inclusión digital educativa. El primero es utilizar las TD para eliminar las barreras que impidan a las personas acceder a la enseñanza, a la cultura y al conocimiento, garantizando así una educación universal de calidad. El segundo propone que los proyectos educativos implementados con TD se direccionen hacia el alumnado más vulnerable, como es el caso del alumnado en situación de riesgo, con discapacidad o minorías étnicas, con la finalidad de alcanzar su inclusión educativa. Y el tercero incide en la necesidad de disminuir la brecha digital, ya que los niveles

bajos de conectividad y de acceso a la información generan exclusión y analfabetismo digital.

Como se ha podido constatar, la inclusión digital abarca diferentes conceptualizaciones, presentándose como una noción poliédrica que busca democratizar el uso de las TD desde una mirada equitativa.

Pregunta 3: ¿qué conclusiones se desprenden de los trabajos revisados en la investigación?

La tabla 5 recoge las principales conclusiones a las que llegan los diferentes estudios en relación con la inclusión digital durante la formación inicial del profesorado. Sobre este último aspecto, cabe destacar cómo, en general, los estudios analizados valoran muy positivamente la inclusión de las TD en la formación inicial docente porque mejoran la calidad educativa y aportan valor a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, advierten de que la simple dotación de dispositivos no es suficiente para garantizar los beneficios que ofrece la tecnología en los ambientes educativos, y que la inclusión digital no forma parte de todos los procesos

TABLA 5. Conclusiones de los estudios analizados

| Estudio | Conclusiones |
|---------|--|
| A1 | El uso de las TD en los procesos de formación docente es relevante cuando reviste un sentido didáctico y pedagógico |
| A2 | Proporcionar a los profesores ordenadores portátiles no es suficiente para que la tecnología se convierta en una herramienta útil en su práctica docente |
| A3 | La inclusión digital busca asegurar la calidad educativa promoviendo el desarrollo de la CDD del profesorado |
| A4 | El profesorado impulsa la inclusión digital mediante el uso de las TD, que le ayudan a difundir contenidos y a planificar la docencia de manera colaborativa |
| A5 | La inclusión digital no suele estar incluida en la formación inicial docente |
| A6 | Las TD permiten implementar propuestas heterogéneas en la enseñanza que favorecen la inclusión digital del conjunto del alumnado |
| A7 | Los futuros maestros necesitan formación en aspectos como la inclusión digital |
| A8 | Las TD ayudan a los maestros en formación a adquirir los conocimientos de forma significativa, amena y motivadora, respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje |
| A9 | Los maestros en formación muestran carencias a la hora de resolver problemas relacionados con las TD en el ámbito educativo |

TABLA 5. Conclusiones de los estudios analizados (cont.)

| Estudio | Conclusiones |
|---------|---|
| A10 | Los maestros en formación no reciben los conocimientos necesarios para desarrollar la CDD que les permita innovar pedagógicamente y facilitar la inclusión digital |
| A11 | Para mejorar el uso de las TD en la función docente es necesario ampliar la oferta regular de cursos de formación inicial y continua del profesorado |
| A12 | El profesorado afirma que las TD facilitan la comprensión y el acceso a los contenidos didácticos, favoreciendo el aprendizaje del alumnado |
| A13 | Es necesario mejorar la inclusión digital en los centros educativos, ya que se observan pocas prácticas pedagógicas que integren a las TD como objeto de estudio y recurso didáctico |
| A14 | Los maestros en formación muestran una actitud positiva a la hora de integrar las TD en el aula, pero reducida en la aplicación docente |
| A15 | El nivel de CDD de los maestros noveles durante la COVID-19 fue determinante para adaptarse con éxito a la docencia en línea y facilitar la inclusión digital |
| A16 | Es necesario trabajar la CDD en la formación inicial de maestros para mejorar la inclusión digital educativa |
| A17 | Los programas de formación inicial docente de Uruguay no responden a las necesidades formativas actuales en lo que a inclusión de las TD se refiere |
| A18 | La inclusión digital del alumnado es fundamental para ofrecerles mejor formación. Para ello, es necesario tener accesibilidad a la red, dispositivos y competencia digital |
| A19 | El proyecto ha permitido formar a un grupo de futuros docentes y a un colectivo de maestros en la mejora de su CDD de manera cooperativa, así como en estrategias de inclusión digital |
| A20 | Los maestros en formación muestran una actitud muy favorable hacia el uso de las TD. Su utilización les proporciona ventajas relacionadas con las habilidades sociales, comunicativas y de trabajo colaborativo |

(planes docentes) de formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Discusión

Ninguno de los estudios analizados pone en cuestión la importancia de incorporar las TD a la formación inicial del profesorado, ya que se evidencia que este hecho repercutirá muy positivamente en su futura función docente (García y Gutiérrez, 2020; Macchiarola *et al.*, 2018). Pero, a pesar de que autores como Díaz y Yuni (2017) afirman que favorecer la inclusión digital es una responsabilidad de los formadores de futuros docentes, así como de los responsables de realizar la oferta formativa universitaria, esto no es lo que refleja la realidad. La relevancia que se da actualmente a la inclusión digital desde las universidades es muy reducida según la muestra encontrada en las bases de datos. Como pone de relieve

la investigación, son pocas las experiencias pedagógicas y/o didácticas relacionadas con el fomento de la inclusión digital durante la formación inicial del profesorado.

Además, un elevado número de las experiencias que se implementaron durante las últimas décadas para impulsar la inclusión digital en el ámbito educativo se limitaron únicamente a dotar los espacios pedagógicos de elementos tecnológicos (Popova y Fabre, 2017), obviando otros aspectos imprescindibles para lograr una inclusión digital efectiva, como son las competencias y los conocimientos necesarios para hacer un uso adecuado de las TD (Salinas y De Benito, 2020). En este sentido, compartimos las palabras de Monguillot *et al.* (2018) cuando señalan que no basta con crear programas o planes que se centren solamente en facilitar ordenadores o dispositivos móviles, es necesario acompañarlos de experiencias didácticas que se sustenten en un modelo pedagógico. Pensamos

que el conocimiento pedagógico y didáctico que las TD puedan aportar —en forma de CDD y de inclusión digital— al desarrollo de la función docente del profesorado debe ser impartido durante la formación inicial de los maestros. De esta manera, Lázaro y Gisbert (2015) alertan sobre la necesidad de ofrecer este aprendizaje desde los primeros cursos de grado. Por su parte, Núñez *et al.* (2018) proponen vincular la formación inicial digital docente mediante competencias transversales que deriven en la capacitación digital de los futuros profesionales de la educación.

Dicho esto, somos conscientes de que, en ciertos lugares del planeta, debido a las carencias tecnológicas que padecen (conectividad, acceso a la formación...), el mero hecho de contar con terminales tecnológicos, como pueden ser ordenadores portátiles o de sobremesa, tabletas o pizarras digitales para uso escolar, es un avance hacia la inclusión digital. Si en estos contextos se consigue acompañar la dotación tecnológica con una progresiva introducción de políticas de uso, esto puede derivar en una excelente oportunidad para incorporar con éxito las TD a la práctica docente.

Por otro lado, la crisis de la COVID-19 hizo que el sistema educativo buscara alternativas a la docencia presencial (König *et al.*, 2020). La nueva realidad surgida de esta situación nos muestra que es el momento de conjugar los procesos de enseñanza-aprendizaje con experiencias pedagógicas de carácter digital. Creemos que una buena manera de conseguirlo es ofrecer oportunidades formativas relacionadas con la inclusión digital a los futuros docentes. En este sentido, existe la necesidad de impulsar el desarrollo de la CDD del profesorado en formación, para que cuando ejerza la función docente, es decir, cuando se incorpore a la realidad de un centro educativo, sea un revulsivo que ayude a mejorar la digitalización de la institución.

En muchos casos, los futuros profesores podrían considerarse *nativos digitales* (Prensky,

2015) que utilizan la tecnología en su vida diaria y se beneficiarían significativamente de la implementación de esta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guillén y Mayorga, 2020). Pero llama la atención que, en algunas de las investigaciones analizadas, en lo que se refiere a la percepción que tienen los futuros docentes (aún estudiantes) de su nivel de CDD, si bien es cierto que afirman tener un conocimiento tecnológico básico, no muestran suficiente grado de desarrollo de dicho conocimiento (Gutiérrez y Cabero, 2016; Rodríguez *et al.*, 2018; Rubio *et al.*, 2018). Esta situación genera un riesgo ya que, si no se subsana durante la formación inicial, pueden no integrar el uso de las TD de manera efectiva en su futura práctica docente. Es por ello, y sustentándonos en los resultados del estudio, por lo que encontramos necesaria una formación universitaria específica sobre CDD que sea sistemática y que capacite a los futuros docentes para apropiarse de los conocimientos necesarios en favor de la inclusión digital y de la innovación pedagógica (Lázaro *et al.*, 2021).

Cabero y Córdoba (2009) aducen que para conseguir niveles elevados de inclusión digital en el ámbito escolar los siguientes puntos son fundamentales: 1) tiene que haber presencia de TD; 2) es imprescindible tener acceso tanto a la red como a los propios dispositivos; y 3) es necesario conocer los lenguajes y la simbología propios del sistema para dotar de sentido al aprendizaje. Estamos de acuerdo con estas premisas, pero, además, pensamos que es fundamental que las experiencias educativas impulsadas mediante las TD se impregnen de un sentido pedagógico y didáctico, y tengan en cuenta todos aquellos aspectos sociales que envuelvan al centro educativo, ofreciendo la posibilidad de trabajar activamente con ellos.

Coincidimos con Baturay *et al.* (2017) y Eickelmann y Vennemann (2017) en que las actitudes y las percepciones de los docentes hacia las tecnologías son determinantes para una adecuada integración de las TD en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, así como para su uso eficaz e innovador. En lo que se refiere al uso de las TD en experiencias didácticas innovadoras, consideramos necesario destacar que, durante la revisión de la literatura, se han detectado tres riesgos que tienen relación con los que recogen Sancho *et al.* (2020). Se trata de contingencias asociadas a proyectos de innovación que se ponen en práctica con la finalidad de fomentar el uso de las TD en ambientes educativos. La primera se refiere a cuando se lleva a cabo un proyecto considerado de innovación y se deja de lado lo que concierne a la inclusión social o digital, priorizando el hecho de introducir las TD con el único objetivo de ser etiquetado como innovador, sin buscar un sentido más profundo. La segunda tiene que ver con la justificación de un proyecto bajo la premisa de formar al alumnado para que se adapte a las necesidades que marca el sistema sin más, sin incitarles a convertirse en personas críticas que busquen diferentes maneras de afrontar los retos que les plantea la vida. Esto requiere de un trabajo constante por parte del docente para que el estudiante mantenga activo el pensamiento crítico. Por último, la tercera pone el énfasis en cómo puede afectar a la educación, principalmente a la de carácter público, las inversiones que hacen empresas privadas en las instituciones educativas. Aquí el riesgo es que la educación pública se convierta en un vehículo para que las empresas mejoren su imagen, al tiempo que imponen sus puntos de vista educativos y supeditan la educación pública a los intereses del sector privado.

La investigación también nos ha permitido comprobar cómo la producción científica revisada no contemplaba significativamente el uso de las TD como elemento facilitador de la atención a la diversidad escolar. Este hecho nos llama la atención, ya que creemos firmemente que la utilización de este tipo de tecnología durante la práctica pedagógica favorece la inclusión del alumnado debido a que ofrece alternativas: 1) para que pueda participar, colaborar y sentirse parte activa del aprendizaje y 2) para la

personalización del aprendizaje. Esta idea coincide con lo que sostienen Gisbert *et al.* (2019), quienes afirman que las TD y su utilización en la docencia es sinónimo de calidad y equidad desde el punto de vista de la inclusión porque garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y, en concreto, del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), puesto que compensan las desigualdades y ofrecen a las personas con discapacidad una oportunidad como tecnologías de asistencia.

De igual modo, y aunque no sea el objeto principal del estudio, se ha podido constatar cómo el género y la edad son variables significativas en el nivel de inclusión digital en el ámbito educativo. En este sentido, Jiménez-Cortés (2015) y Rebollo *et al.* (2016) apuntan que, mientras que los profesores utilizan principalmente los recursos digitales con fines personales, las profesoras buscan facilitar el aprendizaje del alumnado y también aprender, lo que revela que las mujeres tienen gran disposición a emplearlos con la intención de formarse para optimizar el ejercicio de la docencia. En lo que a la edad se refiere, Calatayud y Gutiérrez (2018) afirman que esta influye en el nivel de inclusión digital del profesorado, principalmente, en lo referente a las gestiones y las acciones que desarrollan durante su práctica docente, junto con la capacidad de buscar soluciones ante los imprevistos surgidos. Los docentes con menor edad muestran más facilidad para resolver estas cuestiones. Esto va en la línea de lo que recoge el *Informe sobre la medición de la sociedad de la información* (ITU, 2018), donde se reconoce que todavía existen brechas digitales entre hombres y mujeres, y entre jóvenes y personas de edad más avanzada.

Finalmente, es necesario señalar que, al no haber revisiones sistemáticas previas que aborden en profundidad la temática que se analiza en el presente estudio, esta investigación representa una contribución en toda su totalidad.

Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar cómo la inclusión digital y la CDD son conceptos ampliamente relacionados que comparten finalidades educativas vinculadas con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es así porque facilitan entornos académicos en los que el conocimiento se construye colaborativamente, respetan los diferentes ritmos de aprendizaje, ofrecen la posibilidad de presentar de múltiples maneras la información que se desea trabajar y favorecen la igualdad de oportunidades del conjunto del alumnado, al ayudar a fomentar la participación y la interrelación durante la práctica docente. En definitiva, promueven culturas educativas inclusivas dentro de las instituciones docentes, hecho que, por un lado, optimiza la calidad educativa, y, por otro lado, contribuye a generar sociedades más justas y equitativas.

En segundo lugar, tanto los docentes en activo como los futuros docentes que se encuentran cursando la formación inicial se muestran partidarios de incorporar las TD a su práctica profesional. Los profesionales de la educación encuentran beneficios evidentes en la utilización de las TD con fines didácticos y pedagógicos porque les ayudan en aspectos comunicativos, metodológicos y organizativos, relacionados con su función docente.

En tercer lugar, una propuesta recurrente en buena parte de los estudios revisados durante la investigación es la necesidad de reforzar la enseñanza de la CDD, ergo de la inclusión digital, en los planes de formación inicial de los futuros profesionales de la educación. No todos los docentes en formación reciben los conocimientos necesarios para que puedan desarrollar la CDD de manera que les permita innovar en su futura práctica pedagógica (Apolo *et al.*, 2020). Consideramos que incluir en los planes de formación universitaria los cinco descriptores sobre inclusión

digital propuestos en el marco COMDID (Lázaro y Gisbert, 2015) ayudaría a mejorar esta situación, ya que: 1) impulsaría el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que incluyan la utilización de las TD; 2) facilitaría el aprendizaje al alumnado con NESE; 3) permitiría optimizar la gestión de las TD y la creación de recursos digitales dentro del contexto educativo; 4) favorecería el acceso y el uso de las TD al conjunto del alumnado, hecho que ayudaría a compensar las posibles desigualdades existentes; y 5) posibilitaría la elaboración de materiales didácticos en abierto, siguiendo un estándar que facilite su busca y accesibilidad. En esta misma línea, la reciente propuesta del INTEF (2022) sobre el marco común de la CDD basado en la propuesta europea de DIGCOMP (Redecker y Punie, 2017) incluye, en diferentes áreas, indicadores concretos sobre la inclusión digital que se ajustan a la propuesta de Lázaro i Gisbert (2015) que tomamos como referencia:

- Área 2. Contenidos digitales: (2.1.) búsqueda y selección de contenidos y (2.2.) creación y modificación de contenidos digitales.
- Área 5. Empoderamiento del alumnado: (5.1.) accesibilidad e inclusión y (5.2.) atención a las diferencias personales en el aprendizaje.
- Área 6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado: (6.4.) uso responsable y bienestar digital.

Para concluir, reiteramos que, a pesar de la importancia que dan las instituciones educativas a la inclusión digital como elemento indispensable para la vertebración de un nuevo modelo educativo, han sido únicamente dos las experiencias pedagógicas y/o didácticas encontradas en el proceso de búsqueda sobre el que se ha articulado esta investigación que tuvieran relación con la inclusión digital durante la formación inicial del profesorado. En este sentido, pensamos que para promover la inclusión digital en el ámbito educativo sería recomendable

implementar experiencias de innovación educativa como la que proponen Lázaro *et al.* (2021), en la que se demuestra cómo puede conjugarse con éxito el conocimiento académico (universidad) con la experiencia profesional (escuela) mediante una metodología de intervención-acción como es el aprendizaje-servicio. Y en la que, además, se fomenta la colaboración entre alumnado universitario y profesorado en ejercicio.

Agradecimientos

Proyecto ARMIF: la inclusión digital en la formación inicial de los maestros en Competencia Digital Docente (ID_COMDID). Ref. 2020 ARMIF 00005. AGAUR, convocatoria de ayudas a la investigación para la mejora de la formación inicial de maestros y profesorado de secundaria. Proyecto con informe favorable del Comité de Ética de la Universitat Rovira i Virgili. Ref. CEIPSA-2021-PR-0035.

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 [Temas pendientes de la inclusión digital en Ecuador: desafíos para las políticas públicas, programas y proyectos desarrollados, y para la formación docente mediada por las TIC]. *Digital Education Review*, 37, 130-153. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.130-153>
- Balladares-Burgos, J. (2018). Competencias para una inclusión digital educativa. *Revista PUCE*, 107, 191-211. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(4). <https://bit.ly/2SzX9gk>
- Baturay, M. H., Gökçearslan, Ş. y Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance [La relación entre la competencia informática de los profesores en formación, la actitud hacia la enseñanza asistida por ordenador y la intención de aceptación de la tecnología]. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2017.084084>
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Cabero-Almenara, J. (2015). Inclusión digital-inclusión educativa. *Sinergia. Revista Semestral de Divulgación. Telebachillerato en Chiapas*, 2, 15-18.
- Calatayud, S. y Gutiérrez, P. (2018). Entornos personales de aprendizaje del profesorado desde una perspectiva de género. *Profesorado*, 22(4), 327-352. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8419>
- Chacón-Penagos, A. M., Ordóñez-Córdoba, J. A. y Anichiarico-González, A. M. (2017). Hacia el reconocimiento de la inclusión digital como un derecho fundamental en Colombia. *Vniversitas*, 134, 139-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj134.hrid>
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students [Un metaanálisis del impacto de la tecnología en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes de primaria]. *Computers & Education*, 105, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- Comisión Europea (2014). *Comprender las políticas de la Unión Europea: Agenda Digital para Europa*. <https://bit.ly/3LJnDZu>

- Departament d'Ensenyament (2018). *Competencia digital docente del profesorado de Catalunya*. <https://bit.ly/3kHRZPW>
- Díaz, A. G. y Yuni, J. A. (2017). Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la universidad. *Revista Fuentes*, 19(2), 111-124. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Dolan, J. (2016). Splicing the divide: a review of research on the evolving digital divide among K-12 students [Empalmando la brecha: una revisión de la investigación sobre la evolución de la brecha digital entre los estudiantes de K-12]. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>
- Eickelmann, B. y Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries [Actitudes y creencias de los profesores respecto a las TIC en la enseñanza y el aprendizaje en los países europeos]. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733-761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Apoyar el desarrollo de las competencias del profesorado para mejorar los resultados del aprendizaje]. *Education & Training*, 5-59.
- Fainholc, B. (2010). Hacia la configuración de la inclusión social y la consolidación de la convivencia con el aporte de la educación virtual. *Apertura*, 1(1), 32-51.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la educación superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y Tecnología Educativa*, 10(2), 81-105. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- Fuente, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El Profesional de la Información*, 26(1), 5-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.01>
- García, Y. y Gutiérrez, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1-22. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- Gil, J. y Cano, A. (2020). Inclusión digital: un reto para la organización, planificación y didáctica escolar. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(1), 51-60. <https://doi.org/10.14198/ME-DCOM2020.11.1.6>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2016). Digital leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Gisbert, M., Esteve, V. y Lázaro, J. L. (2019). *¿Cómo abordar la educación del futuro?: conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente*. Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3d1inxY>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. y Álvarez-García, F. J. (2020). A study on the actual use of digital competence in the practicum of Education Degree [Un estudio sobre el uso real de la competencia digital en el prácticum del Grado de Educación]. *Tech, Know & Learn*, 25, 667-684. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9390-z>
- Gutiérrez, J. y Cabero, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 180-199.
- Higgins, J., Thomas, J. y Chandler, J. (2019). *Manual Cochrane para revisiones sistemáticas de intervenciones*. Versión 6.0. Cochrane. <https://bit.ly/3LMTbgR>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/37h7SK8>
- Jiménez-Cortés, R. (2015). Aprendizaje ubicuo de las mujeres jóvenes en las redes sociales y su consciencia de aprendizaje. *Prisma Social*, 15, 180-221.

- König, J., Jäger, D. J. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany [Adaptación a la enseñanza en línea durante el cierre de la escuela por la COVID-19: efectos de la formación y la competencia de los profesores noveles de Alemania]. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(1), 48-63. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>
- Lázaro-Cantabrana, J., Usart-Rodríguez, M. y Gisbert-Cervera, M. (2019). Evaluación de la competencia: la construcción de un instrumento para medir el conocimiento de los futuros maestros. *Revista de Nuevos Enfoques en Investigación Educativa (NAER Journal)*, 8(1), 73-78. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromà-Giménez, M., Molero-Aranda, T. y Sanz-Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Ledesma, A., Ferrante, L. y Muniz, S. (2018). La primera Edtech Winter School: aportes metodológicos para una inclusión digital con sentido pedagógico ascendente. *Páginas de Educación*, 11(1), 83-92.
- López, P. y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y Biblioteca*, 172, 114-118.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. E. y Mancini, A. A. (2018). Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas. Un estudio evaluativo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 149-175.
- Marín, V., Vagena, E. y García, S. R. (2020). Visions of the use of ICT for inclusive education: the case of Greece [Visiones del uso de las TIC para la educación inclusiva: el caso de Grecia]. *Texto Livre*, 13(3), 181-199. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25117>
- Monguillot, M., Guitert, M. y González, C. (2018). TPACKPEC: diseño de situaciones de aprendizaje mediado por TIC en educación física. *Movimiento*, 24(3), 749-764.
- Moreno, M. D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. (2018). Alfabetización informativa y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Morte-Nadal, T. y Esteban-Navarro, M. A. (2022). Digital competences for improving digital inclusion in E-Government services: a mixed-methods systematic review protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069211070935>
- Núñez, C., Gaviria, J., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por las TIC: una construcción de significados. *Espacios*, 40(5), 1-15.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Popova, I. y Fabre, G. (2017). Digital inclusion of secondary schools' subject teachers in Bolivia [Inclusión digital de los profesores de asignaturas de secundaria en Bolivia]. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13(3), 41-56.
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Rebollo, A., Vico, A. y García, R. (2016). Aprendiendo en femenino plural: ¿cómo aprenden y usan las redes sociales las mujeres? En R. Jiménez, A. Rebollo y R. García (ed.), *Aprendizaje con TIC para la inclusión digital. Las mujeres como tejedoras de las redes sociales*, 133-143. Síntesis.

- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. En Y. Punie (ed.), *Publications Office of the European Union*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ribeiro, F. (2013). Inclusión digital como política pública: disputas en el campo de los derechos humanos. *Sur. Revista Internacional de los Derechos Humanos*, 10(1), 33-55.
- Rubio, J. C., Serrano, J. S. y Martínez, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Rundel, C. y Salemink, K. (2021). Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery? [Reducir las desigualdades digitales en las escuelas rurales de Alemania: ¿una lotería geográfica?] *Education Sciences*, 11(4), 181-198. <https://doi.org/10.3390/educsci11040181>
- Salinas, J. y De Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.
- Sancho, J. M., Rivera, P. y Miño, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives [Superar el previsible fracaso de las iniciativas de Ed-Tech. Aprendizaje, medios de comunicación y tecnología]. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Sanromà-Giménez, M. (2020). *La inclusió educativa en la formació inicial del professorat en competència digital docent: Disseny i desenvolupament d'un instrument d'avaluació d'aplicacions mòbils per a la intervenció educativa amb persones autistes* [tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669621>
- UNESCO (2009). UNESCO and Sun Microsystems announce joint education and community development effort powered by open technologies [La UNESCO y Sun Microsystems anuncian un esfuerzo conjunto de desarrollo de la educación y las comunicaciones con tecnologías abiertas]. *UNESCO Press Release*, 47.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2018). *Informe sobre medición de la sociedad de la información (resumen analítico)*. ITU Publicaciones. <https://bit.ly/3KNyRef>

Abstract

The digital inclusion in initial teacher education: a systematic review

INTRODUCTION. Digital inclusion is one of the great challenges facing the education system and, therefore, initial teacher education. The aim of the study is to analyse the scientific production that explains how digital inclusion is dealt with during initial teacher education. **METHOD.** A systematic review of the literature was carried out in accordance with the parameters set out in the PRISMA statement. The databases consulted during the search strategy were Web of Science, Scopus, and ERIC. The search period was between 2017 and 2021. The review process resulted in 20 articles that have been the object of study of the research. **RESULTS.** Most of the articles reviewed are research articles and only two are presented as formative experiences. The sources consulted mainly use quantitative or qualitative methods, very few mixed methods. The conceptual approach to the concept of digital inclusion, in most cases, refers to didactic aspects, the use of devices and applications. Digital inclusion is considered a fundamental aspect of initial teacher education. **DISCUSSION.** Despite the relevance given to digital inclusion by many educational institutions, there is a very small sample found in databases dealing with pedagogical and/or didactic experiences related to the promotion of digital

inclusion during initial teacher training. Both active teachers and future teachers who are currently studying at university are in favour of incorporating ICT into their professional practice. Along these lines, some of the studies reviewed during the research indicate the need to reinforce the teaching of digital competence, ergo digital inclusion, in initial teacher education plans.

Keywords: *Digital inclusion, Teacher training, Educational research, College of education, Educational technology.*

Résumé

L'inclusion du numérique dans la formation initiale des enseignants : une revue systématique

INTRODUCTION. L'inclusion du numérique c'est l'un des grands défis du système éducatif et, par conséquent, de la formation initiale des enseignants. Avec cette étude on a voulu analyser la production scientifique qui explique comment l'inclusion numérique est traitée au cours de la formation initiale des enseignants. **MÉTHODE.** Une revue systématique de la littérature a été réalisée selon les paramètres définis dans la déclaration PRISMA. Dans la stratégie de recherche les bases de données consultées ont été Web of Science, Scopus et ERIC dans la période comprise du 2017 à 2021. Le processus de révision a identifié 20 articles qui ont été l'objet de cette recherche. **RÉSULTATS.** La plupart des articles examinés sont des articles de recherche et parmi eux seulement deux ont été présentés comme des expériences formatives. Les sources consultées utilisent principalement des méthodes quantitatives ou qualitatives, et très rarement des méthodes mixtes. L'approche conceptuelle du concept d'Inclusion du numérique, dans la plupart des cas, fait appel aux aspects didactiques concernant l'utilisation des dispositifs et des applications numériques. L'inclusion du numérique est considérée comme un aspect fondamental de la formation initiale des enseignants. **DISCUSSION.** Malgré l'importance de l'inclusion du numérique accordée par un grand nombre d'institutions éducatives, l'échantillon trouvé dans les bases de données en traitant des expériences pédagogiques et/ou didactiques liées à la promotion de l'Inclusion du numérique pendant la formation initiale des enseignants est très faible. Les enseignants en activité comme les futurs enseignants en formation à l'université sont favorables à l'intégration des technologies numériques dans leur pratique professionnelle. De ce point de vue, certaines des études examinées au cours de la recherche indiquent la nécessité de renforcer la formation en compétence numérique, c'est-à-dire, d'inclure le numérique dans les plans de formation initiale des enseignants.

Mots-clés : *Inclusion du numérique, Formation des enseignants, Recherche en éducation, Centre de formation des enseignants, Technologie de l'éducation.*

Perfil profesional de los autores

Iván Sanz Benito (autor de contacto)

Docente e investigador en la Universitat Rovira i Virgili (URV). Candidato a doctor en Tecnología Educativa por la misma universidad. Miembro del grupo de investigación Applied Research Group in Education and Technology (ARGET).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2602-8194>

Correo electrónico de contacto: ivan.sanz@urv.cat

Dirección para la correspondencia: Universitat Rovira i Virgili. Carretera de Valls, s/n, 43007 Tarragona.

José Luis Lázaro Cantabrana

Doctor en Tecnología Educativa por la Universitat Rovira y Virgili (URV). Responsable académico de los grados de Educación Infantil y Primaria de la URV. Miembro del grupo de investigación Applied Research Group in Education and Technology (ARGET).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9689-603X>

Correo electrónico de contacto: joseluis.lazaro@urv.cat

Carme Grimalt Álvaro

Doctora en Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales por la Universidad Autònoma de Barcelona, investigadora de la Universitat Rovira i Virgili y miembro del grupo de investigación Applied Research Group in Education and Technology (ARGET).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-7706>

Correo electrónico de contacto: carme.grimalt@urv.cat

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

PRENDES-ESPINOSA, M. P., SOLANO-FERNÁNDEZ, I. M. Y SÁNCHEZ-VERA, M. M. (coords.) (2021). *Tecnologías y pedagogía para la enseñanza STEM*. Pirámide, 245 pp.

La educación científica o STEM está en el foco de atención de la política educativa, debido a que esta se encuentra en pleno crecimiento dentro del panorama escolar. A pesar de ser un tema novedoso, las características de la perspectiva STEM pueden estudiarse desde sus efectos en las aulas. Esta obra del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia propone a lo largo de quince capítulos una reflexión sobre las estrategias educativas que se utilizan en la enseñanza STEM, fundamentalmente con el acercamiento a diferentes metodologías, las herramientas digitales a su servicio y los contenidos propios de las STEM. Además, se reafirma la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en cualquier sector profesional, a través de la innovación en tecnología educativa.

El libro se estructura en dos grandes bloques: el primero se titula “Análisis de la enseñanza de las STEM en el siglo XXI”, cuyos nueve capítulos sirven de base teórica, y en el segundo bloque se encuentran “Innovaciones y experiencias prácticas de enseñanza de STEM apoyada en tecnologías”.

El primer capítulo plantea la situación nada alentadora de los resultados académicos de las áreas STEM en España y la oferta curricular en estas materias, para dar paso a la presentación del proyecto CREATE-Skills-Social Learning for STEM in Primary Education, como una aportación internacional de prácticas innovadoras para la enseñanza científica con actividades y recursos diversos en línea. En el segundo capítulo se aborda el

papel de las competencias digitales en el enfoque transversal de las STEM partiendo del marco europeo de referencia y citando metodologías didácticas que las favorecen. El tercer capítulo se centra en el análisis de la literatura existente sobre la enseñanza de las ciencias, completando el catálogo metodológico con aportaciones tan interesantes como el ABP o la indagación. A continuación, se trata sobre gamificación y enseñanza basada en juegos, la impresión 3D en educación y diversas tecnologías avanzadas: robótica, realidad aumentada, aplicaciones digitales, plataformas y videojuegos. Los capítulos séptimo y octavo son de otro tenor, ya que versan sobre la formación docente en STEM y el panorama actual de la cuestión del género en la enseñanza científica europea y latinoamericana. El cierre de este bloque trata sobre recomendaciones para la enseñanza de las STEM en educación infantil, primaria y secundaria.

La segunda parte del libro se abre con una revisión de estrategias y actividades reales en educación infantil, donde se incorporan numerosos recursos conectados y desconectados para el aula. Un paso más se aporta con ejemplos prácticos sobre el pensamiento computacional en las etapas de infantil y primaria, uno de los retos de la competencia digital educativa; de especial interés la propuesta de tareas con ejemplos desenchufados. El capítulo 12 ofrece una propuesta concreta con robótica llevada a cabo en educación infantil por dos maestras en ejercicio, y a continuación se ofrecen herramientas para la enseñanza con realidad virtual con ejemplos prácticos orientados a educación primaria. De

nuevo un maestro en activo aporta experiencias educativas interdisciplinares con evidencias gráficas y códigos QR, que son verdaderas buenas prácticas en educación primaria y secundaria. Para concluir la publicación, se incluye una profunda reflexión sobre los “Estudios universitarios STEM y recursos digitales”, donde se analizan causas de la falta de interés y orientación entre los jóvenes. Aquí se propone la incorporación de metodologías innovadoras como los escenarios virtuales 3D o el uso de la realidad aumentada, además de involucrar a los universitarios en su propio aprendizaje.

Fruto de numerosas colaboraciones por parte de un equipo cercano a las escuelas, las profesoras Prendes Espinosa, Solano Fernández y

Sánchez Vera coordinan una obra útil para docentes y futuros docentes. A pesar de que se escribe mucho sobre tecnología educativa, en este libro se intenta dar respuestas prácticas para docentes e investigadores de diferentes niveles educativos. La base científica que sustenta el texto no impide un lenguaje conciso y cercano para quienes se encuentran cerca de las aulas. Junto con ello, la utilización de ejemplos reales es un acierto que ayuda a entender, e incluso favorece, la reproducción de buenas prácticas pedagógicas en STEM en otros centros educativos.

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Universidade de Santiago
de Compostela

MORA-JAUREGUALDE, B., TRIVIÑO, M. A., PARDO, A. Y RUIZ-RODRÍGUEZ, J. A. (coords.) (2022). *Buenas prácticas de metodologías activas en el aula. Una revisión crítica*. Síntesis, 154 pp.

La sociedad actual y los continuos retos que de ella surgen requieren, cada vez más, una respuesta alternativa por parte de las diferentes instituciones educativas. En este sentido, con el objetivo de preparar al alumnado para su futuro desempeño profesional, y teniendo en cuenta los obsoletos modelos educativos tradicionales, en los últimos años la universidad está inmersa en una transformación metodológica y curricular con importantes cambios que promueven un desarrollo competencial globalizado.

Sin duda, nos encontramos ante una nueva cultura del aprendizaje donde el alumnado del siglo XXI, con un acceso total a la información en un mundo digitalizado, hiperconectado y ultracompetitivo, necesita que lo aprendido tenga sentido, sea útil, eficaz y significativo; es decir, que los contenidos procedimentales se apliquen directamente a situaciones y contextos reales para que, posteriormente, puedan desenvolverse lo mejor posible en la sociedad.

En la presente obra, coordinada por las doctoras Begoña Mora-Jauregualde, María de los Ángeles Triviño García y Adnaloy Pardo Rojas, y el profesor José Ruiz-Rodríguez, docentes adscritos al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva, se pretende dar a conocer casos reales acerca de la integración de algunas de las metodologías activas más empleadas en los últimos tiempos en el marco de la educación universitaria.

El libro, que se estructura en 12 capítulos de experiencias metodológicas reales llevadas a cabo con estudiantes

universitarios, es fruto de la práctica diaria de profesores y profesoras especialistas en innovación educativa pertenecientes a las Universidades del Algarve (Portugal), Almería, Granada, Sevilla, Internacional de Valencia y Huelva.

Si bien las propuestas e iniciativas pedagógicas innovadoras que se recogen en este completo manual, de carácter pragmático, se dirigen a profesionales de la educación superior en activo y a docentes en formación, son extrapolables a cualquier etapa educativa realizando mínimas adaptaciones.

Aunque en la obra se dedica un capítulo a cada metodología, todas están interrelacionadas al tratarse, en su gran mayoría, de estrategias del currículum integrado, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje, conectado con la realidad social, se orienta en todo momento hacia el planteamiento de temas relevantes que despiertan gran interés en el alumnado.

Las metodologías emergentes expuestas en el libro son el aula invertida (*flipped classroom*), el aprendizaje basado en juegos, la gamificación, el aprendizaje colaborativo, el pensamiento de diseño (*design thinking*), el aprendizaje basado en el pensamiento (*thinking based learning*), el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, los proyectos de trabajo e investigación, el aprendizaje basado en casos, así como el propio aprendizaje-servicio en la transferencia investigadora.

Estas metodologías innovadoras, cuya puesta en práctica se basa

principalmente en la autorregulación y la construcción del aprendizaje por parte del propio grupo-clase de estudiantes, comparten, como eje vertebrador, el desarrollo de la competencia aprender a aprender. No obstante, cada una de ellas tiene un índice diferenciador que hace que se enfatice en un determinado aspecto: la investigación, el aprendizaje como motor social, la creatividad, las habilidades comunicativas, los elementos lúdicos, los entornos de aprendizaje virtual, las TIC, etc.

A través de la lectura de esta obra, que ofrece un panorama didáctico innovador, nos daremos cuenta de las numerosas ventajas que supone implementar estas metodologías en las aulas. Aulas que se convierten en democráticas al prevalecer el punto de vista, las preocupaciones, los intereses y las propias experiencias de un alumnado mucho más

protagonista, autónomo y maduro. Aulas en las que el aumento de la autoestima académica del grupo-clase de estudiantes es directamente proporcional a la motivación. Aulas donde se configuran ambientes de aprendizaje dinámicos y colaborativos que favorecen el pensamiento analítico, reflexivo y crítico. Aulas que son sinónimo de entornos educativos inclusivos. Y aulas cuya pedagogía tiene un gran componente emocional.

En definitiva, para que todos estos cambios pedagógicos se orienten a la transversalidad educativa, la universidad de hoy debe asumir el desafío y la responsabilidad de contribuir a una transformación social tan necesaria como ineludible.

Claudio Delgado-Morales
Universidad de Huelva

GIL QUINTANA, J., PAREJO, J. L. Y CANTILLO-VALERO, C. (coords.) (2021). *Investigar en comunicación y educación. Teoría y práctica científica*. Tirant Humanidades, 356 pp.

La investigación en educomunicación se ha consolidado como una línea de estudio exclusiva que conjuga los paradigmas metodológicos de la educación y la comunicación en nuestros tiempos. Este libro [...] ha pretendido unir ambos conceptos y apostar por compartir con aquellas personas que se inician en el ámbito de la investigación una base sólida de marco teórico, pasos, estrategias, modelos e instrumentos que ayudan en esta ardua tarea pero, a la vez, necesaria e imprescindible en nuestro entorno.

Así comienza el libro *Investigar en comunicación y educación. Teoría y práctica científica*, coordinado por Javier Gil Quintana, José Luis Parejo y Carmen Cantillo Valero. Se trata de un libro tan actual como indispensable en el ámbito de la investigación científica, que sitúa sus orígenes en el creciente interés por la formación en temas metodológicos esenciales en la investigación social, en general, y en la educomunicación, en particular.

La educación mediática en la actualidad demanda planteamientos globales que sitúan a la investigación en educomunicación como un requisito para lograr la mayor eficiencia posible en la construcción del conocimiento científico. Todo lo cual lleva a plantear este compendio de temas medulares en esta disciplina para abordarlos de forma rigurosa, con planteamientos expertos y sustentados en brillantes aportaciones de un nutrido grupo de profesionales en la investigación en el campo de la educomunicación a nivel mundial.

La obra que aquí se reseña está estructurada en dieciséis capítulos agrupados en cuatro bloques. Cada capítulo comienza con un breve resumen sobre los contenidos tratados, y posteriormente se exponen los contenidos según el esquema reflejado en el índice de apartados. A modo de conclusión, se plantean las ideas y conceptos más relevantes abordados en cada capítulo. Por último, la visión de un listado de referencias ofrece al público lector la perspectiva requerida en cualquier investigación para profundizar en los textos citados.

El bloque 1 lo compone un único capítulo que interroga sobre los motivos y la importancia de investigar en el duplo educación-comunicación, llevando al público lector a reflexionar sobre los orígenes filosóficos de los paradigmas de la investigación social en los momentos actuales. El paso por la sociedad posdigital y las oportunas respuestas que los siguientes temas aportarán luz a la incertidumbre inicial.

El bloque 2, compuesto por nueve capítulos, hace un recorrido por las técnicas y métodos para estructurar una investigación en educomunicación en el presente. Este bloque es esencial y comienza desde la planificación y la construcción del marco teórico, como avances más teóricos, para adentrarse después en la estructura del proyecto, en la recogida, análisis y discusión de los datos cuantitativos, así como en el diseño cualitativo. La calidad y ética también se presentan como elementos imprescindibles en la deontología de la investigación científica, sin olvidar las tendencias internacionales y el

peso que tienen las redes sociales digitales en estos procesos. Un apartado casi siempre olvidado en los manuales de metodología es la confección de las conclusiones y apartados finales del informe de investigación, y en esta obra tiene un exquisito tratamiento sin desestimar el rigor y la profesionalidad con las que sirven de broche final para todo el proceso investigador. Por último, las publicaciones y participación en congresos en el marco de la educomunicación darán el paso necesario para visibilizar y dar luz a todo este proceso que se ha ido fraguando “paso a paso”.

En el bloque 3 dos capítulos singulares nos llevan a mirar al futuro. El capítulo 11, a través de la voz, la maestría y el diálogo abierto con Joan Ferrés, Sara Osuna-Acedo y Carmen Marta-Lazo, muestra el resplandor de los grandes desafíos venideros, y el capítulo 12 atraviesa todo lo abordado en los apartados anteriores, reflejando la prioridad actual de enfocarse en nuevas dinámicas con vínculos sociales, éticos y feministas para no quedarnos únicamente en la tecnología.

Para terminar, el bloque 4, formado por los cuatro capítulos finales, con los que sus coordinadores rescatan la memoria de la educomunicación y la proyectan como colofón de este compendio. Así, encontramos una miscelánea que hace un recorrido por congresos de educación mediática, el origen de la educomunicación y las figuras que dieron origen a esta pedagogía crítica y popular que sigue vigente en el siglo XXI. El discurso de Paulo Freire en 1991, cedido por Rizoma Freiriano, los signos traicioneros de Mario Kaplún de su libro *Una pedagogía de la educomunicación* y la invariante pedagógica de Célestin Freinet del libro *Escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas* ponen el broche final a esta obra que no es solo un manual de investigación social, puesto que deja la puerta abierta a la participación del público lector.

Carmen Cantillo Valero y Javier
Gil Quintana
Universidad Nacional de
Educación a Distancia

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

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.

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).
- Una **descripción precisa de la metodología adoptada**, como se indica de forma detallada en esta política editorial.
- Debe incluir los **hallazgos principales**, discutir las **limitaciones del estudio** y proporcionar una **interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación**.
- El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion) porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos los 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*.

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 en otros trabajos similares, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

Bordón acepta estudios empíricos. Estos trabajos, con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, deben especificar con claridad la metodología utilizada. En **los de corte cuantitativo** esta sección debe incluir una descripción del diseño de investigación, la muestra utilizada, su capacidad de representación y el método de selección de la misma. También deben identificarse los instrumentos utilizados para la medida objetiva de variables, aportando los indicios de calidad (fiabilidad y validez) cuando sea pertinente. La sección de Método debe finalizar con una descripción del plan de análisis de datos, identificando los estadísticos utilizados y criterios de interpretación. Asimismo, 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 campo educativo. En **los trabajos cualitativos**, la muestra y su capacidad de generalización se sustituyen por una justificación y descripción de las fuentes de información empleadas, priorizando la triangulación. La recogida de información debe organizarse considerando categorías de contenido, que deben justificarse previamente en el marco teórico. Se recomienda el uso de programas de análisis textual, como ATLAS.Ti o similares, para generar los resultados de este tipo de investigaciones.

Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos, así como trabajos de revisión y metaanálisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

- 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 (metodología PRISMA o similar) tanto como sea posible. Actualmente la revista recibe un gran volumen de trabajos con esta metodología, pero el contenido acaba siendo una descripción bibliométrica con poco análisis de cuestiones educativas. En todo caso, las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema. Incluyendo, si las hubiera, revisiones previas.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar. La revisión debe ser una aportación relevante en el ámbito educativo, primando el estudio de la relación entre factores educativos frente a la mera descripción bibliográfica.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p. ej., bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc. El análisis de efectos entre variables mediante técnicas de metaanálisis es una estrategia metodológica de interés para la revista.
 4. Los resultados no deben ser únicamente una descripción de cada uno de los trabajos o de sus indicadores bibliométricos, es necesaria la reflexión para dar respuesta

a preguntas de investigación vinculadas a relaciones entre elementos o factores educativos.

Finalmente, se rechazarán los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos que acceden a la fase de revisión, sin excepción, están sujetos a revisión por pares. En la primera etapa del proceso los trabajos enviados sufren una doble revisión, primero del equipo técnico para verificar los criterios formales establecidos en las normas de envío y, a continuación, el equipo editorial revisa que los trabajos cumplen con la política editorial. *Bordón* cuenta con un equipo de editores asociados, especialistas en diferentes áreas de la investigación educativa, encargados de esta labor.

Durante esta fase, los manuscritos se analizarán con herramientas antiplagio. Se descartarán aquellos que incluyan texto de otras fuentes sin citar, autoplagios o también los que tengan más de un 25% de información no original, es decir, citada de forma literal. Los artículos que no se ajusten a los criterios formales y/o a la política editorial de la revista serán desestimados.

El tipo de respuesta de esta primera etapa se sitúa alrededor de los 30 días. Si el trabajo supera esta primera doble revisión, en la segunda etapa serán evaluados con un sistema de doble ciego. Al menos dos revisores/as llevarán a cabo la valoración, generalmente y siempre que sea posible por la temática del artículo. Se seleccionará un miembro del Comité Científico de *Bordón* (conocedores de la política editorial de la revista) y otro se buscará entre investigadores/as especialistas en el tema del artículo o en la metodología utilizada. El equipo de editores asociados se encarga de la asignación y los/las evaluadores/as utilizan un formulario para llevar a cabo la revisión de los textos (Accede desde aquí al formulario de revisión). En el caso de que no se alcance una decisión unánime de los dos evaluadores/as, el manuscrito se someterá a una tercera evaluación.

Una vez revisado, considerando el informe de evaluación, el texto podrá ser aceptado, propuesto para modificaciones o rechazado. Si el trabajo debe modificarse, los/las autores/as recibirán los comentarios de los/as revisores/as y, si es oportuno, podrá iniciarse una nueva ronda de revisión. Por tanto, realizar las modificaciones no implica que el trabajo será publicado. Conviene acompañar las modificaciones con un relatorio de los cambios realizados, dando respuesta a los comentarios incluidos en la evaluación del texto.

Si el artículo es finalmente aceptado, se inicia una etapa de edición del texto para ajustarlo al formato de la revista. La editorial encargada de hacerlo se pondrá en contacto con los/las autores/as y solicitará, si es oportuno, la revisión de cuestiones de formato. En esta etapa no se podrá modificar el contenido de forma sustancial.

Envío de trabajos en lengua inglesa

Bordón acepta textos escritos en inglés, pero si no es la lengua nativa de los/as autores/as deben acompañar el trabajo de un certificado de revisión del idioma.

Política de acceso abierto

El envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros. Puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el correo sep@sepedagogia.es si le interesa formar parte de la Sociedad y apoyar la difusión de la investigación educativa desde diferentes aproximaciones.

Bordón publica sus contenidos en abierto, la Sociedad Española de Pedagogía conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC). Esta licencia permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI).

La revista permite y aconseja a los autores la difusión de los trabajos aceptados a través de su inclusión en repositorios institucionales o temáticos de acceso abierto, siempre que se incorpore el enlace a la publicación original.

Política de igualdad y diversidad

Debe tenerse especial atención al uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio y evitar el sesgo de género. Para ello puede consultar el manual de publicación APA: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/gender>.

NORMAS PARA LOS AUTORES. REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los/as autores/as están obligados/as a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se rechazarán aquellos envíos que no cumplan estas directrices:

1. SU ARTÍCULO SERÁ DESESTIMADO AUTOMÁTICAMENTE SI EL RESUMEN NO SE AJUSTA al FORMATO IMRyD (las palabras INTRODUCCIÓN, MÉTODO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN aparecerán escritas dentro del resumen, en mayúsculas, seguidas de un punto y seguido) y si su extensión no es de entre 250 y 300 palabras.
2. El artículo está debidamente anonimizado y no tiene plagio. En el texto NO se puede deducir, a partir de la las autocitas, de quién es la autoría. Del mismo modo, en el archivo de envío deben estar eliminadas las etiquetas del archivo que crea por defecto el formato Microsoft Word.
3. El artículo no supera las 7000 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco debe ser inferior a las 6000 palabras. En las revisiones sistemáticas de literatura o metaanálisis no se considera la lista de bibliografía en el cómputo del total de palabras.
4. El trabajo es original y no está siendo valorado para su publicación en otra revista.
5. El artículo cuenta con entre 4 y 6 palabras clave extraídas originalmente del Tesoro de ERIC traducidas al español (<https://eric.ed.gov/>).
6. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., siguen EXHAUSTIVAMENTE el formato de la última edición de las normas APA, incluyéndose el DOI siempre que exista.
7. En el caso de estudios empíricos, cuando proceda, han de incluirse los tamaños del efecto y la interpretación de los mismos.
8. Las tablas y figuras se presentan en escala de grises y NO en color.
9. He leído y soy consciente de las instrucciones para el envío de trabajos y de la política editorial de *Bordón*.
10. Deben incorporarse correctamente los metadatos solicitados en el envío, incluyendo la información tanto del artículo como los datos de autores/as.

Directrices para autores/as

Todos los artículos publicados en la Revista son previamente valorados por dos revisores/as externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar una tercera valoración. Los trabajos deben ser una aportación significativa en el campo educativo y deben seguir las recomendaciones incluidas en la política editorial de la revista, donde también está descrito el proceso de evaluación por pares.

Requisitos de los trabajos

- 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. El equipo editorial comprobará la originalidad de los trabajos utilizando herramientas antiplagio.
- **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>).
- **Idioma de publicación:** *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués, en este caso, deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista (sep@sepedagogia.es).
- **Costes:** el envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros, asociarse sirve para apoyar la difusión de la investigación educativa en medios de calidad como *Bordón*. Para cualquier información a este respecto, puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el teléfono abajo indicado o en el correo sep@sepedagogia.es.

Envío

- 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>.
- Se recomienda el envío de archivos en **formato Microsoft Word**. NO se aceptan archivos en formatos como PDF; este formato no puede editarse directamente.
- **Anonimización:** el artículo debe redactarse de forma que los/las revisores/as no puedan deducir por las autocitas la autoría del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2020)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2020)” etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú, deben revisarse en la sección de propiedades del documento.
- **Orden de prelación de autoría:** debe aparecer por estricto orden de importancia en función de su contribución específica al trabajo. Y, si el trabajo es aceptado, se incluirá la información sobre su contribución específica al artículo en el currículum que adjuntarán al final del documento.
- **Metadatos:** es muy importante introducir correctamente los metadatos en la plataforma durante el envío. Por un lado, la información sobre el artículo (título y palabras clave, resumen, bibliografía) y, por otro lado, los datos de los/las autores/as (nombre y apellidos en orden de firma, filiación institucional, categoría o puesto de trabajo, correo electrónico e identificador ORCID, que debe estar activo y actualizado).
- **Fuente de financiación de la investigación:** si los resultados del trabajo son producto de proyectos financiados, debe indicarse la agencia/s de financiación y referencias. Esta información debe incorporarse también en los metadatos y, una vez publicado el trabajo, también en la versión final del texto.
- **Comités de ética:** las investigaciones con un diseño que implique la realización de algún tipo de intervención, con adultos o menores, que pueda afectar a características cognitivas, actitudinales y/o de rendimiento académico deberán contar con la aprobación de algún comité de ética. Pueden utilizarse los de universidades u organismos públicos oficiales. En el caso de autores que no se encuentren vinculados a este tipo de organismos, deberán contar con las autorizaciones individuales y los centros educativos que participen en el estudio.
- **Evaluación del artículo:** el equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los *criterios formales* descritos al comienzo de esta sección 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.
- **Correcciones:** una vez evaluado el artículo, el director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor/a de contacto de la decisión producto del proceso de evaluación del trabajo, 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.

Estructura y formato del texto

- La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las **7000 palabras** en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco será inferior a 6000 palabras.
- 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). 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 Tesouro de ERIC y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT). Entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, y en el supuesto de que su trabajo sea finalmente apto, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su artículo).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesouro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO. Conviene insistir aquí en la necesidad de revisar la *política editorial* de la revista antes de hacer el envío del texto.
 8. NOTAS (si existen). Numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
- **TABLAS y FIGURAS**: cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le corresponda dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente, siguiendo las normas APA. 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.
- **DATOS incorporados en repositorios abiertos**: se recomienda depositar el material complementario, sobre todo los datos utilizados para generar los resultados de la investigación, en repositorios de acceso abierto federados en la European Open Science Cloud (EOSC). Y hacer referencia en los trabajos utilizando el DOI o Handle de esos datos.
- **NÚMEROS**: se recomienda el uso de la normativa APA sobre el formato de los números de las publicaciones científicas. Principalmente, debe incluirse punto para separar los decimales (p. ej., 0.1); debe usarse 0 antes del punto decimal cuando el estadístico pueda ser superior a 1 en términos absolutos (p. ej., d de Cohen = 0.70). En cambio, no se usa 0 antes del punto decimal cuando el estadístico no pueda ser superior a 1 en términos absolutos (proporciones, correlaciones, nivel de significación estadística) (p. ej., $\alpha = .01$). El siguiente trabajo sintetiza estas normas:

Frías-Navarro, D. (2020). *Herramientas para la redacción del informe de investigación*. 7.^a edición del Manual de Publicación APA (American Psychological Association). <http://www.uv.es/friasnav/EscribirnumerosFormatoAPA.pdf>

- **RESUMEN**: 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. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su trabajo). En su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
- **Formato APA**: además de los números, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, las tablas y las figuras seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuerdese la obligatoriedad de **incluir el DOI en las citas** siempre que exista.
- Las **RECENSIONES DE LIBROS**, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior a tres años previos de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2023 no podrá haberse publicado el libro antes de

2020), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT **seleccionando la sección de reseñaciones** (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:

1. Apellidos del autor/a del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Editorial, número de páginas del libro.
2. TEXTO de la reseñación del libro (extensión máxima de **900 palabras**).
3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor/a de la reseñación.
4. Filiación del autor/a de la reseñación.
5. Otros datos del autor/a de la reseñación (correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
6. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

Aceptación del trabajo

- Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos/as los/las autores/as 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.
- Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor/a 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.
- *Bordón. Revista de Pedagogía* publica sus contenidos en abierto. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC), que permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI) y se permite la incorporación de los trabajos publicados en repositorios institucionales o del ámbito.

- ◆ CLIMA PROFESIONAL DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA / *PROFESSIONAL TEACHING ATMOSPHERE IN HIGH SCHOOLS*
 Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez-Martín, José Luis Belver Domínguez y Francisco Javier Rodríguez Díaz
- ◆ PERFILES DE ANSIEDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS ESTILOS ATRIBUCIONALES EN LENGUA Y LITERATURA / *PRIMARY EDUCATION STUDENTS' ANXIETY PROFILES AND THEIR ATTRIBUTIONAL STYLES IN LANGUAGE AND LITERATURE*
 Aitana Fernández-Sogorb y Margarita Pino-Juste
- ◆ LA ATENCIÓN Y LA EMERGENCIA DE LA EXPERIENCIA CULTURAL HUMANA / *THE ATTENTION AND THE EMERGENCE OF HUMAN CULTURAL EXPERIENCE*
 Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González
- ◆ EFFECTS OF TELEWORK AND DIGITALIZATION ON SHARED READING BETWEEN PARENTS AND CHILDREN / *EFFECTOS DEL TELETRABAJO Y LA DIGITALIZACIÓN EN LA LECTURA COMPARTIDA ENTRE PADRES E HIJOS*
 Nadina Gómez-Merino, Alba Rubio, Vicenta Ávila, Laura Gil and Federica Natalizi
- ◆ IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA / *THE IMPORTANCE OF ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION. SYSTEMATIC REVIEW*
 Víctor Hernández-Beltrán, Víctor A. González-Coto, Luisa Gámez-Calvo, Elsa Suárez-Arévalo y José M. Gamonales
- ◆ REVISIÓN SOBRE LOS BENEFICIOS PSICOSOCIALES QUE LAS PERSONAS RECEPTORAS OBTIENEN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA / *REVIEW ABOUT THE PSYCHOSOCIAL BENEFITS THAT RECIPIENTS OBTAIN FROM SERVICE-LEARNING IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT*
 Elena López-de-Arana Prado, María Teresa Vizcarra Morales y María Teresa Calle-Molina
- ◆ LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA / *THE DIGITAL INCLUSION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW*
 Iván Sanz-Benito, José Luis Lázaro-Cantabrana y Carme Grimalt-Álvaro

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949

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